

# جامعة سعد دحلب بالبليدة

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

التخصص علم الاجتماع الثقافي

دور المدرسة في الوقاية من جنوح الأحداث

دراسة ميدانية بالمركز المتخصص في إعادة التربية بولاية البويرة

و عينة من إكماليات و ثانويات ولاية البليدة

من طرف

**عبد العزيز ديلمي**

أمام اللجنة المشكلة من

رئيسا	جامعة البليدة	أستاذ محاضر	د / جمال معتوق
مشرفا ومقررا	جامعة الجزائر	أستاذ التعليم العالي	أ / د أحمد حويتي
عضوا مناقشا	جامعة البليدة	أستاذ محاضر	د / فضيل رتيمي

البليدة ، ماي 2006 .

. 2004-2003



## ملخص

جنوح الأحداث ظاهرة اجتماعية تعرفها العديد من المجتمعات و منها المجتمع الجزائري ، الذي لم تقتأ هذه الظاهرة تتفاقم فيه ، و لاسيما في السنوات الأخيرة ، بالنظر إلى الكثير من الأسباب منها الاقتصادية ، والاجتماعية و الديموغرافية إلخ ... و إذا علمنا أن جانحي اليوم هم مجرمو الغد المحترفون ، أصبح من اللازم والمستعجل دق ناقوس الخطر لمواجهة الظاهرة . غير أن مواجهة ظاهرة معقدة مثل ظاهرة جنوح الأحداث ، تتخذ عدة صور يمكن بلورتها في خمسة هي : الوقاية ، والمنع ، والردع ، والمكافحة والعلاج أو الإصلاح . بيد أن الاتجاه العام في السياسات الجنائية في الدول المتقدمة أصبح أميل لأسلوب الوقاية نظرا لأهميته القصوى بالنظر إلى أنه يسبق حدوث أي فعل جانح ، كما يسبق ظهور أية بوادر للجنوح على شخصية الحدث ، و هكذا يكون الأسلوب الأمثل لحماية المجتمع بكل فئاته .

إن أية سياسة وقائية في أي مجتمع لا يمكن أن تنجح و تؤتي ثمارها إلا إذا انخرطت فيها جميع المؤسسات الاجتماعية ، الرسمية و غير الرسمية ، و تضافرت جهود جميع القائمين عليها . غير أن المؤسسات الرسمية في المجتمع أكثر المؤسسات أهمية في عملية الوقاية من الجنوح ، نظرا لوجود متخصصين بها لديهم من المعرفة والخبرة ما يكفي للقيام بالمهمة ، ومن هذه المؤسسات يمكن الحديث عن مؤسسة المدرسة و مؤسسة الشرطة .

حاولت هذه الدراسة البحث في دور المدرسة في الوقاية من جنوح الأحداث ، باعتبار أنها تستقبل الأطفال منذ الصغر ، و هم يقضون فيها سنوات ليست فقط طويلة ، بل و حرجة من حياتهم ونموهم السيكولوجي ، و الذهني و الاجتماعي . لذلك كان دورها مهما للغاية في أية سياسة وقائية رسمية تنتهجها أية دولة في العالم . و من أجل أن تنجح المدرسة في هذا الدور لا بد أن تجعل من محيطها مجال جذب و ليس طرد للأطفال ، بتنوع نشاطاتها التربوية الأساسية و التكميلية ، و الانفتاح بالقدر الكافي على مؤسسات المجتمع الأخرى ، كالأ أسرة ، و الشرطة ، و الجمعيات المدنية ذات العلاقة بالوقاية من الجنوح ، ليشعر الأطفال والأحداث بأن المدرسة امتداد للمجتمع ومؤسساته المختلفة ، الرسمية و غير الرسمية .

هذا ما حاولت هذه الدراسة الكشف عنه من خلال بحث ميداني شمل 133 شخصا ، 33 من الجانحين المودعين بالمركز المتخصص في إعادة التربية بعين العلوحي بولاية البويرة ، و 100 شخص من موظفي بعض ثانويات و إكماليات ولاية البليدة .

## قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	أهم أبعاد و مؤشرات الفرضية الأولى	24
02	أهم أبعاد و مؤشرات الفرضية الثانية	25
03	تطور عدد التلاميذ وعدد المؤسسات التربوية	118
04	تطور الاعتمادات المالية (بآلاف الدينارات)	118
05	نسبة الانتقال والتكرار والتخلي بين تلاميذ الطور الثالث بالنسبة للسنة الدراسية 2003-2002	119
06	نسبة الانتقال والتكرار والطررد أو التخلي بين تلاميذ الطور الثانوي بالنسبة للسنة الدراسية 2003-2002	120
07	المطاعم المدرسية و المستفيدين منها بالنسبة للسنة الدراسية 2003-2002	121
08	التلاميذ الداخليون والنصف داخليون والمستفيدون من المنح الداخلية والنصف داخلية في الطور الثالث بالنسبة للسنة الدراسية	122
09	التلاميذ الداخليون والنصف داخليون والمستفيدون من المنح الداخلية والنصف داخلية في الطور الثانوي بالنسبة للسنة الدراسية	122
10	الأفواج التربوية في طور التعليم التحضيري بالنسبة للسنة الدراسية 2003-2002	123
11	توزيع الجانحين حسب السن	144
12	توزيع الجانحين حسب المستوى التعليمي للوالدين	144
13	توزيع الجانحين حسب عدد الإخوة	145
14	توزيع الجانحين حسب ترتيبهم بين إخوتهم	145
15	توزيع الجانحين حسب عدد إخوتهم المتمدرسين	146
16	توزيع الجانحين حسب نوع المسكن	147
17	توزيع الجانحين حسب مكان السكن	147
18	توزيع الجانحين حسب الجنحة المرتكبة	148
19	توزيع الموظفين حسب المؤسسات	149
20	توزيع الموظفين حسب الجنس	150

150	توزيع الموظفين حسب السن	21
151	توزيع الموظفين حسب المستوى التعليمي	22
151	توزيع الموظفين حسب الوظيفة	23
152	توزيع الأساتذة حسب المؤسسة و مادة التدريس	24
152	توزيع الموظفين حسب الخبرة المهنية	25
153	توزيع الجانحين حسب المستوى التعليمي	26
154	توزيع الجانحين حسب الحصول على شهادة التعليم الابتدائي	27
154	توزيع الجانحين حسب الحصول على إجازات	28
154	توزيع الجانحين حسب طبيعة علاقتهم بالمدرسة	29
155	توزيع الجانحين حسب حبهم أو كراهيتهم للمدرسة	30
156	توزيع الجانحين حسب مبررات حبهم المدرسة	31
157	توزيع الجانحين حسب مبررات كراهية المدرسة	32
158	توزيع الجانحين حسب التغيب عن المدرسة	33
158	توزيع الجانحين حسب نسبة التغيب عن المدرسة	34
159	توزيع الجانحين حسب مبررات التغيب عن المدرسة	35
160	توزيع الجانحين حسب التعرض لعقوبات المدرسين	36
161	توزيع الجانحين حسب نوع العقوبات التي تعرضوا لها من طرف المدرسين	37
161	توزيع الجانحين حسب التعرض لعقوبات الإدارة	38
162	توزيع الجانحين حسب نوع العقوبات التي تعرضوا لها من طرف الإدارة	39
163	توزيع الجانحين حسب أسباب التعرض للعقوبات	40
164	توزيع الجانحين حسب تنظيم مدارسهم لأنشطة رياضية	41
164	توزيع الجانحين حسب المشاركة في النشاطات الرياضية المنظمة	42
165	توزيع الجانحين حسب تنظيم مدارسهم لأنشطة ثقافية	43
165	توزيع الجانحين حسب المشاركة في النشاطات الثقافية المنظمة	44
166	توزيع الجانحين حسب تنظيم مدرستهم لرحلات ترفيهية وتربوية	45
166	توزيع الجانحين حسب المشاركة في الرحلات الترفيهية والتربوية	46
167	توزيع الجانحين حسب توفير الأسرة للأدوات المدرسية	47
167	توزيع الجانحين حسب تلقي منحة مدرسية	48

168	توزيع الجانحين حسب تلقي أدوات مدرسية مجانية	49
168	توزيع الجانحين حسب توفر مطعم مدرسي	50
168	توزيع الجانحين حسب توفر النقل المدرسي	51
169	وجود مكتبة	52
169	استعمال المكتبة	53
170	توفير الخدمات الاجتماعية	54
170	نوع الخدمات الاجتماعية	55
171	مدى كفاية الخدمات الاجتماعية	56
172	سبب عدم كفاية الخدمات	57
173	ممارسة النشاطات الثقافية في المؤسسات	58
173	تنظيم المنافسات الرياضية والثقافية في المؤسسات	59
174	تنظيم الرحلات الترفيهية التربوية	60
175	السلوكات المنحرفة أو الجانحة الملاحظة في المدرسة	61
176	أساليب التعامل مع السلوكات المنحرفة أو الجانحة في المدارس	62
177	اعتماد أساليب وقائية في المدارس	63
177	نوع الأساليب الوقائية المعتمدة في المدارس	64
178	الاعتراف بدور المدرسة في الوقاية	65
179	اقتراحات تفعيل دور المدرسة في الوقاية من الانحراف والجنوح	66

## الفهرس

الصفحة	العنوان
	ملخص
	شكر
	إهداء
12	مقدمة
16	1: الإطار المنهجي للدراسة
16	1.1: منهجية الدراسة
16	1.1.1: أسباب اختيار موضوع الدراسة
17	2.1.1: إشكالية الدراسة
22	3.1.1: أهداف الدراسة
23	4.1.1: أهمية الدراسة
23	5.1.1: فرضيات الدراسة
25	6.1.1: تحديد مفاهيم الدراسة
37	2.1: الإجراءات المنهجية
37	1.2.1: منهج البحث
37	2.2.1: مجتمع البحث
38	3.2.1: عينة البحث
39	4.2.1: مجالات البحث
44	5.2.1: أدوات جمع البيانات
45	6.2.1: أدوات معالجة البيانات
45	7.2.1: صعوبات الدراسة
48	2: الإجرام والجنوح : العوامل المسببة والنظريات المفسرة.
48	1.2: العوامل المسببة لظاهرة الإجرام والجنوح
49	1.1.2: العوامل الشخصية أو الذاتية



49	..... 2.1.2: العوامل البيئية أو الموضوعية
56	..... 2.2 : الاتجاهات المفسرة لظاهرة الإجرام والجنوح
56	..... 1.2.2: الاتجاه البيولوجي
65	..... 2.2.2: الاتجاه السيكولوجي
68	..... 3.2.2: الاتجاه السوسيولوجي
86	..... 4.2.2: الاتجاه التكاملي
89	..... 3 : التعامل مع الإجرام و الجنوح .
90	..... 1.3: الإجرام والجنوح والضبط الاجتماعي
90	..... 1.1.3 : صور التعامل مع الإجرام والجنوح
94	..... 2.1.3: أساليب التعامل مع الإجرام والجنوح
98	..... 2.3: الوقاية من الإجرام والجنوح
99	..... 1.2.3: أنماط الوقاية من الإجرام والجنوح
105	..... 2.2.3: نظريات الوقاية من الإجرام و الجنوح
108	..... 3.2.3: نماذج تطبيقية للوقاية من الإجرام والجنوح
115	..... 4 : المدرسة والوقاية من الجنوح .
115	..... 1.4: واقع المدرسة الجزائرية .
116	..... 1.1.4: الحق في التعليم
123	..... 2.1.4: وظائف المدرسة
124	..... 3.1.4 : دور المدرسة في كشف مظاهر الانحراف والجنوح
125	..... 4.1.4 : التوعية الوقائية والأمنية
125	..... 2.4: المدرسة والوقاية غير المباشرة من الجنوح
125	..... 1.2.4: وظيفة التنشئة الاجتماعية
126	..... 2.2.4 : وظيفة التعليم
127	..... 3.2.4: وظيفة التربية
127	..... 4.2.4 : وظيفة تحقيق الانسجام الاجتماعي
128	..... 5.2.4: وظيفة الانتقاء
128	..... 6.2.4 : وظيفة الحراك الاجتماعي
130	..... 3.4: المدرسة والوقاية المباشرة من الجنوح

- 130 ..... 1.3.4: دور المدرسة في كشف مظاهر الانحراف والجنوح
- 131 ..... 2.3.4 : دور المدرسة تجاه التلاميذ المتخلفين دراسيا
- 132 ..... 3.3.4 : التوعية الوقائية والأمنية من الانحراف والجنوح
- 133 ..... 4.3.4 : مواجهة التسرب المدرسي
- 136 ..... 4.4: المدرسة و حقوق الطفل
- 136 ..... 1.4.4: من حقوق الإنسان إلى حقوق الطفل
- 138 ..... 2.4.4: اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل والمدرسة
- 143 ..... 5 :خصائص أفراد العينة .
- 143 ..... 1.5 : خصائص عينة الجانحين
- 143 ..... 1.1.5 : توزيع أفراد العينة حسب الجنس والسن
- 144 ..... 2.1.5 : توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للوالدين ، وعدد الإخوة الترتيب بينهم .
- 146 ..... 3.1.5: توزيع أفراد العينة حسب عدد الإخوة المتمدرسين ، ومكان السكن ونوع المسكن .
- 148 ..... 4.1.5 : توزيع أفراد العينة حسب الجنحة المرتكبة
- 149 ..... 2.5: خصائص أفراد عينة موظفي التربية
- 149 ..... 1.2.5: توزيع المؤسسات والموظفين
- 150 ..... 2.2.5: توزيع أفراد العينة حسب الجنس ، والسن والمستوى التعليمي
- 151 ..... 3.2.5: توزيع أفراد العينة حسب الوظيفة ، ومادة التدريس والخبرة المهنية
- 153 ..... 6 :عرض و تحليل معطيات الدراسة الميدانية.
- 153 ..... 1.6: عرض و تحليل معطيات الجانحين
- 153 ..... 1.1.6: الجانحون و التحصيل المدرسي
- 154 ..... 2.1.6: الجانحون والعلاقة بالمدرسة
- 169 ..... 2.6: عرض وتحليل معطيات موظفي التربية
- 169 ..... 1.2.6: دور المدرسة في مواجهة التسرب المدرسي
- 175 ..... 2.2.6: دور المدرسة في التعامل مع حالات الانحراف والجنوح
- 181 ..... 7 : نتائج الدراسة.
- 181 ..... 1.7: نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى
- 181 ..... 1.1.7 : البعد التعليمي و التحصيلي و مؤشرات
- 182 ..... 2.1.7: البعد النفسي و العلائقي و مؤشرات

183	.....	3.1.7: البعد التربوي و التهذيبي و مؤشرات
185	.....	4.1.7: البعد الترفيهي و الثقافي و مؤشرات
186	.....	5.1.7: البعد الاقتصادي و الخدماتي و مؤشرات
188	.....	2.7: نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية
189	.....	1.2.7: بعد التفتح على الأسرة و مؤشرات
189	.....	2.2.7: بعد التفتح على الجمعيات المدنية و مؤشرات
190	.....	3.2.7: بعد التفتح على مؤسسة الشرطة و الدرك و مؤشرات
192	.....	النتائج العامة للدراسة
194	.....	توصيات
196	.....	خاتمة
198	.....	قائمة المراجع
207	.....	الملاحق

## مقدمة

الانحراف والجنوح والإجرام ظواهر اجتماعية لا يخلو منها أي مجتمع مهما كان مستواه الثقافي أو الحضاري . ولما كانت هذه الظاهرة معقدة للغاية ، بالنظر إلى تدخل العديد من العوامل في إفرازها ، منها ما هو ذاتي يتعلق بالشخص المنحرف أو الجانح أو المجرم ، ومنها ما هو موضوعي يتعلق بالبيئة التي يتواجد فيها الشخص المنحرف أو الجانح أو المجرم ، فإن العديد من الباحثين من مختلف التخصصات ، مثل علم الاجتماع ، علم النفس ، علم الإجرام ، علم العقاب ، علم الضحايا (La victimologie) ، انكبوا على دراستها من مختلف الجوانب .

هذا ويذكر أن ظاهرة الانحراف والجنوح والإجرام ليست مستقرة على حال واحدة أو وتيرة واحدة في أي مجتمع من المجتمعات ، بالنظر إلى الحراك الاجتماعي الذي لا يخلو منه أي مجتمع ، والذي يمس الجوانب الاجتماعية ، والثقافية ، والاقتصادية ، والسياسية ، وكذا العلمية والتكنولوجية ، مما يؤثر على الظاهرة بمختلف الصور ، كأن يؤثر عليها من حيث زيادة أو انخفاض معدلاتها ، أنماطها ، فئاتها ، مناطقها ...إلخ .

أمام حركية ظواهر الانحراف والجنوح والإجرام من جهة ، وخطورتها على المجتمع من جهة أخرى ، اختلفت أساليب التعامل معها ، غير أنها لا تخرج في الغالب عن خمسة أساليب هي : المكافحة ، المنع ، الردع ، العلاج والوقاية . وفي هذا الصدد بدأ للباحث أن أسلوب الوقاية أسلوب بالغ الأهمية ، لأنه يسبق حدوث أي فعل منحرف أو جانح أو إجرامي ، كما يسبق ظهور أي بوادر للانحراف أو الجنوح أو الإجرام على الشخص ، وعليه يصبح الأسلوب الأمثل لحماية المجتمع بكل فئاته ، وضمان استقراره وأمنه .

إن عملية الوقاية من الانحراف والجنوح والإجرام هي مهمة جميع المؤسسات الاجتماعية ، الرسمية وغير الرسمية ، فهي مهمة الأسرة أولاً ، لأنها هي المؤسسة الأولى التي تحتضن الطفل ، وتضطلع بوظيفة التنشئة الاجتماعية ، والتربية السوية والمتكاملة التي تأخذ بعين الاعتبار كل نواحي

الشخصية . وهي مهمة المدرسة ثانيا ، لأنها تضطلع بوظيفة التنشئة الاجتماعية والتربية ، فضلا عن وظيفة التعليم ، وبالمحصلة يقع على المدرسة عبء تكوين التلميذ ، والمواطن الصالح والإنسان .

غني عن أي بيان أن الثروة الحقيقية للأمم والشعوب هي ثروة الإنسان وليس طبيعة التضاريس ، أو المواد الأولية ، أو غير ذلك . ولما كان الإنسان يبدأ حياته طفلا ، ثم يصبح حدثا ، ليصير شابا ، فإنه لا بد من الاعتناء بالأطفال والأحداث والشباب ، بتجنيد جميع المؤسسات الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية من أجل ذلك . وإذا كانت مؤسسة الأسرة قد نالت الكثير من الاهتمام على صعيد الأبحاث الأكاديمية ، إذ قدمت العديد من الرسائل الجامعية حول العلاقة بين الأسرة وانحراف أو جنوح الأحداث عموما ، فإن مؤسسة المدرسة لم تلق أي اهتمام مباشر في أية دراسة تعلق بموضوع انحراف أو جنوح الأحداث ، ذلك أن الباحث ، ورغم الجهود الحثيثة ، لم يعثر على أية دراسة جامعية ذات علاقة مباشرة بهذا الموضوع ، ناهيك عن العثور على دراسة بحثت في الدور الوقائي للمدرسة من الانحراف والجنوح . في هذا الإطار جاءت هذه الدراسة التي تروم إلقاء الضوء على مؤسسة اجتماعية رسمية هي مؤسسة المدرسة ، ومن حيث دورها في الوقاية من جنوح الأحداث فقط ، وتلك صورة من صور الاعتناء بالأحداث ، باعتبارهم أحد مظاهر الثروة الحقيقية للأمم والشعوب .

انطلقت الدراسة من التساؤل عن الدور الذي يمكن أن تضطلع به المدرسة في الوقاية من جنوح الأحداث ، وما هي سبل ذلك ، وما إذا كان بإمكان المدرسة القيام به وحدها أم عليها أن تتعاون مع غيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى ، كالأ أسرة والشرطة .

لقد انتظمت الدراسة حول فرضيتين اثنتين كمنطلق لاضطلاع المدرسة بدور الوقاية من جنوح الأحداث ، ارتبطت الأولى بفكرة تعزيز علاقة الأحداث بالمدرسة ، فيما ارتبطت الثانية بفكرة تفتح المدرسة على مؤسسات المجتمع الأخرى .

في سبيل اختبار الفرضيتين ، تم اعتماد أسلوب البحث الميداني ، إذ تم النزول إلى الميدان باستمارتين اثنتين : استمارة مقابلة استعملت لجمع البيانات عن فئة الجانحين أنفسهم ، فتم بحث 33 جانحا بمركز عين العلو المتخصص في إعادة تربية الأحداث الواقع بولاية البويرة ، واستمارة استبيان استعملت لبحث 100 شخص من موظفي عينة من إكماليات و ثانويات ولاية البليدة . و هكذا تكون الدراسة قد بحثت 133 شخصا .

لقد توزعت دراسة " دور المدرسة في الوقاية من جنوح الأحداث " على بايين وسبعة فصول ، فضلا عن مقدمة ، وخاتمة وملحق اشتمل على استمارتي الدراسة الميدانية المتعلقةتين بفئة الجانحين وفئة موظفي التربية .

لقد خصص الباب الأول للإطار المنهجي والنظري للدراسة واشتمل على أربعة فصول .

ففي الفصل الأول تم التعرض للإطار المنهجي للدراسة واشتمل على مبحثين ، خصص المبحث الأول لعرض منهجية الدراسة من حيث أسباب اختيار موضوع الدراسة ، وبلورة إشكالية الدراسة ، وأهداف الدراسة وأهميتها ، وكذا فرضيَّتها ومفاهيمها . كما خصص المبحث الثاني لاستعراض الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة من حيث المنهج المتبع لإجراء الدراسة ، ومجتمع الدراسة وعينتها من حيث نوعها وحجمها ، ومجالات الدراسة ، وأدوات جمع البيانات وأدوات معالجتها ، وفي الأخير تم استعراض أهم الصعوبات التي اعترضت مسار الدراسة .

وفي الفصل الثاني تم تناول أهم العوامل المسببة للجنوح والإجرام ، وكذا أهم الاتجاهات المفسرة للجنوح والإجرام ، من خلال مبحثين . ففي المبحث الأول وقع استعراض أهم العوامل المسببة للجنوح والإجرام ، سواء كانت ذاتية متعلقة بشخصية الجانح أو المجرم ، أو كانت موضوعية مرتبطة ببيئة الجانح أو المجرم . فيما تم التعرض في المبحث الثاني لأهم الاتجاهات المفسرة للجنوح والإجرام ، سواء كانت بيولوجية ، أو سيكولوجية ، أو سوسولوجية ، مع التعرّيج في الأخير على الاتجاه التكاملي بالنظر إلى تعقد ظاهرة الجنوح والإجرام .

أما الفصل الثالث فقد خصص للتعامل مع الجنوح والإجرام ، وقسم هو الآخر إلى مبحثين . ففي المبحث الأول تم تناول صور وآليات التعامل مع الجنوح والإجرام في إطار الضبط الاجتماعي ، أما في المبحث الثاني فقد وقع استعراض صور الوقاية من الجنوح والإجرام ، من خلال أنماط الوقاية ، وأهم نظريات الوقاية وكذا بعض النماذج التطبيقية المعتمدة من طرف بعض الدول للوقاية من الجنوح والإجرام .

وأما الفصل الرابع فخصص للمبحث في العلاقة بين المدرسة والوقاية من الجنوح والإجرام من خلال أربعة مباحث . خصص المبحث الأول للتعرّيج على بعض مؤشرات واقع المدرسة الجزائرية ، فيما تناول المبحث الثاني الدور الوقائي غير المباشر الذي تضطلع به المدرسة من خلال القيام بوظائفها

المختلفة ، أما المبحث الثالث فعالج الدور الوقائي المباشر للمدرسة من ظاهرة الجنوح والإجرام ، وأما المبحث الرابع فقد خصص لحقوق الطفل في الوسط المدرسي .

أما الباب الثاني فتناول الإطار الميداني للدراسة ، واشتمل على فصلين اثنين .

الفصل الخامس وتطرق لخصائص أفراد العينة من خلال مبحثين ، خصص المبحث الأول لاستعراض خصائص فئة الجانحين ، فيما خصص المبحث الثاني لاستعراض خصائص عينة موظفي التربية من مديرين ، ونواب المديرين للدراسات ، ومستشاري التربية وعدد لا بأس به من الأساتذة .

أما الفصل السادس ، فقد خصص لعرض نتائج الدراسة من خلال مبحثين . إذ تناول المبحث الأول نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى من خلال أبعادها ومؤشراتها ، وأما المبحث الثاني فقد عرض لنتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية من خلال أبعادها ومؤشراتها أيضا . والملاحظ هنا أنه تم الالتزام بالأبعاد والمؤشرات المحددة سلفا في الفصل المنهجي للدراسة .

