دور الإدارة المدرسية في نشر التسامح ومكافحة التطرف

د. أحمد محمد نبوي حسب النبي*

الملخص

شهد العقد الأخير ازدياد معدلات التطرف والعنف داخل المجتمع المصري بصفة عامة وداخل المدارس بصفة خاصة. ومع تزايد معدلات التطرف، تصاعدت الدعوات المطالبة بتنفيذ مبادرات لنشر التسامح وتعزيز الأمان وتقليل معدلات السلوك العنيف داخل المدارس. وطالب التربويون وعلماء الاجتماع بإصلاح المناخ المدرسي، وجعل البيئة المدرسية أكثر أمانا، وبتعزيز دور الإدارة المدرسية في نشر التسامح ومكافحة التطرف. ومن ثم، تصبح صياغة آليات لنشر التسامح في المدارس المصرية واحدة من أهم أولويات السياسات التعليمية. وقد تناول هذا البحث الأدوار المختلفة التي تلعبها الإدارة المدرسية في نشر التسامح في الدول المتقدمة، وآليات نشر التسامح ومكافحة التطرف في المدارس المصرية. وانتهي البحث بعدد من التوصيات الهادفة إلى تشجيع مساهمة مديري المدارس في نشر التسامح.

Abstract

The last decade has witnessed a high surge in the ratios of extremism and violence inside the Egyptian society in general and Egyptian schools in particular. With the escalating ratios of religious extremism, the societal calls for implementing reforms aimed at spreading tolerance, stressing safety, and reducing violent behavior inside schools. In the light of these circumstances, educationalists and sociologists have called for improving the school climate, making the school environment more secure, and strengthening the roles played by school principals in enforcing tolerance and fighting fundamentalism. Thus, formulating mechanisms for spreading tolerance inside the Egyptian schools has become one of the most pressing priorities of educational policies. This piece of research has tackled the different roles played by school principals in enforcing tolerance in the advanced Western countries, and the mechanisms of strengthening tolerance and combating extremism inside Egyptian educational institutions. Finally, the piece of research was concluded with a number of recommendations aiming at achieving these goals.

المقدمة

إن الهدف الرئيسي للتعليم من أجل التسامح هو إكساب التلاميذ الاتجاهات المتصلة بالسلام وتقبل الآخرين والعدالة الاجتماعية. ولهذا تركز برامج إعداد المعلمين ومديري المدارس على غرس قيم التعددية الثقافية والتنوع الفكري. ويركز محتوى هذه البرامج على تبصير مديري المدارس بالمفاهيم المختلفة للسلام والتسامح. وتتضمن برامج إعداد مديري المدارس في الدول المتقدمة مقررات مثل: التربية الدولية (Global Education)، والتربية البيئية (Environmental Education)، وعلاقة النوع بالتعليم (Gender Education)، والتعليم متعدد الثقافات (Multicultural Education) . ويسهم تدريس التربية من أجل التسامح في جعل العالم أكثر تسامحا. وتفيد التربية من أجل التسامح في إكساب التلاميذ مهارات التفكير الناقد، ومهارات صنع القرار، ومهارات النشاط المتبادل، ومهارات التفاوض، ومهارات حل المشكلات، ومهارات بناء مناخ سلمي، ومهارات حماية النفس وحماية الآخرين من العنف. وسوف يتناول هذا المبحث الدور الذي يمكن أن تقوم به الإدارة المدرسية في نشر التسامح.

◆ باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية-شعبة بحوث التخطيط التربوي-القاهرة.

أهمية البحث

إن المدارس هي مؤسسات مهمة لضبط الاجتماعي الرسمي. وتعد المدارس النظام الاجتماعي الرئيس للتنشئة الاجتماعية ولتعلم الأنماط السلوكية المقبولة من المجتمع. ويؤدى عدم احترام الأنماط السلوكية المقبولة اجتماعيا إلى معاقبة التلاميذ. وعادة ما تتقبل الأسر العقوبات المدرسية نظرا لاحترامها أدوار المدارس في فرض وتعليم التلاميذ لطبيعة النظام والانضباط والممارسات العادلة والممارسات غير العادلة. ويسهم انحراف التلاميذ نحو الفكر المتطرف وممارستهم للأنشطة العنيفة في الفصل المؤقت أو الدائم لهم من المؤسسات التعليمية. ويعد الفصل من المدارس عقوبة تأديبية ناجمة عن سوء سلوك التلاميذ. وبالتالي، فإن تبني التلاميذ للفكر الإرهابي المتطرف يؤدى بهم إلى الفصل من المؤسسات التعليمية، وحرمانهم من التواجد في المدارس، وحرمانهم من التعلم (Valdebenito, Sara; Eisner, Manuel; Farrington, David P.; Ttofi, Maria M.; & Sutherland, Alex, 2018, p. 9). وعلى هذا، يسهم البحث الراهن في تحليل الأدوار المختلفة التي يلعبها مديرو المدارس في تعزيز التسامح في المدارس في الدول الصناعية الغربية. حيث تندر الدراسات الحديثة المكتوبة باللغة العربية التي تحلل الأدوار المختلفة التي تلعبها الإدارة المدرسية في نشر التسامح. ولسد هذه الفجوة يلقي البحث الراهن الضوء على كيفية نشر القيم الداعمة للتسامح مثل النزاهة، والاحترام، والمسئولية، والتعاون لدي مديري المدارس. وبالإضافة إلى هذا، يوضح البحث الحالي الآثار السلبية الخطيرة للتطرف والعنف على التلاميذ.

وقد خلص عدد كبير من الدراسات إلى أن الفصل من المؤسسات التعليمية له آثار سلبية خطيرة على نمو التلاميذ. فمن ناحية يرتبط الفصل من المدرسة بالفشل الدراسي، وبممارسة أنماط سلوكية غير اجتماعية ضارة، وزيادة احتمالات دخول المؤسسات العقابية مثل مؤسسات رعاية الأحداث والسجون. ومن ناحية أخرى، تقل احتمالات توظيف وتدريب أصحاب الفكر المتطرف والسلوك العنيف. وبالإضافة إلى هذا، يتحمل دافعو الضرائب تكلفة تعلم وإعادة تأهيل أصحاب الفكر المتطرف. ونتيجة لانخراط بعض أصحاب الفكر المتطرف في ممارسات عنيفة شديدة الخطورة تشمل قتل أو جرح الآخرين يصبح الإنفاق على هؤلاء نوعاً من الهدر الاقتصادي (Valdebenito, Sara; Eisner, Manuel; Farrington, David P.; Ttofi, Maria M.; & Sutherland, Alex, 2018, p. 9). كما يكشف البحث النقاب عن أدوار مدير المدرسة في تصميم برامج علاجية للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في الالتزام بأنماط السلوك الحميدة (مثل التلاميذ الذين يعانون من مشكلات وجدانية ومشكلات سلوكية). وبالإضافة إلى هذا، يوضح البحث الراهن الأدوار التي يلعبها مدير المدرسة في توفير الموارد المالية لتمويل التدريس النشط للممارسات السلوكية الحميدة، ومتابعة تنفيذ البرامج العلاجية.

وقد أدى التطرف الفكري للتلاميذ في العديد من الدول إلى انخراطهم في ممارسات عنيفة شديدة الخطورة تضر المجتمع من الناحيتين النفسية والاقتصادية. فالتطرف المصحوب بممارسة العنف يؤدى إلى ارتفاع تكاليف الرعاية الصحية للضحايا، وارتفاع تكاليف رعاية المنحرفين سلوكيا داخل المؤسسات العقابية بما في ذلك السجون، وارتفاع تكاليف إدارة النظام القضائي، وتحمل أرباب العمل لخسائر مادية ناجمة عن سجن أو إصابة العاملين لديهم، وفقدان هؤلاء المتطرفين لقدر كبير من الدخل بعد وصولوهم لسن الرشد. وتتحمل الدولة لجزء كبير من هذه الخسائر المالية، كما يتحمل دافعو الضرائب لنسبة كبيرة من هذه الخسائر. وعلى هذا، فلابد من تبصير صانعي السياسات التعليمية بخطورة التطرف الفكري وخاصة إذا كان مصحوبا بأنماط سلوكية عنيفة. ونتيجة لهذه الخطورة يسعى البحث الراهن إلى تحليل أهم الأدوار التي تلعبها الإدارة المدرسية في نشر التسامح في الدول المتقدمة، كما يهدف أيضا إلى اقتراح مجموعة من الآليات التي تفيد في نشر التسامح ومكافحة التطرف في المدارس المصرية. وبالإضافة إلى هذا، يقدم البحث مجموعة من التوصيات المستقاة من أحدث الأدبيات العالمية

بهدف مساعدة المخططين التربويين في مصر على فهم كيفية تعزيز التسامح ومحاربة التطرف في المؤسسات التعليمية في جمهورية مصر العربية.

مشكلة البحث

شهد المجتمع المصري في السنوات السبع الأخيرة العديد من حوادث العنف الخطيرة مثل: أحداث ماسبيرو، ومجمع التحرير، ومحمد محمود، ومجلس الوزراء، وحرق المجمع العلمي، وأحداث العباسية، والعنف أمام قصر الاتحادية، والاعتصامات أمام المحكمة الدستورية العليا، والتجمهر أمام مدينة الإنتاج الإعلامي، وأحداث فض اعتصامي رابعة والنهضة، وما تلي أغسطس ٢٠١٣ من أحداث عنف غير مسبوقة. وقد أدت هذه الأحداث العنيفة إلى تأثيرات سلبية بالغة الخطورة على الاقتصاد المصري بصفة عامة وعلى قطاعي السياحة والبورصة بصفة خاصة. وقد أحدثت هذه الاضطرابات العنيفة حالة من الذعر لدي المصريين والمستثمرين الأجانب على حد سواء. فمن ناحية ازدادت حالة الخوف لدي المصريين المقيمين في داخل البلاد بصورة دفعتهم إلى سحب ودائعهم البنكية، وأسهمت حالة عدم الاستقرار في إحجام نسبة كبيرة من المصريين في الخارج عن إرسال تحويلاتهم داخل البلاد. ومن ناحية أخرى، أدت المطالب الفئوية المتكررة إلى امتناع رجال الأعمال والمستثمرين الأجانب عن إقامة المشروعات الإنتاجية في مصر (مصطفي، شريف محمد نبيل، ٢٠١٥، ص ص. ١٢١-١٢٢).

وقد أوصي مصطفي، شريف محمد نبيل بعدم الاقتصار على المعالجة الأمنية في مكافحة التطرف؛ حيث إن "محاربة الإرهاب لا تكون باتخاذ الإجراءات الأمنية المباشرة فقط، وإنما من خلال استراتيجية شاملة لتعزيز ثقافة الحوار ونبذ العنف. وكذلك من خلال توعية المواطنين بمخاطر الإرهاب وآثاره السلبية على الأمن والاستقرار" (مصطفي، شريف محمد نبيل، ٢٠١٥، ص ص.٢٢٣-٢٢٤).

وقد حذرت ريهام، زينهم رضا من خطورة أحداث العنف التي نظمها أنصار الجماعات الإرهابية في النصف الثاني من عام ٢٠١٣. وانتقدت ريهام، زينهم رضا قيام مؤيدي الجماعات المتطرفة في النصف الثاني من هذا العام بحوالي ٢٦٧٩ احتجاجا للمطالبة بإسقاط نظام ما بعد ٣٠ يونيو، ومهاجمة أقسام ونقاط الشرطة والمواقع الأمنية، وحرق المؤسسات الحكومية، وحرق وتخريب الكنائس والممتلكات القبطية، ووقوع ٢٨٨ حادث عنف وإرهاب سياسي في شهر أكتوبر فقط من عام ٢٠١٣ وذلك ضمن ١٠٧٢ حادث إرهاب وعنف سياسي منذ بداية شهر أغسطس حتى نهاية أكتوبر من عام ٢٠١٣ ، وتصاعد مظاهر العنف السياسي كما وكيفا، ووجود جبهة صراع وتقاتل مفتوحة بين الجماعات والتنظيمات المسلحة وبين الجيش والشرطة، وانزلاق الدولة إلى حرب شوارع (في سيناء) مع مجموعات إرهابية نتج عنها خسائر بشرية ضخمة (زينهم، ريهام رضا، ٢٠١٦، ص ص. ١٣٠-١٣٦).

وقد حذرت كريمة سمير الحصري من " انهيار منظومة التعليم، وانعكاسات ذلك على علاقات التعامل بين طلاب المدارس؛ حيث تري المدرسة النقدية أن البنية التحتية للعنف قائمة، ولكن صيرورته ظاهرة مادية يومية مرهونة بتوافر بنية فوقية، فالتصدع المجتمعي قائم والعنف تعبير عنه في الحياة اليومية. وأشارت إلى أن الفقر والبطالة والحرمان يؤديان إلى العنف؛ حيث أدى تعرض بعض الفئات للظلم الاجتماعي والحرمان الاقتصادي ومشاهدتهم لحالة التفكك والانهيار المجتمعي أخلاقيا واقتصاديا وسيطرة المادة على العلاقات المجتمعية وتحكم الواسطة والمحسوبية وانعدام العدالة الاجتماعية إلى اعتماد بعض الأفراد للعنف لغة لهم في التخاطب مع الآخرين، واتساع قاعدة العنف، وتنوع أماكن ممارسة العنف، وتزايد محاولات الاعتداء على الغير ومحاولة فرض الأفكار والآراء القائمة على لغة العنف، ووجود حالات لقتل الطلاب في بعض المدارس الحكومية" (سمير، كريمة الحصري، ٢٠١٥، ص ص. ١٧٥-١٧٨).

أما فيما يتصل بالبعد التعليمي فقد حذرت رحاب عبد الخالق محمد عبد الحي من خطورة انتشار العنف في المدارس الثانوية. وانتقدت الأساليب الخاطئة التي يمارسها المعلم تجاه التلاميذ، حيث يؤدى العقاب إلى تدهور العلاقة بين المعاقب والشخص الذي يتم عقابه. وأشارت

إلى أن العقاب الجسدي الذي يمارسه المعلمون ضد التلاميذ، وإساءة معاملة التلاميذ، وتوجيه السب وعبارات الاستهزاء والسخرية لهم، واستخدام الأساليب العدوانية ضد المتعلمين، هي ممارسات تؤدي إلى تدمير نفسية الطلاب، وزيادة مستويات الحقد والعداء والعزلة والعنف لدي التلاميذ، وخلق مناخ يزيد من غضب المتعلمين وعدوانيتهم (عبد الخالق، رحاب محمد عبد الحي، ٢٠١٦، ص ص.١٨٢-١٨٥). وطالبت الدراسة بتدريب المعلمين على كيفية الاقتراب من التلاميذ وبخاصة في مرحلة المراهقة، والتعاطف معهم، وإشعارهم بالقبول والإعجاب والتقدير لشخصيتهم وأفكارهم، والاستماع لهم وعدم انتقادهم بصورة جارحة أو السخرية منهم، ومشاركتهم في حياتهم، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وإصلاحهم بالنصح والإرشاد دون اللجوء للعنف أو الإهانة (عبد الخالق، رحاب محمد عبد الحي، ٢٠١٦، ص ص. ١٨٦-١٨٧).

كما حذر عبد الإله أحمد على البنا من خطورة ظاهرتي التطرف الديني والتطرف السياسي في الجامعات اليمنية. وأشار إلى ارتباط ظاهرتي التطرف هاتين ببعض المتغيرات النفسية/الاجتماعية مثل سمة التعصب، والاغتراب النفسي، وبعض أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة من قبل الأب والأم، وتبني العنف واللاعقلانية. وبالإضافة إلى هذا، فقد حذر من تراجع كبير في المنظومة التعليمية في غرس القيم الدينية السمحة، وخلو المناهج الدراسية من الموضوعات الدينية الجوهرية، واستغلال بعض الفئات الضالة لخواء المناهج في نشر بعض الأفكار المغالية والمتطرفة في الدين، وغياب التفكير النقدي ومبدأ العقلانية. وطالب بضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات وكافة المعلمين في المدارس على التأثير على شخصيات طلابهم، وتوجيههم في اتجاه المعرفة الدينية الصحيحة، وحث الطلاب على التثبت من كل ما يطرح عليهم في الجانب الديني، وتنمية النقد العقلي لديهم، وإعلاء جوانب التمحيص والتحقق من طبيعة الأفكار والعقائد المتطرفة دينيا وسياسيا، وتأهيلهم لنشر الوعي الديني الوسطي المعتدل لدي الطلاب، وتوعيتهم بالجوانب الحقوقية والقانونية، وتنمية وعيهم بالحقوق والحريات السياسية والتعددية والتنوع، وتعزيز احترامهم للحق في الاختلاف الفكري، وتكريس احترامهم لقبول الآخر. وتشجيع أساتذة الجامعات ومعلمي المدارس على نبذ التعصب المذهبي والتطرف والغلو في الدين والفكر الديني، ونبذ تبني العنف أي كان مصدره ومرجعيته (البنا، عبد الإله أحمد على، ٢٠١٤، ص ص. ٢٢٨-٢٣٢).

وطالب عبد الإله أحمد على البنا بنشر " ثقافة التسامح والحوار، ونبذ العنف والكراهية ضد الآخر المخالف بفكره، والدعوة إلى الاعتدال والوسطية، والحث على ثقافة الحوار والديمقراطية والشوري المجتمعية، ونبذ ثقافة التطرف والتعصب بكل أشكالهما وانواعهما، والعمل على تجفيف منابع التطرف بالحد من الأفكار والممارسات التي تحض عليه أو تحث على الكراهية وتبني العنف وممارسته وإرهاب الآخر، وتعزيز التسامح بين الجماعات والتيارات الفكرية والدينية والمذهبية المختلفة، وتقليل الاستقطاب السياسي، والقضاء على التحريض على نفي الآخر ودعوات التأزم والانتقام، وتجنب سياسات الإثارة والترويج بالباطل لظواهر التعصب والتطرف وتبني العنف" (البنا، عبد الإله أحمد على، ٢٠١٤، ص ص. ٢٣٢-٢٣٣).

ومما يفاقم من خطورة التطرف ارتفاع التكلفة المالية له. حيث أدت إعادة تأهيل مبني كلية الهندسة بجامعة القاهرة أثناء أحداث العنف بالجامعة إلى تحمل الجامعة لخسائر بلغت ٨٠ مليون جنيها، كما أدى اعتصام النهضة إلى خسارة بعض كليات الجامعة لمبلغ ٢٠ مليون جنيها. وبهذا بلغت جملة الخسائر المباشرة ١٠٠ مليون جنيها، بالإضافة إلى خسائر غير مباشرة بلغت ما بين ٢٠٠ مليون إلى ٣٠٠ مليون جنيها في جامعة القاهرة فقط نتيجة لإغلاق الجامعة لمدة ٦٠ يوما (ألماظ، محمد السيد فرج، ٢٠١٧، ص ص. ٨٤-٨٥).

وبهذا تتبلور مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين التاليين:

١) ما الأدوار المختلفة التي تلعبها الإدارة المدرسية في نشر التسامح؟

٢) ما آليات نشر التسامح ومكافحة التطرف في المدارس المصرية؟

مصطلحات البحث

أ) مفهوم التسامح (Tolerance) في الأدبيات العالمية:

من بين التعريفات المهمة للتسامح هذا التعريف الوارد في "موسوعة بلاكويل لعلم الاجتماع"(Blackwell Encyclopedia of Sociology)؛ حيث تعرف "كارشتيت سوزان" (Karstedt Susanne) التسامح باعتباره هو " الاختيار القصدي بعدم التدخل في سلوكيات ومعتقدات وأنماط حياة الآخرين التي لا يوافق عليها الفرد. وبهذا فإن التسامح هو نمط من أنماط الامتناع وليس من أنماط الفعل، وهو ذو طابع لا يقوم على رد الفعل ويرتكز على عدم التدخل في شؤون الآخرين، وينبثق عنه اتجاهات أو سلوكيات متسامحة. وبهذا فإن التسامح يعني غياب ممارسات بعينها، وغياب المشاعر القوية مثل الحب والكراهية. ومن ثم، فإن الاتجاهات والسلوكيات المتسامحة تقع بين البعدين الإيجابي والسلبي؛ حيث يتضمن البعد الإيجابي: احترام الآخرين، وقبول التنوع الاجتماعي، وتشجيع الاختلافات الفردية. في حين يتضمن البعد السلبي التغاضي الكامل، والتجاهل التام، وتجنب الأفراد أو الجماعات المختلفة عنا. وتوجد حدود أو عتبات للتسامح ينظر بعدها للأنماط السلوكية والأنماط الحياتية الخاصة بالآخرين باعتبارها مهددة للنسق الاجتماعي والأخلاقي، ومن ثم تعد غير مقبولة ولا يمكن التعايش معها " (Karstedt, Susanne, 2007, p. 5020).

ونتيجة لتزايد التراكم المعرفي ازدادت أعداد البحوث التي تتناول التسامح السياسي والتسامح الديني. وقد "ركزت البحوث التي تتناول التسامح السياسي على الأدوار التي تلعبها الخصائص الشخصية مثل الجمود الفكري، وعدم الشعور بالأمان، والالتزام المطلق بالتقاليد. وبالإضافة إلى هذا، يوجد عدد آخر من البحوث التي تتناول دور الخبرات السياسية، والمشاركة السياسية، والالتزام بالقيم الديمقراطية كمحددات للتسامح السياسي" (van der Noll, Jolanda; Poppe, Edwin; & Verkuyten, Maykel, 2010, p. 47).