وأما الفصل السابع فقد خصص لخلاصة النتائج العامة وبعض التوصيات .

## الفصل 1

### الإطار المنهجي للدراسة

يعتبر الإطار المنهجي للدراسة السكة التي يسير عليها قطار الدراسات العلمية المنهجية ، لذلك يتوجب على كل باحث أن يخصصه بالعناية و الضبط الكافيين ، من أجل اتقاء ما أمكن من المزالق والهتات التي لا يخلو منها أي بحث ، حتى و إن كان علميا . لهذا تم تخصيص هذا الفصل وتقسيمه إلى مبحثين : فقد خصص المبحث الأول لعرض منهجية الدراسة من حيث أسباب اختيار الموضوع ، وبلورة إشكالية الدراسة و أهم تساؤلاتها ، و أهداف الدراسة ، وفرضيَّتها بأهم أبعادها و مؤشراتهما ، كما تم استعراض مفاهيم الدراسة عبر مختلف التخصصات ، والخروج بتعريفات إجرائية تضبط محتوى المفاهيم المستعملة طيلة الدراسة . فيما خصص المبحث الثاني لعرض الإجراءات المنهجية للدراسة من حيث منهج البحث المتبع ، ومجتمع البحث ، وعينة البحث من حيث نوعها وحجمها ، فضلا عن الإطار البشري ، والمكاني والزمني للدراسة ، و كذا أدوات جمع ومعالجة البيانات . وفي الأخير تم استعراض بعض الصعوبات النظرية والعملية التي اعترضت مسار الدراسة .

#### 1.1: منهجية الدراسة

##### 1.1.1: أسباب اختيار موضوع الدراسة

هناك عدة أسباب حدثت بالباحث إلى اختيار موضوع الوقاية من جنوح الأحداث يمكن عرض بعضها مصنفة إلى أسباب ذاتية وأخرى موضوعية .



### 1.1.1.1: الأسباب الذاتية

- كون الباحث أبا لأطفال في سن الحداثة يشعر بالمسؤولية على وقايتهم من الوقوع في برائن الجنوح والإجرام ، لكنه يعي تماما أن الوقاية من آفة الجنوح ليست مهمة الوالدين وحدهما ، بل هي آفة اجتماعية مسؤولة عنها عدة مؤسسات اجتماعية ومنها المدرسة . وعليه توجب البحث في دور هذه الأخيرة .

- كون الباحث يشتغل بالتدريس ، ولمدة ليست بالقصيرة ، و يلاحظ عن كثب أهمية الدور الذي يمكن أن تضطلع به المدرسة في وقاية الأحداث من التواجد في الشارع ، بشدهم إلى المدرسة ، و شغل وقتهم بما يفيد ، عوض تركهم يتعرضون لمختلف صور الإغراء المؤدية إلى الانحراف والجنوح .

### 2.1.1.1 : الأسباب الموضوعية

- أن 15% من أفراد الشعب الجزائري تتراوح أعمارهم بين 13 و 18 سنة أي حوالي 6/1 من السكان [1] ص 18 .

- أن 41,6% من الفئة المذكورة أعلاه منقطعة عن الدراسة أو خارج المنظومة المدرسية [1] ص 18 ، الأمر الذي يشكل في نظر الباحث قوة كامنة للجنوح لا يستهان بها .

- عدم عثور الباحث ، رغم الإلحاح ، على دراسات أكاديمية ، سواء على مستوى الماجستير أو الدكتوراه ، في الجزائر ، تناولت مشكلة جنوح الأحداث من منظور وقائي .

### 2.1.1: إشكالية الدراسة

إن ظاهرة جنوح الأحداث ظاهرة معقدة تتداخل فيها العديد من العوامل ، و لعل ما يزيد من تعقدها ، عدم القدرة على الضبط الدقيق والكمي لحجمها في أغلب المجتمعات ، ذلك أن الخبراء كثيرا ما

يميزون بين الجنوح الظاهر أو الواقعي (délinquance réelle) الذي يدخل ضمن الإحصائيات الرسمية والجنوح الخفي (délinquance cachée) ، فيتحدثون عما يعرف " بالرقم الأسود " (le chiffre noire) الذي يعتبر بعض الباحثين [2] أنه " يشكل ستة (6) أضعاف الجنوح الظاهر أو الواقعي " ولذلك ما يبره من أسباب منها [3] :

- 1- تستر الآباء والعائلات على جنوح أبنائهم و أقاربهم حفاظا على سمعة الأسر والعائلات .
- 2- تستر مسؤولي المؤسسات التربوية (على الخصوص) على جنوح التلاميذ حفاظا على سمعة المؤسسات التي هم مسئولون عنها .
- 3- إحجام الضحايا عن التبليغ و رفع شكاوى ضد الجانحين الأحداث رافة بهم بالنظر إلى سنهم.
- 4- الاختلاف البيّن بين إحصائيات الشرطة وإحصائيات العدالة ، ذلك أنه في حالة وصول شكاوى إلى الشرطة أو حالة ضبط الشرطة لأحداث وهم يرتكبون أفعالا معاقب عليها قانونا ، فإن وكلاء الجمهورية لا يقررون دوما ضرورة المتابعة القضائية لأن بعض الأفعال ، بالنسبة لهم ، لا تتطلب سوى إجراءات تربوية لضمان حماية الأطفال والأحداث الذين هم في خطر جسماني أو معنوي (كما هو الحال في إدمان المخدرات) .

كما يلاحظ أن إحصائيات العدالة تشمل القضايا المسجلة والقضايا المنظور فيها والمنتهية بحكم قضائي نهائي ، والأولى دائما أكثر من الثانية بالنظر إلى أن جهات التحقيق (قضاء الأحداث) تتخذ أوامر بالأوجه للمتابعة (Ordonnance de non-lieu) في بعض القضايا . وبالنتيجة فإن إحصائيات الشرطة أكثر تعبيراً عن الجنوح الواقعي الظاهر من إحصائيات العدالة .

بيد أن معرفة حجم الجنوح الواقعي الظاهر ، في الجزائر ، أكثر تعقيدا بالنظر إلى أن قوات الأمن تتشكل من قوات الشرطة العاملة في المناطق الحضرية وضواحيها ، وقوات الدرك الوطني العاملة في المناطق الريفية وهي أيضا – بحكم عملها المتعلق بالضبط القضائي للجرائم والتحقيق فيها – كثيرا ما تعين جنوح الأحداث ولا شك أنها تقوم بعمليات التبويب والتصنيف الإحصائي لمعطيات الظاهرة ، إلا أن إحصائياتها لا يسهل دوما الحصول عليها من طرف الباحثين ، الأمر الذي يُبقي جزءا من ظاهرة جنوح الأحداث مجهولا ، كما يعيق البحث العلمي الواسع والمعمول عليه .

غير أنه ، ومهما يكن من أمر حجم الظاهرة الحقيقي ونسبية الإحصائيات الرسمية ، فإنه بالنظر إلى هذه الأخيرة ، يمكن ملاحظة تزايد اتساع حجم ظاهرة جنوح الأحداث في الجزائر في السنوات الخمس الممتدة بين 1998 و 2002 ، التي تمكن الباحث من الحصول على إحصائيات بشأنها .

فبالنظر إلى إحصائيات المديرية العامة للأمن الوطني ، فان نسبة ارتفاع جنوح الأحداث بين سنوات 1998 و 2002 قدرت ب 56,6 % ، بمعدل ارتفاع سنوي يقدر بنسبة 12% ، مع ملاحظة أن الارتفاع بين سنتي 2001 و 2002 قدر بما يقرب من 27 % [1] ص 16 .

وبالنظر إلى إحصائيات وزارة العدل التي تمكن الباحث من الحصول عليها ، المتعلقة بالقضايا الجزائية المسجلة والمفصول فيها من طرف القضاء بين سنة 1999 و 2001 ، فان عدد قضايا الأحداث المفصول فيها سنة 1999 هو 17771 ، وفي سنة 2000 هو 19223 ، وأما في سنة 2001 فان العدد ارتفع إلى 24011 قضية [4] ص 158. مع ملاحظة أن القضاء لا ينظر ولا يفصل في كل قضايا جنوح الأحداث ، إذ كثير من القضايا ، حتى وإن تجاوزت مراكز الشرطة ، فإن النيابة العامة لا تقدر المتابعة القضائية فيها دوما لاعتبارات مختلفة ، و عليه فإن القضايا المسجلة أكثر من القضايا المفصول فيها .

هذا وإذا أخذنا معطيات إحصائية أخرى بعين الاعتبار، فإن الوضع يبعث على القلق أكثر . ذلك أنه بواقع 30 836000 نسمة هم سكان الجزائر المقيمون سنة 2001 ، فإن 45% منهم شباب تقل أعمارهم عن 19 سنة ، وأن 15 % من السكان تتراوح أعمارهم بين 13 و 18 سنة ، يمثل غير المتدرسين منهم 41,6 % [1] ص 18 ، كما أن " 1.6 مليون طفل في سن التمدرس هم خارج المدارس " [5] ص 3.

لما كان موضوع البحث متعلقا بدور المدرسة في الوقاية من الجنوح فإن تأمل بعض إحصائيات وزارة التربية أمر في غاية الأهمية ، فإذا تأملنا إحصائيات سنة 2002 فإن إجمالي عدد التلاميذ في الطور الثالث من التعليم الأساسي هو 2186338 منهم 1057978 بنت ، وإجمالي عدد التلاميذ في التعليم الثانوي هو 1095730 منهم 621647 بنت [6] ص ص 6-7. غير أنه من ضمن 642632 مسجلا لامتحان شهادة التعليم الأساسي سنة 2002 لم ينجح سوى 235457 مترشحا ، أي أن نسبة النجاح منخفضة إذ بلغت 37,65% فقط ، ولم يكن الوضع أفضل كثيرا سنة 2005 إذ كان عدد الناجحين حسب إحصائيات وزارة التربية 317682 تلميذا ، أي ما نسبته 41.5 % [7] .

كما أنه ، وفي سنة 2002 أيضا ، من ضمن 354998 مسجلا لامتحان البكالوريا ، شعب التعليم العام والتقني ، لم ينجح سوى 115 463 مترشحا ، أي أن نسبة النجاح منخفضة أيضا إذ بلغت 32,92 % [6] ص 11.

إنه ورغم الكثير من المجهودات التي يبذلها القائمون على التربية والتعليم لإعادة إدماج الراسبين في الامتحانين المشار إليهما أعلاه ، بإعطائهم فرصة ثانية بل وثالثة وأحيانا رابعة لاجتياز الامتحان بنجاح ، فإن عدد المطرودين من المدارس تجاوز في سنة 2002 وحدها 420.000 ، يمثل المطرودون منهم من المرحلة الأساسية وحدها- رغم أهميتها- 71% [1] ص 20 . وهذا ما تعززه أرقام الأمم المتحدة التي قدرت " التلاميذ المتسربين من المدارس الجزائرية في نهاية التسعينات ب 500 ألف تلميذ في السنة " [5] ص 3 .

يضاف إلى ما سبق ، ما أطلعنا عليه الصحافة في مستهل السنة الدراسية 2005/2004 حيث سجل قطاع التربية الوطنية " عدم التحاق أزيد من 27 ألف تلميذا بلغوا سن التمدرس ، تضاف إلى 20 ألف تلميذ آخرين يمثلون مجموع عدد المتسربين من سنوات الامتحان المختلفة " [8] .

إنه عندما يتم الحديث عن أحداث غير متمدرسين ، فإن ذلك يعني أحداثا لا هم يقضون معظم وقتهم في المدارس ولا في المنازل بين أفراد الأسرة ، وعليه فهم يقضون معظم وقتهم في الشارع ، وبالنتيجة فإن الفشل في الدراسة والتسرب المدرسي بالنسبة للأحداث يمثلان قوة كامنة للجنوح ، خصوصا إذا كانت هذه الفئة العمرية الشابة غير موجهة ، لا إلى التكوين المهني والتمهين ، بحكم عدم تحصيلها على مستوى مقبول من التعليم أو بحكم عدم توفر مناصب كافية في مراكز التكوين المهني والتمهين ، ولا إلى النشاطات الترفيهية ، الثقافية والرياضية ، الهادفة والبناءة ، سواء بسبب نقص الهياكل ، عدم أو سوء تجهيزها و/ أو تأطيرها بمربين و مدربين محترفين أكفاء ، أو بسبب عدم تواجدها في كل المناطق والأحياء.

إن الإحصائيات التي استطاع الباحث الحصول عليها [1] ص.ص 22-23 ، تشير إلى أن الجزائر كانت تملك في سنة 2000 عددا من مؤسسات الشباب (établissements de jeunesse) قدر ب 1338 مؤسسة ، منها 761 تابعة لوزارة الشباب والرياضة ، والباقي تابع لقطاع الثقافة والجماعات المحلية والخواص ، أما عدد الهياكل الرياضية (infrastructures sportives) فقدر بحوالي 4000 هيكل رياضي ، مفتوحة كلها للشباب بين 6 و 29 سنة . بينما المشتركون في

الجمعيات الرياضية والشبابية لا يعني شيئاً إذ قدر بحوالي 7 % من الشباب المتراوحة أعمارهم بين 6 و29 سنة ، فكم هي نسبة المشتركين الذين تتراوح أعمارهم بين 13 و18 سنة ؟

إنه وبعد نظرة عارضة للإحصائيات الرسمية المذكورة أعلاه ، يلاحظ الباحث أن حجم الظاهرة لا يفتأ يتزايد رغم كل الجهود المبذولة وعلى رأسها جهود العدالة من خلال المتابعات القضائية والأوامر التي انتهت إليها . كما يلاحظ الباحث أيضا ، أن الفشل المدرسي والتسرب المدرسي ولاسيما المبكر ، عوامل تساهم في اتساع نطاق جنوح الأحداث ، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات ومنها دراسة "برايتوايت" John Braithwaite سنة 1989 التي وضع فيها قائمة بخصائص المجرمين والجانحين جاء فيها على الخصوص أن "الأفراد معرضون أكثر للإجرام والجنوح عندما تكون نتائجهم الدراسية رديئة ، في حين يكونون أقل تعرضا للإجرام والجنوح متى كانت علاقاتهم بالمدرسة وثيقة وكانت طموحاتهم الدراسية والمهنية كبيرة" [9] ص 33 . لذلك يعتبر الباحث أن الاعتناء بسبل الحفاظ على المقعد البيداغوجي ، وتعزيز علاقة الطفل والحدث بالمدرسة يمثلان مجالين مهمين للغاية في الوقاية من جنوح الأحداث .

فضلا عن أهمية تعزيز علاقة الحدث بالمدرسة ، يعتقد الباحث أن المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية ، ينبغي ألا تنعزل عن باقي مؤسسات المجتمع الأخرى كالأسرة والشرطة والجمعيات المدنية ذات العلاقة بالأحداث والشببية مثل الجمعيات الثقافية والرياضية .

في هذا السياق تتدرج إشكالية الدراسة التي تهدف إلى البحث في " دور المدرسة في الوقاية من جنوح الأحداث " وهي الإشكالية التي يمكن بلورتها بشكل من التفصيل في الأسئلة التالية :

- 1- ما هو الدور الذي يمكن أن تضطلع به المدرسة للوقاية من جنوح الأحداث ؟
- 2- هل وفقت المدرسة الجزائرية في التعامل مع حالات الأحداث الذين يعانون من مشاكل نفسية أو اجتماعية من شأنها أن تعرضهم للجنوح ؟
- 3- هل المدرسة الجزائرية مؤهلة للتعامل مع حالات السلوك الجانح داخل جدرانها ؟
- 4- هل توفر المدرسة الجزائرية نشاطات ترفيهية (رياضية وثقافية) من أجل تصريف بعض صور الطاقة النفسية لدى الأحداث و تنشئتهم على التعايش والمشاركة الاجتماعية ؟
- 5- هل المدرسة الجزائرية متفتحة بالقدر الكافي على مؤسسات المجتمع كالأسرة والجمعيات المدنية ذات العلاقة بقضايا الطفولة والمراهقة ؟

6- هل هناك تعاون بين المدرسة من جهة ، ومصالح الشرطة والدرك الوطني وكذا جهاز العدالة من جهة أخرى بهدف التوعية من مخاطر الجنوح الفردية والاجتماعية للوقاية منها ؟

### 3.1.1: أهداف الدراسة

إن الباحث يسعى من وراء قيامه بدراسة موضوع " دور المدرسة في الوقاية من جنوح الأحداث " إلى أهداف علمية وأخرى عملية .

### 1.3.1.1: الأهداف العلمية

- يعتبر الباحث هذه الدراسة محاولة متواضعة ، لكنها طموحة ، لإغناء الدراسات السوسولوجية ، في الجزائر ، بتنوع المقاربات النظرية . فبالإضافة إلى النظريات الأكثر تداولاً في الأبحاث الأكاديمية كالنظرية الوظيفية ، والبنائية ، والتفاعلية الرمزية ونظرية التغيير الاجتماعي ، يحاول الباحث توظيف منظور جديد ، جدير بموضوع جنوح الأحداث ، هو المنظور الوقائي .

- تستهدف هذه الدراسة الوقوف ، مرة أخرى ، على موضوع جنوح الأحداث ، وهو من المواضيع التي تشغل ، ليس الجهات الرسمية والدوائر الحكومية في الدول فحسب ، بل وأيضاً الجهات الدولية وعلى رأسها منظمة الأمم المتحدة ، التي عقدت المؤتمرات التي انبثقت عنها وثائق دولية في غاية الأهمية مثل " مبادئ الرياض التوجيهية " للوقاية من جنوح الأحداث .

### 2.3.1.1: الأهداف العملية

- إبراز دور المدرسة و التمدرس في الوقاية من الجنوح ، ومنه ضرورة الاهتمام بهما أكثر ، من أجل تحصين الأطفال والأحداث من الفشل المدرسي والتسرب المدرسي .

- إفادة القائمين على التربية والتعليم في الجزائر بنتائج البحث ، من أجل توظيفها في تعزيز دور المدرسة في الوقاية من جنوح الأحداث.

### 4.1.1 : أهمية الدراسة

لما كانت الثروة الحقيقية للأمم والشعوب والدول هي الثروة البشرية ، وعلى رأسها الأحداث والشباب ، فإن الجوائز كغيرها من الدول يقع عليها واجب الاعتناء بهذه الفئة ، والعمل على وقايتها من كل سبل الجنوح وأشكاله ، بناء على دراسات علمية موضوعية ، وبإشراك جميع المؤسسات الاجتماعية ، بما فيها الرسمية ومنها المدرسة . في هذا الإطار تبدو أهمية البحث في " دور المدرسة في الوقاية من جنوح الأحداث " .

### 5.1.1: فرضيات الدراسة

إنه " لا يعتبر أي بحث علميا إذا لم ينتظم حول فرضية أو أكثر " [10] ص55. والفرضيات عبارة عن " حلول مؤقتة يضعها الباحث لحل مشكلة البحث " [11] ص97 . كما أن الفرضية هي " عبارة عن تصريح يتنبأ بوجود علاقة بين حدين (...) أو بين عنصرين أو أكثر من عناصر الواقع " [12] ص151.

إن الباحث يقترح الفرضيتين التاليتين :

الفرضية الأولى : تعزيز علاقة الأحداث بالمدرسة عامل مهم في الوقاية من جنوح الأحداث .

الفرضية الثانية : تفتح المدرسة على مؤسسات المجتمع يساهم في الوقاية من جنوح الأحداث .

إنه ولما كانت المقتضيات المنهجية [10] ص50 و [12] ص160 ، تقتضي أن تضبط

الفرضيات من خلال أبعاد و مؤشرات ، فإن الباحث يقترح لكل فرضية الأبعاد والمؤشرات التالية :

أبعاد و مؤشرات الفرضية الأولى :

إن الباحث يفهم من خلال عبارة " تعزيز علاقة الحدث بالمدرسة " و هو المتغير المستقل ، قيام المدرسة بأدوار و وظائف تمثل هنا أبعادا يمكن قياسها من خلال مؤشرات وأهمها:

جدول رقم 1 : أهم أبعاد و مؤشرات الفرضية الأولى

المؤشرات	الأبعاد
- الإجازات أو العقوبات ، الحصول على شهادة التعليم الابتدائي ، والتعليم الأساسي و البكالوريا . - مواجهة التسرب المدرسي .	البعد التعليمي و التحصيلي
- تسيير أزمة المراهقة من خلال احتواء العنف الفكري ، اللفظي والجسدي. - الاعتناء بذوي المشاكل النفسية و التكيفية ، و لاسيما المعرضين للمخاطر المعنوية أو الجسدية .	البعد النفسي و العلائقي
- تكوين المواطن و الإنسان . - إصلاح وتعديل السلوك المنحرف والجناح داخل المدرسة ومحيطها ، لأن خلاقات المدرسة كثيرا ما تخرج لمحيط المدرسة . - معالجة ظاهرة التغيب عن المدرسة .	البعد التربوي و التهذيبي
- النشاطات الرياضية والثقافية ( المسرح ، الرسم ، الأشغال اليدوية ، مجلة المدرسة ، الرحلات التربوية والاستكشافية ) ، المكتبة .	البعد الترفيهي والثقافي
- الإعانات المالية كمنحة التمدرس ، والعينية كأدوات والكتب للمحتاجين من التلاميذ . - المطاعم المدرسية ، النقل المدرسي ، الصحة المدرسية .	البعد الاقتصادي و الخدماتي



أهم أبعاد و مؤشرات الفرضية الثانية :

إن الباحث يفهم من خلال عبارة " تفتح المدرسة على مؤسسات المجتمع " و هي تمثل هنا متغيرا مستقلا أيضا ، أبعادا تقابلها المؤشرات التالية :

جدول رقم 2 : أهم أبعاد و مؤشرات الفرضية الثانية

المؤشرات	الأبعاد
- تشكيل مجالس تضم الأولياء ، وموظفي المدارس والتلاميذ ، فضلا عن جمعيات أولياء التلاميذ .	التفتح على الأسرة
- الجمعيات ذات العلاقة الوطيدة بقضايا الطفولة والمراهقة والوقاية من الآفات الاجتماعية مثل المخدرات وغيرها . - الجمعيات الرياضية والثقافية .	التفتح على الجمعيات المدنية
- مداخلات ضباط الشرطة والدرك في المدارس لتقديم معطيات حول الجنوح والإجرام للتوعية عنهما	التفتح على مؤسسة الشرطة و الدرك

### 6.1.1: تحديد مفاهيم الدراسة

تنظم هذه الدراسة حول مفاهيم أساسية هي :

#### 1.6.1.1: الوقاية

جاء في قاموس " روبير الصغير " أن " الوقاية هي فعل الاستباق (Action de devancer) وأن الوقاية هي مجمل الإجراءات الاحتياطية ضد بعض المخاطر " [13] ص 1572 . وجاء في معجم Longman بأن الوقاية هي " اتقاء وقوع شيء ما " [14] ص 866 .

أما الوقاية في مجال الجريمة والجنوح فتعني " التعامل مع الجريمة قبل وقوعها " [15] ص 208

هذا وعبرة الوقاية من الجنوح تعني بصورة أوضح " كل ما يساهم في تخفيض تكرار (fréquence) الأفعال الجانحة والأضرار المرتبطة بها " [16] ص 12.

كما أن الوقاية عند Irwin Waller هي " كل عمل يؤدي إلى التقليل... من معدلات الجريمة " [17] ص 10.

يلاحظ أن تعريف Waller عام شيئا ما وقد ينقصه التحديد و ربما تعريف " أحسن طالب " أكثر وضوحا و تحديدا ، إذ يعتبر الوقاية " مختلف الجهود المجتمعية التي تهدف إلى الحيلولة دون توفر عوامل و ظروف الجريمة [ و الجنوح ] أصلا " [17] ص 9.

فالوقاية من الجريمة والجنوح بهذا المعنى مجهود موجه أصلا " للأسوياء ليقبوا أسوياء " [17] ص 15 حتى لا يضطر المجتمع – بعد انتشار الجريمة والجنوح – إلى أن يسلك أسلوب المعالجة بل والمكافحة ، وهو أسلوب موجه للمجرمين والجانحين لتهديب و تعديل سلوكهم أو حماية المجتمع من خطورتهم و ليس للأسوياء .

التعريف الإجرائي للوقاية :

إن التعريف الإجرائي الذي اختاره الباحث لمفهوم الوقاية من الجريمة والجنوح يشمل مجمل الجهود المبذولة من طرف مختلف الهيئات المجتمعية ، كالأسرة والمدرسة والشرطة والجمعيات المدنية و وسائل الإعلام ، للحيلولة دون انتشار الظروف والعوامل المؤدية للجريمة والجنوح وكذا بروز الشخصية الإجرامية لدى الحدث . لكن الباحث لا يتناول بالبحث كل هذه الهيئات والمؤسسات المجتمعية والآليات نظرا لقلّة الإمكانيات وضيق الوقت ويكتفي بمؤسسة المدرسة.

### 2.6.1.1 : الجنوح (الانحراف)

كثيرا ما يستعمل مصطلح " الانحراف " Deviance في الانجليزية و Déviance في الفرنسية للدلالة على الجنوح رغم الفروق المهمة بينهما .

ففي اللغة العربية الانحراف هو الميل وغياب الاعتدال ، وفي اللغة الفرنسية هو " ميزة ما ينحرف أو يبتعد عن معيار ما " [13] ص 530 . وفي اللغة الإنجليزية جاء في معجم Webster أن الانحراف هو السلوك أو الموقف المخالف للمعايير الأخلاقية والاجتماعية المقبولة " [18] ص 370 . كما جاء في معجم Oxford أن الانحراف هو " مخالفة المعايير الأخلاقية والاجتماعية ، لما هو عادي أو متعارف عليه " [19] ص 237 . وجاء في معجم Longman أن الانحراف هو " المخالفة الملحوظة و البارزة للمعايير المقبولة للسلوك " [14] ص 300 .

كما أنه في " بعض التعريفات يشير الانحراف أو الجنوح إلى سلوك غير البالغين الذين يقومون بخرق معايير قانونية أو...اجتماعية بصفة متكررة " [20] ص 80.

إن الانحراف *Déviance* كمصطلح ، يشير عند علماء الاجتماع " إلى انتهاك للتوقعات الاجتماعية و...عدم الالتزام بالمعايير التي يرتضيها ويحددها المجتمع للسلوك " [20] ص 77 . كما أن " الانحراف هو الخروج على قيم وعادات و تقاليد المجتمع " [15] ص 75.

أما الجنوح كاسم مشتق في اللغة العربية من فعل *جَنَحَ يَجْنَحُ* و *يَجْنُحُ* و *يَجْنُحُ* و *يَجْنُحُ* جُنُوحًا ، فهو الميل . والجُنَاح هو الإثم [21] ص 117 ، ويقابله (*Délinquance*) في اللغة الفرنسية وهي اسم من فعل (*Délinquer*) المشتق بدوره من الكلمة اللاتينية (*Delinquere*) ويعني " ارتكاب إثم أو خطيئة " (*Commettre une faute*) والجنوح من هذا المنطلق هو " سلوك مميز بـجُنَح متكررة معتبرة كذلك من خلال مظهرها الاجتماعي " [13] ص 482 .

يلاحظ هنا أن قاموس "روبير" يشترط تكرار *الجُنَح* و ليس *جُنْحَة* واحدة لكي يتفق مع مفهوم الخطيئة (*La faute*) و يبتعد عن مفهوم الخطأ (*L'erreur*) .

هذا و جاء في معجم Webster بأن الجنوح (*Delinquency*) يعني " التقصير أو الفشل في فعل ما هو مطلوب " [18] ص 359 . كما جاء في معجم Oxford بأن الجنوح " فعل خاطئ و تقصير في الواجب " [19] ص 228 . وجاء في معجم Longman بأن الجنوح هو " النزعة نحو السلوك الذي لا يتوافق مع المعايير الاجتماعية المقبولة أو مع القانون " [14] ص 290 .

هذا وكثيرا ما يميز الباحثون في العلوم الاجتماعية بين المفهوم النفسي والاجتماعي والقانوني للجنوح .

#### أ- المفهوم النفسي للجنوح

إن الجنوح يمثل جملة من خروقات القوانين الاجتماعية وهو عند علماء النفس " عدم التكيف الذي يعبر عن الصراع بين الفرد و المجتمع" [22] ص 187 ، وعليه فإن الجنوح هو عَرَضٌ (symptôme) لمرض (syndrome) ، أو اضطراب نفسي يظهر في شكل فشل في التكيف ، أي فشل في السلوك السوي المتوازن .

في هذا الصدد يميز " إيكهورن " بين الجنوح الظاهر والجنوح الكامن . فيعتبر الجنوح الظاهر هو كافة مظاهر السلوك غير الاجتماعي ، في مقابل الجنوح الكامن الذي يمثل مجمل الأسباب الباطنية النائمة التي تتفاعل مع ظروف معينة لتتحول إلى جنوح ظاهر ، وعليه فإن أية دراسة جادة للجنوح لا بد أن تتجنب النظرة التجزيئية المقتصرة على دراسة السلوك الظاهر فقط .

#### ب- المفهوم الاجتماعي للجنوح

إن الجنوح عند علماء الاجتماع هو خرق للنظم والمعايير والقيم الاجتماعية . بهذا المعنى يصبح الجنوح أمرا أقرب إلى الانحراف و يتأثر بمعطيات الثقافة المحلية ، فيكتسي بالطابع النسبي نظرا لاختلاف المعايير والقيم من بيئة وأخرى . لذلك لا يهتم علماء الاجتماع بدراسة السلوك الجانح فحسب ، بل يدرسون أيضا تلك المعايير والنظم الاجتماعية التي قد تؤدي إلى السلوك الجانح .

#### ج- المفهوم القانوني للجنوح

إن الجنوح في المفهوم القانوني العام هو " مجموع الجنايات والجنح التي حددها واعتبرها كذلك القانون والمجتمع " [23] ص 87 ، وانطلاقا من هذا المفهوم العام فإن الجنوح يقترب من الإجرام بمعناه العام .

أما الجنوح في المفهوم القانوني المحدد أو الخاص فهو " مجموع الجنايات والجنح التي يرتكبها الأحداث " [23] ص 87 والتي تعرضهم للمساءلة القانونية والمتابعة القضائية . والجنايات والجنح هي أفعال نص القانون على تجريمها و حدد عقوبة و / أو تدبيراً احترازياً لمرتكبها .

### التعريف الإجرائي للجنوح

سبق أن تمت الإشارة إلى الخلط في استعمال مصطلح الانحراف للدلالة على الجنوح رغم الفروق بينهما ، إذ أن المفهوم العام والواسع للانحراف مرتبط أكثر بمعايير مجتمعية ثقافية ، فشرب الخمر وتعاطي القمار انحرافات في المجتمع المسلم ، بينما هي ليست كذلك في مجتمعات أخرى ، فيما الجنوح هو نمط من الانحراف محدد قانوناً ومرتبطة بفئة عمرية محددة هي فئة الأحداث . بتعبير مختصر ودقيق ، الانحراف أوسع من الجنوح ، فالجنوح هو السلوك المنحرف ، الذي يأتيه الأحداث و يقع تحت طائلة القانون فيما يشمل الانحراف سلوكات لا تقع تحت طائلة القانون كتحدي سلطة الوالدين والخروج عليها والهروب من البيت .

إن الباحث يعتمد في هذه الدراسة مصطلح الجنوح وليس الانحراف ويقترح كتعريف إجرائي للجنوح ، التعريف القانوني فيقصد بالجنوح في هذه الدراسة مجمل خروقات القانون التي يقوم بها الأحداث فتعرضهم للمساءلة القانونية والمتابعة القضائية طبقاً لقانون العقوبات وقانون الإجراءات الجزائية .

#### 3.6.1.1: الحدث

الحدث في اللغة العربية هو " الشاب " [24] ص 273 ، كما هو " حديث السن والفتي " [21] ص 131، والحدث في اللغة الفرنسية (Mineur) هو " الشخص الذي لم يبلغ سن الرشد " [13] ص 1204 ، والحدث في اللغة الانجليزية (Minor) هو " من لم يصل السن القانوني " [18] ص 755 .

والجدير بالذكر أن هناك من يحاول التمييز بين المفهوم النفسي ، والمفهوم الاجتماعي والمفهوم

القانوني للحدث :

### أ- المفهوم النفسي للحدث

الحدث عند علماء النفس هو الطفل الذي لا زال في طور التكوين ولم يكتمل نضجه الجسمي ، والعقلي ، والنفسي ولاسيما الانفعالي ، انه من لم يبلغ بعد سن الرشد بالمعنى النفسي وليس القانوني .

غير أن اعتبار الحادثة هي عدم بلوغ سن الرشد مسألة لا تخلو من الخلاف ، و في هذا الصدد تقول المفكرة الألمانية Hannah Arendt " لا يمكن وضع قاعدة عامة تحدد في كل لحظة أين يُخترق الخط الفاصل بين الطفولة وسن الرشد " [25] .

### ب- المفهوم الاجتماعي للحدث

الحدث عند علماء الاجتماع هو الفرد الذي مازال محتاجا إلى التنشئة الاجتماعية لكي يكتسب عادات وتقاليد وأعراف المجتمع ، من أجل أن يصبح عضوا مندمجا في ثقافة مجتمعه ، متمثلا لها .

### ج- المفهوم القانوني للحدث

إن الحدث في القانون هو " شخص لم يبلغ سن الرشد القانوني " [23] ص 189 ، وعليه فإن مَنْ لم يبلغ سن الرشد القانوني فهو حدث ، لكن القوانين تختلف في تحديد الحد الأدنى للحادثة ، فبعضها ينزل به إلى 7 سنوات و بعضها يرفعه إلى 8 سنوات بل و حتى 9 سنوات ، بينما تذهب تشريعات أخرى إلى تحديد الحد الأدنى لسن الحادثة ب 13 سنة كما هو الحال التشريع الفرنسي والجزائري .

كما تختلف التشريعات في تحديد الحد الأدنى لسن الحادثة فإنها تختلف أيضا في تحديد الحد الأعلى له . فبعض التشريعات تحده بأربعة عشر سنة (14) بينما أخرى ترفعه إلى واحد وعشرين سنة (21) ، فيما أغلب التشريعات تحده بثمانية عشرة سنة (18) وهذا استجابة لما " أوصت به حلقة دراسات باريس لسنة 1949 ، وحلقة دراسات الشرق الأوسط المنعقدة بالقاهرة سنة 1953 " [26] ص 35.

د- موقف الشريعة الإسلامية من سن الحداثة والرشد

إن أساس التمييز بين سن الحداثة والرشد هو مستوى الإدراك . ومناطق التمييز في الشريعة الإسلامية هو الحديث النبوي الشريف المعروف : " رفع القلم عن ثلاث : الصبي حتى يحتلم والنائم حتى يستيقظ والمجنون حتى يعقل " .

هذا " وبلوغ الغلام يعرف بالاحتلام و الإحبال والإنزال ، وبلوغ الفتاة يعرف بالحيض والاحتلام والحبل . وعلى أساس هذه ...العلامات يتحدد بلوغ الأفراد ...فإذا لم تتوفر في الفرد ... فإنه يتبع فئة الأحداث " [27] ص 204 . غير أن مسألة الاحتلام أو البلوغ مسألة تتأثر بعدة عوامل منها الوراثية والمناخية وغيرها ، لذلك " ذهب لفييف من الفقهاء إلى تحديد البلوغ بالعمر ، فحدده أغلب الفقهاء بخمسة عشرة عاما للصبي والصبية جميعا " [27] ص 204.

وهكذا فإنه ببلوغ الخامسة عشرة يصبح كل واحد " مسئولاً كل المسؤولية عن جميع أفعاله و أقواله ما لم يكن سفيها أو معتوها " [28] ص 154 .

بيد أن الأحداث دون الخامسة عشرة يقسمون إلى فئتين [28] ص 154:

- (1)- الفئة دون السابعة من العمر : يعدون غير مميزين وبالتالي لا يسألون عن تصرفاتهم القولية والفعلية مهما كانت و يتحمل أولياء أمورهم التعويضات (عن أفعالهم الضارة) .
- (2)- الفئة بين السابعة والخامسة عشرة : يعدون مميزين وبالتالي يُسألون عن أفعالهم وأقوالهم المخالفة للشرع فيزجرون .

ه - موقف المشرع الجزائري من سن الحداثة و الرشد القانوني

يلاحظ تضارب في التشريع الجزائري بشأن تحديد سن الرشد القانوني ومنه نهاية سن الحداثة في القوانين التالية :

- (1)- في قانون الجنسية [29] طبقا للمادة الرابعة يعتبر راشدا كل من بلغ إحدى وعشرين سنة .

(2) - في القانون المدني [30] : يميز القانون المدني بين سن الرشد المدني الكامل أو الأهلية الكاملة لمباشرة الحقوق المدنية وهو بلوغ تسعة عشرة سنة (19) كاملة طبقا للمادة 2/40 ، وسن التمييز المدني أو الأهلية الناقصة لمباشرة التصرفات المدنية ، التي يرتب بعضها أثرا قانونيا ، وهو بلوغ سن السادسة عشرة طبقا للمادة 2 /42 .

(3) - في قانون الأسرة [31]: يحدد قانون الأسرة طبقا للمادة 7 سن الرشد أو كمال الأهلية بتمام سن التاسعة عشرة (19) للرجل والمرأة طبقا للقانون رقم 09-05 المؤرخ في 4 مايو 2005 ، بعد أن كان تمام سن الواحد والعشرين (21) للرجل و تمام سن الثامنة عشرة (18) للمرأة طبقا للقانون رقم 11-84 المؤرخ في 9 يونيو 1984.

(4) - في القانون الجزائي : و يقصد به قانون العقوبات وقانون الإجراءات الجزائية وفيه نميز بين مرحلة انعدام مسؤولية الحدث ومرحلة المسؤولية المخففة للحدث :

(أ) - مرحلة انعدام مسؤولية الحدث

تمتد هذه المرحلة من الولادة و تنتهي ببلوغ سن التمييز القانوني الجزائري أي ثلاثة عشرة سنة طبقا للمادتين 1/42 و 49 من قانون العقوبات [32]. فهي إذن مرحلة الصبا التي يندم فيها الإدراك والتمييز اللذين يترتب عن انعدامهما وجوب الإعفاء الكلي من المسؤولية وبالتالي العقاب .

إن المشرع هنا أخذ بقريئة عدم المسؤولية واعتبرها " قريئة مطلقة بالنسبة للأحداث أقل من 13 سنة ، ولا يمكن إثبات عكس مدلولها من قبل أي شخص ، وبالتالي لا يمكن توقيع عقوبة على الحدث حتى وإن كان ميالا إلى الشر ، فالقانون لا يسمح إلا بتوقيع تدابير الحماية أو المساعدة أو المراقبة " [33] ص 133.

بعبارة أخرى يعتبر الحدث في هذه المرحلة أهلا لتدابير حمائية فقط تتخذها المحكمة كهيئة تربوية وليس كهيئة عقابية . وبالرجوع إلى المادة 444 من قانون الإجراءات الجزائية [34] نجدها تنص على تدابير الحماية أو التربوية أو المساعدة أو المراقبة ، كالتسليم لشخص جدير بالثقة ، الوضع في مؤسسة خاصة بالتربوية والتكوين ، الوضع في مصلحة عمومية مكلفة بالمساعدة ، تطبيق نظام



الحرية المراقبة عليه . والجدير بالملاحظة أن غياب المسؤولية الجزائية للحدث لا يعني غياب المسؤولية المدنية ، التي يمكن أن تحرك دعاوى بشأنها على المسؤول المدني .

#### (ب) - مرحلة المسؤولية المخففة

تبدأ ببلوغ سن التمييز القانوني الجزائري وهو 13 سنة وتنتهي بسن الرشد القانوني الجزائري وهو 18 سنة كاملة طبقا للمادة 442 من قانون الإجراءات الجزائية [34] ، حيث تكتمل معه أهلية الشخص أمام القانون .

إن الملاحظ أن أهلية الحدث في هذه المرحلة ، 13 - 18 سنة ، أهلية ناقصة ، لذلك يكون أحيانا مسؤولا جزئيا عن أفعاله المخالفة لقانون العقوبات وبالتالي أهلا لأن يحكم عليه بعقوبات مخففة أو مخفضة باعتباره جانحا ، فتكون المحكمة هنا عبارة عن هيئة قضائية عقابية ، أي تطبق قانون العقوبات مع مراعاة شخصية و سن الحدث الجانح .

إن المشرع هنا أخذ بقرينة عدم المسؤولية لكنه اعتبرها قرينة بسيطة " إذ يمكن إثبات عكس مدلولها عندما تجعل الظروف وشخصية الحدث ذلك ضروريا في نظر القضاة ، والعقوبة تخفف بواسطة الاستفادة من الظروف المخففة للأحداث" [33] ص 133 .

#### (4) - في قانون حماية الطفولة والمراهقة

بالرجوع إلى القانون رقم 03/72 المؤرخ في 10/02/1972 المتعلق بحماية الطفولة والمراهقة ، نجد المادة الأولى منه تنص على أن " القصر اللذين لم يكملوا الواحد والعشرين عاما وتكون صحتهم وأخلاقهم أو تربيتهم عرضة للخطر ، أو يكون وضع حياتهم أو سلوكهم مضرا بمستقبلهم ، يمكن إخضاعهم لتدابير الحماية والمساعدة التربوية " [35].

إن الملاحظ هنا هو التناقض بين نص المادة 442 من قانون الإجراءات الجزائية التي تحدد سن الخروج من الحداثة وبلوغ سن الرشد بإتمام الثامنة عشرة سنة ونص المادة الأولى من قانون حماية الطفولة والمراهقة التي جعلت سن الخروج من الحداثة هو بلوغ الواحد والعشرين سنة ، إلا أن البعض لا يرى في ذلك تناقضا بل حكمة ترجع إلى " الخلاف بين طبيعة الأفعال التي تقع من الحدث ،

فقانون الإجراءات الجنائية (الجزائية) يتناول الجرائم ... أما قانون حماية الطفولة والمراهقة فيتناول حالات قد توصل إلى ارتكاب جريمة ، وقد قدر المشرع الجزائري أن هذه الحالات قد تتحقق بعد الثامنة عشرة ، فلم يقف عند هذه السن [18 سنة] في اتخاذ إجراءات الحماية والوقاية بل تجاوزها إلى مرحلة الشباب " [26] ص 36.

مهما يكن من أمر في اعتبار أن المشرع يحمي الأحداث ، فإن هناك نصوصا قانونية أخرى في قانون العقوبات تعتبر قصرا(الضحايا) الذين لم يكملوا السادسة عشرة (16) وليس الواحدة والعشرين(21) سنة ، ففي الباب الثاني المعنون ب " الجنايات والجنح ضد الأفراد " في الفصل الثاني منه المتعلق ب " الجنايات والجنح ضد الأسرة والآداب العامة " نجد القسم السادس المعنون ب " انتهاك الآداب " في المواد 1/334، و2/335 و2/336 يعتبر قاصرا من لم يكمل السادسة عشرة (16) سنة من العمر وكان ضحية لجرائم جنسية . وبمفهوم المخالفة فإن من أكمل السادسة عشرة (16) و كان ضحية لإحدى الجرائم الجنسية يعتبر راشدا و يخضع بالتالي لحماية أقل !

بتعبير آخر أدق ، إذا كان منطق المشرع هو منطق حماية الأحداث ، وكان البالغ من العمر السادسة عشرة (16) سنة الذي يرتكب جريمة يعتبر حدثا يستأهل التخفيف من العقوبة بل تحاشيها ما أمكن ، فإنه من باب أولى وأحرى أن يبقى معتبرا حدثا ، في هذه السن ، يستأهل على الأقل نفس الحماية إن لم يكن أكثر عندما يكون ضحية لجرائم جنسية تخدش حيائه وكرامته .

بل إن المشرع الجزائري في القسم السابع من قانون العقوبات المعنون ب " تحريض القصر على الفسق والدعارة " يعتبر في المادة 342 القصر هم من لم يكملوا التاسعة عشرة (19) سنة وهؤلاء لاشك أن " أخلاقهم وصحتهم معرضة للخطر " وهنا أيضا إذا كان منطق المشرع هو حماية الأحداث فمن باب أولى وأحرى ألا يعتبر من لم يبلغ الواحدة والعشرين (21) تماما قاصرا .

يبدو أن الخلاف الظاهر بين القانونيين – القانون الجزائري وقانون حماية الطفولة والمراهقة – يعود إلى اختلاف مصدري مشروعيهما ، فمصدر الأول هو وزارة العدل ، فيما مصدر الثاني هو وزارة الشباب والرياضة ، إلا أن هذا ليس عذرا ذلك أن القانونين عرضا على البرلمان للمناقشة ، بل هناك ما هو أهم ، فقانون حماية الطفولة والمراهقة صادر كما سبق ذكره في 10/02/1972 و نصوص المواد 334 و335 و336 من قانون العقوبات المذكورة صادرة بموجب الأمر رقم 75-47 المؤرخ في 17 يونيو 1975 ، كما أن نص المادة 342 صادر بموجب القانون رقم 82-04 المؤرخ في 13

فبراير 1982، فهنا كان على المشرع الجزائري أن يراعي منطق الانسجام بين النصوص أو يلغي القديم غير المنسجم مع الجديد ، وهكذا يبدو جليا اضطراب بل تناقض المشرع الجزائري في ضبط سن الرشد القانوني وبالتالي سن الحداثة ، لأن بلوغ الأول يعني الخروج من الثاني .  
التعريف الإجرائي للحدث

يتبنى الباحث التعريف القانوني للحدث الوارد في المواد 442 و 444 و 445 من قانون الإجراءات الجزائية و كذا المادتين 49 و 50 من قانون العقوبات . بعبارة أوضح فإن مفهوم الحدث في هذه الدراسة يشمل من يتراوح سنه بين 13 و 18 سنة .

#### 4.6.1.1: جنوح الأحداث

إن جنوح الأحداث يقابله في اللغة الإنجليزية (Juvenile Delinquency) فقد جاء في معجم Webster بأن جنوح الأحداث في معناه الأول هو " سلوك مضاد للمجتمع أو إجرامي يقوم به حدث متجاوزا الرقابة الأبوية فيكون بالتالي موضوعا لدعوى قضائية " [18] ص 660. ويقابله في اللغة الفرنسية (Délinquance juvénile) أو (Délinquance des mineurs) .

هذا ولعله من الجدير بالملاحظة أن هناك آراء توسع من مفهوم جنوح أو جناح الأحداث ، وهناك آراء تضيق منه :

فلقد انبثق عن مؤتمر جنيف الدولي لمكافحة الجريمة المنعقد في شهر أوت من سنة 1955 " توسيع نطاق مضمون جناح الأحداث بحيث يشمل الأحداث الذين يرتكبون جرائم يعاقب عليها قانون العقوبات والأحداث المعرضين للانحراف والذين يحتاجون إلى اتخاذ تدابير لحمايتهم من الانحراف و مساعدتهم اجتماعيا " [36] ص 13.

غير أن مؤتمرات الأمم المتحدة اللاحقة لم تأخذ بالمفهوم الواسع لجنوح الأحداث ، بل قصرت جنوح الأحداث على ارتكاب أفعال " تعتبر جرائم وفقا لقانون العقوبات ... وقد تؤكد هذا المفهوم في المؤتمر الثاني للأمم المتحدة لمنع الجريمة ومعاملة المذنبين المنعقد في لندن سنة 1960 " [36] ص 13.

كما جاء في معجم المصطلحات القانونية أن جنوح الأحداث هو " مجموع الجنايات والجنح التي يرتكبها الأحداث " [23] ص 87.

لما كان موضوع الدراسة متعلقا بالوقاية من جنوح الأحداث ، فان الباحث لا يعنيه الخلاف الاصطلاحي بل والخلط بين مفهومي الجنوح والانحراف ويقترح تعريفا إجرائيا للجنوح يكون أساس هذه الدراسة يقوم على الأخذ بالتعريف القانوني الذي يعتبر الجنوح مجمل الأفعال التي تجرمها القوانين وتحدد لها عقوبات أو تدابير احترازية ، التي يرتكبها الأحداث فتعرضهم للمسائلة القانونية والمتابعة القضائية .

#### التعريف الإجرائي لجنوح الأحداث

يضع الباحث كتعريف إجرائي لجنوح الأحداث خروقات القانون التي يرتكبها أحداث بين سن 13 و 18 سنة ، من شأنها أن تعرضهم لمتابعات قضائية قد تنتهي بعقوبات و لو مخففة ، بما فيها العقوبات السالبة للحرية .

#### 5.6.1.1: المدرسة

المدرسة "مؤسسة عمومية أو خاصة ، تمنح تعليما عاما أو متخصصا " [37] ، أو أن المدرسة هي " مؤسسة يمنح فيها تعليم جماعي عام أو متخصص " [13] ص 559.

#### التعريف الإجرائي للمدرسة

إن المفهوم الإجرائي للمدرسة في هذا البحث هو كل مؤسسة تعليمية إكمالية أو ثانوية فقط دون الابتدائية ، لكي تتماشى مع مجتمع البحث الذي يتراوح سن أفراده بين 13 و 18 سنة .