أما فيما يتصل بالتسامح الديني فهناك تياران رئيسيان؛ حيث ينظر التيار الأول إلى الدين كمجموعة من المعتقدات والممارسات السلوكية التي تفيد المجتمعات، وتقلل من النزعات العدوانية والميول التدميرية، وتقدم التعزيز والمكافآت عند الالتزام بالمعايير الأخلاقية، في حين ينظر التيار الثاني إلى الممارسات الدينية باعتبارها تؤدي إلى عدم التسامح الديني والعرقي حتى في حالة تحييد أثر العوامل الاجتماعية/الاقتصادية مثل مستوى التعليم، والسن، والمنطقة التي يسكن فيها الفرد. ومن ممثلي التيار الثاني عالم الاجتماع الأمريكي المرموق "ستوفير"(Stouffer) الذي خلص إلى وجود علاقة ارتباط عكسية بين درجة الالتزام الديني في المجتمع الأمريكي وبين مستوى التسامح. وبالإضافة إلى هذا، فقد استنتج أن هذا الارتباط العكسي موجود لدي مختلف الطوائف المسيحية والكنائس في الولايات المتحدة الأمريكية، وأن أعلى درجات عدم التسامح موجود لدي أتباع الكنيسة البروتستانتية في الولايات الجنوبية، يليهم أتباع الكنيسة الكاثوليكية، ثم يليهم أتباع الكنيسة البروتستانتية في الولايات الشمالية، ثم يليهم اليهود الأمريكيين (Powell, Russell; & Clarke, Steve, n.d., p. 9).

وعلى الرغم من هذه البحوث التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، إلا أن الباحث يري أن غالبية الدراسات التي تنظر إلى الدين نظرة سلبية باعتباره محركا للسلوكيات المتطرفة ومشجعا لعدم التسامح هي بحوث غربية أجريت في مجتمعاتٍ غير مسلمة. وحيث أن هذه المجتمعات الغربية تستند إلى تراث ثقافي وموروث ديني يختلف تماما عما هو قائم في العديد من الدول العربية ومن بينها مصر، فمن الضروري إجراء أبحاث تحلل العلاقة بين الدين وبين بعض السلوكيات المتطرفة. كما يعتقد الباحث، أنه لا يمكن تعميم هذه النظرة السلبية للدين على جميع المسلمين؛ حيث إن أعداد المسلمين الذين ينخرطون في ممارسات لا تتصف بالتسامح قليل مقارنة بالغالبية العظمي من المسلمين. كما يري الباحث أنه من الضروري إجراء مزيد من الأبحاث في البيئة العربية حول آليات تعزيز التسامح بصفة عامة وداخل المدارس بصفة خاصة.

ويعتقد "ستين-جونسين كاري" (Steen-Johnsen Kari) أن العلاقات بين الشرائح والطبقات في المجتمع ذات أهمية بالغة في خلق التسامح؛ أي أن قوة رأس المال الثقافي بما يمثله من ثقة وشبكات بين المجموعات التي تختلف عن بعضها البعض في الدين أو الإيديولوجية تسهم في مكافحة ضعف التسامح. وبعبارة أخري، فإن درجة التسامح بين أفراد الشعب تتأسس إلى حد ما على العلاقة بين الدولة وبين الأفراد، وعلى مستوى ثقة الأفراد في الدولة. ويجب أن نلاحظ أن الثقة الاجتماعية العامة هي اتجاه ثابت إلى درجة كبيرة، وأنها تتشكل بواسطة التنشئة الاجتماعية في عمر مبكر. وبالتالي، فإنها أقل احتمالا لأن تتغير مقارنة بالصيغ الأخرى من الثقة. وبالإضافة إلى الثقة في الدولة، فإن الثقة في الجيران المقيمين في نفس الحي تعد عاملا ثانيا حاسما في تعزيز التسامح وترسيخه بين الشرائح المجتمعية المختلفة (Steen-Johnsen, Kari, 2017, pp. 113-117).

وبالإضافة إلى الثقة في الدولة والثقة في الجيران المقيمين في نفس الحي، فإن المدرسة تعد العامل الثالث المؤثر في ترسيخ التسامح ومكافحة التطرف في المجتمع. ففي السويد على سبيل المثال، تنص مقدمة المناهج الدراسية القومية لرياض الأطفال وللتعليم الإلزامي على أن التسامح هو نقطة الانطلاق لغرس القيم والمعايير. ومن ثم، فإن على المدرسة أن تلعب دورا بالغ الأهمية في تشجيع التسامح ومكافحة التطرف والقضاء على العنف من خلال توفير المعارف، والمناقشات الحرة بين التلاميذ والمعلمين (Lundberg, Erik; & Abdelzadeh, Ali, 2017, p. 124).

وتوجد مدرستان عند تحليل التسامح؛ فالمدرسة الأولي تري أن التسامح اتجاه يتسم بالاستقرار والثبات. ويعني هذا، أن الاتجاهات السياسية والاجتماعية تتشكل في مرحلة الطفولة، ثم تظل ثابتة طوال العمر. وبعبارة أخري، فإن ظروف التنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة وخبرات هذه المرحلة تترك بصماتها العميقة على اتجاهات الأفراد في المراحل التالية من العمر. وتشير المدرسة الثانية إلى أن التسامح كاتجاه يتم اكتسابه طوال العمر. ويعني هذا، أن تأثير الخبرات الشخصية المكتسبة في أثناء فترة الطفولة على الاتجاهات في المراحل العمرية التالية محدود. ويعتقد أنصار هذه المدرسة أن الاتجاهات مثل التسامح تتشكل بناء على الخبرات والانطباعات التي يكتسبها الفرد طوال عمره. ومن ثم، فإن الاتجاهات بدلا من أن تتصف بالاستقرار تتصف بالتغير (Lundberg, Erik; & Abdelzadeh, Ali, 2017, pp. 126-127).

أما فيما يخص حدود التسامح فهناك أربعة مداخل؛ حيث يركز المدخل الأول على الخصائص التي لا يمكن تغييرها مثل: الأصول العرقية، والنوع، والميول الجنسية، والإعاقات الجسدية. ويعني هذا أن تعبير أحد الأفراد عن كراهيته لفرد آخر نتيجة لانتمائه لعرق معين هو نوع من عدم التسامح. والعكس صحيح حيث إن عدم التسامح مع النظرة الدونية إلى النساء يعد اتجاها محمودا. ويشتمل المدخل الثاني على الأمور التي تعتبرها الغالبية العظمي من الأفراد خاطئة أو غير عادلة مثل قتل الآخرين أو ممارسة التعذيب. وبالطبع لا يمكن التسامح مع هذه الأفعال. ويقوم المدخل الثالث على عدم التسامح مع الأفعال التي تعد تعبيرا عن الاختيار الحر ولكنها تسبب الضرر للآخرين. وبهذا يرتكز هذا المدخل على عدم إلحاق الضرر بالآخرين. ويقوم المدخل الرابع على أهمية الاستقلالية والاختيار الحر؛ حيث إن أي شيء ينجم عن الإجبار لا يجب التسامح معه (Arensmeier, Cecilia, 2017, p. 183).

ومما سبق يتضح أن " التسامح يعني تقبل والقدرة على مسايرة وقبول الأشياء التي لا يحبها الأفراد مثل: الاختلافات الفردية كالشكل الخارجي للفرد أو الاختلافات على مستوى الجماعة أو المجتمع مثل: الثقافة، والدين، والميول الجنسية، أو الآراء المختلفة والقرارات والقواعد والظروف التي لا يحبها الفرد، والتصرف بتسامح، وعدم الميل إلى السيطرة على الآخرين، واحترام وجود الاختلافات، واحترام الفئات الضعيفة في المجتمع" (Arensmeier, Cecilia, 2017, p. 224).

والتسامح يعني التخلي عن بعض المشاعر، في حين أن الحقوق تعني وجود دلائل على الحريات الإيجابية المتصلة بالتصرف والفعل. وقد حدد "فوجت"(Vogt) ثلاثة مراحل للانتقال من التسامح إلى الحقوق. ويشير التحول الأول إلى التغير في بؤرة التأكيد من السماح بحريات

معينة إلى حماية هذه الحريات. وهي الاختلاف بين غلق عين الفرد لمنعها من رؤية شيء غير مسموح به أو غير مرغوب اجتماعيا وبين منح الحماية القانونية لشيء معينة. ويشير التحول الثاني إلى حدوث تحول في أعباء البراهين، وذلك عندما تنتقل أعباء البراهين من الدفاع عن التسامح إلى الدفاع عن القهر؛ حيث يطالب بعض الأفراد بأن يتقبلهم المجتمع، ولكن يتم رفض طلبهم من قبل الشرائح الأقوى في المجتمع كما تكون الحقوق غير قابلة للتفاوض. ويشير التحول الثالث إلى الضبط الذاتي الحكومي لممارسة السلطة القاهرة. ويعتقد "فوجت" أن هناك أكثر من ١٢ دولة (مثل بريطانيا، وكندا، وفرنسا، وهولندا، والولايات المتحدة الأمريكية وغيرهم) قد انتقلت في ممارساتها من مجرد التسامح إلى منح الحقوق الكاملة للفئات الضعيفة والأقليات (van Doorn, Marjoka, 2014, pp. 909-910).

ويعد التعليم هو أكثر العوامل تأثيراً على التسامح. وقد خلص "ستوفير" (Stouffer)، و"بروثرو وجريج" (Prothro & Grigg) إلى التأثير القوي للتعليم على ارتفاع معدلات التسامح. ويعني هذا، أن الأفراد الأكثر تعليما يلتزمون بدرجة أكبر باحترام الحريات المدنية، وبإظهار التسامح، ولا يخالفون المبادئ الأساسية للتسامح عند التعامل مع الجماعات التي لا يحبونها. ويشير "فوجت" (Vogt) إلى أن ارتفاع المستوى التعليمي الذي يحصل عليه الفرد يجعله أكثر تسامحا نظرا لأن التعليم يؤثر بصورة إيجابية على نمو شخصية الفرد، ويحسن من النمو العقلي للفرد، ويعزز من التفاعل الإيجابي بين المواطنين، ويكسب الفرد أبعادا خلقية وسياسية تحترم التنوع الثقافي (van Doorn, Marjoka, 2014, pp. 914-915).

وتشير "كوت روتشيل وإيركسون بوني" (Cote, Rochelle R. , and Erickson, Bonnie H.) إلى أن الأفراد يصبحون أكثر تسامحا تجاه الآخرين مثل الأقليات عندما يتعلمون معلومات أكثر عن هذه الأقليات وعن مفهوم التسامح والممارسات المتصلة به. ويسمي هذا الافتراض "بافتراض التعلم" (The Learning Hypothesis). ويعد افتراض التعلم هو أكثر الافتراضات شيوعاً في تفسير العلاقة بين التعليم وارتفاع مستويات التسامح. والافتراض الثاني الأكثر شيوعا هو "افتراض التأثير" (The Influence Hypothesis). فالأفراد لا يتعلمون فقط من الأشخاص الذين يتعاملون معهم، ولكنهم يتأثرون بهم أيضاً. ويعني هذا، أن التعامل المستمر مع الأشخاص الذين لا يتصفون بالتسامح يؤدي إلى زيادة معدلات عدم التسامح لدي هؤلاء الأفراد. كما أن التعامل المستمر مع شرائح اجتماعية ذات مستوى متوسط من التسامح، يؤدي إلى ثبات مستوى التسامح لدي الأفراد. ومن ثم، فإن زيادة مرات التعامل مع أفراد ينتمون لخصائص دينية وثقافية وإيديولوجية متنوعة تسهم في ارتفاع مستويات التسامح (Cote, Rochelle R. , and Erickson, Bonnie H., 2009, pp. 1667-1668).

وخلص "بيك يوهان" (Peck, Johan) إلى أن تأثير التعليم على مستويات التسامح يزداد قوة في حالة ارتفاع المستوى الاجتماعي/الاقتصادي، وغزارة المعارف السياسية، وقوة شخصية الفرد. وبعبارة أخري، فكلما كان تعليم الفرد مقرونا بازدياد مستوى الغني والثروة وعمق المعلومات السياسية للفرد كلما كان الفرد أكثر تسامحا (Peck, Johan, 2016, p. 37). ومن ثم، فإن التعامل مع شرائح مجتمعية ذات خلفيات دينية وثقافية ومشارب فكرية متنوعة، وارتفاع المؤهلات التعليمية للفرد، وازدياد ثراء الفرد، وعمق معارفه السياسية، وقوة شخصيته تؤدي إلى جعله أكثر تسامحا. ويشير " فان أنجين إيريك وفان دير مير توم" (van Ingen, Erik and van der Meer, Tom) إلى أن التعليم يحسن جميع أنواع المشاركة السياسية مثل الانتماء للأحزاب السياسية، والمشاركة في الأنشطة السياسية، والمشاركة في الأنشطة التطوعية الخيرية، والتبرع للأحزاب السياسية والمنظمات التطوعية، كما يقوي من الميول السياسية، ويعزز من الانخراط في الممارسات السياسية. وبالإضافة إلى التعليم يعتقد " فان أنجين إيريك وفان دير مير توم " أن الشخصية تعد عاملا قويا للمشاركة في الأنشطة السياسية، ولتعزيز الميول المدنية، وترسيخ الأبعاد المدنية (van Ingen, Erik and van der Meer,

(Tom, 2016, pp. 87-88). وبعبارة أخرى، فإن ارتفاع المستوى التعليمي والمشاركة في الأنشطة التطوعية الخيرية وقوة الشخصية تعزز من قيمة التسامح لدي الفرد.

ويعتقد " سوليفان وزملاؤه" (Sullivan et al.) أن التسامح يعني أن الفرد مستعد لمنح الحريات والحقوق حتي لأولئك الأفراد الذين يرفض أفكارهم بغض النظر عن طبيعة هذه الأفكار. ومن ثم، يعتقد "سوليفان وزملاؤه" أن التسامح بطبيعته يستلزم نوعا من عدم القبول أو الرفض؛ فالفرد لا يكون متسامحا إلا إذا رفض أولا أفكار أو خصائص مجموعة معينة من الأفراد ثم منحها بعد ذلك حقوقا اجتماعية وسياسية معينة على الرغم من اعتراضه على هذه المجموعة. ووفقا لهذا التصور فإن التسامح مفهوم متسلسل متعاقب يتكون من جزء يتصل بالرفض وجزء ثان يتصل بالقبول. ويعتقد " توماس سكانلون" (Thomas Scanlon) أن التسامح اتجاه يقع في منزلة وسطي بين القبول الكامل وبين الرفض غير المقيد. ومن ثم، فإن التسامح من وجهة نظر "توماس سكانلون" يتضمن قبول أشياء لا يوافق عليها الفرد، ووجود معتقدات إيجابية وموافقة بدون رفض مسبق (Rapp, Carolin, and Freitag, Markus, 2015, p. 1033). ومن المنظور التاريخي، فإن التسامح يرتبط بوجود علاقات غير متماثلة/غير متكافئة حيث يكون الأفراد الذين يتم التسامح معهم في موقف سلبي مثل عبيد الأرض في العصور الوسطي أو أعضاء الجماعات الدينية المهمشة. أما في المجتمعات المعاصرة القائمة على التعددية والتنوع، فإن الهدف هو تحقيق الأبعاد الأكثر إيجابية للتسامح والتي تؤكد على أهمية احترام الاختلاف بين الأفراد، ومنح حقوق متساوية لجميع الأفراد في المجتمع. وعلى الرغم من هذا، فإن التسامح هو الاعتراف بحق الآخرين في الوجود. وهو أمر يكثر وجوده في المجتمعات ذات الطبيعة التعددية. ويعد تحقيق هذا النوع من التسامح هو الخطوة الأولي نحو تأسيس مفهوم أكثر عمقا ورسوخا للتسامح (Rapp, Carolin, and Freitag, Markus, 2015, pp. 1033-1034).

ونقصد بالتسامح في البحث الراهن احترام الآراء التي يعتبرها الفرد خاطئة أو غير صحيحة. ولا يقتصر احترام الآراء المخالفة على مجرد النصح بضرورة التعامل بأدب مع عقائد وثقافات ومتاعب الآخرين بل يشمل أيضا فهم وتقدير هذه العقائد والثقافات. وبهذا فالاحترام ليس مجرد التقدير غير العقلاني لآراء ومعتقدات وأفعال الأخرين، بل هو من وجهة نظر "جو"(Joe) تقدير الأنماط المعيشية للآخرين والنظر إليها باعتبارها مساوية من المنظور الأخلاقي للممارسات التي يسلكها الفرد نفسه. ولا يعد التسامح هو مجرد النقيض للصراع، بل هو كما يري "ساوليس" (Saulius) مجموعة من المهارات والكفايات والقيم. ويستدعي التسامح احترام حق الآخرين في أن يكون لهم معتقدات تتوافق مع ضمائرهم، وتفهم هذا الحق، والتعاطف مع الآخرين من أصحاب الآراء والعقائد والثقافات المختلفة. ويشير "رايت" (Wright) إلى أن التسامح يعني قبول الحوار مع الآخرين حول دوافع سلوكهم والمبادئ الحاكمة لتصرفاتهم، وعدم انهاء الحوار معهم (Broer, Nico A.; de Muynck, Bram; Potgieter, Ferdinand J.; Wolhuter, Charste C.; & van der Walt, Johannes L., 2014, pp. 83-87).

ب) مفهوم التسامح في المواثيق الدولية

يضمن القانون الدولي لحقوق الإنسان حقوق جميع البشر بما في ذلك حقوق الفتيات. وبالإضافة إلى القانون الدولي لحقوق الإنسان، تتمتع الفتيات بحقوق إضافية بناء على النوع وبناء على كونهن قاصرات بحماية " الإعلان حول القضاء على جميع صور التمييز ضد النساء" (The Convention on The Elimination of All Forms of Discrimination Against Women) وبحماية "الإعلان حول حقوق الطفل" (The Convention on The Rights of The Child). ويضم هذان الإعلانان العالميان مجموعة من البروتوكولات الإضافية التي تشرح بصورة أكثر تفصيلا آليات حماية وتشجيع حقوق الأطفال بصفة عامة وحقوق الطفلة الأنثى بصفة خاصة. ويدعو هذان الإعلانان الدوليان إلى تحقيق المساواة بين النساء والرجال (Plan International, 2017, pp. 13-14).

وبالإضافة إلى حماية حقوق النساء والأطفال الإناث، تدعو المواثيق الدولية إلى حماية حرية العقيدة؛ حيث تضمن المادة رقم ١٨ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والمادة رقم ١٤ من الإعلان حول حقوق الطفل حرية اختيار الديانة. وتحظر هاتان المادتان مختلف صور التمييز بناء على الديانة أو الاعتقاد الفكري في مختلف السياقات بما في ذلك المدارس والجامعات (Christian Solidarity Worldwide, n.d., p. 4).

ومن خلال المادة رقم ٢٩/(٣) تدعو " اللائحة الإفريقية حول الديمقراطية، والانتخابات، والحكم الرشيد" (The African Charter on Democracy, Elections, and Governance) إلى تحقيق المساواة بين النساء والرجال في جميع المستويات، كما تدعو المادة رقم ٤٣/(١) الدول الإفريقية إلى توفير التعليم الأساسي بصورة مجانية لجميع المواطنين وبخاصة الفتيات. ويتضمن "إعلان أمريكا الجنوبية حول حقوق الإنسان " (The American Convention on Human Rights) والبروتوكول الإضافي له عدة بنود تضمن حقوق الأطفال والقصر بما في ذلك حقهم في الحصول على تعليم أساسي مجاني. وتشير "اللائحة الأوروبية الاجتماعية"(The European Social Charter) إلى حق الأفراد تحت سن السادسة عشرة في الحماية القانونية، وفي محاربة الاستغلال في أثناء العمل. ويشير "الإعلان الأوروبي حول منع ومحاربة العنف ضد النساء، ومكافحة العنف المنزلي ومكافحة العنف ضد الفتيات-إعلان إستانبول" (The Convention on Preventing and Combating Violence Against Women and Domestic Violence and Girls-Istanbul Convention) الصادر عن المجلس الأوروبي إلى ضرورة احترام حقوق النساء والأطفال، ويعترف بأن النساء والفتيات الأطفال يواجهن مخاطر أكبر من تلك التي يواجهها نظرائهم الذكور (Plan International, 2017, pp. 16-17).

وبالإضافة إلى هذا، تنص "اتفاقية لشبونة" (Lisbon Treaty) المنظمة لشؤون الاتحاد الأوروبي والموقعة في عام ٢٠٠٨ في المادة ٢١ على تعزيز الديمقراطية، وحكم القانون، واحترام حقوق الإنسان، واحترام مبادئ المساواة والتضامن. كما تؤكد المادة الثانية من الاتفاقية على أهمية تكريس مبدأ المساواة وعدم التمييز؛ حيث تنص المادة على الآتي: "تأسس الاتحاد الأوروبي على قيم احترام الكرامة الإنسانية، والحرية، والديمقراطية، والمساواة، وحكم القانون، واحترام حقوق الإنسان، واحترام حقوق الأقليات. وتشيع هذه القيم في الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي عندما تسود مثل التعددية، وعدم التمييز ضد بعض الأفراد، والتسامح، والعدالة، والمساواة بين النساء والرجال". وبالإضافة إلى هذا، تؤكد المادة الثالثة من اتفاقية لشبونة على أن "الاتحاد الأوروبي سوف يحارب الإقصاء الاجتماعي والتمييز ضد بعض الفئات، كما سوف يشجع العدالة الاجتماعية، وحماية الفئات الضعيفة في المجتمع". ويشير البند الخامس من المادة الثالثة من نفس الاتفاقية على تطبيق الاتحاد الأوروبي لهذه المثل "في علاقاته مع العالم الخارجي، كما سوف يعمل على الالتزام بهذه المثل، وعلى نشرها في الدول الأخرى "(Mayrhofer, M., 2018, p. 55).