#### 6.6.1.1: المؤسسات الاجتماعية

جاء في معجم العلوم الاجتماعية أن المؤسسة الاجتماعية هي " كل جماعة ذات تنظيم مستمر لمدة معينة أو غير معينة ، تتألف من أشخاص طبيعيين أو اعتباريين ، وتخصص أساسا في تقديم نوع من الخدمة الاجتماعية دون أن تهدف إلى ربح مادي ، ولذلك تسمى "مؤسسة اجتماعية أولية " وقد تكون

غير متخصصة أساسا في الخدمة الاجتماعية بل تمثل الخدمة الاجتماعية فيها جانبا من جوانب نشاطها المتعدد وتسمى " مؤسسة اجتماعية ثانوية " [38] ص ص 380-381.

## 2.1 : الإجراءات المنهجية

### 1.2.1: منهج البحث

إن الباحث ينتهج المنهج الوصفي الميداني للقيام بهذه الدراسة طالما أن " البحث يتصل بمشكلة واقعية متعلقة بالزمن الحاضر " [39] ص 46. وجدير بالذكر أن المنهج الوصفي يزوج في دراسة الظواهر بين " الدراسة الكيفية التي توضح خصائص الظاهرة ، والدراسة الكمية التي توضح حجمها و تغيراتها و درجة ارتباطها بالظواهر الأخرى " [40] ص 172 .

### 2.2.1: مجتمع البحث

مجتمع البحث في هذه الدراسة هو مجتمع يشمل فئتين :

1- فئة الأحداث الجانحين ، أي الأحداث الذين ارتكبوا أفعالا مجرمة ومعاقب عليها قانونا ، فتمت متابعتهم قضائيا من طرف قاضي الأحداث المختص إقليميا ، فأصدر بحقهم أمر الوضع (Ordre de placement) في مركز متخصص لإعادة التربية .

2- فئة موظفي (\*) الإكاليات و الثانويات ، على اعتبار أن موضوع الدراسة متعلق بالبحث في دور المدرسة ، فإنه لا بد من توسيع مجتمع البحث ليشمل موظفين بالمدارس الإكالية والثانوية كالمديرين ، ونواب المديرين للدراسات ، ومستشاري التربية ، وكذا الأساتذة ، باعتبارهم يلاحظون و يعايشون يوميا حالات الأحداث الذين يعانون من مشاكل سلوكية قد تؤدي إلى الجنوح ، إن لم يكونوا جانحين فعلا بارتكاب أفعال يجرمها القانون و يعاقب عليها ، ليس فقط خارج المدرسة ، بل و أحيانا بين جدرانها .

(\*) الموظف هو كل من يخضع في علاقة العمل إلى قانون الوظيفة العمومي (Le droit de la fonction publique) و ليس إلى قانون العمل (le droit du travail)

### 3.2.1: عينة البحث

لما كان موضوع الدراسة يقتضي توزيع مجتمع البحث على فئتين ، فإن الباحث يجد نفسه ، منهجيا ، أمام عينتين هما :

- عينة الجانحين .
- عينة موظفي المدارس ( الإكماليات و الثانويات).

#### 1.3.2.1: نوع العينة

أ- عينة الجانحين : لما كان هؤلاء الجانحون متواجدين في المراكز المتخصصة في إعادة التربية بموجب أمر الوضع الصادر من طرف قاضي الأحداث ، و هو إجراء استثنائي يأتي في مؤخرة الإجراءات التي يمكن لقاضي الأحداث اتخاذها ضد الأحداث الجانحين بموجب المادة 444 من قانون الإجراءات الجزائية ، فإنه يمكن حصرهم . غير أن أوامر الوضع التي يصدرها قاضي الأحداث نوعان : أوامر بالوضع المؤقت الذي قد يسري لساعات أو لأيام معدودة ، في انتظار ظهور بدائل أمام قاضي الأحداث (تسليم الحدث لوديه أو لوصيه أو لشخص جدير بالثقة ، تطبيق نظام الإفراج عنه مع وضعه تحت المراقبة ) ، و أوامر الوضع غير المؤقت الذي يسري لعدة أشهر قابلة للمراجعة بناء على تقرير لجنة العمل التربوي على مستوى المركز ، التي تجتمع بناء على طلب من رئيسها ، وهو قاضي الأحداث الذي يقع المركز في دائرة اختصاصه الإقليمي ، أو تجتمع وجوبا على الأقل مرة في كل فصل ، والتي من مهامها التنسيق بين عمل المركز و قضاة الأحداث الذين أمروا بالوضع .

هذا ، وسواء كان الأحداث متواجدين بالمركز بموجب أمر وضع مؤقت أو غير مؤقت ، فإنهم يقيدون في سجلات رسمية وهنا يمكن حصرهم بدقة ، غير أنه بحكم بعد المسافة بين مركز عين العلوي الواقع بولاية البويرة و محل إقامة الباحث الواقع بولاية البليدة ، لم يكن بالإمكان التواجد يوميا ، ولا حتى أسبوعيا ، بالمركز لبحث كل من يتوافد عليه من الأحداث الجانحين ، فتقرر استثناء الجانحين المودعين بالمركز بموجب أمر وضع مؤقت ، وهم أقلية ، لأنهم قد لا يمضون في المركز إلا أياما بل وأحيانا ساعات ، و تم بحث الجانحين المودعين بموجب أمر وضع غير مؤقت حتى يتسنى للباحث مقابلة المتوافدين منهم مرة كل شهر تقريبا . هذا و قد توافد على المركز من 22 /12/ 2005 إلى 22 /03/ 2006 - وهي الفترة التي استغرقها بحث فئة الجانحين - واحد و أربعون (41) جانحا ، ثمانية (8) منهم فقط صدر في حقهم أمر وضع مؤقت ، وعليه تم بحث كل من تواجد في المركز ،

بموجب أمر وضع غير مؤقت ، في الفترة المنوه عنها أعلاه ، و بذلك تم اعتماد أسلوب المسح الشامل لبحث فئة الجانحين .

ب- عينة موظفي المدارس : تم اختيار إكماليات و ثانويات عن طريق القرعة من قائمة مديرية التربية بولاية البليدة ، المحتوية على العدد الإجمالي للإكماليات والثانويات في الولاية ، هنا تم اللجوء إلى العينة العشوائية ، مع مراعاة التقسيم الجغرافي للولاية (وسط ، شرق و غرب) والكثافة السكانية ، و هكذا اختيرت عشوائيا ثانويتان و أربع إكماليات من الوسط ، و ثانوية و إكماليتان من الشرق و ثانوية و إكماليتان من الغرب .

### 2.3.2.1: حجم العينة

أ- حجم فئة الجانحين : 33 حدثا جانحا .

ب- حجم عينة موظفي الإكماليات و الثانويات : 100 شخص . و يلاحظ هنا اعتماد أسلوب العينة الطبقيّة على المواد (التخصصات) ، فاختيرت ستة (6) مواد هي : العربية ، والفرنسية ، والانجليزية ، والرياضيات ، والفيزياء والعلوم الطبيعية ، باعتبارها مواد مشتركة بين الطورين الإكمالي و الثانوي ، و تمثل الشعبتان الرئيسيتان في النظام التعليمي الجزائري . أما عن الأساتذة فتم بحث أستاذ واحد للمادة الواحدة في كل مؤسسة بصورة عشوائية ، فنكون أما عينة عشوائية إذا تعلق الأمر بالأساتذة . أما الموظفون الإداريون : المدير ، نائب المدير للدراسات و مستشاري التربية ( المراقبين العامين ) ، فتم بحثهم كلهم مباشرة طالما أن كل مؤسسة تتوفر وجوبا على هؤلاء .

### 4.2.1: مجالات البحث

1- المجال البشري : يشمل البحث فئة الأحداث الجانحين ، وكذا موظفي الإكماليات والثانويات .

أ- فئة الأحداث الجانحين : لقد تم اعتماد مصطلح الجنوح في هذه الدراسة و هو مصطلح قانوني ، عوض مصطلح الانحراف الذي يعتبر مصطلحا اجتماعيا أو سوسولوجيا ، لذلك فإنه تم بحث الأحداث الجانحين ، أي الأحداث الذين يتراوح سنهم بين 13 و 18 سنة ، الذين ارتكبوا أفعالا مجرمة ومعاقب عليها قانونا ، فتمت متابعتهم قضائيا ، وبعد ثبوت التهم الموجهة إليهم ، أصدر في

حقهم قضاة الأحداث أوامر الوضع في المركز المتخصص في إعادة تربية الأحداث ، الواقع ببلدية عين العلو بولاية البويرة . وهكذا فان هذه الدراسة لا تشمل الأحداث المتواجدين في حالة خطر معنوي .

ب- فئة موظفي التربية . لقد تم توسيع المجال البشري لهذه الدراسة ليشمل فئة موظفي التربية باعتبار أن موضوع الدراسة يبحث في دور المدرسة في الوقاية من جنوح الأحداث. فانطلاقا من المثل القائل " أهل مكة أدرى بشعابها " تم اللجوء إلى أهل المدرسة من أجل معرفة آرائهم في ما إذا كان للمدرسة دورا في الوقاية من جنوح الأحداث ، وإذا كان لها دور ففي ماذا يتمثل ، و ما هي المشاكل التي تعاني منها المدرسة عند محاولة قيامها بذلك الدور، وما هي السبل الكفيلة بتعزيزه لإشراك المدرسة ، باعتبارها مؤسسة اجتماعية رسمية ، في عملية التنشئة الاجتماعية ، والتربية وتهذيب السلوك والتدريب على المواطنة . وهكذا فإنه تم استطلاع آراء مائة (100) موظف بالإكاليات و الثانويات ، من مديرين ، ونواب المديرين للدراسات ، ومستشاري التربية (المراقبين العاميين) وكذا الأساتذة ، الذين وسعت عينتهم لتشمل 72 أستاذا ، باعتبار أنهم أكثر من يرصد سلوك التلاميذ بين جدران المدرسة و أول من يتصدى للمشكلات السلوكية فيها .

## 2- المجال المكاني : ولاية البويرة و ولاية البلدية

### أ- ولاية البويرة : المركز المتخصص في إعادة التربية

يندرج المركز ضمن المؤسسات المكلفة برعاية الطفولة والمراهقة ، المؤسسة بموجب الأمر رقم 64/75 المؤرخ في 1975/09/26 ، وهو مؤسسة عمومية ذات طابع إداري ، تتمتع بالشخصية المعنوية والذمة المالية ، تعمل بالنظام الداخلي ، وتقع تحت وصاية وزارة التشغيل والتضامن الوطني . يتكفل المركز بالأحداث المتراوحة أعمارهم بين 14 و 18 سنة والذين كانوا موضع أحد التدابير المنصوص عليها في المادة 444 من قانون الإجراءات الجزائية ، بقصد إعادة تربيتهم وإدماجهم . غير أنه غير مختص باستقبال الأحداث ذوي القصور الذهني والجسمي طبقا لما نصت عليه المادة 08 من الأمر السالف الذكر .

لقد تم إنشاء المركز بموجب المرسوم التنفيذي رقم 58/89 المؤرخ في 1989/05/02 تطبيقا لأحكام المادة 03 من الأمر 64/75 المشار إليه أعلاه ، و يتم تسييره بمقتضى المرسوم رقم 115/75



المؤرخ في 1975/09/26 المتضمن القانون الأساسي النموذجي للمراكز المتخصصة في رعاية الطفولة والمراهقة ، وكذا المرسوم التنفيذي رقم 162/90 المؤرخ في 1990/06/02 المحدد لصلاحيات وزارة الشؤون الاجتماعية [ آنذاك ] .

يقع المركز على الطريق الولائي رقم 18 ، ببلدية عين العلو التي تبعد عن مقر ولاية البويرة ب 15 كلم ، وعن مدينة عين بسام ب 07 كلم ، يحده من الجهة الشمالية قرية فلاحية ، ومن الجهة الجنوبية الملعب البلدي ، ومن الجهة الغربية أراضي فلاحية . تبلغ مساحته الإجمالية 39000 م<sup>2</sup> .

يتسع المركز ل 120 سريرا ، به 04 مرقد ، و 04 حجرات للدراسة ، و 04 ورشات ، و 03 مساحات للعب ، فضلا عن عيادة و نادي . كما يضم 03 مصالح هي: مصلحة الملاحظة ، ومصلحة إعادة التربية ومصلحة العلاج البعدي .

يتعامل المركز مع عدة محاكم تدرج ضمن الاختصاص الإقليمي لعدة ولايات هي : الجزائر ، البلدية ، تيبازة ، بومرداس ، تيزيوزو ، البويرة ، المسيلة ، المدية و عين الدفلى .

ب – ولاية البلدية : إكماليات و ثانويات

لقد تم التعامل مع (ثمان) 08 إكماليات و (أربع) 04 ثانويات تقع كلها بولاية البلدية . لكن تم توزيعها بين وسط الولاية ، و شرقها و غربها كالتالي :

الوسط : الثانويات : ثانوية الفتح و ثانوية ماحي .

الإكماليات : إكمالية ابن باديس ، إكمالية الصنهاجي ، إكمالية بن بو العيد وإكمالية الأمير عبد القادر .

الشرق : الثانويات : ثانوية جابر بن حيان ببوقرة .

الإكماليات: إكمالية أحمد بودا بالأربعاء و إكمالية ابن جني ببوقرة .

الغرب : الثانويات : ثانوية مولود قاسم بموزاية .

الإكماليات: إكمالية حفصة بنت الحاج القديمة و حفصة بنت الحاج الجديدة الواقعتان بموزاية .

## 3- المجال الزمني : سنة 2004 - 2006

بعد إنهاء السنة الجامعية 2003-2004 بنجاح وظهور كامل نتائجها في شهر سبتمبر 2004 ، نظم قسم علم الاجتماع و الديموغرافيا في 16 أكتوبر 2004 لقاء بين الطلبة والأساتذة ، بهدف تحديد موضوعات البحوث و اختيار الأساتذة المشرفين ، فتم عرض المشروع على الأستاذ المشرف ، وفي مستهل شهر نوفمبر 2004 تم الاتفاق مع الأستاذ المشرف على خطة عمل ، التي شُرع في تنفيذها مباشرة بدءا بالفصول النظرية ، التي استغرق العمل فيها ، إعدادا ، و تعديلا ، واستكمالا وانتهاء حوالي السنة ، تم بعدها الانتقال إلى الجانب الميداني من الدراسة الذي نعرض لأهم محطاته موجزة في ما يلي :

- 2005/10/18 : الاتصال بمصلحة الملاحظة والتربية في الوسط المفتوح بالبلدية بهدف التحضير للبحث الميداني ، فتم الوقوف على حقيقة أن الأحداث المتابعين من طرف المصلحة فقد الاتصال بهم لأنهم لم يعودوا يرتادون على المصلحة ، و أن أغليبيتهم الساحقة ممن هم في خطر معنوي و ليس من الجانحين.

- 2005/10/20 : الاتصال بالمركز المتخصص لإعادة التربية بشاطونوف ، فتم الاطلاع على فئة الأحداث المتواجدين فيه ، وهم من سن 8 إلى 13 سنة ، وعددهم الإجمالي في ذلك التاريخ هو 48 حدثا ، منهم حالتا جنوح فقط و46 حالة المتبقية ممن هم في خطر معنوي . وهناك تم التعرف على مركز عين العلوي الذي يأوي فئة الأحداث الجانحين و ممن هم في خطر معنوي ، بين سن 14 و 18 سنة ، و هذا هو السن الذي يتماشى مع موضوع الدراسة .

- 2005/10/24 : الاتصال بمديرية المراكز المتخصصة بوزارة التشغيل والتضامن الوطني لاستحصال الرخصة اللازمة لإجراء بحث في مركز عين العلوي بولاية البويرة ، لتغطية العينة من الجانحين ممن تتراوح أعمارهم بين 14 و 18 سنة .

- 2005/11/13 : الاتصال بمركز عين العلوي بولاية البويرة ، للمرة الأولى ، لكن لم أجد من ضمن 29 حدثا الموضوعين في المركز حينها ، سوى 5 أحداث جانحين والباقي في خطر معنوي .

- 2005/11/15 : بدالي أنه لم يبق أمامي سوى إجراء البحث الميداني في أحد مراكز الأحداث التابعة لوزارة العدل ، التي لا تحتوي إلا على الأحداث الجانحين بالعدد الكافي ، وهما مركز سطيف ومركز قديل بوهران ، فتم الاتصال بوزارة العدل لاستحصال الرخصة ، لكن تم توجيهي إلى المديرية العامة لإدارة السجون و إعادة التربية ، فلم أصادف يوم الاستقبال فاضطرت للعودة يوما آخر .

- 2005/11/16 : الاتصال بالمديرية العامة لإدارة السجون وإعادة التربية ، بالتحديد مصلحة إعادة تربية الأحداث ، فطلب مني التقدم للسيد المدير العام بطلب يشرح تفاصيل البحث مرفقا بالنموذج النهائي للاستمارة ، مع وثيقة رسمية من إدارة الجامعة التي أنتسب إليها ، من أجل دراسة الطلب و النظر فيما إذا كان من الممكن الترخيص لي بإجراء البحث أم لا . مع ملاحظة أنه في حالة الترخيص ، و هي حالة استثنائية للغاية ، لا يحق لي مقابلة الأحداث إطلاقا ، بل إن إدارة المركز هي التي تتولى تكليف المربين أو الأخصائيين النفسيين بإجراء المقابلات و ملء استمارة الاستبيان ، مما يفقد البحث - في رأيي - كل مصداقية ، فتقرر الإعراض عن هذا الخيار نهائيا .

- 2005/12/ 22 بعد تحضير استمارة الاستبيان و تصحيحها عدة مرات و إخضاعها لاختبار الصدق و إجراء آخر التنقيحات عليها ، تم التوجه إلى المركز المتخصص لإعادة تربية الأحداث بعين العلوي ، للمرة الثانية ، لبحث 7 أحداث جانحين كان يتوفر عليهم المركز يومها .

- 2005/12/ 26 السحب العشوائي لعينة من المؤسسات التعليمية من ولاية البليدة ( 4 ثانويات و 8 إكماليات ) ، مع مراعاة المعيار الجغرافي ( وسط ، شرق و غرب ) و كذا الكثافة السكانية ، ذلك أن وسط ولاية البليدة يتميز بكثافة سكانية تتجاوز شرقها و غربها .

- 2005/12/30 الشروع في توزيع الاستمارات على موظفي قطاع التربية ( إداريين و أساتذة ) لجمع المعطيات حول وضعية المدرسة .

- بعد استرجاع الاستمارات الموزعة على موظفي التربية و مراجعتها ، تم إدخال معطياتها في الكمبيوتر و معالجتها بالبرنامج المعلوماتي STATISTICA و عرضها على الأستاذ المشرف ، مع ملاحظة أن انقطاعا مؤقتا في الاتصال مع الأستاذ المشرف حدث نتيجة احتجاجات عرفت جامعة البليدة على مدى أسبوعين ، تلتها فترة الامتحانات الفصلية ثم تلاها إضراب السادة الأساتذة لمدة أسبوع .

- 2006/01/22 التوجه إلى مركز عين العلووي ، مرة ثالثة ، لبحث 6 أحداث جانحين آخرين متواجدين بالمركز يومها .

- 2006/02/22 التوجه ، مرة رابعة ، لمركز عين العلووي لبحث 10 حالات من الجانحين الذين كان يتوفر عليهم المركز آنذاك .

- 2006/03/22 التوجه إلى مركز عين العلووي ، مرة خامسة ، لبحث 10 حالات من الجانحين المتواجدين بالمركز حينها ، فتم بلوغ الحد الأدنى لأفراد العينة من الزاوية المنهجية ، إذ وصل إلى 33 فردا ، فتقرر الاكتفاء بهذا العدد حتى لا تخرج الدراسة عن المدة القصوى لإتمامها .

- 2006/04/07 استكمال معالجة معطيات الاستمارات المتحصل عليها من الدراسة الميدانية ، والشروع في استخلاص النتائج .

- 2006/04/10 الشروع في وضع اللمسات الأولى على البحث في شكل رسالة .

- 2006/04/30 طبع النسخة الأولى من نموذج الرسالة و عرضها على الأستاذ المشرف .

### 5.2.1: أدوات جمع البيانات

1- استمارة المقابلة لجمع البيانات حول الجانحين تحسبا لعجز أو صعوبة تمكن هؤلاء من القراءة و الكتابة ، احتوت على 37 سؤالا ، منها ما هو مفتوح ، و منها ما هو مغلق .

2- استمارة الاستبيان لجمع البيانات حول دور المدرسة في الوقاية من الجنوح من موظفي الإكماليات و الثانويات ، احتوت على 27 سؤالا منها ما هو مفتوح ، و منها ما هو مغلق أيضا .

## 6.2.1: أدوات معالجة البيانات

لقد تم الاعتماد على البرنامج المعلوماتي *STATISTICA* لمعالجة البيانات المتحصل عليها من الميدان عن طريق استمارة الاستبيان الموزعة على عينة موظفي التربية واستمارة المقابلة المستعملة مع فئة الجانحين . كما تمت المزاوجة بين المنهج الكمي و المنهج الكيفي في معالجة البيانات و استخلاص النتائج . وعلى العموم تم توظيف الجداول البسيطة والمركبة ، النسب المئوية ، المتوسط الحسابي .

## 7.2.1: صعوبات الدراسة

يمكن حصر أهم الصعوبات التي واجهت الباحث خلال القيام بهذه الدراسة في ما يلي :

- 1- صعوبة الحصول على الإحصائيات الرسمية الراصدة لظاهرة جنوح الأحداث في الجزائر .
- 2- عدم العثور على أية دراسة ، لا عربية ، ولا عربية ولا جزائرية تناولت " دور المدرسة في الوقاية من جنوح الأحداث " بصورة مباشرة ، رغم تطرق بعض الدراسات إلى هذا الدور في سياق البحث في أسباب أو عوامل الجنوح و سبل الوقاية منها . الأمر الذي يجعل هذه الدراسة – حسب معلومات الباحث – في طليعة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في الجزائر .
- 3- اندراج الأغلبية الساحقة من الدراسات السوسيوولوجية في الجزائر ضمن المنظورات الكلاسيكية للبحث السوسيوولوجي ، حتى وإن تعلق الأمر بدراسات الجنوح والإجرام ، مثل المنظور الوظيفي ، والمنظور البنائي ، ومنظور التفاعلية الرمزية ومنظور التغيير الاجتماعي ... إلخ ، مما يجعل المنظور الوقائي غائبا ، رغم أهميته في دراسات الجنوح والإجرام . وهذا ما حاول الباحث توظيفه وإسقاطه على مؤسسة المدرسة كمؤسسة اجتماعية رسمية ، رغم الصعوبة الكبيرة للملمة منطلقاته ، ونظرياته ، ونماذجه الميدانية ومفكره .

4- صعوبة إعداد الفصل الرابع المتعلق بواقع المدرسة الجزائرية ، ووظائف المدرسة عموما ، الأمر الذي تطلب الكثير من الجهد للحصول على الإحصائيات والمراجع ، فتم التوجه إلى المعهد الوطني للبحث في التربية الكائن بالعاشور ، وقضاء وقت ليس بالقصير بين رفوف مكتبته بحثا عن مراجع قد تفيد في إعداد الفصل ، لكن دون جدوى . فتم توجيهي إلى المركز الوطني للتوثيق التربوي الكائن

بحسين داي ، أين وجدتُ مراجع قليلة تناولت وظائف المدرسة والتربية عموماً ، الأمر الذي مكنني من تذليل بعض الصعوبات في إنهاء الفصل الذي استغرق شهوراً .

5- صعوبة التنقل بين البلدية ومركز عين العلوي الواقع بولاية البويرة لعدة مرات ، فتم قطع مسافة تقرب من ألفي (2000) كلم من أجل استكمال بحث فئة الجانحين ، فكان الأمر شاقاً جداً ومكلفاً كثيراً .

6- كون الباحث موظفاً ، و رباً لأسرة ، تقع عليه كثير من الأعباء ، لم تسمح بالتفرغ كلية للبحث ، الأمر الذي استغرق مزيداً من الوقت ، وكلف كثيراً من الجهد والمال على حساب متطلبات الأسرة .

## خلاصة

تبحث هذه الدراسة في " دور المدرسة في الوقاية من جنوح الأحداث " لذلك فإن إشكاليتهما تتمحور حول واقع ظاهرة جنوح الأحداث من جهة ، و واقع المدرسة ودورها في الوقاية من الجنوح من جهة أخرى ، في الجزائر، من خلال مجتمع البحث الذي يحتوي على فئتين : فئة الأحداث الجانحين المودعين بالمركز المتخصص في إعادة التربية بعين العلوي ، ولاية البويرة ، وفئة موظفي قطاع التربية العاملين ببعض ثانويات و إكماليات ولاية البليدة . و هكذا تكون الدراسة قد اعتمدت الأسلوب الميداني إلى جانب البحث الوثائقي من خلال تقارير و إحصائيات رسمية .

## الفصل 2

### الإجرام والجنوح : العوامل المسببة والنظريات المفسرة

ظاهرة الإجرام والجنوح كغيرها من الظواهر الاجتماعية ، لم يخل منها أي مجتمع مهما كان ، ومهما كان مستوى تحضره أو تخلفه . ومن أجل فهمها وتفسيرها، حاول الباحثون من اختصاصات متعددة ، في حقل العلوم الاجتماعية خصوصا ، الكشف عن أسبابها والعوامل التي تقف وراءها ، فتزيد منها أحيانا ، أو تقلل منها أحيانا أخرى ، من حيث الحجم ، والوتيرة ، ونوع الجرائم . مما عمق المعرفة العلمية بشأنها ، إذ ظهرت العديد من الاتجاهات ، تبلورت ضمنها العديد من النظريات على مدى قرن ونيف . هذا ما يحاول الباحث معالجته في هذا الفصل.

لقد تم التعرض إلى أهم العوامل التي تقف وراء ظاهرة الإجرام والجنوح في المبحث الأول ، فتم التعرض للعوامل الذاتية في المطلب الأول ، والعوامل الموضوعية في المطلب الثاني . كما تم التعرض إلى أهم الاتجاهات المفسرة للظاهرة في المبحث الثاني ، فتمت معالجتها ، من خلال نظريات تندرج ضمن اتجاهات ، عبر أربعة مطالب على التوالي ، بدءا بالاتجاه البيولوجي ، ثم الاتجاه السيكولوجي ، فالاتجاه السوسولوجي ، مع الإشارة إلى الاتجاه التكاملي في آخر مطلب .

### 1.2: العوامل المسببة لظاهرة الإجرام والجنوح

جرت العادة أن يتم تناول عوامل الجنوح بتقسيمها إلى فئتين كبيرتين هما : فئة العوامل الشخصية أو الذاتية وهي ذات العلاقة بالحدث نفسه ، وفئة العوامل البيئية أو الموضوعية وهي ذات العلاقة ببيئة الحدث .



## 1.1.2: العوامل الشخصية أو الذاتية

### 1.1.1.2: العامل البيولوجي

يتعلق هذا العامل بمكانيزمات الوراثة أساسا وما يترتب عنها من اختلاف الأشخاص ، من حيث الشكل العام للجسم ، و مدى سلامته أو عيوبه ، وكذا أداء أجهزته وأعضائه لوظائفها بشكل سليم أو مختل ، وكل ذلك قد ينعكس سلبا على السلوك السوي ، بحيث يمكن أن يؤدي إلى الإجرام و الجنوح .

### 2.1.1.2: العامل النفسي

يتعلق هذا العامل بطبيعة الشخصية عموما ، من حيث مدى النضج الانفعالي والميول والرغبات والحاجات و درجة إشباعها ، ولاسيما الحاجة إلى الأمن ، والحب والتقدير والثقة ، وتأكيد الذات . وهكذا فإن أي خلل في الشخصية يمكن أن يتعمق في نفسية الحدث و ينعكس في سلوك غير متكيف ، وهنا ينبغي التذكير بأن كثيرا من علماء النفس يعتبرون السلوك الجانح لدى الحدث مرادفا لعدم التكيف .

### 3.1.1.2: العامل العقلي

يتمثل هذا العامل في مدى سلامة القدرات العقلية من إدراك وتذكر وتخيل ، فضلا عن درجة الذكاء . و غني عن البيان أن ضعف القدرات العقلية بوجه عام ينعكس سلبا على التكيف السليم مع ما يحيط بالفرد عموما ، والحدث خصوصا، الذي يختلف في تصوراتها عما يحيط به عن الراشد . فحالة سوء الإدراك يمكن أن تؤدي إلى سوء التصرف ، بل والجنوح .

## 2.1.2: العوامل البيئية أو الموضوعية

تتمثل هذه العوامل في كل ما يحيط بالفرد ، ولاسيما الحدث ، أو يتواجد في إطاره ، فيتأثر بمعطياته ، أو على الأقل يتفاعل معها تفاعلا ايجابيا أو سلبيا ، مثل الأسرة ، والمدرسة ، وجماعة الرفاق ، والحي أو المنطقة السكنية .

## 1.2.1.2: الأسرة

إن الأسرة هي الخلية الأولى في المجتمع ، تستقبل الطفل من يوم ميلاده و تواكب مراحل نموه وتكوّن شخصيته ، عبر مراحل الطفولة الأولى والثانية والثالثة ، إلى مرحلة البلوغ والمراهقة . فعلاقة الفرد بالأسرة علاقة ممتدة زمنيا ، وأي خلل في هذه العلاقة يمكن أن تتجر عنه عواقب وخيمة على النمو السليم والمتوازن لشخصية الفرد . هذا والملاحظ أن صور اختلال هذه العلاقة كثيرة منها :

### 1.1.2.1.2: تصدع الأسرة

يقصد بتصدع الأسرة ، أي خلل يصيب بناءها و وظائفها ، الأمر الذي ينعكس سلبا على جميع أفرادها ولاسيما الأطفال والأحداث . هذا وعادة ما يتم التمييز بين نوعين من التصدع أو التفكك الذي يصيب الأسرة ، فيقع الحديث عن التصدع أو التفكك المادي ، والتصدع أو التفكك المعنوي.

فالتصدع أو التفكك المادي للأسرة ، يقصد به " غياب أحد الوالدين عنها أو كلاهما لأي سبب من الأسباب" [36] ص 60 ، كالوفاة ، أو الطلاق ، أو الهجر ، أو الهجرة ، مما يترتب عنه نتائج سلبية ، لعل أهمها حرمان الطفل من حنان وعطف أحد والديه ، افتقاده للرقابة المطلوبة من أجل توجيهه و تقويم سلوكه ، حرمانه من نموذج يمكن الاقتداء به ، الخ...

أما التصدع أو التفكك المعنوي للأسرة ، فيقصد به " الخلل أو الاضطراب الذي يسود العلاقات بين أفراد الأسرة " [36] ص 62 ، كانهدام الثقة والاحترام بين الأبوين وما ينجر عنه من خلافات ومشاجرات و إهانات ، قد تطال الأبناء أيضا .

فضلا عما سبق التعرض إليه ، يمكن إضافة عاملين مرتبطين بالأسرة ووظائفها ، هما عامل جهل الوالدين وما يترتب عنه من خلل في التربية السليمة للأبناء ، وعامل فقر الأسرة وما ينجر عنه من فشل في تلبية بعض حاجيات الأبناء .

### 2.1.2.1.2 : جهل الوالدين بأساليب التربية السليمة

إن جهل الوالدين بأساليب التربية السليمة كثيرا ما يكون سببا في تكون شخصيات مضطربة تفتقر للتوازن في السلوك ، ومن الأساليب الخاطئة في التربية " العنف و القسوة من قبل الوالدين أو أحدهما ، التدليل الزائد و تلبية رغبات الأطفال الكثيرة ... دون حساب، التناقض في التعامل بين قسوة زائدة من قبل الأب و لين... من جانب الأم ، ممارسة أحد أفراد الأسرة لبعض السلوكيات غير السوية ... في وجود الأطفال " [41] ص. ص 175- 176 .

إن التربية غير السليمة سيئة للغاية وذات أثر سلبي واضح على سلوك الأطفال والأحداث ، فممارسة العنف و القسوة من شأنها أن تؤدي إلى السلوك العدائي الانتقامي بمختلف صورته كالتخريب ، أو الضرب و الجرح ، أو الشغب . والإفراط في التدليل من شأنه أن يؤدي إلى شخصية ضعيفة غير قادرة على مواجهة الصعاب و تحمل المسؤوليات ، فضلا عن الأنانية والاهتمام بتحقيق الرغبات مهما كانت الوسائل ، مشروعة أو غير مشروعة ، ومنها السلوك الجانح أو الإجرامي .

### 3.1.2.1.2 : فقر الأسرة

أما عامل فقر الأسرة فمرتبط بمدى قدرة الأسرة على تلبية حاجيات الأبناء ، المادية على الخصوص ، و منها الحاجة إلى الغذاء المتنوع المتوازن ، والعلاج المناسب ، ومصاريف التمدريس والتكوين ، ونفقات اللعب والترفيه ، فضلا عن المسكن اللائق المتوفر على ضروريات الحياة اليومية .

ففق الأسرة ، إذا ما ارتبط بالبطالة أو محدودية فرص الاسترزاق ، قد يدفع رب الأسرة إلى الهجرة ، الداخلية أو الخارجية ، بحثا عن الرزق أو مزيد منه بغية تحسين أوضاع الأسرة المادية ، غير أن هذه الوضعية قد تنعكس سلبا على الأطفال والأحداث ، ولاسيما في فترة المراهقة ، بسبب غياب الأب وبالتالي دوره في عملية التربية والتنشئة والضبط الاجتماعي . كما أن الفقر قد يؤدي بالأحداث إلى ترك المدرسة مبكرا دون تحصيل و تحصيل كافيين، من أجل العمل ، و ربما أي عمل ، و ما ينجر عنه من مخاطر .

أما سوء حالة المسكن ، أو ضيقه ، أو ازدحامه ، فكلها ظروف تضطر الأحداث إلى مغادرته ، بل الهروب منه إلى الشارع و ما يمثله من مخاطر ، خصوصا إذا ما كان المنزل متواجدا في حي به

منازل مشابهة ، مما يعرض المزيد من الأحداث للتواجد في الشارع ، الأمر الذي يوفر أرضية خصبة لتكوين جماعات منحرفة أو جانحة .

إن البيئة الأسرية المضطربة أو المختلة بنائيا و/ أو وظيفيا كثيرا ما تكون سببا في الانحراف و الجنوح ، ذلك أن هذا الأخير يمكن اعتباره " سلوكا هرويبيا من بيئة الأسرة المضطربة و ما تحدثه من صراع نفسي في أفرادها ، فيبحثون [و لاسيما الأطفال] عن الرضا الوجداني والإشباع العاطفي والراحة النفسية ، لدى أشخاص آخرين " [42] ص 109 .

### 2.2.1.2: المدرسة

غني عن البيان أن المدرسة هي المؤسسة الثانية ، بعد الأسرة ، من حيث الأهمية في تربية وتنشئة الأطفال والأحداث ، وهي المؤسسة التي يقضي فيها هؤلاء الأطفال والأحداث الشطر الأكبر من وقتهم وحياتهم ، من طفولة ، وصبا ، وحداثة ، بل و صدر الشباب .

إن دور المدرسة الحديثة لا يقتصر على التعليم والتلقين فقط ، بل يتعدى دورها إلى التربية والتثقيب و غرس القيم الأخلاقية والاجتماعية ، والمثل العليا الإنسانية . بل إن المدرسة تعمل على " تهيئة الجو الملائم للحدث حسب قدراته العقلية والجسدية ، وميوله و رغباته المختلفة ، فإذا فشلت في تحقيق مثل هذه الغايات ، فإن ذلك قد يؤدي إلى السلوك المنحرف " [36] ص 71 .

إن ربط المدرسة بالانحراف قد يصدم البعض ، لكن التناول الموضوعي لعلاقة الأحداث بالمدرسة يمكن أن يكشف عن مظاهر للقصور والخلل ، قد تؤدي إلى الانحراف والجنوح أو تساهم في ذلك ، ومنها الفشل المدرسي ، والنظام المدرسي الصارم .

### 1.2.2.1.2 : الفشل المدرسي

إن الحديث عن صور الفشل المدرسي يتطلب الوقوف على بعض أسبابه الذاتية والموضوعية .

لعل أهم الأسباب الذاتية التي يمكن أن تؤدي إلى الفشل المدرسي ، القصور في بعض القدرات العقلية العامة كالذكاء ، والخاصة كالإدراك والذاكرة والتخيل ، بالإضافة إلى انعدام الرغبة أو ضعفها

في الدراسة ، وكذا عدم الانسجام مع البرامج الدراسية التي يشعر بعض المتدربين إزاءها بالسأم والضجر والملل .

أما الأسباب الموضوعية ، فلعل أهمها عدم إيمان الكثير من المدرّسين بأنهم أصحاب رسالة وليسوا مجرد موظفين ، فدورهم يتجاوز تلقين المعارف إلى تكوين الإنسان والمواطن . كما أنهم يتعاملون مع إنسان لا تزال شخصيته في طور التكوّن ، بل يتعاملون مع أنماط مختلفة من الشخصيات ، مما يتطلب اللباقة والإعداد الجيد . بالإضافة إلى هذا ، قليلة جدا هي تلك المدارس التي تجري اختبارات قياس الذكاء والأداء الذهني واليدوي ، من أجل تصنيف التلاميذ قبل اتخاذ قرارات بشأن توجيههم التوجيه المناسب لقدراتهم وميولهم ، الأمر الذي يضمن مقدارا مقبولا من التوافق والنجاح ، وبالتالي تجنب الفشل الدراسي .

إن الفشل المدرسي قد يؤدي إلى التسرب المدرسي المبكر للحدث دون أن يتزود بما يكفي من معارف وإعداد للحياة الاجتماعية ، مما يساهم في الانزلاق نحو الانحراف والجروح ، كما أن الفشل المدرسي يولد الشعور بالنقص لدى الحدث فيدفعه إلى محاولات التعويض السلبي المتمثل في الانتقام والانحراف أو الجروح .

### 2.2.2.1.2: النظام المدرسي الصارم

إن المدرسة مجتمع صغير يضم أعدادا من التلاميذ مختلفين من حيث ، بيئاتهم الأسرية ، ومستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية ، وأنماط شخصياتهم وبالتالي سلوكياتهم ، الأمر الذي يتطلب مقدارا من الضبط والنظام حتى لا يفلت زمام الأمور ، غير أن ذلك لا يخلو من المشاكل ، إذ كثيرا ما تضطر المدرسة إلى التعامل مع حالات سلوكية صعبة بشيء من الصرامة ، الأمر الذي قد يصطدم مع بعض الشخصيات التي عهدت التسبب أو التدليل ، أو النزوع إلى العنف والتمرد على أية سلطة مهما كانت ، ومما قد يزيد الأمر صعوبة التعامل مع جماعات ، أحيانا منظمة ، تنغص حياة من في المدرسة بما تثيره من شغب يصل حتى الاعتداء على الأشخاص والممتلكات . هذا الوضع يتسبب في خلق جو من الاحتقان لا يساعد على التمدد ، مما قد يؤدي إلى الفشل الدراسي أيضا ، أو إلى ردود أفعال منحرفة أو جانحة من طرف أفراد و فئات تشعر بالإحباط أو الاحتقار أو التمييز السلبي.

إن المدرسة في تعاملها مع أحداث في مرحلة البلوغ والمراهقة ، يرفضون الكثير من مظاهر السلطة ، أمر يحتاج إلى موظفين مدربين جيدا ، وحاصلين على ما يكفي من معارف علمية عن مرحلتي الطفولة والمراهقة ، حتى يتم الأخذ بأيدي التلاميذ لتقهم خصائص كل مرحلة عمرية ، من أجل أن تصبح المدرسة وسطا جذابا للتلاميذ يأنسون فيها لمعاملة متوازنة ، تراعي الفروق الفردية والحريات والقناعات الشخصية من جهة ومقتضيات النظام والحياة الجماعية من جهة أخرى . وهكذا فإن " دور المدرسة في الانحراف هو دور إهمال وليس دور اقتراف " [36] ص 76.

### 3.2.1.2: جماعة الرفاق

إن جماعة الرفاق من أهم الجماعات التي يمكن أن تستقطب الأشخاص ، ولاسيما الأحداث ، الذين لا يجدون الجو المناسب للحياة الأسرية الهادئة التي تلبى فيها مختلف حاجات الطفل أو الحدث ، أو سبل الترفيه المفيد و البناء ، حتى وإن كان خارج الأسرة ، كما هو الحال في النوادي الرياضية والثقافية ، فلا يجد الحدث أمامه إلا جماعة الرفاق ، التي قد تكون مطية للسلوك الجماعي المنحرف أو الجانح . وهنا لا يكون أمام الحدث إلا الانقياد للجماعة ، ذلك أن " جماعة الرفاق... من أشد الجماعات الأولية تأثيرا على الشخصية " [20] ص 159.

إن شخصية الفرد وسلوكه و هو في جماعة الرفاق ، يختلفان إلى حد بعيد عن شخصيته وسلوكه وهو وحده ، أو في أسرته ، ذلك أن سلوكه يتأثر بسلوك أفراد الجماعة " فإذا كان سلوكهم غير سوي ، كان الاحتمال قويا في انقياده لهم ، لأنه إن لم يجارهم في سلوكهم ، وشذ عنهم ، يقاطعونه ... و لذلك يحرص الفرد ألا يعرض نفسه [ لذلك ] " [42] ص 111.

تعتبر جماعة الرفاق من العوامل التي شملها البحث في الانحراف والجنوح والإجرام ، في دراسات معروفة مثل دراسة " تراشر " Thrasher و " شو " Shaw ، و " ماكاي " Mc Kay ، و " وايت " White و " سذرلاند " Sutherland . فتبين أن نشوء هذا النوع من الجماعات المنحرفة أو الجانحة أو الإجرامية يحكمه نوعان من العوامل : عوامل طرد و عوامل جذب [43] ص.ص 84-85 .

فعوامل الطرد تتلخص في وجود أسباب تتعلق بالأسرة أو المدرسة ، تجعل منهما مجالا للطرد ، أي مجالا غير مرغوب فيه بالنسبة للطفل ، فيلجأ إلى الهرب منهما والبحث عن ملاذ آخر . أما عوامل

الجدب فتمثل في أن جماعة الرفاق المنحرفة أو الجانحة ، تتميز ببعض الصفات والعوامل التي تجعل منها بديلا للبيت والمدرسة ، منها عامل اللذة والمتعة ، ذلك أن الأعضاء فيها يفعلون ما يحلو لهم و يحقق المذات والمتع ، فإذا ما سرقوا مثلا فإنهم سرعان ما يبددون حصيلة سرقتهم في اللعب واللهو وشراء ما شعروا بالحرمان منه . إلى جانب عامل اللذة والمتعة هناك عامل العنف ومعاداة المجتمع ، ذلك أن المنتمين إلى هذه الجماعات يميلون إلى التمرد واستخدام العنف بجميع صوره ، وهذا ضروري عندهم من أجل التغلب على الشعور بالنقص .

#### 4.2.1.2: المنطقة والحي السكني

أثبتت الكثير من الدراسات ، ومنها دراسة " كليفورد شو" Clifford Shaw عن الإجرام والجنوح في مدينة شيكاغو، أن الانحراف والجنوح والإجرام يزيد في المناطق الحضرية عن المناطق الريفية ، كما يزيد في المدن الكبرى عن المدن الصغرى . هذا ولعل زيادة الانحراف والجنوح والإجرام في المناطق الحضرية والمدن الكبرى ، يرجع إلى تعقد نمط الحياة ، وازدياد الصراع الثقافي بين أنماط ثقافية أحيانا متباينة ، نتيجة الهجرات الداخلية من بيئات مختلفة ، وكذا التفكك الأسري والاجتماعي ، مما يضعف الروابط الاجتماعية ، كما يضعف آليات الضبط الاجتماعي لدى الجماعات الأولية كالأ أسرة والمدرسة . يساهم في كل ذلك كبر حجم المدينة ، مما يوفر للجانحين و المجرمين فرصا للاحتماء ، بل و فرصا للإجرام .

هذا ولعل ما يزيد من تفاقم ظواهر الانحراف والجنوح والإجرام في المدن والمناطق الحضرية الكبرى ، تخلف بعض الأحياء ، وافتقارها للشروط الضرورية للحياة الكريمة مما يولد ، بالنتيجة ، أنماطا من الانحراف والجنوح والإجرام ، كالإدمان على الكحول والمخدرات ، وممارسة الدعارة ، واستغلال الأطفال وغيرها ، فتصبح هذه الأحياء والمناطق فاسدة . وعليه فإن " المناطق المتخلفة أو الأحياء الفاسدة هي مرتع للزذيلة والانحراف والجريمة " [20] ص 166.

## 2.2 : الاتجاهات المفسرة لظاهرة الإجرام والجنوح

### 1.2.2 : الاتجاه البيولوجي

يعتبر الاتجاه البيولوجي من أول الاتجاهات العلمية في دراسة ظواهر الإجرام والجنوح والانحراف ، تم في إطاره نقل بحث هذه الظواهر من الطرح الفلسفي الأخلاقي ، بل الغيبي ، إلى الطرح الوضعي العلمي القائم على محاولة تفسير الظاهرة الإجرامية تفسيراً واقعياً معقولاً ، أو على الأقل لا يخلو من المعقولية .

هذا ولقد تناول الباحثون في الظاهرة الإجرامية على العموم الاتجاه البيولوجي من خلال بعض النظريات التي تبلورت حوله ، و التي تمكن من فهم البعد البيولوجي في الإنسان بشيء من التفصيل . لذلك يعمد الباحث إلى عرض أهم النظريات البيولوجية على اختلاف منطلقاتها ونتائجها .

### 1.1.2.2 : نظرية لومبروزو

يعتبر العالم الإيطالي " شيزار لومبروزو " Cesare Lombroso ( 1836-1909 ) الذي اشتغل كطبيب في الجيش الإيطالي ، كما اشتغل كأستاذ لكرسي الطب الشرعي ثم الطب العقلي بجامعة Pavia ثم Torino الإيطاليتين ، الأمر الذي أتاح له الوقوف عن كثب على دراسة المجرمين وجرائمهم ، فيعتبر بذلك أول من وضع الأسس النظرية للاتجاه البيولوجي .

وضع لومبروزو كتاباً عنونه بـ " الرجل المجرم " عام 1876 يعتبر أول مؤلف في علم الإجرام الوضعي الحديث ، بسط فيه نظريته ، في صورتها الأولى ، التي اعتبر فيها الإجرام والجنوح والانحراف أي "ميل الفرد إلى الجريمة يرجع إلى استعداد فطري بيولوجي موروث في الفرد " [20] ص 105. وهكذا فإن الدارس لنظرية لومبروزو يمكنه أن يقف على مصطلحين مهمين لكنهما مختلفين : مصطلح الفطرة ومصطلح الوراثة .

إن مصطلح الفطرة يعني جملة ما يشترك فيه أفراد نوع من الأنواع ، فالذئاب تشترك كلها في العداوة للأرانب والخراف ، والقطط تشترك كلها في العداوة للفئران ، والبشر يشتركون كلهم في الغرائز والعقل . إن الفطرة بهذا المعنى تعني ما يشترك فيه أبناء البشر منذ بدء الخليقة وهذا ما



جعل لومبروزو يعتبر المجرم " هو ذلك الإنسان الذي فيه ارتداد إلى الإنسان الأول وأنه بمثابة التجسيد الحاضر للمخلوق القديم " [27] ص 96 . وهكذا يمكن اعتبار لومبروزو أول من " أرسى دعائم الاتجاه الأنثروبولوجي في علم الإجرام " [27] ص 96 إذ " اشتغل بالأنثروبولوجيا الجنائية " [44] ص 110.

أما مصطلح الوراثة فيعني جملة الميكانزمات التي تنتقل بها مختلف الصفات الجسمية ، والعقلية ، والنفسية ، من الأسلاف إلى الأخلاف ، وهي التي اهتم بالمقارنة بينها الطبيب لومبروزو ، فقد أتيح له " فحص العديد من المجرمين والخطرين من الجنود والضباط [كما] ... اكتشف من دراسة قام بها على 104 من المجرمين أن 71 منهم انحدروا من أسر لها تاريخ إجرامي ، كما قام بدراسة سلسلة من 338 جمجمة لمجرمين بعد موتهم بالإضافة إلى 5907 من المجرمين الأحياء " [20] ص 110. فتوصل إلى استنتاج مفاده أن الإجرام يرد إلى العامل الوراثي بالنظر إلى تشابه بين المجرمين في الصفات الجسمية والنفسية والتي نعرض لبعضها فيما يلي [45] ص 60 و [46] ص 227 :

فمن الصفات الجسمية ، فقدان التناسق في الجمجمة ، الوزن الدماغى عند المجرم أقل منه عند غير المجرم ، ضخامة الفك أو طوله ، بروز عظام الخدين ، استطالة الرأس ، ضيق الجبهة ، فلتحة الأنف ، طول الأذرع و الأرجل و الأصابع ، غزارة شعر الرأس و الجسم .