وقد تبني المجلس الأوروبي في عام ٢٠١٢ "إطار العمل الاستراتيجي والخطة التنفيذية لحقوق الإنسان والديمقراطية'' بهدف ترجمة الالتزامات المتصلة بحقوق الإنسان إلى أفعال سياسية. وقد حدد إطار العمل الاستراتيجي مجالات رئيسة وأولويات أساسية لسياسات الاتحاد الأوروبي الخارجية المتصلة بحقوق الإنسان، بما في ذلك منع التمييز ضد الأفراد بجميع صوره وأشكاله. وتضمن هذه الخطة التنفيذية مدى واسعا للنواتج المرغوب في تحقيقها، وخطة محددة المعالم لتنفيذ إطار العمل الاستراتيجي. وفي العشرين من يوليو من عام ٢٠١٥ تبني المجلس الأوروبي خطة تنفيذية جديدة لحقوق الإنسان والديمقراطية في الفترة من ٢٠١٥ إلى ٢٠١٩. وتسعي هذه الخطة الجديدة إلى مكافحة التمييز ضد بعض الشرائح أو الأفراد من خلال محورين رئيسيين هما: المعايير الأوروبية لحماية وتعزيز حرية اختيار الديانة وحرية اختيار التيار الفكري، والمعايير الأوروبية لحماية النساء والفتيات من العنف، ومن جميع أشكال التمييز ضدهن (Mayrhofer, M., 2018, pp. 55-56).

وقد أكد "الإعلان ضد التمييز في التعليم" (The Convention Against Discrimination in Education) الصادر عن اليونسكو في عام ١٩٦٠ والذي تم البدء في تطبيقه منذ عام ١٩٦٢ على ضرورة التزام الدول الأعضاء بمبدأ عدم التمييز ضد بعض الأفراد، وعلى حق جميع الأفراد في الحصول على التعليم. وقد عرفت المادة الأولي من هذا الإعلان التمييز باعتباره " التفريق بين الأفراد أو إقصائهم واستبعادهم تماماً أو تقديم معاملة تفضيلية لهم بناء على خصائصهم مثل الديانة بهدف إعاقة تقديم معاملة متساوية لجميع الأفراد في مجال التعليم، بما في ذلك حرمانهم من الالتحاق بالمدارس، أو تقليل استفادتهم من التعليم، أو إجبارهم على الالتحاق بالمؤسسات التعليمية ذات الجودة المتدنية". وتلزم المادة الثالثة من " الإعلان ضد التمييز في التعليم " الدول الموقعة على هذا الإعلان بمنع وتقليل عدد حالات التمييز ضد الأفراد من خلال إصدار التشريعات وتنفيذ الممارسات الإدارية داخل المؤسسات التعليمية التي لا تتحيز ضد الأفراد والتي لا تحول دون التحاقهم بالمدارس (Christian Solidarity Worldwide, n.d., p. 11).

كما أكد "إعلان المبادئ المتصل بالتسامح" (Declaration of Principles on Tolerance) الصادر عن الجلسة الثامنة والعشرين لمنظمة اليونسكو في ١٦ نوفمبر من عام ١٩٩٥ على أهمية التسامح. وأوضح الإعلان أن التسامح هو " احترام وقبول وتقدير التنوع الثري للثقافات العالمية، ولصور التعبير، وآليات التصرف كبشر يتصفون بالإنسانية؛ حيث يتم تعزيز التسامح من خلال المعارف، والانفتاح على الآخرين، والتواصل معهم، وحرية الفكر، وحرية الاعتقاد. والقبول بأن التناغم ينجم عن الاختلاف، وأن التسامح هو واجب أخلاقي، والتزام سياسي وقانوني. والتسامح هو تلك الفضيلة التي تجعل السلام ممكن الحدوث، وتسهم في إحلال ثقافة السلام محل ثقافة الحروب. وبالإضافة إلى هذا، فإن التسامح ليس تنازلاً، ولكنه فوق كل شيء اتجاه إيجابي يتم تشجيعه بواسطة احترام الحقوق العالمية للإنسان والحريات الأساسية للآخرين. ولا يمكن استخدام هذا المفهوم في ظل أي ظرف من الظروف للتضييق على هذه القيم الأساسية. ومن ثم يجب على الأفراد والجماعات والدول أن تطبق مبدأ التسامح. والتسامح هو التزام مسؤول باحترام حقوق الإنسان، والتعددية، والديمقراطية، وحكم القانون. وهو يتضمن رفض الجمود الفكري، والإيمان بوجود حقيقة واحدة فقط مطلقة، كما يؤكد على المعايير الواردة في الإعلانات الدولية لحقوق الإنسان" (UNESCO, 1995, pp. 9-10).

واتساقاً مع احترام حقوق الإنسان فإن ممارسة التسامح لا تعني التسامح مع عدم العدالة الاجتماعية أو التخلي عن معتقدات الفرد. ولكن تطبيق التسامح يعني أن الفرد حر في الالتزام بمعتقداته، ويقبل بحرية الآخرين في الالتزام بمعتقداتهم. وبالإضافة إلى هذا، فهو يعني قبول أن الأفراد على الرغم من تنوعهم في الشكل، والمكان الجغرافي، واللغة، والأنماط السلوكية، والقيم لديهم الحق في العيش في سلام، وأن يتبنوا ما يشاؤون من أفكار. كما يعني أيضاً أن آراء الفرد لا يجب فرضها بالقوة على الآخرين (UNESCO, 1995, p. 10).

وتعتقد ''فريدة شاهيد"(Farida Shaheed) – ممثلة الأمين العام للأمم المتحدة للحقوق الثقافية –أن التحدي هو ضمان الحريات والحقوق الثقافية لجميع الأفراد بحيث يستطيعون التعبير عن هوياتهم وإبداعاتهم، ويتمكنون من المشاركة والإسهام في الحياة الثقافية بدون تمييز وعلى أساس من المساواة. ويتضمن هذا، الحق في الاختلاف، والحق في عدم المشاركة في الأنشطة الثقافية التي تهدم حقوق الإنسان، والحق في الانضمام إلى ومغادرة وتأسيس الكيانات القائمة على القيم المشتركة بدون خوف، وحق جميع الأفراد في المشاركة في أكثر من منظمة تقوم على القيم المشتركة في نفس الوقت (UNESCO, 2015, p. 8).

وتشير "إيرينا بوكوفا" (Irina Bokova)-المدير العام لمنظمة اليونسكو- أن " ازدياد معدلات العنف، والصراعات، والتطرف، وعدم التسامح تمثل تهديدا للسلام، وتقوض وحدة الإنسانية، وتدعونا جميعا إلى مضاعفة جهودنا لنشر ثقافة السلام من خلال الحوار، والحفاظ على التراث الثقافي، وتشجيع التعليم القائم على المواطنة العالمية. ويعد الحوار آلية بالغة الأهمية عند

تصميم سياسات فعالة تحسن من التنوع. وبالإضافة إلى الحوار فمن المهم جداً بناء مناهج دراسية جديدة وتصميم صيغ جديدة للحد الأدنى من المعارف الثقافية تسهم في تعزيز السلام داخل المجتمع الواحد وبين المجتمعات المختلفة" (Bokova, Irina, 2015, p. 4).

وعلى هذا، فإن التغلب على العنف والتطرف يستلزم تشجيع الحرية الدينية، وتعزيز الحوار بين أتباع الديانات المختلفة. ويتطلب تشجيع الحوار بين أتباع الديانات المختلفة عقد اجتماعات دورية منتظمة بين ممثلي هذه الديانات وبين الخبراء الحكوميين بهدف تشجيع التسامح الديني، وتوفير مناخ من الحرية يستطيع فيه الأفراد ممارسة شعائرهم الدينية دون خوف أو تهديد. كما يستدعي أيضاً عقد شراكات راسخة بين الجهات الحكومية وبين المنظمات التطوعية بهدف تشجيع التسامح الديني ومكافحة التطرف العقائدي والعنف المادي والرمزي.

وقد أكد "ممثل الأمين العام للأمم المتحدة لمكافحة التمييز بناء على الديانة أو الاعتقاد الفكري" في أحد التقارير الصادرة عن منظمة الأمم المتحدة في عام ٢٠١٦ على أهمية تمكين الطفل من التعبير عن آرائه في إطار حرية الديانة والاعتقاد الفكري/الإيديولوجي. كما أشار أحد التقارير الصادرة عن منظمة اليونيسيف على اعتبار النمو الفكري والارتقاء الديني حق أساسي من حقوق الإنسان. ويوضح هذا التقرير أهمية منح الأطفال مطلق الحرية في التفكير، وتشكيل الآراء الشخصية، والتعبير عن هذه الأفكار. وقد أكدت ''لجنة حقوق الطفل التابعة للأمم المتحدة " في عام ٢٠٠٩ على ضرورة قيام الدول الأعضاء بتنفيذ الخطوات التي تضمن حق كل طفل في التعبير بحرية عن آرائه، وفي تبني الآراء الدينية التي يرونها مناسبة بدون أن يتعرضوا لأي شكل من أشمال التمييز (Christian Solidarity Worldwide, n.d., p. 13).

أما ''الميثاق العربي لحقوق الإنسان'' (The Arab Charter on Human Rights) الصادر عن جامعة الدول العربية في ١٥ سبتمبر من عام ١٩٩٤ فهو يؤكد على الالتزام بالمبادئ الواردة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، و''الإعلان العالمي للحقوق المدنية والسياسية " (The International Covenant on Civil and Political Rights)، و" الإعلان العالمي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية'' (International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights)، و"إعلان القاهرة حول حقوق الإنسان في الإسلام "(Cairo Declaration on Human Rights). ويتضمن الميثاق العربي لحقوق الإنسان ٤٣ مادة تتضمن الحقوق المدنية والسياسية وبعض الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. وقد نص الميثاق على تشكيل لجنة من الخبراء مكونة من ٧ أفراد يتم ترشيحهم بواسطة الدول الأعضاء. ويحق لهذه اللجنة مراجعة التقارير التي تقدمها الدول الأعضاء في الجامعة العربية عن أوضاع حقوق الإنسان بها. ولم يلق هذا الميثاق قبولاً من الدول العربية فلم يتم تفعيله. ومن ثم قام عدد من المنظمات غير الحكومية ومراكز البحوث العربية بالسعي لتحديث بنود هذا الميثاق (بوروبة، سامية، ٢٠١٢، ص ص. ٤٤-٤٧).

فمن ناحية قام " المركز العربي للتربية على القانون الإنساني وحقوق الإنسان " بتنظيم مؤتمر دولي لتحديث الميثاق العربي لحقوق الإنسان. وقد اختتم هذا المؤتمر بإعلان صنعاء في عام ٢٠٠٢. وفي عام ٢٠٠٣ قام مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، وجمعية الدفاع عن الحقوق والحريات في لبنان، والشبكة الأورومتوسطية لحقوق الإنسان، والرابطة الدولية لحقوق الإنسان، و٣٦ منظمة عربية غير حكومية، و١١ منظمة دولية غير حكومية، و١٥ من الخبراء المستقلين، و٧ من الخبراء الحكوميين والبرلمانيين، بعقد مؤتمر بعنوان ''من أجل حماية إقليمية فعالة لحقوق الإنسان: أي ميثاق عربي لحقوق الإنسان''. وانبثق عنه إعلان بيروت الذي انتقد وجود فجوات في الميثاق العربي لحقوق الإنسان مثل تأخره مقارنة بالمواثيق الدولية الأخرى، وعدم وجود آلية للرقابة أو لرصد انتهاكات حقوق الإنسان (بوروبة، سامية، ٢٠١٢، ص. ٤٧).

" وقد شهدت قمة جامعة الدول العربية التي تم عقدها في تونس في عام ٢٠٠٤ جهوداً كبيرة لتطوير حقوق الإنسان في العالم العربي. وقد تمثلت هذه الجهود في السعي لتعميق أسس

الديمقراطية والإصلاح السياسي، وتوسيع المشاركة السياسية في الشأن العام، والتعاون مع المجتمع الدولي في مختلف القضايا وفي مقدمتها قضايا حقوق الإنسان، وذلك على أساس المصالح المشتركة وتعزيز السلم والاستقرار الدولي والإقليمي، ودعم وتفعيل دور المجتمع المدني داخل الدول العربية " (النيادي، عبد الله راشد سعيد، ٢٠٠٨، ص ص. ١٤٠-١٤١).

وقد انتقد النيادي، عبد الله راشد سعيد "تعدد مصادر التشريع في دساتير الدول العربية، والانتقاص من حقوق المرأة، وتقييد الحريات العامة ولاسيما الحريات السياسية، وهيمنة الحزب

الواحد على الحكم في بعض الدول العربية، وشيوع أنماط الحكم العشائرية والمذهبية في البعض الآخر، ووجود اختلاف واضح بين مطالب منظمات حقوق الإنسان من جهة ورؤية الحكومة للإصلاح من جهة أخري. ومع هذا فيمكن القول بوجود اتجاه عام في الدول العربية نحو الإصلاح وتعزيز حقوق الإنسان " (النيادي، عبد الله راشد سعيد، ٢٠٠٨، ص ص. ١٢٥-١٣٤).

كما انتقد الهلي، إبراهيم " الميثاق العربي لحقوق الإنسان باعتباره بعيدا كل البعد عن آمال وطموحات المواطنين المهتمين بمجال حقوق الإنسان وانتقد ضعف الإجراءات الواردة فيه؛ حيث تعتمد اللجنة العربية لحقوق الإنسان على تقارير الدول فقط، كما تم تقليص صلاحيات اللجنة ومنعها من تلقي الشكاوى من الأفراد والمنظمات غير الحكومية (التقارير الموازية)، كما إن قرارات هذه اللجنة غير ملزمة مقارنة بما هو موجود في الاتفاقيات والمواثيق الإقليمية " (الهلي، إبراهيم، ٢٠١٤، ص. ٤٢). وبالإضافة إلى هذا، فقد انتقدت " لخضر، زازة " تأخر مصادقة الدول العربية على الميثاق العربي لحقوق الإنسان حتى مارس من عام ٢٠٠٨، وعدم وجود أي سلطة عقابية لدي اللجنة العربية لحقوق الإنسان لمواجهة حالات انتهاكات حقوق الإنسان في الدول العربية، واقتصار دورها فقط على توسيع نشر مفاهيم حقوق الإنسان والعمل على تدريسها في البلاد العربية، وتشجيع نشر ثقافة حقوق الإنسان في الوطن العربي (لخضر زازة، ٢٠١٧، ص ص.٧٦-٧٧).

منهجية البحث

يستخدم البحث الراهن المنهج الوصفي في تحديد الأدوار المختلفة التي تلعبها الإدارة التعليمية في نشر التسامح في المدارس في الدول المتقدمة، وفي صياغة عدد من الآليات التي يمكن الاستفادة منها في نشر التسامح ومكافحة التطرف في المدارس المصرية.

حدود البحث

يقتصر هذا البحث على تحليل الأدوار المختلفة التي يلعبها مديرو المدارس في تعزيز التسامح في المدارس في الدول الصناعية الغربية، وعلى صياغة عدد من الآليات التي يمكن الاستفادة منها في نشر التسامح ومحاربة التطرف في المدارس في جمهورية مصر العربية.

دراسات سابقة

أهم الأدبيات العربية في مجال مكافحة العنف والتطرف

١) **دراسة لخضر، زازة (٢٠١٧) بعنوان " حماية حقوق الإنسان في النظام العربي مقارنة بالنظام الأوروبي"** واستهدفت الدراسة استعراض النظام العربي لحقوق الإنسان من خلال عرض مواثيقه وصكوكه، وتحليل آلياته التي تكفل احترام هذه المواثيق، ثم استعراض النظام الأوروبي لحقوق الإنسان، والمقارنة بين النظامين. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- اقتصر عمل اللجنة العربية لحقوق الإنسان على النظر في انتهاكات حقوق الإنسان في فلسطين المحتلة، وتشجيع احترام حقوق الإنسان في الدول العربية الأخرى بدلاً من حمايتها.
- تأخر تأسيس المحكمة العربية لحقوق الإنسان؛ حيث تم تأسيسها في عام ٢٠١٤.

- عدم إمكانية لجوء الأفراد للمحكمة العربية لحقوق الإنسان إلا بعد موافقة اللجنة العربية لحقوق الإنسان.
- عدم السماح للمنظمات غير الحكومية برفع دعاوي قضائية بالنيابة عن الأفراد الذين انتهكت حقوقهم، أمام المحكمة العربية لحقوق الإنسان إلا إذا كانت الدولة المقيم فيها هذا الفرد قد قبلت ذلك أثناء المصادقة على اتفاقية تأسيس هذه المحكمة.
- لا اختصاص للمحكمة العربية لحقوق الإنسان في الدول التي لم تصادق على اتفاقية تأسيس هذه المحكمة.

وقد أوصت الدراسة بتنفيذ المقترحات التالية:

- عدم وضع قيود على الحريات السياسية، وإلغاء القوانين الاستثنائية المطبقة في بعض الدول العربية.
- دعم المؤسسات الحقوقية المستقلة عن الدولة والمنظمات غير الحكومية.
- الالتزام الفعلي بالاتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان، وتعديل القوانين الداخلية التي تتعارض مع هذه الاتفاقيات.
- تعديل الميثاق العربي لحقوق الإنسان، والإسراع بتفعيل المحكمة العربية لحقوق الإنسان.
- يجب على بعض الدول العربية تعديل القوانين المقيدة للحريات بها (لخضر زازة، ٢٠١٧، ص ص.٥٥- ٨٧).

٢) **دراسة هواري، بوقرن (٢٠١٤) بعنوان " مكانة حقوق الإنسان في إطار الإرث المشترك للإنسانية "** : واستهدفت الدراسة البحث عن تأصيل جديد لمجال حقوق الإنسان من خلال تحليل مفهوم الإرث المشترك للإنسانية، كما استهدفت الدراسة أيضا معرفة ما إذا كان المدلول العام لحقوق الإنسان قابل للاستيعاب من طرف الإرث المشترك للإنسانية. ووظفت الدراسة المنهج التحليلي والمنهج المقارن في دراسة مفهوم حقوق الإنسان، وخصائص حقوق الإنسان، ومعوقات التطبيق العملي لقواعد حقوق الإنسان، وتحديد مفهوم الإرث المشترك للإنسانية وخصائصه، والقيام بدراسة تحليلية للوثائق الدولية الأساسية لموضوع حقوق الإنسان، والآليات الدولية المعتمدة في هذا المجال، ومدي تكريس موضوع حقوق الإنسان كإرث مشترك للإنسانية من خلال ذلك. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن الآفاق الجديدة للإرث المشترك للإنسانية في ظل الاتجاهات الجديدة للقانون الدولي، ومنطلقات امتداد مفهوم الإرث المشترك للإنسانية تعد إضافة معرفية حيث أنها تجعل مجال حقوق الإنسان جزءا من الإرث الحضاري للإنسانية، وتعطينا المبررات من أجل استيعاب الإرث المشترك للإنسانية في مجال حقوق الإنسان.
- إن الإنسانية مفهوم قانوني جديد يعبر عن البشرية جمعاء كصاحبة حقوق في النظام القانوني الدولي فيما يتعلق بالمجالات المادية والمعنوية؛ فالإنسانية في حد ذاتها موجودة ضمن كل إنسان، ولكن لا يملكها أحد، فهي إرث مشترك، كما أن الإنسانية تتمتع بملامح المجتمع الإنساني، وتمارس حقوقها بشأن الإرث المشترك، سواء في الإرث المادي للإنسانية أو الإرث المعنوي للإنسانية.
- إن العولمة لا يمكن أن تكون شاملة ومنصفة للجميع، إلا إذا بذلت جهود واسعة النطاق ومستمرة لخلق مستقبل مشترك يرتكز على إنسانيتنا المشتركة بكل ما تتسم به من تنوع (هوارى بوقرن، ٢٠١٤، ص ص. ١-٢٩٧).

وأوصت الدراسة بتنفيذ التوصيات التالية:

- إنشاء مؤسسة تشرف على الإرث المشترك للإنسانية بكل أطيافه.

- بذل جهود على المستوي الدولي من أجل إصدار قرارات من طرف الجمعية العامة للأمم المتحدة تؤكد بصورة صريحة على أن مجال حقوق الإنسان إرث مشترك للإنسانية.
- تعزيز دور الأمم المتحدة لتصبح أكثر فاعلية في تحقيق أهدافها، وخاصة في مجال حقوق الإنسان.
- تعزيز المركز الأساسي للجمعية العامة للأمم المتحدة، وتمكينها من أداء أدوارها بفاعلية.
- تعزيز أدوار محكمة العدل الدولية.
- تطوير مبادئ القانون الدولي لحقوق الإنسان.
- زيادة كفاءة التنسيق بين الأجهزة الرئيسية للأمم المتحدة (هواري، بوقرن، ٢٠١٤، ص ص. ١-٢٩٧).

٣) **دراسة الهلي، إبراهيم (٢٠١٤) بعنوان " آليات حماية حقوق الإنسان في الميثاق العربي لحقوق الإنسان"** : واستهدفت الدراسة تبيان ما جاء في الميثاق العربي من آليات لحماية حقوق الإنسان، وتحديد مواطن الضعف في هذا الميثاق مقارنة بما ورد في المواثيق والمعاهدات الدولية، وتقويم مدى انسجام الميثاق العربي مع المواثيق الدولية والإقليمية الأخرى من حيث الآليات القانونية والإجراءات المتبعة لحماية حقوق الإنسان. ووظفت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج المقارن في تحليل آليات حماية الإنسان العربي كما وردت في الميثاق العربي، ومقارنة المنظومة العربية بالمنظومات الإقليمية الأخرى في مجال حماية حقوق الإنسان، وتحديد أوجه القوة ونقاط الضعف في هذا الميثاق العربي. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- رغم قدم نشأة الجامعة العربية، إلا أن الآليات القانونية لحماية حقوق الإنسان في الميثاق العربي تعد متأخرة مقارنة بالمواثيق الأخرى التي يتم تنفيذها في جهات أخري من العالم.
- محدودية الآليات القانونية لحماية حقوق الإنسان؛ حيث تمثلت في آلية وحيدة هي اللجنة العربية لحقوق الإنسان.
- ضعف اللجنة العربية لحقوق الإنسان فهي لا تملك حق إصدار قرارات ملزمة، ولا يمكنها تلقي الشكاوى والبلاغات من الأفراد والمنظمات غير الحكومية، وإنما تقتصر على تلقي التقارير الحكومية، وإعداد تقرير بعد الاستماع لممثل الحكومة، وإبداء رأيها وملاحظاتها ثم رفعها إلى مجلس الجامعة.
- عدم فاعلية الاقتصار على التقارير الحكومية فقط.
- تعتمد النظم الأوروبية والأمريكية لحماية حقوق الإنسان على آليات أكثر تطوراً وحماية لهذه الحقوق مثل المحاكم المتخصصة في مجال حقوق الإنسان، ووجود لجان متخصصة تتلقي الشكاوى من الأفراد والمنظمات غير الحكومية، ووجود رقابة على تطبيق الدول للعهود والمواثيق الدولية، والسماح للأفراد الذين انتهكت حقوقهم برفع دعوي قضائية أمام المحاكم والحصول على تعويضات عادلة (الهلي، إبراهيم، ٢٠١٤، ص ص. ١-٤٤).