ومن الصفات النفسية ، انعدام الشعور بالشفقة ، سهولة الاستثارة وحدة المزاج والاندفاع ، ضعف الإحساس بالألم ، عدم الشعور بالذنب ، الغرور .

يبدو أن لومبروزو عندما تعمق في تشخيص الصفات الجسمية و النفسية لدى من عاينهم من المجرمين و غير المجرمين ، كان يهدف إلى فحص و ضبط العلاقة بين تلك الصفات والسلوك الإجرامي . و لما كانت تلك الصفات وراثية فيمكن القول أن لومبروزو كان يبحث عن العلاقة بين السلوك الإجرامي و الوراثة . و في سبيل تبيان ذلك انطلق من فكرتين أساسيتين هما فكرة الانحطاطية البيولوجية (Biological atavism) و فكرة الانحطاطية المرضية (Pathological atavism) [45] ص ص 63-65.

أما الانحطاطية البيولوجية فتتمثل في جملة من الصفات أو العلامات أو المؤشرات ، تظهر على شكل نزعة وكأنها تعود بالإنسان إلى المرحلة المتوحشة من مراحل تطور حياته ، وهذا ما يفسر حسب لومبروزو ، الجرائم البشعة التي يقوم بها بعض المجرمين ، وكذلك بعض السلوكات الشاذة التي لا نجد لها تفسيراً مقبولاً ، أو لا نجد ما يماثلها إلا عند الحيوانات المتوحشة، مثل الرغبة عند بعض المجرمين ، ليس فقط في قتل ضحاياهم بل والتنكيل بهم والتمثيل بجثثهم ، أو شرب دمهم ، أو بتر بعض أعضائهم . وحسب لومبروزو فإن الانحطاطية البيولوجية هي التي تجعل من المجرم يندفع اندفاعاً شبه آلي نحو السلوك الإجرامي ، وكأنه سلوك فطري شبيه بالسلوك الحيواني ، وهنا نجد بعض الدارسين يرجعون تفسير لومبروزو إلى أفكار "دارون" Darwin التطورية وهو المعاصر للومبروزو . إن المجرم حسب لومبروزو " ليس إلا صورة أو هيئة للإنسان البدائي... وإن لم تكن هيئته على هذه الحال، فإنه يرتد عند ارتكابه للجريمة إلى حالته البدائية التي كان عليها الإنسان في العصور البدائية السحيقة " [46] ص 226.

وأما الانحطاطية المرضية ، فهي ترتبط ببعض الأمراض ، كالأعراض الذهانية التي تنتقل بالوراثة ، أو ترتبط ببعض العيوب الداخلية في وظائف بعض الأعضاء كالدماع والغدد .

هذا وكما حاول لومبروزو تفسير السلوك الإجرامي ، حاول تصنيف المجرمين فردهم إلى خمسة أصناف هي [45] ص 65-66 :

- 1- المجرم المطبوع : أو المجرم بالولادة وهو الذي يكون نتيجة الانحطاط الوراثي ، ويحمل خمسا أو أكثر من الصفات التي ذكرها لومبروزو ، وهو الأشد خطورة والأصعب معالجة .
- 2- المجرم المعتاد : وهو الذي يكون نتيجة الارتداد الوراثي ، مع تميزه أيضا بالشخصية الصرعية (مصاب بمرض الصرع ) مع اختلاف في الدرجة عن سابقه .
- 3- المجرم المجنون : هو الذي يكون نتيجة الارتداد الوراثي ، والشخصية الصرعية فضلا عن اضطرابات ذهانية شديدة.
- 4- المجرم بالعاطفة : هو الذي يمارس إجرامه تحت تأثير العاطفة نظرا لشدة حساسيته العاطفية .
- 5- المجرم بالصدفة : هو المجرم الذي يرتكب الجريمة نتيجة ظروف أو مواقف طارئة ، وهذا الصنف من المجرمين ليس له علاقة بالمجرمين المذكورين أعلاه ، وهو الأقل خطورة على الإطلاق .

إن نظرية لومبروزو إجمالاً ، تعرضت للعديد من الانتقادات بعد صدور كتابه الأول سنة 1876 مما اضطره إلى تعميق أبحاثه و " التراجع عن موقفه في كتابه المعنون " الجريمة أسبابها و علاجها " حيث يقول بأن الجريمة لا تعود إلى سبب واحد ... وإنما تعود ...إلى عدة عوامل " [47] ص 121 .

غير أنه من الجدير بالإشارة أن كثيراً من أفكار لومبروزو ، و لاسيما فكرته عن " توريث الإجرام " أسئى فهمها ، على الخصوص من طرف خصومه ، " فالإجرام في حد ذاته لا يورث حسب لومبروزو ... فالذي يمكن أن يورث هو الاستعداد البيولوجي للقيام بالسلوكات الشاذة والإجرامية " [45] ص 66.

هذا و لعل أول النقاد لنظرية لومبروزو كانوا من داخل إيطاليا ومن أشهرهم رفائيلو غاروفالو Raffaello Garofalo (1852-1932) ، القاضي وأستاذ القانون الجنائي في جامعة " نابولي " الذي وضع كتاباً بعنوان علم الإجرام (Criminologia) عام 1885 ، وأنريكو فيري Enrico Ferri (1856-1929) وهو أيضاً من المتخصصين في القانون الجنائي وعلم الإجرام وكان زميلاً للومبروزو، وضع هو الآخر كتاباً بعنوان " علم الاجتماع الجنائي " (La Sociologia Crimineli) الذي ربط فيه بين العوامل البيولوجية والاجتماعية في ظاهرة الإجرام . أما النقاد من خارج إيطاليا فتصدرتهم المدرسة الفرنسية في علم الاجتماع و الإجرام Tarde و Lacassagne (\*) و Durkheim ، إلا أن أول أهم دراسة نقدية لنظرية لومبروزو من خارج إيطاليا كانت تلك التي قام بها الطبيب " تشالز غورينغ " Charles Goring الذي نشر كتاباً سنة 1913 بعنوان " السجين الإنجليزي " (The English Convict) هو ثمرة بحث ميداني شامل أجراه واستغرق اثني عشر عاماً [1913-1901] بإيعاز من لجنة السجون التابعة لوزارة الداخلية البريطانية ، تناول فيه "مجموعتين جد متباينتين ، الأولى تجريبية متكونة من 3000 مجرم من عدة سجون انجليزية ، والثانية ضابطة متكونة من 1000 طالب من جامعة "كامبريدج" ، و 959 طالب من جامعتي "أكسفورد " و "أبردين" ، و 118 من أساتذة الجامعات و رجال الجيش ، و قارن بين 37 صفة

-----  
 (\*) Alexandre Lacassagne (1843-1924) أستاذ الطب الشرعي بجامعة Lyon ، و مدير أرشيف الأنثروبولوجيا الجنائية ، انتقد بشدة نظرية لومبروزو حول العوامل الفردية في الإجرام (المجرم بالميلاد ) و قال بنظرية العوامل الاجتماعية للإجرام ، فمحيط المجرم هو المسؤول عن الإجرام واشتهر بعبارة « Les sociétés n'ont que les criminels qu'elles méritent » .

جسمية في المجموعتين ، فتبين له عدم وجود فروق بارزة بينهما . هذا و يذكر أن هذه الدراسة تميزت بالدقة ، إذ أشرف على عملياتها المنهجية و الإحصائية ، بدءا من تصميم العينة إلى استخراج النتائج ، العالم البريطاني Karl Pearson [28] ص.ص 98-99 .

لقد توصل " غورينغ" إلى أن نظرية لومبروزو تفتقر إلى الدقة العلمية التي تمكن من التعويل عليها ، إذ " أنه لم يستطع إثبات ما يعرف بالنموذج الإجرامي ... بل وجد ... أن المجرمين بوجه عام لا يشكلون ... نمودجا خاصا يمكن تمييزه بسمات انحطاطية بالولادة أو بالوراثة " [48] ص 26 . غير أنه في المقابل كشفت الدراسة عن نتيجتين مهمتين هما [45] ص 71 :

- 1- وجود علاقة بين الإجرام و خاصيتين وراثيتين هما الذكاء و ضعف البنية الجسمية للمجرمين.
- 2- ليس هناك ارتباط وثيق بين العائلة والظروف البيئية والجريمة .

هذا و رغم النقد الموجه لنظرية لومبروزو وما يتعلق منها برد الإجرام والجنوح والانحراف إلى عامل الوراثة ، إلا أنها بقيت تمارس بعض التأثير على بعض الباحثين لعل أشهرهم " لانج" Lange الذي قام بدراسة على ثلاثة عشر زوجا من التوائم الحقيقية أو المتماثلة فاكتشف أن عشرة أزواج بها مجرمون ، أي 77% ، فيما وجد في التوائم غير المتماثلة أن نسبة الإجرام بلغت 12 % ، أما بين الإخوة غير التوائم فقد بلغت النسبة 8 % فقط [20]ص113.

كما كشفت دراسة " هوتون" Ernest Hooton ، الأستاذ بجامعة " هارفارد" ، عن نتائج تؤكد أثر الوراثة على السلوك الإجرامي ، بل على وجود نماذج إجرامية ، لذلك عرفت هذه النظرية بالنظرية التكوينية . يبدو أن " هوتون" حاول تأكيد صحة نظرية لومبروزو [46] ص.ص 234-235 فأجرى دراسة على عينة شملت نحو أربعة عشر ألفا من نزلاء السجون والإصلاحيات ، وأكملها بدراسة مجموعة من غير المجرمين لمقارنتها من حيث الخصائص بمجموعة المجرمين ، و قد راعى أن تشمل العينة البيض والزنوج على حد سواء ، وكانت أهم النتائج التي خلص إليها أن المجرمين يتسمون بخلل في تكوينهم الجسماني ، و هو خلل راجع إلى الوراثة ، كما هو الحال في شكل بعض أعضاء الجسم كالعينين والأنف والأذن والجبهة والشفاه ، ومقاييس الأعضاء ، فأثبت أن المجرمين يبدو عليهم انحطاط جسماني حدده في حوالي مائة وسبع صفات مردها أساسا إلى عامل الوراثة . كما أثبتت الدراسة أن الانحطاط له أنواع مختلفة باختلاف المجرمين ، فمن يرتكبون جرائم الاعتداء على الأشخاص يختلفون عن مرتكبي جرائم الأموال ، وهؤلاء يختلفون عن مرتكبي الجرائم الجنسية .

هذا و مهما يكن من أمر عامل الوراثة فإنه لا يمكن اعتباره عاملا حاسما في الإجرام و الجنوح والانحراف ، خصوصا إذا تعلق الأمر بالأحداث الذين يتأثرون كثيرا بعوامل البيئة التي تنعكس سلبا على نفسيتهم فتدفع ببعضهم للانحراف و الجنوح و الإجرام.

## 2.1.2.2: نظرية دي توليو

يُعد Benigno di Tullio (\*) صاحب نظرية التكوين الإجرامي ، من تلامذة لومبروزو، كان أستاذا للأنتروبولوجيا الجنائية في جامعة روما ، و كبير أطباء أهم سجون روما.

تنطلق نظرية التكوين الإجرامي من فكرة مؤداها " أن لكل فرد تكوين شخصي يشمل في آن واحد العناصر الوراثية و العناصر المكتسبة ... بيد أن هذا التكوين يكون لدى بعض الأفراد أضعف منه لدى الأفراد الآخرين ، مما يجعلهم عرضة للإجرام " [46] ص 239 . والملاحظ هنا أن " دي توليو " يعترف ، إلى جانب العوامل العضوية ، بالعوامل الاجتماعية في إفراز الظاهرة الإجرامية ، رغم أن الأولوية للعوامل العضوية .

وهكذا فإن اقتراح بعض الأفراد للأفعال الإجرامية دون البعض الآخر، رغم التواجد في نفس الظروف البيئية ، لا يمكن تفسيره إلا بالتكوين الإجرامي أو النزعة الإجرامية، التي تعكس الشخصية الإجرامية . وللوقوف على الشخصية الإجرامية ، يرى " دي توليو " ضرورة فحص شخصية المجرم من جميع جوانبها و على رأسها جوانب ثلاث [20] ص.ص 133-134 هي :

- 1- أعضاء الجسم الخارجي و صفاتها الطبيعية أو غير الطبيعية.
- 2- وظائف الأعضاء و الأجهزة الداخلية ، و كذا إفرازات الغدد و أثرها في المزاج .
- 3- الناحية النفسية و لاسيما قياس غرائز النفس .

---

(\*) يعتبر B.Di Tullio مؤسس الجمعية الدولية لعلم الإجرام في روما سنة 1938 ، و التي صار مقرها في باريس. اشتهرت بتنظيمها بصفة دورية لمؤتمرات ، و حلقات دراسية دولية تعالج المشاكل المتعلقة بالإجرام ، من حيث أسبابه وسبل مكافحته و الوقاية منه

إن الإجرام والجنوح حسب " دي توليو " هو حاصل " تفاعل في صورة صراع بين العوامل الاجتماعية كعوامل خارجية ، والعوامل البيولوجية والغريزية كعوامل داخلية " [20] ص 134.

هذا وعلى غرار " لومبروزو " ، حاول " دي توليو " تصنيف المجرمين إلى نمطين كبيرين هما : المجرمون بالتكوين والمجرمون العرضيون ، يحتوي كل منهما على أصناف من المجرمين [46] ص.ص 242-246 :

1- المجرمون بالتكوين: ويتميزون باليقظة الإجرامية ، والإصرار على ارتكاب الجريمة ، وخطورة الجرائم ، واحتراف الإجرام ، وهم ينقسمون إلى أربعة أصناف :

أ- المجرمون بالتكوين الشائعون : ومن صفاتهم ، سرعة التقلب الانفعالي وحدته ، ضعف الإرادة ، ضعف الشعور الأخلاقي ، سهولة الإقدام على الإجرام بما فيه الخطير ، شذوذ المسلك الجنسي ، الميل إلى الكسل والتشرد .

ب- المجرمون بالتكوين ذوو الاتجاه التطوري الناقص : ومن خصائصهم ضعف الصفات الجسمية كالعيوب الخلقية والنفسية كالبرود العاطفي والعقلية كضعف الملكات العقلية مثل ملكة النقد والنطق .

ج- المجرمون المتخلفون نفسياً أو السيكوباتيون : وهم فئة واسعة تضم من يتصف بالضعف العقلي ، والوساوس ، واختلال الغرائز إلخ...

د- المجرمون المجانين : و يقتربون جرائمهم نتيجة موجات جنون تصيبهم لأنهم مختلون عقليا .

2- المجرمون العرضيون : وهم المجرمون بالصدفة ، من أهم ما يميزهم ، انتمائهم للطبقة الوسطى ، القدرة العامة على حفظ التوازن بين الغرائز والمتطلبات الاجتماعية ، أي القدرة على التكيف الاجتماعي ، و باختصار هم متجردون من التكوين الإجرامي الأصلي ، لكنهم يجرمون نتيجة ظروف طارئة بيئية أساسا . هذا و يقسم " دي توليو " هؤلاء إلى ثلاثة أصناف :

أ- المجرم العرضي المحض : وهو الشخص الذي يقدم على ارتكاب الجرائم التافهة استجابة لدوافع استثنائية محضة ، وفي ظروف استثنائية لم يكن بمقدوره أن يتوقعها .

ب- المجرم العرضي العاطفي : وهو الشخص الذي يقترف الجريمة مدفوعا في ذلك بعوامل عاطفية أو انفعالية من شأنها أن تعطل القدرة لديه على التكيف الاجتماعي بصورة مؤقتة وفي حدود معينة .

ج- المجرم العرضي الشائع : وهو الشخص الذي يتسم بنقص خلقي ، و يميل بشكل عام إلى ارتكاب السلوك المضاد للمجتمع ، والجرائم التافهة بصفة خاصة ، وجرائم المال بصفة أخص .

خلاصة القول أن نظرية التكوين الإجرامي نظرية تتدرج ضمن الاتجاه البيولوجي ، من حيث تركيزها على الاستعداد العضوي والنفسي السابق للإجرام ، رغم أن صاحبها لم يهمل تماما العوامل البيئية ، فإذا كانت " الجريمة عبارة عن تفاعل بين نفسية الإنسان وبين الظروف التي تواجهه في العالم الخارجي ، فإن هذا التفاعل ما كان ليحدث نتيجته ، أي الجريمة ، لو لم يكن لدى المجرم استعداد سابق للإجرام لا يتوفر لدى غيره من الأفراد" [20] ص 134.

### 3.1.2.2: نظرية غودارد Goddard

من العوامل البيولوجية التي قد تكون سببا من أسباب سوء التكيف الاجتماعي والنفسي ومشاكله ، ومنها الانحراف والإجرام ، عامل الضعف العقلي ، الذي يمكن رده إلى الوراثة بمجرد الإخصاب ، أو إلى ظروف الحمل و حياة الجنين داخل الرحم ، أو إلى صعوبات عملية الوضع و ما يمكن أن ينجر عنها من إصابات في المخ ، إلى غير ذلك .

يعتبر الدكتور " غودارد " رائد الاتجاه الذي اهتم ببحث المجرمين من حيث درجة ذكائهم ... فقد قاس ذكاء 236 حدثا حوكموا أمام محكمة مدينة " أوهايو " ... فوجد أن 33% منهم ضعاف العقل ، وكان قد صرح في بحث سابق أجراه ... على نزلاء السجون والمدارس الإصلاحية ، بأن 50 % منهم كانوا ضعاف العقل كذلك" [28] ص 114. كما تبين في دراسة قام بها " القاضيان طه أبو الخير و منير العصرة في محكمة أحداث الإسكندرية أن نسبة كبيرة تقدر ب 99% من الأحداث الذين ينتمون إلى عصابات ترأسها بعض المجرمين الكبار ، يمكن اعتبارهم من المتأخرين عقليا " [20] ص 131. وواضح هنا أن هذه نسبة كبيرة جدا .

إن نظرية الضعف العقلي التي ترجع الإجرام والجنوح والانحراف إلى ضعف مستوى القدرات العقلية يمكن اعتبارها صحيحة في بعض الجرائم التي لا تخلو من الاندفاعية كجرائم العنف التي قد يرتكبها حتى الأحداث ، لكنها ليست صحيحة في الجرائم التي تتطلب مستوى مقبولا أو مرتفعا من الذكاء ، كجرائم التزوير ( الوثائق والعملات ) مثلا .

#### 4.1.2.2: نظرية غريمبرغ Grimberg

اتجه بعض العلماء إلى تفسير ظاهرة الإجرام والجنوح والانحراف برده إلى عامل اختلال وظائف الغدد الصماء ، كالغدة الكظرية والنخامية والدرقية والتناسلية . هذا و يقوم اختلال وظائف الغدد على زيادة أو نقص إفرازاتها الهرمونية مما يؤثر على النمو السليم للجسم والتوازن النفسي وبالتالي توازن السلوك . فالغدة الكظرية مسئولة عن إفراز هرمون الأدرينالين ، الذي يعرف بهرمون الطوارئ، مما يزيد الجسم قوة على مواجهة الطوارئ كما هو الحال في حالات الانفعال الشديد ، فتزود الجسم بقدرة على الإقدام والمواجهة بل والهجوم مما قد يتسبب في السلوك الإجرامي أو الجانح . والغدة النخامية مسئولة عن إفراز هرموني التستوستيرون (la testostérone) و البروجيسترون (la progestérone) المسئولين ، في الحالات العادية ، عن النمو السليم والمتناسق للجسم والأعضاء التناسلية ، ولكنه في حالة زيادة الإفراز قد يؤدي إلى بروز الذكورة (la virilité) والشبق مما قد يؤدي إلى ارتكاب الجرائم الجنسية. والغدة الدرقية مسئولة عن إفراز هرمون الثيروكسين (la théroxine) المسئول عن تنظيم ما يعرف بعمليات " الأيض " (métabolisme) وما ينجر عنه من بناء (anabolisme) وهدم (catabolisme) في الخلايا والأنسجة ، فاختلال إفرازها يؤثر على النمو السليم والمتوازن للجسم ، مما ينعكس على السلوك نتيجة الشعور بالنقص في حالة العملاقة أو القزامة . والغدة التناسلية مسئولة عن الأداء السليم والمتوازن للغريزة الجنسية إذا كان إفرازها متوازنا ، وفي الحالة العكسية يمكن أن يؤدي إلى الانحرافات الجنسية التي تتبدى في جرائم .

هذا و قد " فحص غرينمبرغ 500 خارج عن القانون فحصا طبيا شاملا ، كما اختبرهم نفسيا ، ثم قرر أن إجرامهم ناجم عن خلل في انفعالاتهم ، وهذه الأعراض بدورها ناجمة عن نقص عضوي مصدره خلل في الغدد الصماء " [20] ص 122 .

في هذا السياق ظهرت نظرية تعرف بنظرية " اضطراب فرط النشاط ونقص الانتباه " (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) المعروفة اختصارا ب (ADHD Theory) التي قامت على فكرة أن الدماغ من الأعضاء الرئيسية المؤثرة في السلوك الإنساني ، إذ " دلت الأبحاث



حديثاً على وجود علاقة بين السلوك المنحرف و بعض أجزاء الدماغ ذات العلاقة ... فهناك من يفرز دماغه القليل من مادة " السيروتونين " (Serotonin) ... [مما] يؤدي إلى العنف ... و نقص الانتباه و ... النشاط المفرط والعلاقات السيئة مع الأهل والمدرسة والأصدقاء ، وتدني مفهوم الذات والنشاط المتهور " [49] ص 245 .

## 2.2.2: الاتجاه السيكولوجي

يعتبر الاتجاه السيكولوجي من الاتجاهات المهمة في تفسير السلوك الإجرامي و الجانح من حيث إلقاء الضوء على بعض الدوافع النفسية للسلوك ، إذ " يفسر علماء النفس الجريمة في ضوء العوامل ... السيكولوجية مثل الغرائز، والدوافع الشعورية واللاشعورية ، والصراع النفسي العميق ، والعقد النفسية ، والانفعالات ، وكذلك التكوين النفسي مثل الميل إلى المغامرة ، وسهولة ... الإيحاء والميل إلى التخريب واحتقار الآخرين " [20] ص 123.

هذا وتعتبر بداية الاهتمام العلمي الفعلي بخفايا النفس الإنسانية مع تبلور أفكار مدرسة التحليل النفسي في أواخر القرن التاسع عشر و ما أعقبها من إثراء ، أدى إلى نشوء مدارس نفسية أخرى كالمدرسة السلوكية وغيرها ، الأمر الذي كوّن تراثاً سيكولوجياً شمل تفسير السلوك الإنساني في عمومها ، بما في ذلك السلوك الإجرامي والجانح ، وهذا ما سيتم تناوله تباعاً في ما يلي :

## 1.2.2.2: مدرسة التحليل النفسي

يعتبر طبيب الأعصاب النمساوي " سغوموند فرويد " Sigmund Freud ( 1856 - 1939 ) مؤسس مدرسة التحليل النفسي ، الذي بلور العديد من النظريات السيكولوجية بهدف تفسير السلوك الإنساني السوي وغير السوي لعل أهمها ، نظرية الأحلام ، ونظرية الجهاز النفسي ، ونظرية الجنسية الطفولية ، ونظرية الكبت واللاشعور ، غير أننا نكتفي في هذا المقام بعرض مقتضب لنظرية الجهاز النفسي وهي عماد الصرح السيكولوجي الذي شيده " فرويد " .

يمكن القول أن نظرية الجهاز النفسي النظرية التي تعكس تصور فرويد للشخصية ، بلورها بين 1920 و 1923 على أنقاض نظريته الأولى التي ظهرت في 1900 في كتابه الشهير " تفسير الأحلام " وعرفت حينذاك بالنظرية الوصفية ، في مقابل النظرية الثانية التي عرفت بالنظرية

الموضعية أو الطبوغرافية ، إذ صور فيها الشخصية في شكل بناء يقوم على ثلاثة أقطاب أو مراكز للعمليات النفسية هي : الهو ، والأنا ، والأنا الأعلى .

فالهو ، يمثل من جهة مستودع الطاقة الغريزية الفطرية ، البيولوجية والنفسية ، التي يولد بها الإنسان ، أي إنسان ، ومن جهة أخرى يمثل مستودع الرغبات والنزعات المكبوتة التي تتكون بعد الميلاد ، ولاسيما في مرحلتي الطفولة والمراهقة ، نظرا لعدم توفر الظروف المواتية لتبليتها بصورة مقبولة ، فتضطر النفس لغض الطرف عنها ، ولو مؤقتا ، بواسطة عملية لاشعورية هي عملية الكبت (Refoulement) ، لكنها تبقى نشيطة تتحين الفرص للتعبير عن نفسها ما أمكن ، ولو بصورة لاشعورية أيضا كما هو الحال في الأحلام وزلات اللسان والأفعال الفاشلة أو المغلوطة (Les actes manqués). إن الهو ، في ماهيته ، ذو طبيعة لاشعورية ، لذلك هو لا يعبأ بمقتضيات الواقع الاجتماعية والأخلاقية ، ولا بمقتضيات العقل والمنطق ، إنه لا يخضع إلا لمبدأ اللذة فحسب .

أما الأنا ، فيمثل قطب الشعور ، يضع الذات ضمن مقتضيات الزمان و المكان ، أي معطيات الواقع الاجتماعي والأخلاقي . يضطلع بمهمة التوفيق بين رغبات ونزعات الهو ، ومقتضيات الأنا الأعلى ، لذلك فهو يخضع لمبدأ الواقع و هذا ما يجعله يراعي الأعراف والقوانين ، فلا يسمح إلا بالتعبير عن الرغبات والميول التي يقبلها المجتمع .

وأما الأنا الأعلى ، فيمثل مستودع القيم الخلقية والاجتماعية ، والمثل العليا الإنسانية ، أي الضمير الخلقى ، يتكون لدى الطفل عبر التنشئة الاجتماعية التي تضطلع بها المؤسسات الاجتماعية وعلى رأسها الأسرة والمدرسة . لذلك عهد له بالقيام بمهمة الرقابة المزدوجة على كل من الهو والأنا ، فإن أخطأ الأنا في مراقبته للهو يشعره بالتأنيب . وهكذا فإن الأنا الأعلى يخضع لمبدأ الواجب .

إن سلامة الحياة النفسية وتوازن الشخصية ، حسب فرويد ، مرهونان بنجاح الأنا في التوفيق بين مقتضيات الهو ومقتضيات الأنا الأعلى ، وإلا فإن الصراع النفسي يستمر وتنشأ الاضطرابات النفسية التي تنعكس سلبا على الشخصية وبالتالي السلوك حيث تؤثر على توازنه .

خلاصة القول أن مدرسة التحليل النفسي " ترى أن السلوك الجانح هو نتيجة اضطرابات في الشخصية والتي تعود إلى عدة أسباب منها : الكبت المستمر في مرحلة الطفولة ، والإحباط الشديد في مرحلة الكبر ، والقلق الشديد ، واختلال الجهاز النفسي" [41] ص163 ، وكلها مظاهر الصراع

النفسي اللاشعوري ، وهذا ما أكده العالم الأمريكي " وليام هيلي " William Healy ، وهو من أتباع مدرسة التحليل النفسي ، الذي " قام ببحوث متنوعة في ميدان جناح الأحداث ، أفنعتة هو وأتباعه بأن الدوافع الأساسية إلى الإجرام مستترة ومدفونة في اللاشعور ، ولا يمكن الكشف عنها إلا بالتحليل النفسي " [28] ص 106 .

### 2.2.2.2: المدرسة السلوكية

تعود الجذور التاريخية والنظرية للمدرسة السلوكية إلى أعمال الطبيب الروسي " إيفان بافلوف " Ivan Pavlov ( 1849-1936 ) حول سلوك الحيوان ، من خلال تجاربه على سلوك الكلب، الذي أدى إلى بلورة نظريته عن المنعكس الشرطي المشهورة والتي سرعان ما وجدت لها أتباعا في الولايات المتحدة الأمريكية ، وعلى رأسهم " جون برودس واتسون " John Broadus Watson ( 1878-1958 ) و " فرديريك بورس سكينر " Frederic Buhrrus Skinner ( 1904-1990 ) وغيرهما .

يرى السلوكيون " بأن معظم سلوكيات الإنسان متعلمة ... فالإنسان يولد ... صفحة بيضاء ، ومن خلال علاقته بالبيئة يتعلم أنماط الاستجابات المختلفة ، سواء كانت هذه الاستجابات (سلوكيات) صحيحة أم خاطئة " [41] ص 164 ، بما فيها السلوك الجانح . وهكذا فإن السلوكيين اختصروا السلوك الإنساني في معادلتهم المشهورة : السلوك = المؤثر + الاستجابة ، وهذه الأخيرة متعلمة وليست فطرية أو وراثية ، حتى وإن تمظهرت في سلوك منحرف أو جانح أو إجرامي .

### 3.2.2.2: نظرية الغرائز القوية

من القائلين بهذه النظرية العالم الإنجليزي " سريل بيرت " Cyril Ludowic Burt ( 1883-1971 ) وبنائها على أساس نظرية العالم الأمريكي " وليام ماكدوغال " William McDougall في الغرائز و ليس " فرويد " .

لقد عرف " ماكدوغال " الغريزة بأنها " استعداد فطري نفسي جسمي يدفع الفرد إلى أن يدرك و يتنبه إلى أشياء من نوع معين و يشعر إزاءها بانفعال خاص ، ثم يسلك نحوها سلوكا معيناً أو يحاول ذلك على الأقل " [50] ص.ص 24-25 . كما عدد الغرائز في 18 غريزة مثل غريزة الجنس ،

والمقاتلة ، والهروب ، والبحث عن الطعام وتأكيد الذات ... الخ على عكس " فرويد " الذي اعتقد بوجود غريزتين أساسيتين هما غريزة الحياة (Eros) وغريزة الموت (Thanatos) ، فيما رأى " أدلر " Alfred Adler أنها غريزة واحدة هي غريزة السيطرة .

هذا وبغض النظر عن عدد الغرائز ، فمن الواضح أنها تدفع إلى السلوك ، بما فيه السلوك الإجرامي والجناح والمنحرف ، وفي هذا الصدد " يرى " بيرت " أن السلوك الإجرامي ناجم عن المظاهر الطبيعية غير المقيدة للدوافع الغريزية ... وتعدد الأشكال المختلفة للجناح كالسرقة والاعتداء بالضرب أو الجرح والجرائم الجنسية ، تعبيرات عن غرائز ... معينة قوية في طاقتها ... إلى درجة زائدة على المعتاد " [28] ص 108 ، فالسلوك الإجرامي والجناح إذن ، هو رد فعل لغرائز قوية تلح على الإشباع مما يجعل الأفراد متوترين ، خصوصا إذا ما وجدوا أنفسهم " أمام موقف تتكامل فيه عناصر ثلاثة : الدافع و مدى قوته ، والوسائل الميسرة لإشباعه ، سواء كانت عادية أو شاذة ، والحالة الانفعالية ومدى شدتها " [28] ص 108 .

غير أن المتأمل لهذا الطرح لا يسعه إلا أن يلاحظ أمرين على الأقل : الأول أن الغرائز، وإن كانت موجودة لدى الجميع ، إلا أن قوتها تختلف من شخص إلى آخر ، و الثاني أنه مهما بلغت قوة الغرائز إلا أنها لا تؤدي دائما إلى الإجرام عند الجميع إلا إذا توفر الاستعداد الإجرامي لدى الفرد .

### 3.2.2: الاتجاه السوسولوجي

لعل الاتجاه السوسولوجي هو أكثر الاتجاهات ثراء وتنوعا من حيث المدارس والنظريات التي تناولت الانحراف والجنوح والإجرام ، ولعل ما يبرر ذلك هو تعدد العوامل الاجتماعية التي يمكن أن تساهم ، أو تكون فاعلة في الظاهرة الإنحرافية أو الإجرامية .

هذا والملاحظ أن هناك من الباحثين من يصنف العوامل الاجتماعية المؤدية إلى الانحراف والجنوح والإجرام ، أو المساهمة في ذلك ، إلى عوامل متعلقة بالبيئة العامة ، أي المجتمع ككل ، وعوامل متعلقة بالبيئة الخاصة ، أي بيئة الشخص المنحرف أو الجناح أو المجرم . بيد أن الباحث لا يعتمد إلى هذا التقسيم في تناول النظريات السوسولوجية التي يزخر بها الاتجاه السوسولوجي ، نظرا لصعوبة فصل ما يعتبر متعلقا بالبيئة العامة وما يعتبر متعلقا بالبيئة الخاصة .

هذا ولعل أهم النظريات السوسولوجية التي تناولت الانحراف والجنوح والإجرام بالتحليل والتفسير ما يلي :

### 1.3.2.2: نظرية تارد

يعتبر الفقيه والقاضي وعالم النفس الاجتماعي الفرنسي Gabriel Tarde (1843-1904) أول من قال - في العصر الحديث ، بعد العلامة ابن خلدون - بنظرية "المحاكاة" أو "التقليد" (l'imitation) ، التي تضمنها كتابه الصادر بنفس العنوان سنة 1890 ، والتي حاول من خلالها تفسير الظواهر الاجتماعية بما في ذلك الظاهرة الإنحرافية والإجرامية . فقد اعتبر " تارد " أن ظاهرة التقليد أو المحاكاة موجودة في كافة المجتمعات لكنها تختلف بالنظر إلى طبيعة العلاقات بين الأفراد " ففي المجتمعات الكبيرة حيث تزداد الصلات بين الأفراد وتكون الحياة الاجتماعية أكثر نشاطا و تعقيدا ، فإن ظاهرة التقليد تكون واضحة ... و على العكس من ذلك في المجتمعات الصغيرة (كالأسرة أو البلدة) ، فإن نشاط الأفراد والاتصال بينهم يكون أقل وضوحا ، وبالتالي ينعكس ذلك على ظاهرة التقليد فتقل بدورها " [46] ص 151. كما أشار إلى أن ظاهرة التقليد أو المحاكاة تنتقل من الأعلى إلى الأدنى ، أي من الطبقات العليا ، النبيلة والغنية إلى الطبقات الدنيا ، الشعبية والفقيرة ، ومن الكبار إلى الصغار ، ومن المناطق الحضرية إلى المناطق الريفية .

لقد ذهب " تارد " في مجال الإجرام والجنوح إلى أن الإنسان " لا يولد مجرما بل يتأثر بتصرفات الآخرين ، ويرتكب الجريمة بإيحاء منهم وتقليدا لهم " [51] ص 22 . كما اعتبر أن الإجرام والجنوح " مهنة يتعلمها الطفل من البيئة التي تحيط به ، وذلك عن طريق محاكاة المجرمين [والجانحين] من عشيرته ، وأقرانه وأصدقائه [وعليه] فإن السلوك الإجرامي خلق يتطبع الفرد عليه اجتماعيا منذ الصغر، و يسري هذا الخلق بين بعض أفراد المجتمع " [28] ص 102 .

### 2.3.2.2: نظرية دوركايم

يعتبر Emile Durkheim (1858-1917) من أهم علماء الاجتماع الأوائل الذين تناولوا الانحراف والجنوح والإجرام كظواهر اجتماعية بالدراسة السوسولوجية ، فاعتبرها ظواهر طبيعية لا يخلو منها أي مجتمع ، بل إن لها وظيفة ، فهي من جهة سبيل إلى التنفيس عن الضغوط الاجتماعية الممارسة على الأفراد ، و من جهة أخرى فإن العقوبة التي تسلط على المجرمين والمنحرفين " توضح

حدود السلوك المقبول وتوجه أعضاء المجتمع نحو الطريقة التي يجب عليهم التصرف بها " [52] ص 89 . فالجريمة ليست ظاهرة عادية موجودة في كل المجتمعات فحسب بل هي ضرورية لأن لها وظيفة اجتماعية .

هذا وكثيرا ما يربط مفهوم الانحراف و الجنوح و الإجرام بمفهوم دوركايمي هو " اللامعيارية " (L'anomie) ، الذي يرجع "مرتون" ظهوره إلى القرن 16 ، لكن يقر بفضل " دوركايم " في إعادة بعثه من جديد بمحتوى متميز في رسالته للدكتوراه " في تقسيم العمل" وكذا في دراسته عن " الانتحار: دراسة سوسولوجية " سنة 1897.

إن اللامعيارية لغويا تعني غياب المعايير والقواعد ، وذلك يكون في المجتمع أو في السلوك ، فإذا كانت في السلوك أصبحت الإخلال بالمعايير المقبولة في مجتمع معين ، أي كل سلوك يخل بالتوافق (la conformité) ، سواء كان ذلك مع القانون أو الدين أو الأعراف ، وهذا هو الانحراف . إن التوافق يتحقق في المجتمع بإحدى صورتين للتضامن الاجتماعي، صورة التشابه (similitude) وصورة الاختلاف (différenciation) . ففي حالة التشابه ، نجد التضامن أليا (mécanique) ، إذ تكون للجماعة الأولوية على الفرد و بالتالي فإن هامش التقدير الشخصي لدى الأفراد يكون ضيقا أو معدوما ، و هذا ما نجده في المجتمعات البدائية (primitives) أو القديمة (archaïques) . أما في حالة الاختلاف فنجد التضامن عضويا (organique) ، إذ يكون التوافق الاجتماعي مبنيا على إقرار الاختلاف بين الأفراد لكي يُضمن التعايش والتكامل ، فيكون بالتالي للفرد هامش مقبول من التقدير الشخصي ، وهذا ما نجده في المجتمعات الحديثة التي عرفت صور تقسيم العمل .

إنه بالنظر إلى هذا التمييز بين الحالتين أو النمطين الاجتماعيين ، يقع التمييز بين صورتين للتوافق وبالتالي الانحراف ، ففي الحالة الأولى (حالة التشابه) فإن أية محاولة من طرف الفرد للتمييز تعتبر سلوكا منحرفا ، لأنها تهدد التضامن بين أفراد المجتمع ، فالحياة الاجتماعية يحكمها الضمير الجمعي القوي ، وفي هذا النوع من المجتمعات نجد العقاب الشديد لأي انحراف ، وبالتالي يسود احترام الضمير الجمعي ، أما في الحالة الثانية (حالة الاختلاف) ، أو حالة المجتمعات الفردانية ، فإن احترام التوافق الاجتماعي لا يعني تمثل الأفراد للنمط الاجتماعي ، أو التوافق معه بالضرورة ، فيكون هامش المناورة والتسامح واسعا جدا .

هذا وبالنظر إلى ما سبق ، فإن أي مجتمع يضع المعايير والقيم يحدد- في الوقت نفسه – صور الانحراف والجنوح ، إذ كل ممنوع مرغوب ، كما يقال ، و بالتالي فان المعايير بقدر ما تمنع فإنها تثير أو تعري .

خلاصة القول أن " اللامعيارية " تحل بالمجتمع نتيجة ما يسوده " من اضطراب واختلال وظيفي في نسق القيم والمعايير الناتج ، عن التغيرات الحادة المفاجئة ، كالأزمات الاقتصادية ، أو حالات الرخاء المفاجئ ، أو انهيار التكامل الأسري ، وما ينشأ عنه من تفتت في سلسلة العلاقات الاجتماعية ، وما يستتبعه من قصور في قوى الضبط الاجتماعي ، وعجزها عن تنظيم سلوك الأفراد ، والسيطرة على عواطفهم و رغباتهم " [53] ص 50 ، وهذا ما يؤدي في الوقت نفسه إلى الانحراف والجنوح والإجرام .

يبدو أن " دوركايم " تخلى عن مفهوم " اللامعيارية " ابتداء من 1902 ، غير أن بعض علماء الاجتماع الأمريكيين مثل Parsons و Merton عادوا إلى توظيفه مع مطلع الثلاثينات من القرن العشرين ، وفي ما يلي نعرض له في نظرية " مرتون " .

### 3.3.2.2: نظرية مرتون

ينطلق عالم الاجتماع الأمريكي Robert King Merton ( 1910 - ) من نظرية " دوركايم " ليبلور نظرية عرفت أيضا بنظرية " اللامعيارية" ، إذ يرى " أن البناء أو النظام الاجتماعي في المجتمع الكبير يمارس ضغوطا أكيدة على بعض الأشخاص ، تدفعهم إلى السلوك غير السوي ، وأن السلوك الانحرافي ما هو إلا نتيجة للتناقض بين الأهداف المحددة ثقافيا ، وبين الوسائل التي تقرها النظم الاجتماعية لتحقيق تلك الأهداف " [51] ص 27 .

إن المجتمعات التنافسية ، كالمجتمع الأمريكي ، تضع لأفرادها العديد من الأهداف تمثل معايير للنجاح الاجتماعي ، غير أن أفراد المجتمع لا يتسنى لهم جميعا بلوغ تلك الأهداف بالوسائل المشروعة والمقبولة اجتماعيا ، فيضطرون إلى اللجوء إلى سبل غير مشروعة، وطرق ملتوية غير نزيهة ، كوسائل تمكنهم من تحقيق أهدافهم ، ومن تلك الوسائل والسبل ، الإجرام والجنوح . وهكذا فإن التناقض والصراع بين قيم المجتمع التي قد لا تراعى الفوارق بين طبقاته وشرائحه الاجتماعية من جهة ، وقدرات أفرادها والوسائل المتاحة لهم من جهة أخرى ، هو الطريق إلى الإجرام والجنوح .

إن " مرتون " لم يوظف مفهوم " اللامعيارية " بمعنى " غياب المعايير والقواعد التي من شأنها أن تحد من أهداف الأفراد كما كان الأمر عند " دوركايم " وإنما وظفه بمعنى جديد هو غياب التكيف والمواءمة (l'ajustement) بين الأهداف التي يحددها المجتمع لأفراده والوسائل التي يوفرها لهم من أجل تحقيق تلك الأهداف بصورة مشروعة ، فتصبح اللامعيارية ، بالنتيجة هي لجوء بعض الأفراد إلى سلوكيات منحرفة كالغش والإجرام ، لتحقيق الأهداف المحددة من طرف المجتمع نفسه ، والتي يعتبرها مشروعة بل متمناة التحقيق .

يبدو أن " مرتون " قد خالف " أفكار مدرسة شيكاغو الإيكولوجية ، ولاحظ أن الجريمة لا تنتج عن ثقافة الأحياء الفقيرة المنحرفة ... لكنها تأتي بالمقابل من الثقافة العامة السائدة في المجتمع " [45] ص 105 .

#### 4.3.2.2: نظرية سذرلاند

يعد عالم الاجتماع الأمريكي Edwin Sutherland (1853-1950) من العلماء الذين بلوروا نظرية " الاختلاط التفاضلي " (Differential Association Theory) سنة 1939 ، التي أقامها على فكرة " أن كل شخص ينطبع بالطابع الثقافي الذي يحيط به ويتشبه به ، ما لم تكن هناك ثقافات أخرى تتصارع مع الثقافات المحيطة به " [48] ص 31 . وعليه فإن الفرد يبقى بعيدا عن الانحراف والجنوح والإجرام ، ما لم يختلط بجماعات ذات ثقافات وسلوكيات منحرفة ، أو جانحة ، أو إجرامية ، فيصبح السلوك الإجرامي نتاج " مخالطة الفرد لأصدقاء أو أقران منحرفين مخالطة ... أكثر استدامة وأشد أثرا من مخالطته لأصدقاء أو أقران غير منحرفين ، فيكون للمجموعة المنحرفة في نفسه الغلبة على المجموعة السوية " [28] ص 132 .

هذا ولعله من الجدير بالإشارة أن أغلب الدارسين لنظرية " سذرلاند " يركزون على فرضية " المخالطة الفارقة " ، وهي لا تمثل سوى فرضية واحدة من مجموع تسع فرضيات [45] ص.ص 113-114 وضعت لتفسير السلوك الإجرامي والجانح .

إن المتأمل في الفرضيات التسع يجدها تمثل نسقا فكريا متكاملا ، حاول صاحبه الوقوف على الإطار الاجتماعي العام الذي يكتنف السلوك الإجرامي والجانح ، والفرضيات التسع هي [53] ص.ص 60-62 :



- 1- يعد السلوك الإجرامي سلوكا متعلما ومكتسبا، فهو لا يورث ، فالشخص الذي لم يدرّب على الجريمة لا يمكنه ابتكار أو ممارسة السلوك الإجرامي .
- 2- يتم تعلم السلوك الإجرامي من خلال عملية الاتصال و التفاعل مع أشخاص آخرين يمارسون ذلك النمط من السلوك الإجرامي ، ومن خلال ذلك الاتصال يتم اكتساب المهارات المتعلقة بذلك السلوك الإجرامي.
- 3- يتم تعلم السلوك الإجرامي من خلال التفاعل مع أشخاص تقوم بينهم علاقات وثيقة ، وهذا يعني أن وسائل الاتصال غير الشخصية كالسينما مثلا تلعب دورا ضئيلا في نشر الجريمة واكتساب مهارات السلوك الإجرامي .
- 4- تتضمن عملية تعلم السلوك الإجرامي كلا من :  
 أ ) فن ارتكاب الجريمة الذي يكون أحيانا معقدا وأحيانا سهلا .  
 ب) مبررات السلوك الإجرامي و دوافعه .
- 5- يتم تكوين الاتجاه نحو الدوافع من خلال نفع أو عقم القواعد القانونية . فقد تحيط بالفرد مجموعة تنتظر إلى القواعد القانونية إما على أنها قواعد ينبغي مراعاتها أو على أنها قواعد عقيمة لا ينبغي إتباعها.
- 6- ينحرف الشخص ، و يرتكب السلوك المنحرف إذا رجحت كفة الآراء المحبذة لانتهاك القواعد القانونية ، وذلك هو جوهر المخالطة الفارقة [ الاختلاط التقاضي ] الذي يشير إلى التفرقة بين المخالطة السوية والمخالطة المنحرفة .
- 7- تختلف المخالطة الفارقة من حيث التكرار والدوام والأسبقية والعمق.
- 8- تتضمن عملية تعلم السلوك الإجرامي – عن طريق الاتصال بالنماذج الإجرامية – كل الميكانيزمات التي تتضمنها أي عملية تعلم أخرى ، ومعنى ذلك أن عملية التعلم هنا ليست مجرد عملية تقليد أو محاكاة لنمط معين من السلوك ، سواء كان ذلك السلوك سويا أو منحرفا .
- 9- يعد السلوك السوي والسلوك المنحرف تعبيراً عن حاجات و رغبات واحدة .

خلاصة القول أن " سذرلاند " يعتبر السلوك الإجرامي سلوكا متعلما من الوسط الاجتماعي الضيق كوسط جماعة الرفاق ، سواء كان هؤلاء في العائلة أو الحي أو المدرسة ، ولعل أثر هذا يكون أشد وطأة على الأحداث الذين ينقصهم النضج العقلي لحساب عواقب الأمور ، وفي هذا الإطار حاول " سذرلاند " تفسير ارتكاب الحدث للسلوك الجانح برده إلى سبع عمليات رئيسية ، من شأنها أن تدفع الطفل إلى الانخراط في الجماعات الجانحة والإجرامية ، و ارتكاب السلوك الجانح أو الإجرامي وهي [53] ص ص 62-63 :

- 1- يشاهد الطفل داخل المنزل المواقف والأنماط والنماذج السلوكية المنحرفة ، وبمرور الوقت فإنه يكتسب بعض هذه الأنماط السلوكية المنحرفة .
- 2- موقع المنزل يحدد أنماط السلوك التي سوف يتفاعل الطفل معها ، فإذا كان المسكن يقع في منطقة أو بيئة منحرفة ، فإن احتمال تفاعل الطفل مع تلك النماذج المنحرفة سيصبح قويا ، وذلك بعكس إذا كان المسكن يقع في منطقة يقل فيها الانحراف .
- 3- يحدد المنزل قيم الأشخاص ، كما يعين نوع الأفراد الذين يمكن إقامة علاقات معهم .
- 4- قد يطرد الطفل من المنزل لسوء سلوكه ، و بهذا ينعزل عن جماعته المرجعية السوية ، ولا يمارس دوره كعضو عامل في جماعة متكاملة ، والأمر الهام هنا أن انعزال الطفل عن الأسرة ، قد يزيد من احتمال ارتباط الطفل بالأنماط السلوكية المنحرفة .
- 5- قد يؤدي فشل عملية التنشئة الاجتماعية إلى إخفاق الطفل في معرفة ما هو السلوك المنحرف الواجب عليه اجتنابه ، و ما هو السلوك السوي الواجب عليه إتباعه .
- 6- إذا لم يتعلم الطفل الطاعة في المنزل – من خلال عملية التنشئة الاجتماعية – فإن ذلك يؤدي به إلى استنكار السلطة بصفة عامة .
- 7- يمارس التوتر النفسي والاضطرابات العاطفية داخل المنزل أثرا كبيرا على الأطفال ، حيث تنعكس تلك الاضطرابات العاطفية على السلوك ، و هنا يعد السلوك المنحرف رد فعل لما يسود المنزل من تفكك و اضطراب .

### 5.3.2.2: النظرية الإيكولوجية

ارتبطت النظرية الإيكولوجية بما عرف في العشرينات بمدرسة شيكاغو ، لأنها تبلورت في جامعة شيكاغو على أيدي جماعة من المفكرين على رأسهم "توماس" William . I . Thomas و " بارك" Robert Ezra Park و"برجس" William Ernest Burgess و" ماكنزي" Robert McKenzie.