وقد أوصت الدراسة بتنفيذ المقترحات التالية:

- إعادة النظر بشكل جذري في الميثاق العربي لحقوق الإنسان، وتطوير الآليات القانونية لحماية هذه الحقوق، وإضافة بروتوكولات له.

- تطوير عمل اللجنة العربية لحقوق الإنسان، وتوسيع صلاحياتها، وتعيين مقررين لها، والسماح لها بتشكيل لجان لتقصي الحقائق، ووضع معايير أكثر صرامة لاختيار أعضاء هذه اللجنة، وزيادة تمثيل المرأة في هذا اللجنة.
- وضع منهجية واضحة لتلقي ودراسة التقارير وفقا أفضل الممارسات الإقليمية والدولية، وتوفير كافة الإمكانيات الإدارية والمالية اللازمة للجنة العربية، وضرورة تلقي اللجنة العربية لحقوق الإنسان (آلية الميثاق) للتقارير الموازية من المنظمات غير الحكومية ومناقشة هذه التقارير والسماح بنشرها للرأي العام، وتنظيم جلسات استماع وتشاور مع مؤسسات المجتمع المدني لتدارس القضايا المتصلة بحقوق الإنسان في الوطن العربي.
- إنشاء المحكمة العربية لحقوق الإنسان، وتوسيع صلاحياتها، وجعل قراراتها ملزمة، وضمان الحياد والاستقلالية في تشكيلها، وتوفير كافة الإمكانيات المالية والإدارية لها، وضرورة اعتماد هذه المحكمة في عملها على المواثيق الإقليمية والاتفاقيات الدولية الخاصة بحقوق الإنسان، وإشراك مؤسسات المجتمع المدني في وضع اللوائح المنظمة لعمل هذه المحكمة العربية لحقوق الإنسان.
- النظر في تعيين مقررين خاصين وفرق عمل معنية في مجالات حقوق الإنسان، وتوسيع نطاق صلاحياتهم، وإنشاء لجان تقصي حقائق لمتابعة الانتهاكات في مجال حقوق الإنسان، واستحداث منصب مفوض سام لحقوق الإنسان في جامعة الدول العربية وبدرجة أمين عام مساعد للجامعة الهلي، إبراهيم، ٢٠١٤، ص ص. ٤٤-٤٥).

٤) **دراسة بوروبة، سامية (٢٠١٢) بعنوان ''إسهام الميثاق العربي لحقوق الإنسان في تكوين قانون حقوق إنسان إقليمي''**: واستهدفت الدراسة تقويم درجة فاعلية الميثاق العربي لحقوق الإنسان، وتوضيح الأسباب التي أدت إلى تأخر صدوره، وتوضيح الجهود التي أدت إلى تحديثه في نهاية المطاف. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تتمثل اختصاصات اللجنة العربية لحقوق الإنسان في تلقي تقارير الدول ومناقشتها ثم إبداء ملاحظاتها وتوصياتها.
- غياب أي آلية تسمح للأفراد بتقديم شكاوى ضد دولهم في حالة انتهاك هذه الدول لحقوق الإنسان.

وأوصت الدراسة بتنفيذ التوصيات التالية:

- الاستفادة من النظام الأوروبي والنظام الأمريكي لحماية حقوق الإنسان من خلال إصدار ملاحق إضافية للميثاق العربي لحقوق الإنسان.
- الاستفادة من التجربتين الأوروبية والإفريقية في تأسيس المحكمة العربية لحقوق الإنسان (بوروبة، سامية، ٢٠١٢، ص ص. ٤٢-٥٩).

٥) **دراسة سليمان، عصام (بدون تاريخ) بعنوان " تدريس حقوق الإنسان في لبنان وأثره على الحركة السياسية "** : واستهدفت الدراسة تحليل تدريس حقوق الإنسان في الجامعات في لبنان، وواقع تدريس حقوق الإنسان في مراحل التعليم قبل الجامعي، ودور هيئات المجتمع المدني الحركة السياسية في لبنان في التوسع في تدريس حقوق الإنسان، ومدى تأثر الحركة السياسية اللبنانية بتدريس حقوق الإنسان. وقد وظفت الدراسة المنهج الوصفي في تحليل هذه الأبعاد. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لم تقترن الحرية التي تشبث بها اللبنانيون بما تتطلبه الديمقراطية من قيم أخرى مثل المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية واحترام الحق في الاختلاف.
- وقفت العصبيات الطائفية والمذهبية سداً منيعاً في وجه نشر ثقافة الديمقراطية وحقوق الإنسان.

- إن العصبيات الموروثة لا يمكن تجاوزها وإزالتها من الممارسات السياسية، إلا من خلال نشر ثقافة الديمقراطية وحقوق الإنسان على أوسع نطاق.

وأوصت الدراسة بتنفيذ التوصيات التالية:

- التوسع في تدريس حقوق الإنسان في مختلف الكليات بجميع الجامعات اللبنانية.
- إعادة النظر في مناهج التربية الوطنية والتنشئة المدنية في مختلف مراحل التعليم قبل الجامعي.
- إصدار قانون أحدث للأحزاب السياسية في لبنان.
- إصدار قانون أحدث للانتخابات بحيث يضمن تكافؤ الفرص بين المرشحين، ويقلص إمكانية إثارة العصبيات وتوظيفها في الانتخابات، ويمنع هيمنة وتهميش بعض الطوائف.
- إصدار قانون جديد للجمعيات الأهلية والنقابات المهنية بما يضمن تفعيل أدوارها في إدارة الشأن العام، ومشاركتها في شؤون المجتمع (سليمان، عصام، بدون تاريخ، ص ص. ١-٢٢).

٦) **دراسة النيادي، عبد الله راشد سعيد (٢٠٠٨) بعنوان ''أثر المتغيرات الدولية والإقليمية على تطوير حقوق الإنسان والمجتمع المدني في إطار جامعة الدول العربية " :** واستهدفت الدراسة توضيح أثر المتغيرات الدولية والإقليمية المختلفة على أوضاع حقوق الإنسان والمجتمع المدني في إطار المنظومة العربية، وبحث التغير الحاصل في النواحي التشريعية والقانونية، ومقارنتها بالمعايير العالمية المطبقة في الاتفاقيات الدولية والإقليمية. كما بحثت الدراسة ايضا حالة الضعف التي يعاني منها النظام السياسي العربي الحالي والتي تمنع الفاعلين على المستويين الحكومي والأهلي من القيام بدورهم في الإصلاح والتغيير بصفة عامة، ومن الإصلاح في مجال احترام حقوق الإنسان وتمكين المجتمع المدني بصفة خاصة. وسعت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت الدول العربية قد نجحت في تطوير مجال حقوق الإنسان والمجتمع المدني في الوقت الحاضر، واستكشاف أهم العقبات التي حالت دون ذلك، وتحديد أهم التحديات التي تواجه الدول العربية في هذا الصدد. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تنظر الدول العربية إلى حقوق الإنسان باعتبارها شأناً داخلياً يعود تنظيمه في المقام الأول لكل دولة.
- أدى انهيار الاتحاد السوفيتي وتفكك حلف وارسو إلى قيام بعض الدول العربية بوضع حقوق الإنسان وتشجيع المجتمع المدني على قمة أولوياتها.
- فرضت العولمة وثورة المعلومات وتنامي ظاهرة الإرهاب واندلاع الحرب الأمريكية على العراق إلى فرض ضغوط خارجية وداخلية كبيرة على الدول العربية دفعتها لتبني مبادرات للإصلاح السياسي، والانفتاح على العالم الغربي.
- استفادت مؤسسات المجتمع المدني من هذه الضغوط في تعزيز أنشطتها في مجال إرساء الأسس الديمقراطية وتعميق الممارسات المتصلة بحقوق الإنسان.
- تتباين درجة قوة مؤسسات المجتمع المدني في الدول العربية؛ فهناك دول أصدرت قوانين جديدة تنظم عمل هذه المؤسسات وتمنحها صلاحيات كبيرة لممارسة العمل العام، وهناك دول أخرى تسعي إلى تحسين ظروف عمل مؤسسات المجتمع المدني ولكنها لم تصدر قوانين جديدة بعد، وهناك دول لم يتغير فيها الوضع على الإطلاق (النيادي، عبد الله راشد سعيد، ٢٠٠٨، ص ص. ١-٢٣٨).

وأوصت الدراسة بتنفيذ التوصيات التالية:

- يجب التركيز على تعميق ثقافة حقوق الإنسان في دول العالم العربي، وإدماج عناصرها ومضامينها في الخطاب الفكري والثقافي.

- يجب التركيز على تجارب الدول التي نجحت في تطوير البيئة المنظمة لعمل مؤسسات المجتمع المدني والمنظمات الأهلية لكي تستفيد منها بقية الدول العربية.
- يجب أن تركز مبادرات الإصلاح السياسي على وضع آليات للتنفيذ والمتابعة للتأكد من تطبيق هذه المقترحات والمبادرات.
- تطوير مؤسسات المجتمع المدني، وتفعيل أدوارها في العمل الجماعي ودعم التوجه الديمقراطي، وبذل جهود أكبر لتكريس القيم الديمقراطية.
- العمل على إظهار قيم الإسلام المعتدل ومبادئه المرتكزة على روح التسامح ونبذ العنف والإرهاب.
- تطوير خطاب وآليات عمل مؤسسات المجتمع المدني بحيث تتصف بالمرونة والحصافة، وتفرض على الجهات الحكومية الاعتراف بوجودها، وتستطيع التأثير في عدد أكبر من المواطنين (النيادي، عبد الله راشد سعيد، ٢٠٠٨، ص ص. ٢٤٠-٢٤١).

٧) **دراسة إعمر، إيمان عبد الله (٢٠٠٨) بعنوان " مدي الإلمام بحقوق الإنسان لدي طلبة المدارس الثانوية بمحافظة نابلس-فلسطين من وجهة نظر المعلمين "**: واستهدفت الدراسة التعرف على وجهات نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة نابلس حول درجة الإلمام المعلوماتي والقيمي والمهارى بحقوق الإنسان عند طلبة المدارس الثانوية بمحافظة نابلس بالضفة الغربية في فلسطين. وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من ٦٣ معلما و٨٩ معلمة ممن يدرسون لتلاميذ الصف الثاني الثانوي والصف الثالث الثانوي في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨. وتم توزيع استبانة على المفحوصين بعد التأكد من صدقها وثباتها. وقد استخدمت الدراسة المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، واختبار(ت) (T-test)، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، واختبار شافية (Shafee) للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة الفروض. وقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ تعزي لمتغيري الجنس والتخصص، ولا لمتغير الخبرة على الجانب المعرفي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ تعزي لمتغير الخبرة على المجالين القيمي والمهارى لصالح الخبرة المتوسطة (٥-١٠) سنوات، وكذلك لمتغير موقع المدرسة ولصالح القرية.

وقد أوصت الدراسة بتنفيذ التوصيات التالية:

- تشكيل لجنة عليا من المتخصصين في مجال حقوق الإنسان لتحليل المناهج الدراسية بهدف حذف المفاهيم السلبية، وتعزيز المفاهيم الإيجابية، والمزج بين هذه المفاهيم الإيجابية وبين الأنشطة التربوية المختلفة.
- تصميم مقرر لمادة حقوق الإنسان، وجعله مقرراً إجبارياً على طلاب المرحلة الثانوية، واستحداث وظيفة موجه فني مشرف على معلمي مادة حقوق الإنسان.
- تدريس مقرر لمادة حقوق الإنسان في مختلف الكليات الجامعية.
- التنسيق بين الإدارات التعليمية وبين منظمات حقوق الإنسان ومؤسسات المجتمع المدني لتفعيل تدريس هذه المادة في المدارس الفلسطينية (إعمر، إيمان عبد الله، ٢٠٠٨، ص ص. ١٢٦-٢٤١).

٨) **دراسة مجلس النواب اللبناني (٢٠٠٦) بعنوان " تعزيز مفاهيم حقوق الإنسان في العمل البرلماني "** : واستهدفت الدراسة تقويم ما إذا كان البرلمان اللبناني قد أصدر قوانيناً تتيح تطبيق حقوق الإنسان في المحاكم، وهل أنشأ برامج توفر المساعدة القانونية للفقراء في حالة انتهاك حقوقهم، ومدى فاعلية البرلمان كجهة مراقبة لتنفيذ

القوانين الصادرة عنه، وكيف يمكن للبرلمان أن يؤثر على إعداد الموازنة العامة للدولة بحيث تحسن من الحقوق الاجتماعية الاقتصادية للفئات المهمشة في المجتمع. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ضرورة بذل البرلمان (مجلس النواب) للمزيد من الجهد للتأكد مما إذا كانت القوانين الصادرة عنه تتماشي مع المعايير الدولية والإقليمية لحقوق الإنسان.
- ضرورة قيام اللجنة التشريعية بمجلس النواب اللبناني بمراجعة القوانين الصدرة بعد ٦ أشهر من دخولها حيز التنفيذ، ورفع تقارير تقويمية عن هذه القوانين.
- ضرورة إنشاء لجنة لحقوق الإنسان بمجلس النواب اللبناني، على أن تقوم هذه اللجنة بالاتصال والتعاون مع المؤسسات الحكومية وغير الحكومية المهتمة بحقوق الإنسان.

وأوصت الدراسة بتنفيذ التوصيات التالية:

- تعزيز استقلالية السلطات القضائية، وتشجيعها على احترام حقوق الإنسان.
- ضرورة قيام مجلس النواب بمساءلة السلطة التنفيذية في حالة حدوث انتهاكات لحقوق الإنسان.
- أهمية تعزيز الشراكة بين مجلس النواب وبين مؤسسات المجتمع المدني المهتمة بنشر ثقافة حقوق الإنسان في المجتمع.
- تعديل القوانين الوطنية بحيث تصبح أكثر تناغماً وانسجاماً مع الاتفاقيات والمواثيق الدولية المرتبطة بتعزيز حقوق الإنسان (مجلس النواب، ٢٠٠٦، ص ص.١-٣١).

تعليق على أهم الأدبيات العربية

ركزت غالبية الدراسات العربية السابق ذكرها على كيفية تعزيز احترام الدول العربية لحقوق الإنسان باستثناء **دراسة سليمان، عصام (بدون تاريخ) ودراسة إعمر، إيمان عبد الله (٢٠٠٨)**. حيث تناولت دراسة سليمان، عصام واقع تدريس حقوق الإنسان في المدارس والجامعات في لبنان وأثر ذلك على الحركة السياسية. كما تناولت دراسة إعمر، إيمان عبد الله مدى إلمام طلبة المدارس الثانوية بمحافظة نابلس الفلسطينية بحقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين. ومما يميز البحث الراهن عن الدراسات العربية السابقة البعد المكاني؛ حيث تناولت الدراسات السابقة الأوضاع في المجتمعات العربية بصفة عامة أو في لبنان وفلسطين والإمارات في حين يتناول البحث الراهن المشكلات المتصلة بالتسامح في مصر. وفي حين ركزت البحوث العربية السابقة على الأدبيات المتصلة بتعزيز حقوق الإنسان بصفة عامة، يتناول البحث الراهن دور الإدارة المدرسية في نشر التسامح في المدارس المصرية. أي أن البحث الراهن يركز بدرجة أكبر على تحليل الأدوار التي يمكن أن يلعبه مديرو المدارس في تعزيز التسامح ومكافحة التطرف.

أهم الأدبيات الأجنبية في مجال مكافحة العنف والتطرف

١) **دراسة برايسووترهاوسكوبرز (٢٠١٨) بعنوان " التكلفة الاقتصادية للتنمر في المدارس الأسترالية "** : واستهدفت الدراسة تحديد وتقدير تأثير ظاهرة التنمر على حياة التلاميذ في أثناء التعلم وبعد التخرج من المدارس الثانوية، وإلقاء الضوء على تأثير التنمر على المجتمع المحلي، وصياغة آليات لمكافحة هذه الظاهرة. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يوجد في المدارس الأسترالية ٥٤٣ ألف تلميذ يتنمرون بزملائهم بمعدل ٤٥ مليون حادثة تنمر سنويا. ويعني هذا أن التلميذ الذكر والتلميذة الأنثى يتعرض كل منهما لحوالي ٥١ حادثة تنمر و٤٨ حادثة تنمر سنويا بمعدل حادثة لكل أسبوع من أسابيع العام الدراسي.
- إن هناك ثلاثة أنواع من التنمر هي: التنمر الصريح بصورة جسدية أو لفظية أو مرئية، والتنمر الضمني والذي يصعب اكتشافه ويشمل نشر الشائعات عن الزملاء،

والتنمر عبر شبكة الإنترنت ويشمل إرسال رسائل تتضمن التحرش الإلكتروني عبر البريد الإلكتروني.

- يؤدى التحرش والتنمر عبر سنوات التعليم قبل الجامعي البالغ عددها ١٣ عاماً إلى خسائر يتحملها الأفراد العنيفون وضحايا العنف والأسر والمدارس والمجتمع تقدر بحوالي ٥٢٥ مليون دولار.
- تشمل الخسائر الناجمة عن ممارسة التنمر في المدارس بعد الانتهاء من التعليم قبل الجامعي ما قيمته ١.٨ مليار دولار لكل فوج تعليمي في خلال ٢٠ عاماً. وتتضمن هذه الخسائر: انخفاض الإنتاجية، والأمراض المزمنة، والآثار المترتبة على الأسر وعلى المجتمع المحلي.

وأوصت الدراسة بتنفيذ التوصيات التالية:

- إجراء مزيد من الدراسات حول التكلفة الاقتصادية للتنمر المزدوج مثل: التنمر الصريح الممزوج بالتنمر الإلكتروني.
- إجراء مزيد من الدراسات حول ظاهرة التنمر في المدارس الثانوية.
- المزج بين استطلاع آراء المعلمين واستطلاع آراء التلاميذ عند دراسة ظاهرة التنمر في المدارس (Price water house Coopers Consulting (Australia) Pty Limited, 2018, pp. i-13).

٢) **دراسة واديل ستيفاني وجونز نعومي (٢٠١٨) بعنوان " أدوار المدارس الابتدائية في التدخل المبكر لمنع عنف العصابات وعنف الشباب''**: واستهدفت الدراسة تحليل مقدار الدعم والتدخل المبكر الذي تقوم به المدارس الابتدائية لمنع عنف العصابات وعنف الشباب. ووظفت الدراسة المقابلات الشخصية مع المعلمين ومسئولي الحكومة المحلية وأفراد الشرطة وأعضاء المنظمات التطوعية في أحياء " لندن " (London)، و''لامبيث'' (Lambeth)، و" واندسورث " (Wandsworth). وقد استمرت الدراسة لمدة ٣ أعوام بهدف تقويم أفضل المداخل الناجحة للتدخل المبكر لمنع العنف. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تتباين مستويات الوعي بخطورة العنف المدرسي من مدرسة لأخري.
- شهدت السنوات الأخيرة انخفاض سن بداية انخراط التلاميذ في الأنشطة العنيفة وفي ممارسات العصابات الإجرامية.
- تسهم الاضطرابات الوجدانية، وعدم القدرة على التعامل مع الصراعات، وانخفاض مستوى تقدير الذات في زيادة احتمالات انخراط التلاميذ في أنشطة عنيفة وممارسات تتسم بالإجرام.
- تتباين جودة مؤسسات رعاية الأحداث الذين ينخرطون في أنشطة إجرامية.

وأوصت الدراسة بتنفيذ التوصيات التالية:

- تحسين التدريب في أثناء الخدمة المقدم للمعلمين والإخصائيين النفسيين.
- زيادة قوة الشراكة بين المدارس وبين المؤسسات العقابية وبين الشرطة.
- تطوير برامج إعداد الإخصائيين النفسيين في الجامعات، وتضمينها مقررات حول كيفية التعامل مع التلاميذ الجانحين والتلاميذ المعرضين للانخراط في الأنشطة الإجرامية.
- يجب التدخل بصورة مبكرة في المرحلة الابتدائية لمنع التلاميذ من اللجوء إلى العنف أو ممارسة الأنشطة العنيفة أو القيام بأفعال يجرمها القانون.
- إجراء المزيد من الدراسات حول الآليات الأكثر فاعلية في منع انخراط التلاميذ في الأنشطة الإجرامية (Waddell, Stephanie; & Jones, Naomi, 2018, pp. 1-44).

٣) **دراسة دول سميث (٢٠١٧) بعنوان ''آثار العنف المدرسي على رأس المال البشري: قياس تأثير العنف في المدارس على نواتج التعلم في البرازيل''**: واستهدفت الدراسة تحليل تأثير السياسات الهادفة إلى تقليل معدلات العنف على ضحايا العنف المدرسي، ومرتكبي العنف، والشهود على وقائع العنف. وقد حللت غالبية الأدبيات تأثير العنف المدرسي على التلاميذ الضحايا أو على تحليل بعض أنواع السلوك العنيف، في حين تميزت دراسة " دول سميث " آثار العنف المدرسي على نواتج التعلم، وأكدت على الآثار المختلفة للعنف على رأس المال البشري. وتناولت دراسة " دول سميث " تأثير التوتر النفسي على درجات التلاميذ في اختبارات الرياضيات، وعلى التحصيل الدراسي على مستوى المدرسة ككل. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يقلل العنف المدرسي من الجودة التعليمية بصورة غير مباشرة.
- يحرم العنف المدرسي التلاميذ من الانخراط في الأنشطة التربوية التي تنمي استعداداتهم وقدراتهم، كما يحرم المعلمين من المشاركة في أنشطة التنمية المهنية في أثناء الخدمة.
- يقل تأثير العنف على التحصيل الدراسي في المدارس الخاصة عن تأثيره في المدارس الحكومية.

وأوصت الدراسة بتنفيذ التوصيات التالية

- تنفيذ عدد من الإصلاحات لتقليل تأثير العنف المدرسي على التحصيل الدراسي.
- تفعيل دور الإخصائي النفسي في مكافحة جرائم السرقة داخل المدارس البرازيلية.
- يقلل امتلاك التلاميذ للأسلحة واستخدامهم لها داخل الحرم المدرسي من التحصيل الدراسي للتلاميذ، ومن ثم، فلابد من وضع آليات لمكافحة استخدام التلاميذ للأسلحة النارية.

تعليق على أهم الأدبيات الأجنبية

يختلف البحث الراهن عن البحوث الأجنبية السابق ذكرها في تركيزه على تحليل نشر التسامح ومكافحة التطرف في المجتمع المصري، في حين أن **دراسة برايسووترهاوسكوبرز (٢٠١٨)** قد ركزت على دراسة المدارس الأسترالية، كما ركزت **دراسة واديل ستيفاني وجونز نعومي (٢٠١٨)** على تحليل الواقع في المدارس البريطانية، كما ركزت **دراسة دول سميث (٢٠١٧)** على تحليل الواقع في المدارس البرازيلية. وعلى حسب علم الباحث، فإن البحث الراهن هو من الأبحاث الحديثة القليلة التي تناولت آليات نشر التسامح ومكافحة التطرف في المجتمع المصري. وفي حين تركز غالبية الأدبيات الأجنبية على تحليل ظواهر التنمر وعنف العصابات وعنف الشباب في المدارس أو العنف المدرسي يتناول البحث الحالي كيفية مكافحة التطرف الفكري والانخراط في أنشطة إرهابية تضر المجتمع. وبهذا يسد البحث ثغرة في الأدبيات المكتوبة باللغة العربية والتي تتناول هذا الموضوع بالغ الأهمية.

الأسباب وراء اختيار أدوار الإدارة المدرسية في نشر التسامح كموضوع للبحث

١) يمنع التطرف والعنف التلاميذ من مواصلة التعلم، ويحول دون تركيز من يستمرون منهم في السلم التعليمي ويتسبب في تشتيت تركيزهم، ويؤدى إلى انخفاض تحصيلهم الدراسي. ويتسبب ارتفاع معدلات العنف والتطرف في تسرب التلاميذ من التعليم بصفة عامة وخاصة بين أبناء الشرائح والطبقات الفقيرة.

٢) ارتفاع تكلفة العنف والتنمر في المدارس. وتشير " دراسة نمو الأطفال البريطانيين على المستوي القومي " (British National Child Development Study) أن التنمر ضد الأطفال في المدارس يؤثر سلباً على تراكم رأس المال البشري، ويقلل من الرواتب التي يحصل عليها الأطفال الذين تعرضوا للعنف بعد وصولهم إلى مرحلة الرشد ودخول

سوق العمل. كما خلصت الدراسة إلى أن الأطفال الذين تعرضوا للتنمر في أثناء المرحلة الابتدائية تقل أجورهم عن أجور نظرائهم الذين لم يتعرضوا للتنمر عندما يدخلون سوق العمل بين سن الثالثة والعشرين والثالثة والثلاثين (Pereznieto, P.; Harper, C.; Clench, B.; & Coarasa, J. , 2010, pp. 7-12).

٣) يؤدى التطرف والانخراط في ممارسات عنيفة إلى التأثير سلباً على صحة المواطنين، ويضطرهم إلى دخول المستشفيات. كما يؤدى استخدام الأسلحة من قبل التلاميذ داخل وخارج المدارس إلى إحداث إصابات شديدة لدي بعض المواطنين. وبالتالي ترتفع تكاليف تقديم الرعاية الصحية لضحايا العنف والعمليات الإرهابية (Pereznieto, P.; Harper, C.; Clench, B.; & Coarasa, J. , 2010, p. 13).

٤) يؤثر التطرف والعنف على الجوانب الوجدانية والسلوكية والبدنية للمتعلمين. ويشير عدد من الدراسات إلى وجود تأثيرات سلبية عديدة للعنف على الصحة النفسية لضحايا العنف وعلى أسرهم وعلى المجتمع بأسره؛ حيث يؤدي العنف إلى رفع مستويات التوتر النفسي والعصبي، كما يقلل من التحصيل الدراسي. وبالإضافة إلى هذا، يؤثر العنف على المعلمين، والتلاميذ الآخرين، والإداريين، كما يحول دون مشاركة المعلمين في برامج التنمية المهنية وهو ما يؤدى إلى انخفاض الجودة التعليمية بصورة غير مباشرة.

٥) ارتفاع معدلات العنف في المدارس الثانوية. ففي الولايات المتحدة الأمريكية خلصت إحدى الدراسات إلى أن ٧.٤٪ من تلاميذ المرحلة الثانوية قد تم تهديدهم بممارسة العنف ضدهم باستخدام الأسلحة أو تم بالفعل إصابتهم بهذه الأسلحة داخل الحرم المدرسي، في حين أن ٨.٧٪ من التلاميذ ممن تتراوح أعمارهم بين الثانية عشرة والثامنة عشرة قد تعرضوا للسرقة أو لجرائم أخرى تتصل بالعنف داخل المدارس. ويعتقد " آمرمولر" (Ammermuller) أن معدلات العنف في المدارس في الدول الأوروبية في عام ٢٠٠٣ يتراوح بين ٢٤٪ و٤٧٪ من إجمالي أعداد التلاميذ في الصف الرابع الابتدائي قد تعرضوا للضرب أو العنف من قبل زملائهم التلاميذ، في حين تصل هذه النسبة إلى ما يتراوح بين ١١٪ إلى ٢٦٪ من إجمالي أعداد التلاميذ في الصف الثاني الإعدادي (Deole, Sumit S., 2017, pp. 278-288).

وبعد أن حللنا الأسباب وراء اختيار أدوار الإدارة المدرسية في نشر التسامح كموضوع للبحث، سوف نستعرض في الجزء التالي الأدوار المختلفة التي يمكن للإدارة المدرسية أن تلعبها في تحقيق هذا الهدف.

الأدوار المختلفة التي تلعبها الإدارة المدرسية في نشر التسامح

١) **نشر القيم الداعمة للتسامح:** ويتمثل ذلك في قيام مديري المدارس بنشر قيم النزاهة (Integrity)، والاحترام (Respect)، والمسئولية (Responsibility)، والتعاون (Cooperation)، والمشاركة (Participation)، والشفقة تجاه الآخرين (Care)، والعدالة (Fairness)، والديمقراطية (Democracy).

أ) **النزاهة:** ونعني بالنزاهة الأمانة واستحقاق الثقة. ويري بعض الباحثين أن قيمة النزاهة " هي التصرف بأمانة وشفافية في جميع ما نفعله، وأن نسلك السلوك الصائب حتى ولو كلفنا ذلك خسارة بعض المشروعات التجارية، وأن نفي بوعودنا والتزاماتنا، وأن نعامل الآخرين بعدالة واحترام " (Spectris, n.d., p. 5).

ب) **الاحترام:** ويعني هذا أن نقدر تفاعلاتنا مع الآخرين بصرف النظر عن العرق أو الانتماء القومي أو النوع أو التوجه الجنسي أو السن أو الإعاقة أو الديانة أو المعتقدات السياسية.

كما يعني أيضاً أن نعامل الآخرين مثلما نحب أن يعاملونا، وأن نثق في زملائنا، وأن نكون علاقات فعالة مع الآخرين (Biodiversity International, n.d., pp. 1-2).

ت) **المسئولية:** ونعني بالمسئولية أن يتصف الفرد بالمحاسبية تجاه الآخرين وتجاه المجتمع وتجاه البيئة. "وتفترض المسئولية ان يصبح الفرد مسئولاً أخلاقياً يتمتع بقدر من النضج الأخلاقي، والقدرة على التفكير. كما تفترض المسئولية الأخلاقية أن يمتلك المرء القدرة على اتخاذ قرارات عقلانية تبرر مسئوليته عن أفعاله " (Bivins, Thomas, 2012, pp. 19-20).

ث) **التعاون:** ونعني بذلك العمل سوياً لتحقيق الأهداف المشتركة، وتقديم الدعم للآخرين، والميل لحل الخلافات بصورة سلمية. "ويشمل التعاون إقامة شبكة من العلاقات والتنسيق. ويتصف التعاون وإقامة شبكة من العلاقات والتنسيق بالفاعلية عندما توجد رؤية وهدف مشتركين، وتبادل للسلطة، والقدرة على تحمل المساءلة تجاه النتائج " (Himmelman, Arthur T., 2002, pp. 1-2).

ج) **المشاركة:** "ونعني بهذا المشاركة في حل مشكلات المجتمع المحلي، وحضور اجتماعات الحكومة المحلية، والمشاركة في الأنشطة الانتخابية، واختيار المسئولين، والتصويت في الانتخابات " (Rietbergen-McCracken Jennifer, n.d., p. 5).

ح) **التعاطف والتضامن تجاه الآخرين:** ونعني بذلك الاهتمام برفاهية الآخرين، وإظهار التعاطف نحوهم، والتصرف برفق تجاههم. "ويتضمن ذلك مساعدة الآخرين بتلقائية (مثل الانحناء لالتقاط الأشياء التي أسقطها طفل آخر، ثم إعطاؤها له)، والمساعدة في إيقاف النزاعات بين التلاميذ، ومساعدة المرضى والمصابين، ودعوة الآخرين للمشاركة في اللعب سويا. وتعد الشفقة تجاه الآخرين مانعاً للسلوك العدواني والمؤذي للآخرين، وعندما لا يتم تنمية الشعور بالشفقة تجاه الآخرين يقوم التلاميذ بأنماط عدوانية من السلوك مثل: التنابز بالألقاب، والاستيلاء على أشياء الآخرين بالقوة، والعراك والتشاجر مع الآخرين، والامتناع عن مساعدة الآخرين المرضى أو المجروحين " (Oceanside Building Learning Together Society, 2015, pp. 1-2).

خ) **العدالة:** ونقصد بذلك الالتزام بمبادئ العدالة الاجتماعية، ومكافحة التحامل، وعدم الأمانة، والظلم. " وفي ظل المجتمع العادل يحصل أفراد المجتمع على حصص عادلة من الموارد من خلال اتباع القواعد القانونية التي تنظم المواريث، ونقل الملكية، والضرائب، وتوظيف وفصل العمالة، واستخراج المواد الخام والثروات الطبيعية، وما إلى ذلك. وتمثل مبادئ العدالة البنية الأساسية للمجتمع " (Mandle, Jon, 2009, p. 25). وتعد العدالة أساس اجتماعي مهم يمنح الصفقات التجارية مصداقيتها (Dorfman, Rosalee S., 2013 , pp. 91-115). وينظر " راولز " (Rawls) إلى المجتمع باعتباره مؤسسة عادلة للتعاون الاجتماعي بين المواطنين الأحرار المتساويين. ومن ثم يجب على المواطنين والمؤسسات أن يتعاونوا لتلبية احتياجاتهم الأساسية. ويستلزم التعاون الاجتماعي تلبية ثلاث سمات هي: القواعد المتفق عليها التي تنظم السلوك الفردي، والإيمان بالفوائد المتبادلة والمزايا المتبادلة للعدل، وضرورة تنظيم الحكومة للمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لضمان التزام الأفراد بمسئولياتهم (Hossain, Md. Ismail, 2013, p. 41). وتعد العدالة قيمة رفيعة تقوم على منح الأفراد والجماعات في المجتمع حقوقاً ومزايا عادلة. والعدالة تتصل بتوزيع الثروات والخضوع لحكم القانون. وهي فضيلة تلزمنا باحترام حرية وكرامة واستقلال الآخرين ما دام ذلك الاحترام لا ينتهك حقوق الآخرين.

د) **الديمقراطية:** ونقصد بذلك قبول وتشجيع حقوق وحريات ومسئوليات الفرد كمواطن. ''والديمقراطية هي نمط من أنماط الحكم يتم فيه ممارسة السلطة وتحمل المسئولية من قبل المواطنين الراشدين بصورة مباشرة أو غير مباشرة من خلال النواب المنتخبين. وهي ترتكز على حكم الأغلبية؛ حيث يتم اتخاذ القرارات بواسطة الأغلبية في المجالس النيابية، كما يجب قبول هذه القرارات من الجميع، وكذلك احترام وحماية حقوق الأقلية النيابية. وتسعي الديمقراطية إلى جعل جميع مستويات الحكم (النيابي-الإقليمي-المحلي) تستجيب لمطالب واحتياجات المواطنين على قدر الإمكان " (Konrad-Adenauer-Stiftung, 2011, p. 3). ويعني الحكم الديمقراطي إمكانية مساءلة المسئولين، وسيادة حكم الأغلبية، ووجود تنافس بين الأحزاب السياسية، وحرية التعبير عن الرأي، وحرية الانتماء لأي حزب سياسي، ووجود دور قوي للسلطة التشريعية، وإجراء الانتخابات بصورة دورية منتظمة.

" ويفترض الحق في التصويت ضمان الحق في حرية التعبير، وضمان حق الانتماء للأحزاب السياسية، وضمان حرية الاجتماع مع المواطنين الآخرين. كما يفترض حق حرية التعبير عن الرأي وجود وسائل إعلام مستقلة، ووجود تشريعات تمنع احتكار ملكية وسائل الإعلام. ويشتمل حق الانتماء للأحزاب السياسية حق تكوين النقابات والروابط للأغراض الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية وحق تأسيس الأحزاب السياسية. ويتضمن حق حرية الاجتماع مع المواطنين الآخرين الحق في حرية الحركة داخل الدولة وحق السفر بين الدول. ولا يمكن ممارسة هذه الحقوق بفاعلية بدون تمتع المواطن بالحرية والأمان وبنظام قضائي عادل. وعلى هذا، فلا يمكن فصل الديمقراطية عن الحقوق والحريات الأساسية للإنسان أو عن احترام حقوق وحريات الآخرين" (Beetham, David, 1998, p. 28).

ويتوسع بعض الباحثين في مفهوم الديمقراطية ليشمل حقوق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية أيضا. ويؤكد بعض الباحثين على حماية الحقوق الثقافية مثل الاهتمام بقضايا اللغة الأم، والحقوق في أراضي الأجداد، وحماية الممارسات الثقافية الخاصة بالسكان الأصليين، وحماية أراضي السكان الأصليين في مواجهة الشركات متعدية الجنسيات.

وتفيد هذه القيم الداعمة للتسامح في نشر السلام والمحبة، تقليل الصراعات وخاصة في أثناء فترات التحول نحو الديمقراطية. وتساعد هذه القيم في فهم المواطنين لحقوقهم ومسئولياتهم الفردية، وتجعلهم مشاركين فاعلين في غرس قيم الممارسات الديمقراطية في المجتمع. وبالإضافة إلى غرس القيم المعززة للتسامح يجب على مديري المدارس غرس مجموعة أخرى من القيم مثل: زيادة الوعي بأهمية العمل في تخصصات علم الاجتماع، والإدارة الحكومية، والاقتصاد التجاري وغيرها، والتأمل في خبرات التلاميذ المتصلة بعالم العمل، ووضع التلاميذ لمعارفهم في سياقها التاريخي والاجتماعي، وتحليل العلاقات البينية بين عالم العمل وبين الأدوار الاجتماعية للعمالة.

٢) **دعم الأنماط السلوكية الإيجابية على مستوى المدرسة (School-wide Positive Behavioral Supports):** حيث يقوم المدير بتنفيذ مجموعة من الممارسات الهادفة إلى تحسين المناخ المدرسي، وزيادة درجة انضباط التلاميذ، ورفع مستوى التحصيل الدراسي. وتتضمن هذه الإجراءات عدة عناصر مثل: صناعة القرار داخل المدرسة بصورة جماعية، والتحديد الدقيق للأنماط السلوكية المرغوب في تنفيذها، والتدريس النشط للممارسات السلوكية الحميدة، والتعزيز الإيجابي للتلاميذ الملتزمين بأنماط السلوك الحميدة، وتحليل دوافع التلاميذ لإساءة التصرف في بعض المواقف، وتصميم برامج علاجية للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في الالتزام بأنماط السلوك الحميدة (مثل التلاميذ الذين يعانون من مشكلات وجدانية ومشكلات سلوكية)، وتوفير الموارد المالية لتمويل التدريس النشط للممارسات السلوكية الحميدة، ومتابعة تنفيذ البرامج العلاجية

(Connecticut Voices for Children, 2010, p. 12). وسوف نتناول كل بعد من هذه الأبعاد بشيء من التفصيل في الجزء التالي.

أ) **مدير المدرسة وتحسين المناخ المدرسي:** يؤكد "مركز الإصلاح المدرسي الشامل (The Center For Comprehensive School Reform)" أن صياغة تعريف دقيق لمفهوم المناخ المدرسي هو الخطوة الأولى لتحديد درجة إيجابية المناخ المدرسي ومدى مناسبته للتعلم. وبعد صياغة المفهوم يمكن تقويم هذا المناخ، ووضع خطة لتحسينه. وكلما اتصف المناخ المدرسي بالإيجابية، كلما أحب المعلمون والتلاميذ المدرسة، وكلما أصبح التلاميذ أكثر قدرة على التعلم، وأكثر شعورا بالتقدير، وأكثر حبا واحتراما للمعلمين. وقد عرف "المجلس القومي للمناخ المدرسي (The National School Climate Council)" المناخ المدرسي باعتباره "القواعد والمعايير، والأمان المادي، والأمان الاجتماعي/الوجداني، والدعم المقدم لتحسين التعلم، وتعلم الممارسات الاجتماعية والسياسية، واحترام التنوع الثقافي والديني، والدعم الاجتماعي للكبار، والارتباط بالمدرسة، والمباني المدرسية، والقيادة التربوية (Spicer, Felecia Vinson, 2016, p. 8)". ويجب على مديري المدارس أن يأخذوا في الاعتبار احتياجات مرؤوسيهم ثم يعدلوا من أنماطهم القيادية في ضوء هذه الاحتياجات. ويسهم مديرو المدارس الذين يطورون المعايير والقيم المدرسية مع التركيز على التلاميذ ودعم نمو المعلمين المهني في نشأة مناخ مدرسي إيجابي. وتزداد إيجابية المناخ المدرسي في ظل القيادة التحويلية لمديري المدارس. وكلما كان مدير المدرس ديمقراطيا في أسلوب ادارته وبعيدا عن النمط التسلطي، كلما أصبح المناخ المدرسي أفضل للتلاميذ وللمعلمين.

"وتتصف القيادة الناجحة بتوفير مناخ مدرسي له ثلاث خصائص:

- يوجد لدى كل تلميذ ٣ زملاء مخلصين على الأقل يقدمون له الدعم النفسي في أصعب الظروف.
- يستطيع التلاميذ حل المشكلات اليومية بطرق بناءة ومعززة للتضامن الاجتماعي، وبأساليب لا تقلل من الصداقة أو تعوق التفاعلات بين الزملاء داخل الصف.
- يشعر التلاميذ بالأمان والحماية من عدوان زملائهم ومن التهديد والتنمر (Doll, Beth, 2010, p. 12)".

ويستطيع مدير المدرسة تحسين المناخ المدرسي من خلال توفير فرص للتعامل مع أولياء الأمور، وممارسة أنشطة تتيح للتلاميذ التعلم من خلال اللعب، والاستمتاع بالتعلم في أثناء ممارسة الأنشطة الممتعة والمسلية، ونشر المرح وروح الفكاهة، ودعوة العظماء والمشاهير للتحدث مع التلاميذ عن أهم انجازاتهم وعن كيفية التغلب على المشكلات التي واجهتهم. وبالإضافة إلى هذا، يمكن لمدير المدرسة أن يقلل من صراعات التلاميذ مع بعضهم البعض من خلال تحسين إجراءات مراقبة التلاميذ، وتشجيع اندماجهم في التعلم القائم على العمل، وشغل أوقات فراغ التلاميذ في أنشطة تعليمية تبعث على البهجة والسرور، وتحسين خدمات الإرشاد النفسي والأكاديمي، وتعزيز إجراءات استخدام لغة الحوار الراقية بين التلاميذ وأقرانهم، وتدريب التلاميذ على كيفية وضع أهداف لحياتهم الأكاديمية، ورفع سقف طموحات التلاميذ التعليمية والمهنية (Doll, Beth, 2010, pp. 13-14).

ومما سبق يتضح أن للمناخ المدرسي الإيجابي أدواراً مهمة في تحقيق الإصلاح التربوي، وتحسين النواتج السلوكية والأكاديمية والصحة النفسية للتلاميذ. وبصورة أكثر تحديدا فإن المناخ المدرسي الإيجابي يقلل من معدلات المشكلات السلوكية للتلاميذ، ومن السلوك العدواني والاعتداءات العنيفة للتلاميذ، ومن عدد حالات فصل التلاميذ سيئ السلوك. وكلما كان المناخ المدرسي أفضل، كلما قلت معدلات تعاطي التلاميذ للمخدرات وشربهم للخمور،

وقلت معدلات انخراطهم في العلاقات الجنسية غير المشروعة. ولا تقتصر فوائد المناخ المدرسي الإيجابي على تقليل انحرافات التلاميذ ومشكلاتهم السلوكية، ولكنها تعزز من النمو العقلي والاجتماعي للتلاميذ، وتزيد من مستوى دافعيتهم ورغبتهم في الإنجاز.

ب) **مدير المدرسة وزيادة درجة انضباط التلاميذ:** تشير الدراسات إلى أن الإجراءات العقابية (Punitive) والإقصائية (Exclusionary) ليست علاجا شافيا لمشكلات التلاميذ السلوكية. وعلى سبيل المثال يؤدى عزل التلاميذ المشاغبين وتجميعهم سويا بعيدا عن التلاميذ العاديين إلى زيادة حدة السلوك غير الاجتماعي للتلاميذ أصحاب المشكلات السلوكية. كما تؤدى الإجراءات العقابية إلى زيادة معدلات انخراط التلاميذ غير المنضبطين في الأنشطة التخريبية داخل وخارج المدرسة وخاصة إذا أحس هؤلاء التلاميذ بعدم عدالة أساليب العقاب. وبالمثل، فإن الفصل المؤقت والنهائي للتلاميذ المشاكسين يزيد من حدة اضطراباتهم الوجدانية والسلوكية، ويفقدهم الدافعية للاستمرار في التعلم، ويؤدى في النهاية إلى تسربهم من التعليم (Osher, David; Bear, George G.; Sprague, Jeffrey R.; & Doyle, Walter, 2010, p. 48).

وإن مفهوم الانضباط المدرسي أكثر شمولاً من مفهوم العقاب؛ حيث يشتمل هذا المفهوم المعقد على مفهوم آخر هو الانضباط الذاتي (Self-discipline). ويرتبط الانضباط المدرسي وعدمه باحتياجات التلاميذ النمائية، وطبيعة الثقافة المدرسية، ومكانة التلاميذ الاجتماعية/الاقتصادية، وبنية المدارس والصفوف، والمتطلبات التربوية من التلاميذ، وتوقعات المعلمين من التلاميذ، وقدرة مدير المدرسة على تنفيذ الانضباط المؤسسي، وطبيعة المناخ المدرسي (Osher, David; Bear, George G.; Sprague, Jeffrey R.; & Doyle, Walter, 2010, pp. 48-49).

ومن بين مداخل مكافحة عدم التسامح وتعزيز الانضباط داخل المدارس ''مدخل التنمية الإيجابية للشباب'' (Positive Youth Development). ويعتقد " كاتالانو وزملاؤه" (Catalano et al.) أن التطبيق الفعال لمدخل التنمية الإيجابية للشباب يتطلب تعزيز الأنشطة التالية:

- ''تشجيع الترابط بين التلاميذ.
- تدعيم المثابرة والإصرار.
- تعزيز كفايات التواصل الاجتماعي.
- تشجيع كفايات الذكاء الوجداني.
- تنمية الذكاء المعرفي/العقلي.
- تعزيز اكتساب التلاميذ لكفايات الانضباط السلوكي.
- تشجيع كفايات الالتزام الأخلاقي.
- تكريس السلوكيات القائمة على تقرير المصير.
- تشجيع الالتزام الديني والعقائدي.
- تنمية الكفاءة الذاتية (Self-efficacy).
- ترسيخ الهوية الذاتية الإيجابية الواضحة.
- تشجيع الإيمان بإمكانية تشكيل مستقبل أفضل.
- تقديم المكافآت نتيجة لاحترام التلاميذ للسلوك الإيجابي.
- توفير الفرص للتلاميذ للمساهمة الإيجابية في الأنشطة المعززة للحوار الاجتماعي.

- التأكيد على ضرورة اكتساب الممارسات المعززة للحوار الاجتماعي ومعايير الاندماج الاجتماعي " (Maloney, Shannon, 2014, p. 5).

ويهتم مدخل التنمية الإيجابية للشباب بدمج الشباب في أنشطة تربوية مع أسرهم ومجتمعهم المحلي ومع الحكومة المحلية لكي يحولوا استعداداتهم الكامنة إلى قدرات ملموسة. ويركز هذا المدخل على تنمية كفايات التلاميذ، وتعزيز مساهماتهم الإيجابية في مجتمعهم المدرسي والمحلي، وزيادة مساهماتهم في تحسين البيئة المحيطة بهم. ويؤكد هذا المدخل على أهمية الأبعاد الأخلاقية للأنشطة التعليمية. ويرى عدد كبير من الباحثين أن مناقشة التلاميذ للقضايا التربوية وللمشكلات الأخلاقية هو السبيل الأكثر فاعلية لجعل التلاميذ أكثر اندماجاً في الأنشطة الاجتماعية وأكثر التزاماً بالأبعاد الخلقية. ويحتاج المعلمون ومديرو المدارس إلى غمس التلاميذ في حوارات عقلانية عميقة حول مغزى قضايا مثل النزاهة والعدالة والشفقة تجاه الآخرين والمسئولية ومعايير النجاح في الحياة وكيفية تجنب مزالق السلوك السلبي/المنحرف.

وقد حذر " ماير " (Mayer) من عدة أنماط سلوكية تؤدى إلى تعزيز التطرف وعدم التسامح والعنف بين التلاميذ. ومن أمثلة هذه الأنماط السلوكية السلبية ما يلي:

- ''الاعتماد المفرط في الأساليب العقابية للسيطرة على سلوك التلاميذ.
- القواعد غير الواضحة لسلوك التلاميذ.
- غياب دعم المدير للمعلمين والاخصائيين النفسيين، وغياب دعم المعلمين لبعضهم البعض، وعدم اتفاق العاملين في المدرسة على سياسات واضحة للتعامل مع المشكلات السلوكية للتلاميذ.
- ضعف السياسات المتصلة بفشل التلاميذ الدراسي.
- افتقار التلاميذ للمهارات الاجتماعية بالغة الأهمية التي تشكل الأساس للتفوق الدراسي وللتعامل الاجتماعي مع بعضهم البعض مثل: مهارة الإصرار على تأدية المهام، ومهارة الالتزام بتنفيذ التكليفات، ومهارة التركيز، ومهارة التغلب على الاختلافات مع الآخرين، ومهارة التغلب على الانتقادات الموجهة للفرد، ومهارة التكيف مع الاختبارات والضغوط النفسية المصاحبة لها.
- إساءة استخدام إجراءات الإدارة السلوكية.
- ضعف مشاركة التلاميذ في الأنشطة المدرسية.
- عدم فهم مدير المدرسة لطبيعة الاختلافات بين التلاميذ " (Allen, Kathleen P., 2010, pp. 1-10).

ومن المداخل الأخرى الفعالة لمكافحة عدم التسامح وتعزيز الانضباط داخل المدارس " المدخل الإيكولوجي " (Ecological Approach). ويفيد المدخل الإيكولوجي في تفسير وإدارة الأنماط السلوكية الإيجابية والسلبية للتلاميذ. ويقوم هذا المدخل على النظر إلى الفصل باعتباره نظام إيكولوجي يشتمل على تفاعلات بين البيئة المادية وبين خصائص المعلمين والمناهج الدراسية والوسائل التعليمية ومجموعة العوامل التي تؤثر على الأنماط السلوكية للتلاميذ. ويتم تفسير الممارسات السلوكية العنيفة والإيجابية بناء على تفاعل مكونات هذا النظام البيئي. وبعبارة أخرى، فإن سلوك التلاميذ لا يحدث في فراغ منفصلا عن بقية العناصر المدرسية؛ بل يعتمد على تفاعل هذه العناصر (Sullivan, Anna M.; Johnson, Bruce; Owens, Larry; & Conway, Robert, 2014, pp. 46-47).

ومما سبق يتضح أن على مديري المدارس أن يستفيدوا من مدخل التنمية الإيجابية للشباب والمدخل الإيكولوجي لتعزيز انضباط التلاميذ وحمايتهم من الأنماط السلوكية المتطرفة والمنحرفة. ويجب على مديري المدارس أن يدركوا أن تطرف بعض التلاميذ وقيامهم بأداء بعض

السلوكيات التي لا تتسم بالتسامح بل بالعنف يؤثر بالسلب على التلاميذ الآخرين. فالتلاميذ ليسوا متلقيين سلبيين يجلسون داخل الفصول، بل كائنات حية تتأثر بأقرانهم التلاميذ وبسلوك المعلمين تجاههم. ويجب أن يساعد مديرو المدارس المعلمين على منع انفجار المواقف داخل الصف، وعلى تجنب السلوكيات المتطرفة والعنيفة والمنحرفة. ويؤدى فشل مديري المدارس والمعلمين في التعامل مع هذه الإشكاليات إلى فقدان التلاميذ لاحترامهم للقيادات المدرسية.

ج) **مدير المدرسة وتحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ:** إن للسلوك العنيف المتطرف آثار سلبية عديدة على التلاميذ؛ فالعنف يؤدى إلى الفصل المؤقت أو النهائي من المدارس، كما إنه يقلل من الوقت الذي يمضيه التلاميذ داخل الصف. ومن ثم، تزداد احتمالات الرسوب والتسرب من الدراسة، كما تزداد احتمالات سجن التلاميذ المنحرفين أو المتطرفين. ويؤدى تسرب التلاميذ وسجنهم إلى هدر اقتصادي، وإلى عدم مشاركة التلاميذ المنحرفين في العملية الديمقراطية وفي الحياة السياسية (Liiv, Karin E., 2015, pp. 2-3).

ويؤثر مديرو المدارس بصورة غير مباشرة على تحصيل التلاميذ الدراسي من خلال تأسيس مجتمعات مهنية للتعلم يتبادل من خلالها المعلمون الخبرات لتحسين طرق تدريسهم. ويسهم مديرو المدارس في تحسين فاعلية طرق التدريس التي يوظفها المعلمون، وفي تطوير المدارس، وتنمية مهارات التلاميذ الاجتماعية والوجدانية. ويتصف المدير الفعال بتقديم التغذية الراجعة للمعلمين بما يساعدهم على التحسين المستمر لأدائهم. وتسهم الأهداف الطموحة والخطط الواضحة في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ، وفي تنفيذ خطط التطوير التعليمي. وبالإضافة إلى ما سبق، يجب أن يحفز المدير الناجح المعلمين على المشاركة بفاعلية في الإصلاح التربوي (Sutcher, Leib; Podolsky, Anne; & Espinoza, Danny, 2017, p. 12).

ومن خلال اتصاف مديري المدارس بهذه الصفات يتحولون إلى قادة في تحسين العملية التدريسية. ويتصف هؤلاء القادة بقوة الشخصية، والقدرة على التوجيه، وإمكانية تحويل المدارس منخفضة التحصيل الدراسي إلى مدارس ذات تحصيل دراسي عالي. وبالإضافة إلى هذا، فإنهم يستطيعون صياغة توقعات ومعايير تربوية عالية من معلميهم وتلاميذهم، كما يستطيعون توجيه المعلمين وأولياء الأمور لتحقيق هذه الأهداف. ويجب أن ترتبط هذه الأهداف برؤية ورسالة المدرسة. ومن صفات المدير الناجح: القدرة على وضع المناهج الدراسية وطرق التدريس على قمة أولويات الإصلاح المدرسي، والقدرة على تنظيم الموارد لتحقيق الأهداف، والقدرة على القيادة، والقدرة على التعاون مع المعلمين وأولياء الأمور لتعظيم الموارد المدرسية، والاتصاف بالانفتاح العقلي، وتقبل انتقادات الآخرين، والقدرة على صياغة رسالة المدرسة، والقدرة على حلق مناخ مدرسي إيجابي.

"ويستطيع المدير الفعال تحويل المدارس المنخفضة التحصيل الدراسي إلى مدارس ذات تحصيل دراسي مرتفع. ولهذا يجب أن تهتم الدولة بتنفيذ استراتيجيات مجربة وناجحة لإعداد مديري المدارس، ولتأهيلهم على كيفية تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ، وعلى كيفية مساعدة التلاميذ الفقراء والتلاميذ المنحرفين سلوكيا والعدوانيين على رفع مستواهم الدراسي. كما يجب أن تزيد الدولة من استثماراتها المخصصة لإعداد مديري المدارس، ولتمويل برامج التنمية المهنية في أثناء الخدمة المقدمة لهم. ويجب أن تركز برامج إعداد مديري المدارس قبل وفي أثناء الخدمة على تنمية مهارات التخطيط للإصلاح التربوي، ومهارات إدارة التغيير لديهم " (Rowland, Cortney, 2017, p. 15). وينجح المدير الفعال في متابعة أداء التلاميذ، ومراقبة تأثير انحرافاتهم المتطرفة وسلوكياتهم العنيفة على تحصيلهم الدراسي، وفي حماية معلميه من عنف التلاميذ، وفي التخصيص الأمثل للموارد لتحقيق هذه الأهداف.

ذ) **مدير المدرسة وصناعة القرار داخل المدرسة بصورة جماعية:** " ويسهم التخطيط المنفذ داخل المدارس وصنع القرار بصورة جماعية في تحسين تحصيل التلاميذ الدراسي. ويجب أن يشكل المدير فرق عمل للتخطيط داخل المدرسة وللتعاون مع الإدارة التعليمية " في صياغة أولويات مكافحة العنف المدرسي، وعدم التسامح، والعدوان، والتنمر وغيره من

الأنماط السلوكية السلبية (The Vestal Central School District, 2014, p. 1). وتسهم صناعة القرار بصورة جماعية داخل المدارس في التقليل من الآثار السلبية للأنماط السلوكية غير المرغوب فيها. ويسهم تعاون المعلمين والإخصائيين النفسيين مع مديري المدارس في تقليل " الوفيات داخل المدارس، وتخفيض أعداد المصابين إصابات خطيرة. ويجب أن يتعاون المدير مع مرؤوسيه لتقليل احتمالات استخدام المراهقين للأسلحة النارية وللأسلحة البيضاء في إصابة الآخرين، وتقليل احتمالات إصابة بعض التلاميذ بإعاقات حركية دائمة نتيجة للعنف المدرسي. ولا تقتصر الآثار السلبية للعنف الطلابي على الوفيات أو الإصابات، بل تشمل أيضا الصدمات النفسية والعصبية، وتعاطي المخدرات وشرب الخمور، والانتحار، والاكتئاب، والقلق، وبعض الأمراض النفسية مثل الرهاب المرضي " (National Center for Injury Prevention and Control, 2016, p. 1). ويسهم تعاون مديري المدارس مع الإخصائيين النفسيين في تقليل ومنع العديد من الانحرافات السلوكية العنيفة التي تضر التلاميذ والمجتمع في نفس الوقت.

هـ) **مدير المدرسة والتحديد الدقيق للأنماط السلوكية المرغوب في تنفيذها:** ويسهم تعاون مدير المدرسة مع الإخصائيين النفسيين والإخصائيين الاجتماعيين وأخصائي الصحة النفسية والأطباء النفسيين في تحديد الأنماط السلوكية الإيجابية الواجب على التلاميذ الالتزام بها. وتساعد الشراكة بين هؤلاء الأطراف في إحداث تغييرات سلوكية إيجابية عند التلاميذ (Simonsen, Brandi; Sugai, George; & Negron, Madeline, 2008, pp. 32-34). ويساعد تحديد الأنماط السلوكية الإيجابية في تسهيل الالتزام الأخلاقي، والوسطية في المبادئ، وعدم التطرف، والتسامح، وتقبل الاختلاف، وقبول الرأي الآخر.

و) **مدير المدرسة والتدريس النشط للممارسات السلوكية الحميدة:** يشير وجود المشكلات السلوكية إلى أن التلاميذ لا يعرفون أنماط السلوك المرغوب فيها، أو إلى أنهم يفتقرون إلى المهارات اللازمة لإظهار امتلاكهم للسلوك الإيجابي. وتؤكد الأبحاث أن التلاميذ الذين يظهرون سلوكا غير سوي يعانون من ضعف في مهاراتهم الاجتماعية، وخاصة المهارات المتصلة بالقدرة على فهم المواقف الاجتماعية والمهارات المتصلة بالتوافق مع معايير التفاعل الجماعي. وتؤدى عدم القدرة على التصرف المناسب في المواقف الاجتماعية إلى أنماط سلوكية عدوانية ومدمرة. ومن أفضل السبل لتقويم قدرة التلاميذ على أداء المهارات الأكاديمية أو الاجتماعية توظيف استراتيجية الضبط الذاتي (Self-monitoring Strategy). والضبط الذاتي هو عملية لتقويم سلوك التلاميذ وتحديد أنماطه، ولمساعدتهم على إدراك الأنماط السلوكية المرغوبة (Institute of Education Sciences, 2008, pp. 18-28). ويسهم تشجيع مديري المدارس للتفاعلات الإيجابية بين المعلمين وطلابهم في زيادة المهارات الاجتماعية للتلاميذ، وفي تنظيم مشاعر التلاميذ، وزيادة دافعيتهم، وتحسين مشاركتهم في الأنشطة المدرسية، وتعزيز التزامهم بالقواعد المدرسية. وعلى النقيض من هذا، تسهم التفاعلات السلبية بين التلاميذ والمعلمين في زيادة احتمالات فشل التلاميذ وتأخرهم الدراسي (Institute of Education Sciences, 2008, pp. 28-31).

ويمكن لمدير المدرسة أن يوفر الخدمات للتلاميذ المعرضين للانحراف السلوكي، وأن يربط هؤلاء التلاميذ بمؤسسات المجتمع المحلي. كما يستطيع مدير المدرسة من خلال تعاونه مع المعلمين في تنفيذ مبادرات لإصلاح سلوك التلاميذ أن يحفظ التلاميذ من السقوط في هاوية التطرف وعدم التسامح وإدمان المخدرات والعنف والجريمة. ويجب أن تسهم المدارس بأدوار نشطة في رعاية السلوك الاجتماعي للتلاميذ. ويجب أن يمثل تعلم المهارات الاجتماعية/الوجدانية مكونا أساسيا من مكونات برامج الرعاية النفسية/الاجتماعية. ويساعد تعلم هذه المهارات الاجتماعية/الوجدانية على اكتساب التلاميذ للمهارات الحياتية الرئيسة. ويسهم اكتساب هذه المهارات في تمكين التلاميذ من تكوين علاقات إيجابية مع أقرانهم، ومن ممارسة أنماط اجتماعية أكثر إيجابية وأقل انحرافا. ويعد التدريس النشط للممارسات السلوكية الحميدة أمرا ضروريا لتحسين الانضباط المدرسي. ومن بين المهارات

المهمة التي ينبغي الاهتمام بتدريسها، مهارة الإصرار، ومهارة النهوض بعد التعرض للأزمات، ومساعدة التلاميذ على فهم والالتزام بالقواعد واللوائح المدرسية، ومساعدة التلاميذ على ممارسة أنماط السلوك الإيجابي الحميدة.

ز) مدير المدرسة والتعزيز الإيجابي للتلاميذ الملتزمين بأنماط السلوك الحميدة: ويعد التعزيز الإيجابي للتلاميذ الملتزمين بأنماط السلوك الحميدة أداة فعالة لتشجيع التلاميذ على اكتساب وممارسة هذه السلوكيات الإيجابية. ويتطلب ذلك أن يتعاون مدير المدرسة مع الإخصائيين الاجتماعيين والنفسيين في صياغة الأنماط السلوكية المرغوب في اكتسابها. وبعد ذلك يتم تدريس هذه الأنماط السلوكية بحيث يدرك التلاميذ ما يجب عليهم الإلتزام به في مختلف الظروف. ثم يتم تقديم التعزيز الإيجابي للتلاميذ الملتزمين سلوكيا بصورة دورية منتظمة. كما يتم التعامل مع الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها بسرعة واتساق. وبعبارة أخرى، فإن على مدير المدرسة أن يوفر المناخ الملائم للتدريس والتعلم من خلال الخطوات الثلاث التالية:

- ''توضيح الأنماط السلوكية الحميدة، وتقديم المكافآت للتلاميذ الملتزمين بهذه الأنماط.
- توضيح متي يجب على المعلمين أن يتدخلوا لتعديل أنماط سلوك التلاميذ، وتوضيح آليات هذا التدخل للمعلمين بما يوفر أوقاتا أكبر للتدريس.
- إشراك أولياء الأمور في معالجة الأنماط السلوكية غير المرغوبة للأبناء، وفي تقديم التعزيز الإيجابي للأنماط السلوكية الحميدة " (Parents Reaching Out, 2010, p.9).

ح) **مدير المدرسة وتحليل دوافع التلاميذ لإساءة التصرف في بعض المواقف:** إن مدير المدرسة الناجح هو ذلك القائد الذي يقوم بالمهام التالية:

- " يتعاون مع المعلمين في تدريس استراتيجيات الضبط الذاتي، والاستراتيجيات الاجتماعية.
- تقديم المكافآت والحوافز للتلاميذ الملتزمين سلوكياً بصورة دورية منتظمة.
- تقديم التغذية الراجعة للتلاميذ أصحاب السلوك العنيف وغير المنضبط، ووضع القيود التي تحد من ممارسة التلاميذ للأنماط السلوكية غير المنضبطة.
- توفير الدعم النفسي والتدخل العلاجي الوقائي للتلاميذ المعرضين لخطر ممارسة الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها.
- الاعتراف بأن بعض التلاميذ قد يمارسون أنماطاً سلوكية غير منضبطة، وبالتالي يجب تشكيل فرق عمل من المعلمين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين وأخصائي الصحة النفسية والأطباء لتحليل الدوافع وراء هذه الأنماط السلوكية غير المنضبطة. ويجب أن يسهم تحليل هذه الدوافع في وضع خطة علاجية يتم تنفيذها بصرامة وفاعلية.
- إعادة هيكلة الأنشطة المدرسية في ضوء دوافع التلاميذ لممارسة السلوكيات غير الحميدة، وتبني أنشطة تربوية واستراتيجيات نفسية تقلل من السلوكيات العنيفة والمتطرفة والخطرة للتلاميذ " (Parents Reaching Out, 2010, p. 11).

ويجب على مديري المدارس أن يحللوا الأسباب التي تقف وراء عنف التلاميذ، وأن يجمعوا الإحصاءات عن ممارسات التلاميذ غير المنضبطة، وأن يصمموا استراتيجيات علاجية للتغلب على هذه السلوكيات العنيفة، وأن يضعوا معايير مقارنة (Benchmark Indicators) للتحقق من درجة انضباط سلوك التلاميذ، وأن يطبقوا الاستراتيجيات العلاجية بصورة دورية منتظمة.

خ) مدير المدرسة وتصميم برامج علاجية للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في الالتزام بأنماط السلوك الحميدة (مثل التلاميذ الذين يعانون من مشكلات وجدانية ومشكلات سلوكية):
تشير الأبحاث إلى أن البرامج العلاجية الهادفة إلى تدريب التلاميذ على ممارسة الانضباط الذاتي تحسن من التحصيل الدراسي، ومن اكتساب التلاميذ للأنماط السلوكية الحميدة. ومن بين البرامج العلاجية المجربة المفيدة ما يلي:

- " التدريب على السيطرة على الغضب " (Anger Control Training): وهو برنامج مفيد لتلاميذ المرحلة الابتدائية. حيث يلتقي التلاميذ مرة واحدة لمدة تتراوح بين ٤٠ إلى ٥٠ دقيقة في أثناء اليوم الدراسي في مجموعات منفصلة تضم المجموعة الواحدة ٦ تلاميذ، ويتدربون على السيطرة على غضبهم.
- "التدريب على التضامن الجماعي " (Group Assertive Training): وهو برنامج مفيد لتلاميذ المرحلة الإعدادية. حيث يلتقي التلاميذ مرتين في الأسبوع ولمدة ٤ أسابيع، وبإجمالي ٨ ساعات للتدريب على التضامن الجماعي.
- " مساعدة الطفل غير الملتزم بالأنماط السلوكية الحميدة " (Helping The Noncompliant Child): وهو برنامج مفيد للأطفال من سن الثالثة إلى سن الثامنة. حيث يلتقي الطفل ووالديه لعشر جلسات بمعدل جلسة واحدة كل أسبوع، وتستمر الجلسة لمدة تتراوح بين ٦٠ إلى ٩٠ دقيقة مع إخصائي نفسي. ويحصل أولياء الأمور على تدريب على كيفية كسر حلقة العنف من خلال تدريبهم على كيفية تقديم التغذية الراجعة الإيجابية للأبناء، وتجاهل السلوكيات السلبية التافهة، ومنح التوجيهات الواضحة، ومدح السلوكيات الإيجابية (Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2015, pp. 54-55).
- " برنامج السنوات الذهبية " (Incredible Years): وهو سلسلة من البرامج العلاجية، يختص البرنامج الأول بتقليل الأنماط السلوكية العدوانية والمشكلات السلوكية للأطفال، وبزيادة كفاءة الكفايات الاجتماعية في المدرسة والمنزل، ويركز البرنامج الثاني على تدريب الوالدين على التعامل مع المشكلات السلوكية لأبنائهم، في حين يركز البرنامج الثالث على تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع التلاميذ أصحاب الأنماط السلوكية غير الحميدة.
- " برنامج العلاج متعدد الأبعاد " (Multisystemtic Therapy): وهو برنامج علاجي مخصص لتأهيل المراهقين أصحاب السلوك غير الاجتماعي والأنماط السلوكية شديدة الانحراف. وتشترك أسرة التلميذ في هذا البرنامج بهدف تدريب التلميذ على الأنماط السلوكية المسئولة، وتقليل احتمالات وضع التلميذ في إصلاحية للأحداث. ويتضمن البرنامج العلاجي: المداخل العقلية/السلوكية، والعلاج السلوكي، وتدريب الوالدين، والتدخل بالعلاج الطبي تحت إشراف أطباء متخصصين (Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2015, pp. 55-57).
- علاج السلوك العقلي والانفعالي العقلاني (Rational Emotive and Cognitive Behaviour Therapy): ويهدف هذا العلاج إلى جعل التلاميذ أكثر وعياً بحديثهم عن الذات وبالمعتقدات الشخصية التي تؤثر سلباً عليهم بحيث يستطيعون التفكير بعقلانية ووضوح ومنطقية أكبر، وبحيث يستطيعون مساعدة أنفسهم. كما يدرب التلاميذ على تقويم تفكيرهم، ومشاعرهم، وسلوكهم بهدف أن تزداد مشاعرهم الصحية، وأن تقل اختلالاتهم السلوكية. وبالإضافة إلى هذا، فهو يدرب التلاميذ على استخدام مبادئ السلوك العقلي والانفعالي العقلاني، وعلى التصرف بوظيفية أفضل، والقدرة على تحقيق أهدافه الحياتية (Wilde, Jerry, 2011, pp. 356-357).

ع) **مدير المدرسة وتوفير الموارد المالية لتمويل التدريس النشط للممارسات السلوكية الحميدة، ومتابعة تنفيذ البرامج العلاجية:** ويستطيع مدير المدرسة من خلال التعاون مع مديري الإدارات توفير الموارد اللازمة لتمويل التدريس النشط للممارسات السلوكية الحميدة ومتابعة تنفيذ البرامج العلاجية. ويجب أن يتعاون مدير المدرسة مع الموجهين لتوفير برامج التدريب النفسي للمعلمين والإخصائيين الاجتماعيين/النفسيين. ويجب أن يتمتع مدير المدرسة بالمصداقية، والعزيمة، والخبرة لكي ينجح في جهوده لتمويل هذه البرامج السلوكية العلاجية. ومن أبرز أدوار المدير في هذا المجال ما يلي:

- " الاستخدام المرن للموارد المالية لتمويل الخدمات التربوية وخدمات الصحية النفسية.
- توظيف أعداد أكبر من الإخصائيين الاجتماعيين وأخصائي الصحة النفسية من خلال التعاون من مؤسسات المجتمع المحلي.
- تمويل البرامج المتصلة بتأهيل العاملين في المدارس على إدارة الأزمات، والتخطيط لعلاج الاضطرابات السلوكية للتلاميذ، وتدريب المعلمين على استخدام الاستراتيجيات المجربة في معالجة الانحرافات السلوكية.
- توفير التمويل لتنفيذ برامج وقائية وعلاجية بين المدرسة وبين مؤسسات المجتمع المحلي " (National Association of Elementary School Principals, 2013, p. 1).

وبعد أن استعرضنا الأدوار المختلفة التي تلعبها الإدارة المدرسية في نشر التسامح، سوف نقوم بصياغة عدد من الآليات التي يمكن الاستفادة منها في نشر التسامح ومكافحة التطرف في المدارس في جمهورية مصر العربية.

آليات نشر التسامح ومكافحة التطرف في المدارس المصرية

١) تأهيل مديري المدارس على احترام مثل الديمقراطية، وحقوق الإنسان، والتسامح، والمساواة، والاعتماد المشترك بين الأفراد، والإيمان بأهمية المشاركة الإيجابية في إدارة شؤون المجتمع.

٢) تأهيل مديري المدارس على تنفيذ الأنشطة التربوية الداعمة لقيم المساواة وإشراك الآخرين.

٣) تطوير المناهج الدراسية بحيث تغرس مهارات التفكير الناقد، وحل الصراعات بأسلوب سلمي، والمناقشة العامة للقضايا، وأهمية الحوار مع الآخرين، وتشجيع الحوار بين أصحاب الديانات المختلفة (Keating, Avril, 2016, pp. 6-10).

٤) تبني طرق تدريس تشجع احترام التنوع الفكري وتؤكد على التعقيد الشديد للمفاهيم الثقافية، وتعزز احترام الآراء المخالفة لرأى الفرد.

٥) تدريب التلاميذ على ممارسة التفكير الفلسفي والتفكير النقدي في كل ما يحيط بهم من ظواهر، وكيفية تأويل النصوص الدينية المكتوبة (Sar, Hora Zabarjadi, 2016, pp. 166-173).

٦) إدخال المبادئ التالية ضمن القانون الجديد للتعليم في مصر:

- يحق لكل فرد أن يعتنق العقيدة الدينية أو الآراء الفلسفية أو المبادئ التي يرغب فيها، وأن ينتمي للمؤسسات الدينية التي يرغب في الانضمام لها.
- لا يجب إجبار أي فرد على اعتناق ديانة معينة أو إجباره على رفض اعتناق ديانة بعينها، أو التصرف ضد معتقداته الدينية.
- يحق لكل فرد أن يتمتع بحياد الدولة، وبحماية الدولة لممارسة الشعائر الدينية؛ ويعني هذا أنه يجب على الدولة أن تخلق البيئة الإيجابية والظروف التي تكفل حماية الحريات الدينية.

- يحق لكل فرد أن يتمتع بحرية التعبير الديني.
- يحق لكل فرد التمتع بالكرامة الدينية، وعدم التحيز ضده نتيجة لانتمائه الديني أو لفكره الإيديولوجي، كما يجب حماية كل فرد من السخرية والاستهزاء أو الشتم نتيجة لاختياره اعتناق ديانة أو فكر أو معتقدات أو ممارسات دينية بعينها (van der Merwe, Johan M., 2014, pp. 121-123).

٧) تدريب مديري المدارس على كيفية صياغة رؤية لنشر التسامح ومكافحة التطرف في مدارسهم.

٨) تدريب مديري المدارس على كيفية إعادة تصميم الهياكل الإدارية بصورة تشجع على نشر التسامح وتقليل احتمالات تطرف التلاميذ.

٩) تدريب مديري المدارس على كيفية بناء مناخ مدرسي يحترم آراء الآخرين، ويشجع التنوع الثقافي والاختلاف الديني واحترام العقائد الأخرى.

١٠) تدريب مديري ومعلمي المدارس على كيفية التواصل المباشر مع التلاميذ (Van Driel, B.; Darmody, M.; & Kerzil, J., 2016, p. 33).

١١) تقليل شعور الشباب بالاغتراب. وللاغتراب عدة أسباب مثل: الاختلاف بين الثقافة الفرعية التي ينتمي لها التلميذ وبين الثقافة العامة للمجتمع، والصراع بين الأجيال العمرية المختلفة، وارتفاع معدلات الفقر في المجتمع، والخوف من رفض المجتمع (Carbines, Robert; Wyatt, Tim; & Robb, Leone, 2006, p. xii).

١٢) تنفيذ برامج وقائية للتدخل المبكر لمساعدة الأطفال في مرحلة رياض الأطفال وفي المرحلة الابتدائية على إدراك مزايا السلوك الحميد ومخاطر السلوكيات العنيفة.

١٣) الاكتشاف المبكر للتلاميذ الأكثر عرضة للانحرافات السلوكية ولممارسة العنف وتحديد الأسباب التي تقف وراء ذلك.

١٤) تطبيق لوائح للانضباط السلوكي تتناسب مع كل مرحلة عمرية.

١٥) توفير خدمات الإرشاد النفسي والتوجيه السلوكي الوقائي للتلاميذ قبل أن ينخرطوا في أي سلوكيات عنيفة، أو يشاركوا في الجرائم المرتبطة بالتطرف والعنف والكراهية.

١٦) إنشاء مراكز للطب النفسي بكل محافظة لتقديم العلاج للتلاميذ الذين ينخرطون في تنفيذ جرائم تتصل بالتطرف ونشر الكراهية والدعوة إلى إيذاء الآخرين (Lamont, Jeffrey H., 2013, pp. e1000-e1003).

١٧) تأسيس مرصد للإنذار المبكر يقوم بتحديد التلاميذ المعرضين لخطر التطرف وممارسة العنف ونشر الكراهية (Taylor, David, 2013, pp. 100-105).

١٨) تعزيز مشاركة أعضاء الأحزاب السياسية في عقد الندوات وورش العمل داخل المدارس بهدف تشجيع التلاميذ على الانخراط السلمي في الممارسات السياسية الديمقراطية عندما يصبحون راشدين.

١٩) تدريس التربية المدنية (التربية السياسية) في المدارس كمادة منفصلة عن الدراسات الاجتماعية بهدف تدريب التلاميذ على أن يصبحوا مواطنين يتحلون بالمسئولية الاجتماعية وقادرين على الإسهام في المجتمع الذي يعيشون فيه. ويتطلب ذلك إمدادهم بالمعارف المتصلة بفهم التراث السياسي للدولة، وطبيعة المؤسسات والممارسات الديمقراطية، ونظم الحكم، والنظام القضائي، وآليات المشاركة السياسية (Burgh, Gilbert, 2014, pp. 32-35).

٢٠) تطوير مناهج التربية الدينية بحيث تؤكد على احترام حقوق الإنسان، والكرامة الإنسانية، والمساواة، وعدم التحيز ضد الآخرين نتيجة لآرائهم أو معتقداتهم (Alida du Plessis, Georgia, 2014, p. 103).

وبعد أن استعرضنا عددا من الآليات التي يمكن الاستفادة منها في نشر التسامح ومكافحة التطرف في المدارس في جمهورية مصر العربية، سوف نقوم بتقديم أهم النتائج التي توصل إليها البحث.

نتائج البحث

- تعد نظرية "بندورا للأبعاد الاجتماعية/العقلية" (Bandura's Social-Cognitive Theory) من أهم أدوات مكافحة التطرف؛ حيث تقوم على تعليم التلاميذ المهارات الاجتماعية من خلال ملاحظة والتفاعل مع أولياء الأمور والأقارب الراشدين والأصدقاء والمعلمين والأقران ومن خلال لعب الأدوار. وتشمل آليات التدخل العلاجي لهذه النظرية: التدريس القائم على الإرشاد القيمي، وعرض النماذج المتميزة في المجتمع (القدوة)، ولعب الأدوار بهدف تحسين التفاعلات الاجتماعية الإيجابية للتلاميذ، وتدريس وسائل حل الصراعات بالأساليب السلمية للتلاميذ، وتعزيز إيمان الشباب بجدوى الوسائل السلمية لحل الاختلافات (Thornton, Timothy N.; Craft, Carole A.; Dahlberg, Linda L.; Lynch, Barbara S.; Baer, Katie, 2002, p. 119).
- أهمية تنمية مهارات وكفايات الأطفال والمراهقين المتصلة باختيار الأنماط السلوكية غير العنيفة. ويشمل ذلك تشجيع التلاميذ على تعلم كيفية حل المشكلات بفاعلية، وكيفية التواصل مع الآخرين، وآليات التحكم في الغضب، وكيفية التحكم في الرغبات، وكيفية إدارة الانفعالات الوجدانية، ومعرفة مخاطر اللجوء للعنف لتسوية الإشكاليات.
- أهمية بناء علاقات وجدانية تتصف بالأمان والاستقرار بين الأطفال والمراهقين وبين الوالدين والأجداد؛ حيث إن لأولياء الأمور والأقارب تأثير عميق على آراء وسلوك الأبناء، كما أن هذا التأثير يتجاوز مرحلة الطفولة المبكرة ليشمل مرحلة المراهقة المتأخرة وما بعدها. وتزداد خطورة عنف الشباب في حالة تعرضهم للعنف الأسري من الوالدين أو الأجداد أو لسوء التربية في مرحلة الطفولة المبكرة. ومن ثم فإن للأسرة تأثير كبير على السلوك السوي/المنحرف للأبناء (David-Ferdon, Corinne; & Simon, Thomas R., 2014, p. 18).
- أهمية بناء علاقات إيجابية بين التلاميذ وبين معلميهم والراشدين في المجتمع المحلي. وتشير الدراسات إلى أن احتمالات انخراط الشباب في الممارسات العنيفة تقل في حالة وجود علاقات آمنة وصحية بين الشباب وبين المعلمين والإخصائيين النفسيين ومدربي التربية البدنية/الرياضية ورجال الدين.
- ضرورة تنفيذ مديري المدارس لأنشطة تربوية وسياسات تعليمية تشجع الترابط الاجتماعي؛ فعندما يشعر التلاميذ بأن المعلمين والإخصائيين النفسيين ومديري المدارس يهتمون بهم، ويحرصون على تفوقهم الدراسي، تزداد احتمالات نجاحهم الأكاديمي كما تقل احتمالات انخراطهم في السلوكيات العنيفة والأنشطة المتطرفة.
- ضرورة تحسين البيئة المادية الآمنة وخلق مجالات لتقوية العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ وبين أقرانهم وبين التلاميذ وبين معلميهم. وتؤثر التجهيزات والبنية التحتية في المدارس على معدلات الأمان، والجريمة، والعنف. وتشمل هذه التجهيزات: الإضاءة،

وتوافر الحدائق والمساحات الخضراء، وديمومة عمليات الصيانة (David-Ferdon, Corinne; & Simon, Thomas R., 2014, pp. 18-19).

- أهمية توفير فرص النمو الاقتصادي والحراك الاجتماعي أمام الشباب. ويعني هذا ضرورة تحسين جودة الحياة، وتوفير فرص العمل الكريم، وتوفير الأنشطة الاقتصادية غير المرتبطة بالجريمة للشباب، وتوفير برامج التأهيل المهني والتدريب التحويلي. حيث يسهم توفير الدولة للبنية التحتية وللحوافز الاستثمارية في تشجيع الشركات والمصانع على التوسع في أنشطتها الإنتاجية؛ الأمر الذي يعزز من مستويات التنمية الاقتصادية في المحافظة/الإقليم. ويساعد هذا الاستقرار الاقتصادي على اجتذاب المزيد من المصانع وتشجيعها على الاستثمار في المحافظة/الإقليم؛ وهو ما يؤدي بدوره إلى تحسين المستويات الصحية، والاقتصادية ويقلل من معدلات الجريمة (Pennsylvania State Health St. Joseph, n.d., p. 3).
- أهمية تعزيز العلاقة بين المدارس وبين المجتمع المحلي بما يعزز من التماسك الاجتماعي. وبعبارة أخرى، فمن المهم تعزيز الشراكة بين المدارس وبين الهيئات الحكومية ورجال الأعمال ورجال الدين والمنظمات التطوعية ووسائل الإعلام والمشاهير لتقليل احتمالات انخراط الشباب في السلوكيات العنيفة أو الممارسات الإجرامية (Pennsylvania State Health St. Joseph, n.d., p. 3).
- أهمية تغيير المعايير المجتمعية المرتبطة بالعنف والتطرف، ودرجة قبول المجتمع لهاتين الظاهرتين، ورغبة المجتمع في التدخل لمنع هاتين الظاهرتين. وتعد المعايير الاجتماعية (Social Norms) مهمة لنجاح مبادرات تقليل العنف والسلوكيات المتطرفة. ومن أسباب أهمية المعايير الاجتماعية ما يلي:
  - يتم تشجيع المشاركين في هذه المبادرات على مناقشة القضايا المتصلة بالعنف مع أعضاء المبادرة، وعلى الوصول إلى الإجماع على رأي معين.
  - تقوم مبادرات تغيير المعايير الاجتماعية على تسهيل تمكين الفئات الضعيفة، والتدخل لتمكينهم.
  - تأكيد مبادرات تغيير المعايير الاجتماعية على أهمية تشجيع المعايير الذي تنظر إلى العنف باعتباره ممارسة غير مقبولة، وإلى التدخلات لمنعه وتقليل معدلاته باعتبارها تدخلات حميدة مرغوبة (Neville, Fergus G., 2015, pp. 239-244).
- أهمية تغيير الظروف الاجتماعية والبنيوية التي تؤثر على عنف وتطرف الشباب وتؤدى إلى عدم عدالة الاستفادة من الخدمات الصحية. ولما كانت العديد من الدراسات تؤثر على خطورة الحرمان من التعليم وضعف معدلات الاستفادة من التعليم وازدياد معدلات الفقر في المجتمع، فمن الضروري الاهتمام بتطوير الظروف الاجتماعية/الاقتصادية المؤثرة على عنف الشباب. وكلما زادت معدلات الحرمان من التعليم والحرمان من الخدمات الصحية وارتفعت معدلات الفقر، كلما زادت معدلات لجوء الشباب للممارسات العنيفة. ''فالأطفال الذين يعانون من العنف والتنمر في مرحلة الطفولة تزداد معدلات تأخرهم الدراسي، وغيابهم، وتسربهم من المدارس، وتقل احتمالات التحاقهم بالجامعات. ويؤدى العنف وإساءة المعاملة الموجهين نحو الأطفال إلى انخفاض معدلات التحاق هؤلاء الأفراد المعنفين بالعمل بعد وصولهم لمرحلة الرشد، وانخفاض دخولهم المستقبلية. وتسهم إساءة معاملة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة إلى انخفاض دخل هؤلاء الأفراد بعد وصولهم إلى مرحلة الرشد بمقدار ٥٠٠٠ دولار سنوياً''

(Bellis, Mark A.; Hughes, Karen; Perkins, Clare; & Bennett, Andrew, 2012, p. 23).

- ضرورة تدريس القواعد المدرسية ومهارات حل الخلافات للتلاميذ. ويعني هذا ضرورة أن يقوم المعلمون بتدريب التلاميذ على فهم اللوائح المدرسية، وتعلم الأنماط السلوكية الحميدة المتوقع منهم الالتزام بها، وبتنفيذ هذه اللوائح وفقا لمداخل الإدارة السليمة للسلوك، وبتدريب التلاميذ على كيفية الحل السلمي لمشكلات والصراعات، وبتوفير الفرص لحل المشكلات بين التلاميذ قبل أن تتفاقم وتتطور للأسوأ.
- ضمان وجود مدير المدرسة بصورة ظاهرة للتلاميذ، وتمتعه بهيبة وشخصية كاريزمية حاسمة، وإدراك التلاميذ لقوة المدير واستطاعته منع الممارسات العنيفة والممارسات المتطرفة والسلوكيات المنحرفة داخل المدرسة (Queensland Government. Australia., 2010, p. 20).
- ضرورة تعاون مديري المدارس مع الإخصائيين النفسيين في بناء مناهج دراسية تتصل بكيفية التعامل مع المشكلات الاجتماعية/الوجدانية بهدف تقليل العراك بين التلاميذ، ومكافحة الأنماط السلوكية العنيفة داخل المدارس، وإدارة الانفعالات والغضب، ومنع العنف، ومعايير السلوك الأخلاقي القويم، وتقديم الاستشارات النفسية للتلاميذ المعرضين لخطر ممارسة العنف أو الانخراط في أنشطة متطرفة (Furlong, Michael J.; Felix, Erika D.; Sharkey, Jill D.; & Larson, Jim, 2005, p. 14).

وبعد أن تم استعراض أهم نتائج البحث الراهن، سوف يلقي الجزء التالي الضوء على أهم التوصيات الواجب تنفيذها في المدارس المصرية.

توصيات البحث

- نشر القيم الداعمة للتسامح في المدارس.
- دعم الأنماط السلوكية الإيجابية على مستوى المدرسة.
- تدريب مديري المدارس على آليات تحسين المناخ المدرسي.
- تدريب مديري المدارس على آليات زيادة درجة انضباط التلاميذ.
- تدريب مديري المدارس على كيفية تصميم وتنفيذ الأنشطة التربوية القائمة على مدخل التنمية الإيجابية للشباب.
- توظيف المدخل الإيكولوجي لتعزيز انضباط التلاميذ وحمايتهم من الأنماط السلوكية المتطرفة والمنحرفة.
- الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في صياغة لائحة جديدة للانضباط المدرسي في المدارس المصرية.
- تدريب مديري المدارس على آليات رفع التحصيل الدراسي للتلاميذ.
- تدريب مديري المدارس على آليات صناعة القرار داخل المدرسة بصورة جماعية.
- تدريب مديري المدارس على التحديد الدقيق للأنماط السلوكية المرغوب من التلاميذ تنفيذها.
- تدريب مديري المدارس على تقديم التعزيز الإيجابي للتلاميذ الملتزمين بأنماط السلوك الحميدة.
- تدريب مديري المدارس على كيفية تحليل دوافع التلاميذ لإساءة التصرف في بعض المواقف.
- تدريب مديري المدارس على تصميم برامج علاجية للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في الالتزام بأنماط السلوك الحميدة.
- تدريب مديري المدارس على آليات توفير الموارد المالية لتمويل التدريس النشط للممارسات السلوكية الحميدة، ومتابعة تنفيذ البرامج العلاجية.

- إرسال بعثات من المعلمين والإخصائيين النفسيين ومديري المدارس إلى ألمانيا وفرنسا والنمسا وسويسرا لدراسة آليات زيادة انضباط التلاميذ وحمايتهم من الأنماط السلوكية المتطرفة والمنحرفة.

الخلاصة

يستطيع مديرو المدارس نشر التسامح ومكافحة التطرف من خلال تنفيذ عدد من الآليات. ومن أهم هذه الآليات: خلق مناخ مدرسي آمن، وتنفيذ برامج لمعالجة الاضطرابات السلوكية، وتشجيع التلاميذ على تحمل مسئولياتهم والمساهمة في جعل المدارس بيئات آمنة، وصياغة قواعد واضحة للانضباط المدرسي ولكيفية التعامل مع مشكلات التلاميذ السلوكية، وتذكير التلاميذ بضرورة مقاومة ضغوط أقرانهم للانحراف وممارسة العنف، وتأسيس نظام لتلقي شكاوى التلاميذ مثل الخط الساخن لمشكلات التلاميذ السلوكية، وصناديق الشكاوي، والمواقع الإلكترونية لتلقي الشكاوي، ومراقبة المباني المدرسية والملاعب والحدائق، وصياغة خطط للتعامل مع الأزمات السلوكية، وتكوين فرق عمل للتعامل مع الأنماط السلوكية المتطرفة والعنيفة، وتعزيز الشراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي ومع المستشفيات ومراكز العلاج النفسي، وتأسيس قاعدة بيانات بأسماء التلاميذ المنحرفين سلوكيا وأسباب انخراطهم في العنف والتدخلات النفسية والتربوية التي تمت لهم، والتقويم الدوري لسياسات التدخل لمكافحة الأنماط السلوكية السلبية، وتعزيز التعاون بين المدرسة وبين أولياء الأمور، وتمويل البرامج الهادفة إلى تدريب التلاميذ على الحل السلمي للمشكلات، واكتساب مهارات التواصل الاجتماعي والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، وتقبل الآخر، وتقبل الاختلاف، والإيمان بضرورة تجنب العنف السلوكي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. إعمر، إيمان عبد الله. (٢٠٠٨). ''مدي الإلمام بحقوق الإنسان لدي طلبة المدارس الثانوية بمحافظة نابلس-فلسطين من وجهة نظر المعلمين''. ***رسالة ماجستير*** مقدمة إلى كلية الدراسات العليا بجامعة النجاح الوطنية في نابلس. نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

٢. ألماظ، محمد السيد فرج. (٢٠١٧). ''الإصلاح الجامعي لمواجهة العنف السياسي في الجامعات المصرية: تصور مقترح''. **رسالة دكتوراه** مقدمة لكلية الدراسات العليا ***للتربية***. القاهرة: جامعة القاهرة.

٣. البنا، عبد الإله أحمد على. (٢٠١٤). ''التطرف الديني والسياسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية الاجتماعية لدي طلبة الجامعة اليمنين''. **رسالة دكتوراه** مقدمة لكلية الآداب بجامعة القاهرة. القاهرة: جامعة القاهرة.

٤. بوروبة، سامية. (٢٠١٢). ''إسهام الميثاق العربي لحقوق الإنسان في تكوين قانون حقوق إنسان إقليمي''. **مجلة الجنان لحقوق الإنسان الصادرة عن جامعة الجنان بطرابلس**. العدد ٣. يونيو ٢٠١٢.

٥. زينهم، ريهام رضا. (٢٠١٦). ''تأثير ثورة ٢٥ يناير على العنف السياسي في مصر ٢٠١١-٢٠١٣''. ***رسالة ماجستير مقدمة لكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة القاهرة***. القاهرة: جامعة القاهرة.

٦. سليمان، عصام. (بدون تاريخ). ***تدريس حقوق الإنسان في لبنان واثره على الحركة السياسية***. بيروت: المركز العربي لتطوير حكم النزاهة والقانون.

٧. سمير، كريمة الحصري. (٢٠١٥). ''العنف في خطاب الحياة اليومية: دراسة اثنوجرافية في مجتمع محلي حضري''. ***رسالة ماجستير مقدمة لكلية الآداب بجامعة بنها***. بنها: جامعة بنها.

٨. عبد الخالق، رحاب محمد عبد الحي. (٢٠١٦). ''البلطجة والتنمر داخل المؤسسة التعليمية: دراسة ميدانية بين طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الجيزة''. ***رسالة ماجستير مقدمة لكلية الآداب بجامعة القاهرة***. القاهرة: جامعة القاهرة.

٩. لخضر، زازة. (٢٠١٧). ''حماية حقوق الإنسان في النظام العربي مقارنة بالنظام الأوروبي''. ***مجلة جيل حقوق الإنسان***. العام الرابع. العدد ١٩. مايو ٢٠١٧.

١٠. مجلس النواب اللبناني. (٢٠٠٦). ***تعزيز مفاهيم حقوق الإنسان في العمل البرلماني. سلسلة الدراسات والمعلومات. الملف الرابع عشر. نوفمبر ٢٠٠٦***. بيروت: مجلس النواب.

١١. مصطفي، شريف محمد نبيل. (٢٠١٥). ''المعالجة الإعلامية لأحداث العنف وتأثيرها على الأزمات الاقتصادية بعد الثورة''. ***رسالة ماجستير مقدمة لكلية الإعلام بجامعة القاهرة***. القاهرة: جامعة القاهرة.

١٢. النيادي، عبد الله راشد سعيد. (٢٠٠٨). ''أثر المتغيرات الدولية والإقليمية على تطوير حقوق الإنسان والمجتمع المدني في إطار جامعة الدول العربية''. ***رسالة ماجستير مقدمة لكلية العلوم الإنسانية بجامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا***. عمان: جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.

١٣. الهلي، إبراهيم. (٢٠١٤). ''آليات حماية حقوق الإنسان في الميثاق العربي لحقوق الإنسان''. ***رسالة ماجستير مقدمة لكلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة***. ورقلة: جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

١٤. هواري، بوقرن. (٢٠١٤). ''مكانة حقوق الإنسان في إطار الإرث المشترك للإنسانية''. ***رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية الحقوق بجامعة قسنطينة***. قسنطينة: جامعة قسنطينة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

References:

15. Alida du Plessis, Georgia. (2014). ''Religious Freedom, Reasonable Accommodation and The Protection of The Conscience of Learners in South African Public Schools''. International **Journal** for Religious Freedom. Vol. 7. Nos. 1-2. 2014.
16. Allen, Kathleen P. (2010). ''Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices''. ***The Professional Educator***. Vol. 34. No. 1. Spring 2010.
17. Arensmeier, Cecilia. (2017). ''Young People's Views on Tolerance''. In: Lundberg, Erik. (Ed.). ***Mechanisms of Tolerance: An Anthology***. Stockholm: The Living History Forum.
18. Beetham, David. (1998). ''Democracy: Key Principles, Institutions and Problems''. In: Bassiouni, Cherif et al. (Eds.). ***Democracy: Its Principles and Achievement***. Geneva: Inter-Parliamentary Union.
19. Bellis, Mark A.; Hughes, Karen; Perkins, Clare; & Bennett, Andrew. (2012). ***Protecting People, Promoting Health: A Public Health Approach to Violence Prevention for England***. Liverpool: The Centre for Public Health.
20. Biodiversity International. (n.d.). ***Our Core Values***. Rome: Author.
21. Bivins, Thomas. (2012). ***Responsibility and Accountability***. Durant, OK: Southeastern Oklahoma State University.
22. Bokova, Irina. (2015). ''Foreword''. In: Griffiths, Jacqui. (Ed.). ***Agree to Differ***. Paris: UNESCO.

23. Broer, Nico A.; de Muynck, Bram; Potgieter, Ferdinand J.; Wolhuter, Charste C.; & van der Walt, Johannes L. (2014). ‘‘Measuring Religious Tolerance Among Final Year Education Students: The Birth of A Questionnaire’’. ***International Journal*** for Religious Freedom. Vol. 7. Nos. 1-2. 2014.
24. Burgh, Gilbert. (2014). ‘‘Commentary on Democratic Pedagogy’’. ***Journal*** of Philosophy in Schools. Vol. 1. No. 1. November 2014.
25. Carbines, Robert; Wyatt, Tim; & Robb, Leone. (2006). ***Encouraging Tolerance and Social Cohesion Through School Education***. Melbourne: Erebus International.
26. Center for Mental Health in Schools at UCLA. (2015). ***Conduct and Behavior Problems: Intervention and Resources for School Aged Youth***. Los Anglos, CA: Author.
27. Christian Solidarity Worldwide. (n.d.). Discrimination on The Basis of Religion or Belief in Education: Faith and A Future. Surrey, United Kingdom: Author.
28. Connecticut Voices for Children. (2010). ***Teaching Discipline: A Toolkit for Educators on Positive Alternatives to Out-of-School Suspensions***. New Haven, CT: Author.
29. Cote, Rochelle R., and Erickson, Bonnie H. (2009). ‘‘Untangling The Roots of Tolerance: How Forms of Social Capital Shape Attitudes Toward Ethnic Minorities and Immigrants’’. ***American Behavioral Scientist***. Vol. 52. No. 12. August 2009.
30. David-Ferdon, Corinne; & Simon, Thomas R. (2014). ***Preventing Youth Violence: Opportunities for Action***. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control and Centers for Disease Control and Prevention.
31. Deole, Sumit S. (2017). ‘‘Human Capital Consequences of Violence in Schools: Estimating The Impact of Violence in Schools on Education Outcomes in Brazil’’. ***Review of Development Economics***. Vol. 22. 2018.
32. Doll, Beth. (2010). ‘‘Positive School Climate’’. ***Principal Leadership***. December 2010.

33. Dorfman, Rosalee S. (2013). ‘‘The Regulation of Fairness and Duty of Good Faith in English Contract Law: A Relational Contract Theory Assessment’’. *Leeds **Journal** of Law & Criminology*. Vol. 1. No. 1. Sept. 2103.
34. Furlong, Michael J.; Felix, Erika D.; Sharkey, Jill D.; & Larson, Jim. (2005). ‘‘Preventing School Violence: A Plan for Safe and Engaging Schools’’. ***Student Counselling***. September 2005.
35. Himmelman, Arthur T. (2002). ***Collaboration Defined: A Developmental Continuum of Change Strategies***. Seattle, WA: The University of Washington.
36. Hossain, Md. Ismail. (October 2013). ‘‘Rights of Women Workers in Global Manufacturing: A Study of The Garment Industry in Bangladesh’’. ***PhD Submitted to Universita Degli Studi Di Milano***. Milano: Author.
37. Institute of Education Sciences. (September 2008). ***Reducing Behavior Problems in The Elementary School Classroom***. Washington, D.C.: Author.
38. Karstedt, Susanne. (2007). ‘‘Tolerance’’. In: Ritzer, George. (Ed.). ***The Blackwell Encyclopedia of Sociology***. Oxford, United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.
39. Keating, Avril. (2016). ‘‘Educating Tomorrow’s Citizens: What Role Can Schools Play?’’. ***Foro de Educación***. Vol. 14. No. 20. January- June 2016.
40. Konrad-Adenauer-Stiftung. (2011). ***Concepts and Principles of Democratic Governance and Accountability***. Kampala: Author.
41. Lamont, Jeffrey H. (2013). ‘‘Out-of-School Suspension and Expulsion’’. ***The American Academy of Pediatrics***. Vol. 131. No. 3. March 2013.
42. Liiv, Karin E. (2015). ‘‘Defiance, Insubordination, and Disrespect: Perceptions of Power in Middle School Discipline’’. ***Doctor of Education Submitted to The Graduate School of Education of Harvard University***. Cambridge, MA: Author.

43. Lundberg, Erik; & Abdelzadeh, Ali. (2017). ''The Development of Tolerance Among The Young''. In: Lundberg, Erik. (Ed.). ***Mechanisms of Tolerance: An Anthology***. Stockholm: The Living History Forum.
44. Maloney, Shannon. (2014). ''Positive Youth Development in A School-Based Setting: A Study of The Los Angeles Police Academy Magnet School Program''. ***PhD Submitted to The Pardee RAND Graduate School***. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
45. Mandle, Jon. (2009). ***Rawls's A Theory of Justice: An Introduction.*** Cambridge: Cambridge University Press.
46. Mayrhofer, M. (2018). ''Opportunities and Pitfalls of Anti-discrimination Policies in The European External Action Service''. ***Peace Human Rights Governance***. Vol. 2. No. 1. March 2018.
47. National Association of Elementary School Principals. (2013). ***A Framework for Safe and Successful Schools***. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
48. National Center for Injury Prevention and Control. (2016). ***Understanding School Violence***. Atlanta, GA: Author.
49. Neville, Fergus G. (2015). ''Preventing Violence Through Changing Social Norms''. In: P. Donnelly; & C. Ward. (Eds.). ***Oxford Textbook of Violence Prevention***. Oxford: Oxford University Press.
50. Oceanside Building Learning Together Society. (2015). ***Compassionate and Kind***. Parksville, British Columbia: Author.
51. Osher, David; Bear, George G.; Sprague, Jeffrey R.; & Doyle, Walter. (2010). ''How Can We Improve School Discipline?''. ***Educational Researcher***. Vol. 39. No. 1. January/February 2010.
52. Parents Reaching Out. (2010). ***Positive Directions for Student Behavior. What Families and Educators Need To Know To Support Student Success***. Albuquerque, NM: Author.

53. Peck, Johan. (2016). ‘‘Education and Political Tolerance: A Meta-Analysis of The ‘‘Education Effect’’’. ***Master of Arts Submitted to Uppsala University***. Uppsala: Uppsala University.
54. Pennsylvania State Health St. Joseph. (n.d.). ***Reading Youth Violence Prevention Project: Blueprint for Action 2011-2016***. Reading, PA: Author.
55. Pereznieto, P.; Harper, C.; Clench, B.; & Coarasa, J. (2010). ***The Economic Impact of School Violence***. London: Plan International & Overseas Development Institute.
56. Plan International. (2017). ***Girls’ Rights Are Human Rights: An In-depth Study of The Status of Girls in The International Human Rights Framework***. Surrey, United Kingdom: Author.
57. Powell, Russell; & Clarke, Steve. (n.d.). ***Religion, Tolerance and Intolerance: Views from Across The Disciplines***. Oxford, United Kingdom: University of Oxford.
58. PricewaterhouseCoopers Consulting (Australia) Pty Limited. (March 2018). ***The Economic Cost of Bullying in Australian Schools***. Canberra: Author.
59. Queensland Government. Australia. (November 2010). ***Working Together: Understanding Student Violence in Schools***. Brisbane: Author.
60. Rapp, Carolin, and Freitag, Markus. (2015). ‘‘Teaching Tolerance? Associational Diversity and Tolerance Formation’’. ***Political Studies***. Vol. 63. No. 5.
61. Rietbergen-McCracken Jennifer. (n.d.). ***Civic Education***. Johannesburg: Author.
62. Rowland, Cortney. (February 2017). ***Principal Professional Development New Opportunities for A Renewed State Focus***. Washington, D.C.: Education Policy Center at American Institutes for Research.
63. Sar, Hora Zabarjadi. (2016). ‘‘Ethical Education for A Multicultural Society: A Sociological Study of The Potential of Purpose-Written Curricular Resource Materials’’. ***Master of Education Submitted to Faculty of Education at Queensland University of Technology***. Brisbane: Queensland University of Technology.

64. Shaheed, Farida. (2015). ‘‘Supporting Statements For The International Decade For The Rapprochement of Cultures’’. In: Griffiths, Jacqui. (Ed.). ***Agree to Differ***. Paris: UNESCO.
65. Simonsen, Brandi; Sugai, George; & Negron, Madeline. (2008). ‘‘Schoolwide Positive Behavior Supports: Primary Systems and Practices’’. ***Teaching Exceptional Children***. Vol. 40. No. 6. July-August 2008.
66. Spectris. (n.d.). ***The Value of Integrity: Code of Business Ethics***. Egham: Author.
67. Spicer, Felecia Vinson. (2016). ‘‘School Culture, School Climate, and the Role of the Principal’’. ***Doctor of Education Submitted to Georgia State University***. Atlanta, GA: Georgia State University.
68. Steen-Johnsen, Kari. (2017). ‘‘About The Prerequisites for and Sustainability of Tolerance – A Commentary on Wallman Lundasen and Tragardh’’. In: Lundberg, Erik. (Ed.). ***Mechanisms of Tolerance: An Anthology***. Stockholm: The Living History Forum.
69. Sullivan, Anna M.; Johnson, Bruce; Owens, Larry; & Conway, Robert. (2014). ‘‘Punish Them or Engage Them? Teachers’ Views of Unproductive Student Behaviours in The Classroom’’. ***Australian Journal of Teacher Education***. Vol. 39. No. 6. June 2014.
70. Sutcher, Leib; Podolsky, Anne; & Espinoza, Danny. (February 2017). ***Supporting Principals’ Learning: Key Features of Effective Programs***. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
71. Taylor, David. (2013). ‘‘Early Warning System Methodology: An Early Warning System for Religious Persecution’’. ***International Journal for Religious Freedom***. Vol. 6. Nos. 1-2. 2013.
72. The Vestal Central School District. (2014). ***Plan for School-Based Planning and Shared Decision-Making***. Vestal, NY: Author.

73. Thornton, Timothy N.; Craft, Carole A.; Dahlberg, Linda L.; Lynch, Barbara S.; Baer, Katie. (Eds.). (2002). ***Best Practices of Youth Violence Prevention: A Sourcebook for Community Action***. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention and National Center for Injury Prevention and Control.
74. UNESCO. (1995). ***Declaration of Principles on Tolerance***. Paris: Author.
75. Valdebenito, Sara; Eisner, Manuel; Farrington, David P.; Ttofi, Maria M.; & Sutherland, Alex. (2018). ***School-based Interventions for Reducing Disciplinary School Exclusion: A Systematic Review. Campbell Systematic Reviews 2018:1***. Oslo: The Campbell Collaboration.
76. van der Merwe, Johan M. (2014). ‘‘The Church Order of De Mist and The Advent of Religious Freedom in South Africa: An Important Contribution to The Common Good in South African Society’’. ***International Journal for Religious Freedom***. Vol. 7. Nos. 1-2. 2014.
77. van der Noll, Jolanda; Poppe, Edwin; & Verkuyten, Maykel. (2010). ‘‘Political Tolerance and Prejudice: Differential Reactions Toward Muslims in the Netherlands’’. ***Basic and Applied Social Psychology***. Vol. 32. No. 1. February 2010.
78. van Doorn, Marjoka. (2014). ‘‘The Nature of Tolerance and The Social Circumstances in Which it Emerges’’. ***Current Sociology Review***. Vol. 62. No. 6.
79. Van Driel, B.; Darmody, M.; & Kerzil, J. (2016). ***Education Policies and Practices to Foster Tolerance, Respect for Diversity and Civic Responsibility in Children and Young People in The EU. NESET II Report***. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
80. van Ingen, Erik and van der Meer, Tom. (2016). ‘‘Schools or Pools of Democracy? A Longitudinal Test of The Relation between Civic Participation and Political Socialization’’. ***Political Behavior***. Vol. 38. No. 1.
81. Waddell, Stephanie; & Jones, Naomi. (2018). ***Intervening Early to Prevent Gang and Youth Violence: The Role of Primary Schools***. London: Early Intervention Foundation.

82. Wilde, Jerry. (2011). ‘‘Rational-Emotive and Cognitive-Behavioral Interventions for Children with Anxiety Disorders: A Group-Counseling Curriculum’’. In: Selek, Salih. (2011). (Ed.). ***Different Views of Anxiety Disorders***. Rijeka: InTech Europe.