يعتمد تنظير هذه المدرسة على البحث في نمط الحياة في المدينة ، لذلك عرفت ، إلى جانب "مدرسة شيكاغو" ، بمدرسة " الإيكولوجيا الحضرية " (L'Ecologie Urbaine) . لقد انطلقت هذه المدرسة " من علم الاجتماع الأمبريقي " (La Sociologie Empirique) الذي استهدف الملاحظة الموضوعية للحقيقة الاجتماعية ، فحاول علماء الاجتماع في هذه المدرسة تحديد و فهم التغيرات الاجتماعية والثقافية الهائلة التي تصحب نمو المدن الأمريكية ، ولاسيما مدينة شيكاغو " [54].

لقد استرعت مدينة شيكاغو اهتمام علماء الاجتماع لأنها مدينة شهدت تغيرات هائلة في مدة زمنية قصيرة ، إذ أن سكانها قفزوا من مليون نسمة سنة 1890 إلى حوالي ثلاث ملايين نسمة في أواخر العشرينات ، بسبب موجات كبيرة من المهاجرين من ذوي الثقافات واللغات غير الأنجلوساكسونية ، كالأيطاليين ، والألمان ، والبولنديين ، والمجريين ، الذين واجهوا مشاكل الاندماج والتعايش في الأوساط الحضرية ، لأن معظمهم جاؤوا من أوساط ريفية فلاحية . كما أن شيكاغو كانت مدينة الرأسمالية الصناعية بكل ما تفرزه من مشاكل ، والنتيجة أن المدينة أصبحت مدينة الإجرام والجنوح ، المنظم وغير المنظم .

في خضم هذا المحيط الإنساني الزاخر بمختلف صور الانسلاخ (Déracinement) والحراك (Mobilité) وعدم التجانس الاجتماعي والثقافي ، وإعادة بناء العقليات ، نمت نمط من التفكير في " المدينة " بين مفكري مدرسة شيكاغو السالفي الذكر .

فبين 1918 و 1920 ظهرت الأجزاء الخمسة من الدراسة النموذجية التي قام بها كل من W.I.Thomas و F.Znaniek عن " الفلاح البولوني " (Polish Peasant) ، والتي أظهرت أن البولنديين المهاجرين إلى شيكاغو ، يشكلون جماعة بشرية غير منظمة هي موضوع للعديد من صور الانحراف والجنوح .

لقد عاصر Park (1864-1944) الذي اشتغل بالصحافة بعد أن كان تلميذا للعلامة "جيمس" William James في جامعة هارفارد ، كما تتلمذ على عالم الاجتماع الألماني الشهير " زيمل" Georg Simmel في برلين ، وأصبح مساعدا للزعيم الأسود Booker Washington ، فشارك بفاعلية في النقاش حول العلاقات بين الأجناس ، وبذلك أصبح مشكل الأقليات العرقية واحدا من الموضوعات المهمة في سوسيولوجيته ، عاصر الدراسة التي أجريت عن " الفلاح البولوني " ، إذ أنه التحق بجامعة شيكاغو سنة 1913 وهو في التاسعة والأربعين من العمر ، الأمر الذي استرعى انتباهه ، وهو الصحفي الذي اهتم بنمط الحياة في المدن الكبرى ، فأطلق مشروعا بحثيا كبيرا سنة 1916 ، حول " المدينة " ، بدءا من مدينة شيكاغو ، ثم وسعه لمدن أمريكية أخرى ، بعد أن نشر مقاله المهم الأول في 1915 بعنوان " المدينة : اقتراحات بحث حول السلوك الإنساني في الوسط الحضري " ، كما درس موضوعات وظواهر أخرى منها التفكك الأسري ، وجنوح الأحداث ، والمهمشين والمشردين ، والدعارة .

لاحظ " بارك " أن المدينة مجموعة بشرية موسعة تمثل منظومة أفراد ومنظومة مؤسسات، مرتبط بعضها ببعض (en interdépendance) ، وهي ليست خاضعة لثقافة واحدة تفرض نفسها على كل الأفراد ، وإنما تتكون من خليط من المجموعات التي تملك كل واحدة منها ثقافتها الخاصة ، وتاريخها الخاص ، ومصالحها الخاصة . كما أن المدينة مقسمة إلى مناطق (zones) وأحياء (quartiers) لكل منها ضواحيها (périphéries) .

لقد استفادت مدرسة شيكاغو الايكولوجية ، من عدة مفاهيم استوحتها من الإيكولوجيا الحيوانية والنباتية ، ووظفتها في وصف العلاقات بين مختلف المجموعات البشرية من جهة ، والتحويلات التي تطرأ على المجال المكاني الحضري (l'espace urbain) من جهة أخرى ، ومن هذه المفاهيم ، الاجتياح والتتابع (invasion et succession) بمعنى استبدال مجموعة بشرية بمجموعة أخرى في حي معين ، التعايش المتوافق (symbiose) بمعنى تعايش مجموعات بشرية مختلفة في حي واحد ، والسيطرة (dominance) بمعنى تأثير ظروف الحياة في المركز الحضري على الأحياء المحيطة ، والتنافس (compétition) والصراع (conflit) بين مختلف المجموعات البشرية المختلفة ، والاستيعاب والتمثل (assimilation) بمعنى تمثل بعض المجموعات البشرية لنمط حياة وقيم مجموعة بشرية أخرى في المدينة .

بناء على مجموعة من تلك المفاهيم المحددة لأنماط معينة من العلاقات والتحويلات، بلور كل من Burgess (1886-1966) و McKenzie نماذج من النمو الحضري (modèles de croissance urbaine) بالنظر إلى ما تمت ملاحظته في مدينة شيكاغو ، فلاحظا أن المدينة تستوعب دون أن تخلط الفئات والثقافات والأوساط الاجتماعية التي تستقبلها أو تفرزها ، بغض النظر عن القرب المكاني ، وعن تصادم الثقافات ، والحراك المهني والسكني للأفراد .

في هذا السياق دائما ، بلور L.Wirth في مقال صدر له بعنوان " العمران كطريقة حياة " (Urbanism as a way of life) نموذجا " للشخصية الحضرية " و الذي من أبرز سماته ، أن العلاقات الاجتماعية في الوسط الحضري تنزع لأن تكون مجهولة (anonymes) و سطحية (superficielles) وعابرة (éphémères) ، في مقابل العلاقات الشخصية والوطيدة التي تربط بين أفراد الجماعات الأولية كالجماعات القروية . إن الحضر (les citadins) ، أو سكان المدن ، تربط بينهم علاقات ثانوية ، أي متقطعة ، عابرة و نفعية لا تلزم الأشخاص . كما أن التباعد الاجتماعي

الذي يميز سكان المدن ، ليس فقط نتيجة لعدم التجانس الاجتماعي والثقافي ، بل لأن تعدد فرص الالتقاء بين الأفراد في المدن الكبرى يفرض نوعاً من التحفظ (la réserve) والسطحية في التبادل ، ولا يخفى أن الالتقاء والتبادل هما شرطان لكل تفاعل . وفي هذا الصدد يمكن الإشارة إلى المفكر الألماني G. Simmel الذي تابع Park دروسه في برلين ، والذي استمد من أفكاره مقولته " إذا كنا نعيش معاً في المدينة ، فإننا نعيش بعيدين عن بعضنا بعضاً " ، و كأن الناس يعيشون معاً ، لكنهم ليسوا معاً .

خلاصة القول ، أن النظرية الأيكولوجية تعتبر الإجمام والجنوح ظواهر يفرزها النمو الكبير وغير المتكافئ لمراكز المدن الكبرى على حساب ضواحيها وأحيائها الفقيرة ، غير أن ذلك النمو يفرز التفكك الاجتماعي ، وضعف الضبط الاجتماعي ، فيزيد بالتالي الإجمام والجنوح ، بل إن مراكز المدن الكبرى تزخر بأحياء هي بمثابة أوكار للإجمام والجنوح ، على عكس الضواحي التي يقل فيها الاكتظاظ والمغريات ، ويقل فيها التفكك الاجتماعي ، ويقوى فيها الضبط الاجتماعي ، فتقل فيها ظواهر الإجمام والجنوح .

### 6.3.2.2: نظرية الصراع

تدرج نظرية الصراع ضمن منظور أوسع له تاريخ طويل في علم الاجتماع ، إذ يمكن الرجوع بشأنه – على الأقل - إلى المفكر الفرنسي Henri Saint Simon الذي ربط الصراع والاستغلال بالمجتمعات الصناعية ، التي ظهرت في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر في أوروبا ، كما تحدث Karl Marx (1818- 1883) عن الصراع في منتصف القرن التاسع عشر و ربطه باختلاف ، بل وتناقض ، المصالح بين العمال وأرباب العمل الرأسماليين . كما ارتبط منظور الصراع في الفكر السوسيولوجي المعاصر بعلماء اجتماع كبار ألمان وأمريكيين مثل " داهرندورف " Ralph Dahrendorf و " كوزر " Lewis Coser و " كولنز " Ronald Collins و " ميلز " Charles Wright Mills وغيرهم .

تقوم نظرية الصراع على اعتبار المجتمع في " حالة مستمرة من الصراع بين الجماعات والطبقات ، ويتجه نحو التوتر والتغير الاجتماعي " [52] ص 93 . في هذا السياق تدرج أفكار "ماركس" عن مسار المجتمعات القديمة والحديثة ، التي درسها دراسة تاريخية – اقتصادية – اجتماعية ، فكشف عن مفهوم " البناء الاجتماعي – الاقتصادي " ، كما كشف عن الصراع بين الطبقات

ورد أسبابه الأساسية لملكية وسائل الإنتاج من طرف طبقة وحرمان غيرها منها ، فتسعى الطبقة المالكة لوسائل الإنتاج ، و بالتالي المسيطرة اقتصاديا ، لأن تفرض نفسها باستمرار بتحولها إلى الطبقة المسيطرة سياسيا . تلك هي أهم فكرة في نظرية الصراع عند ماركس ، لكن يمكن إضافة أفكار أخرى منها :

- 1- الإنسان في تطور مستمر لأن قدراته الكامنة قابلة للتطوير باستمرار .
- 2- التغيير هو ليس فقط قانون الطبيعة، بل هو قانون المجتمع أيضا .
- 3- التغيير في المجتمع مرتبط بوعي الطبقات المحرومة وليس مرتبطا بالأفراد .
- 4- تغيير المجتمع وتطوره هو نتاج التفاعل المستمر بين الإنسان والطبيعة من خلال العمل ، فالعمل هو تغيير الإنسان للطبيعة و بالتالي هو تغيير لظروف حياة الإنسان فيها .

لقد بنا ماركس تنظيره عن الإجرام والجنوح على أساس طبيعة الأوضاع المادية في المجتمع ، فاعتبر أن " ظاهرة الإجرام تخضع لسمات متأصلة في البنائين الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع ، بشكل أكثر من خضوعها لحرية و إرادة المجرم " [42] ص 101 . وعليه فإنه لا يوجد سلوك إجرامي في حد ذاته بل المجتمع هو الذي يجرم بعض السلوكيات ويشدد العقوبات عليها ، على خلفية الحفاظ على مصالح الطبقات المسيطرة اقتصاديا و بالتالي اجتماعيا . بل إن " القانون الجنائي يفرض العقوبات الشديدة على الأفعال التي يرتكبها عادة أعضاء الجماعات الفقيرة ، التي لا تتمتع بالمزايا الاقتصادية " [52] ص 112 .

هذا والجدير بالإشارة أن نظرية الصراع الماركسية تضع تفسيراتها لظاهرة الإجرام والجنوح في إطار مفهوم مهم للغاية ، تتقاسمه العديد من العلوم الاجتماعية ، كعلم الاجتماع ، وعلم النفس ، والعلوم السياسية والفلسفة ، وهو مفهوم الاغتراب ، أو الاستلاب في بعض الكتابات العربية ، (Aliénation) ، الذي استعمله Hegel و Marx و Nettler وغيرهم ، فما هو معنى الاغتراب ؟

لعله من المفيد أن نشير إلى أن مفهوم الاغتراب يستخدم بمعاني مختلفة نظرا لاستعماله من طرف عدة علوم اجتماعية كما تمت الإشارة سالفا ، غير أنه يمكن القول أن " الاغتراب هو الحالة التي تسيطر على الفرد سيطرة تامة تجعله يحس بأنه غريب و بعيد عن نواحي واقعه الاجتماعي " [55] ص 23 . أو " هو إقصاء أو إبعاد الأفراد عن ذاتهم وعن الآخرين " [56] ص 109 .

هذا و لقد حدد ماركس أربعة حالات بارزة للاغتراب هي [56] ص 110 :

- 1- اغتراب العمال عن إنتاج عملهم عندما يُنتج و يصبح ملكا للآخرين و ليس لصانعه أو مبتكره أية سيطرة عليه .
- 2- اغتراب العمال عن صيرورة الإنتاج ، إذ يصبح العمال منفصلين عن عطاءهم الإنتاجي ... ويرون عملهم قد أخذ منهم مقابل استلامهم دراهم معدودة ، أي أنهم باعوا إبداعهم و جهدهم لأصحاب العمل .
- 3- عزل العمال عن طبيعتهم البشرية بسبب حرمانهم من النشاط الإنتاجي ، الذي يختلف عن مساهمة الحيوان في عملية الإنتاج [ لأن نشاط الإنسان واعي ] .
- 4- عزل العمال عن باقي الناس ، طالما تقوم الرأسمالية بتحويل العلاقات الاجتماعية إلى علاقات السوق ، فيصبحون مجرد عمال أكثر من كونهم أفرادا لهم أحاسيس وأعمال خلاقة .

خلاصة القول أن الشعور بالاغتراب هو أساس الإجرام والجنوح ، لأنه عنوان لشقاء الإنسان في مجتمع رأسمالي مختل ، تستغل فيه الطبقة المالكة لوسائل الإنتاج ، وهي الأقلية ، الطبقة التي لا تملك وسائل الإنتاج ، وهي الأكثرية ، فلا يكون أمام أفراد هذه الأخيرة إلا رد الفعل من خلال السلوك الإجرامي والجانح . وبعبارة أوجز فإن اغتراب الإنسان عن بيئته وعن مجتمعه ، أو وسائل الإنتاج يؤدي إلى الإجرام والجنوح .

### 7.3.2.2: نظرية بونجر

أرجع عالم الإجرام الهولندي William Bonger (1876-1940) الإجرام والجنوح إلى الأحوال الاقتصادية المتدنية في ظل نظام رأسمالي مختل . إذ "حاول أن يثبت أن النظام الرأسمالي القائم على المنافسة الحرة والصراع من أجل الثراء ، هو المسؤول عن جرائم الاختلاس والتزوير ، والنصب ، وخيانة الأمانة " [28] ص 117 . هذا ومهما يكن من أمر ربط هذه النظرية بالنظام الرأسمالي ، فإنه يمكن القول أن الأحوال والظروف الاقتصادية المتدنية " كالفقر ، والبطالة ، وازدحام المساكن ... عوامل و دوافع تساعد على انحراف الأحداث و ارتكاب الجرائم " [51] ص 22 ، وهي موجودة في كل المجتمعات بغض النظر عن طبيعة النظام الاقتصادي .

### 8.3.2.2: نظرية سيلين

عُرفت نظرية العالم الأمريكي Thorsten Sellin بنظرية التفكك الاجتماعي ، التي بلورها بعد المقارنة بين مجتمعات متماسكة ومجتمعات مفككة من حيث التنظيم الاجتماعي . فالتنظيم الاجتماعي المتماسك يضمن الانسجام بين أفراد المجتمع مما يوفر الوحدة في الشعور بينهم ، وغياب هذه الوحدة في الشعور يسبب التفكك الاجتماعي والتناحر بين أفراد المجتمع ، وهذا ما يؤدي إلى الانحراف والجنوح والإجرام .

لقد انطلق " سيلين " من فكرة أن المجتمع يتكون من عدة جماعات أو وحدات اجتماعية ، كالأُسرة والعائلة والمدرسة ، وارتباط الفرد بتلك الوحدات أو بعضها ، مرده إلى أنها " تشبع حاجاته الجسدية ، والنفسية والاجتماعية ، وداخل كل وحدة من تلك الوحدات تقوم معايير سلوكية يلزم الفرد بها مقابل انتمائه لتلك الوحدة ... و كلما تعددت الجماعات التي ينتمي إليها الفرد ، ازدادت المعايير التي يطالب بالالتزام بها ، وتعددت فرص انعدام الانسجام بين المعايير السلوكية لتلك الجماعات " [15] ص 97 ، و هذا ما يقود إلى التمييز بين الوحدات الاجتماعية في المجتمع الريفي أو التقليدي ، والوحدات الاجتماعية في المجتمع الحضري أو المتمدن . ففي المجتمع الأول يقل عدد الجماعات التي ينتمي إليها الفرد ، إذ غالبا ما تكون الأسرة أو القبيلة التي تنسجم بينها المعايير السلوكية ، عكس المجتمع الثاني ، الذي تتعدد فيه الجماعات التي ينتمي إليها الفرد ، فنجد إلى جانب الأسرة ، الروضة ، والمدرسة ، والجمعية الرياضية ، وجماعة اللهو والرفاق ، وجماعة العمل ، مما يوفر فرصا أكثر لعدم الانسجام في المعايير والقيم ، الأمر الذي قد يؤدي إلى الانحراف والجنوح والإجرام ، ذلك أن " المجرم ... يأتي سلوكه الإجرامي كأثر لعامل عدم الانسجام ... أو التفكك الاجتماعي الذي يتخذ صورة تصارع القيم في المجموعات المختلفة ، وذلك حين يستجيب لمجموعة تستبيح المسلك الإجرامي " [48] ص 35.

### 9.3.2.2: نظرية لمرت و بيكر

ترجع هذه النظرية ، التي عرفت بنظرية الوصم أو الوسم الإجرامي ، إلى العالمين Edwin Lemert و Howard Becker ، و تقوم في تفسيرها للسلوك الإجرامي على أساس ردة فعل المجتمع التي تستتكر الفعل ، وتعاقب عليه الفاعل ، و تصمه بأنه مجرم ، و ليس على أساس الفعل نفسه وفي ذاته . فالفعل عند Lemert " لا يشكل مخالفة (Transgression) إلا حين يكون محل وصم بأنه كذلك " [9] ص 109 ، ذلك أن الانحراف والجنوح والإجرام ظواهر نسبية ، ترتبط بقيم



وأعراف المجتمع أو الجماعة ، فلا وجود لفعل منحرف أو جانح أو إجرامي في ذاته . كما أنه " بمجرد إدانة شخص في جريمة ما ، يعطى لقب مجرم ... سواء كان قد ارتكب الجريمة بالفعل أم لم يرتكبها ، وكأنما هو يعاقب نتيجة وصمة و ليس على السلوك نفسه " [51] ص 30.

إن الانحراف والجنوح والإجرام مسائل يحكمها طرفان أساسيان هما " الفرد و فعله ، والمجتمع و ردة فعله المتمثلة في العقوبة أو عدمها ، [إذ] قد يكون الفعل سلوكا اعتياديا حتى يسلط المجتمع أضواءه عليه ، بحيث يصبح انحرافا يوسم به صاحبه " [15] ص 99.

هذا و يميز " لمرت" بين أنواع من الانحراف أو الجنوح هي [15] ص 100 :

- 1- الانحراف الفردي الذي يمكن رده إلى ضغوط نفسية مؤثرة في سلوك الفرد ، أو إلى خلل في عملية التنشئة الاجتماعية .
- 2- الانحراف الظرفي الذي ينشأ نتيجة التعرض إلى الضغوط أو العوامل التي لا تترك للفرد فرصة للاختيار ، كما هو الحال في القتل دفاعا عن النفس .
- 3- الانحراف الاجتماعي الذي يقع على مستوى التنظيم الاجتماعي ، بحيث يصبح السلوك الانحرافي أسلوبا من أساليب الحياة الاجتماعية .

كما يعتبر " لمرت" أن الانتقال من الانحراف الفردي إلى الانحراف الاجتماعي ، يعود إلى وجود " المبررات الاجتماعية التي تجعل الفرد يستمر في ممارسة انحرافه ، دون ردة فعل قوية من المجتمع ، وبالتالي ينتقل أثره إلى الآخرين ، إما عن طريق المخالطة أو عن طريق التقليد ، وعندما يصبح الانحراف على مستوى المجتمع ، تنتفي ردة الفعل ... ويصبح ... سلوكا اجتماعيا مقبولا لدى غالبية أفراد المجتمع " [15] ص 100.

### 10.3.2.2: نظرية كلوارد و أهلن

حاول كل من Richard Cloward و Loyd Ohlin في كتابيهما عن "الجنوح و الفرصة " (Delinquency and opportunity) توظيف مفهوم " اللامعيارية " عند "دوركايم " و "مرتون " ومفهوم " الاختلاط التفاضلي " عند " سذرلاند" . عرفت هذه النظرية بنظرية "الفرصة " ، قامت على

اعتبار أن " الجناح يتولد عن إحباط الشباب الفقير الذي تسد أمامه فرص تحقيق الرغبات " [27] ص 101.

هذا و تقوم نظرية " الفرصة " على بعدين أساسيين هما [53] ص 66 :

- 1- مدى توافر الفرص المتاحة لاستخدام الوسائل الشرعية والمقبولة اجتماعيا لتحقيق الأهداف .
- 2- مدى توافر الفرص المنحرفة لتحقيق الأهداف .

يلاحظ هنا أن البعد الأول مستوحى من نظرية " مرتون " عن البناء الاجتماعي والأنومي ، وأن البعد الثاني مستوحى من " نظرية " سذرلاند " عن الاختلاط التفاضلي .

خلاصة القول أن نظرية " الفرصة " تذهب في تفسيرها للسلوك الجناح إلى أن " شباب الطبقة الدنيا في المناطق الحضرية يعيشون في عالم يعاني من انفصال كبير بين الآمال والأهداف ، وبين الفرص الشرعية المتاحة لتحقيق وبلوغ تلك الآمال والأهداف ، مع وجود فرص منحرفة – في نفس الوقت – متاحة لشباب هذه الطبقة المحرومة لتحقيق تلك الأهداف " [53] ص 67.

### 11.3.2.2: نظرية كوهين

تعرف نظرية Albert Cohen بنظرية " الثقافة الخاصة أو الفرعية الجانحة " (Delinquent subculture) بلورها في كتابه " الفتى الجانح " (The delinquent boy) الصادر سنة 1956.

انطلق " كوهين " من وجود ثقافة خاصة أو فرعية جانحة لدى جماعات معينة ، لم تجد في الثقافة العامة السائدة ما يلبي حاجاتها ويحقق أهدافها ، فتلجأ إلى بلورة نمطها الثقافي الخاص بها ، بما يحمله من قيم ومعايير وسلوكيات ، لتحقيق أهدافها . كما ربط بين ظهور هذا النوع من الثقافة والطبقة الدنيا والعاملة في المجتمع .

هذا وفي معرض تحليله للجناح ، ذهب " كوهين " إلى أن الحدث الذي يفقد المكانة في جماعة مرجعية سوية كالأسرة ، " فإنه يصبح عضوا في جماعة مرجعية ... جانحة ذات ثقافة خاصة جانحة ،

وغالبا ما يحدث ذلك بين أحداث الطبقة العاملة والطبقة الدنيا " [53] ص104. وقد رد ذلك إلى أسباب أهمها [53] ص.ص 105-106 :

- 1- أن حدث الطبقة الدنيا ، بعد سنوات قليلة من دخوله المدرسة ، يصبح مدركا لحقيقة أساسية بالنسبة لأسرته ، وهي أن أبواه فاشلان ، فمهنتهما من مهن الدرجة الدنيا ، ومستوى تعليمهما منخفض ، كما يرى أنه يعيش في سكن ذي مستوى اقتصادي منخفض .
- 2- يجد حدث الطبقة الدنيا أنه غير قادر على تحقيق النجاح في المدرسة ، الأمر الذي يعزز لديه الشعور بالدونية ، وعدم القدرة والكفاءة .
- 3- عندما تفشل الجماعات الاجتماعية الأخرى في إشباع رغبة الحدث المتمثلة في تحقيق المكانة ، فإنه يتجه إلى جماعة مرجعية أخرى منحرفة ، قد تشبع رغبته في تحقيق المكانة .
- 4- عادة ما يجد الحدث في تلك الجماعات المرجعية المنحرفة الأخرى آخرين مثله ، يعانون من فشلهم في تحقيق المكانة الاجتماعية داخل جماعاتهم المرجعية السوية (الأسرة) . ولذلك فإن الجماعة المرجعية المنحرفة تمثل بديلا عن جماعة مرجعية سوية فشلت في تحقيق المكانة لأحداثها .

ونتيجة ما سبق عرضه أمران :

- أ- عجز الجماعة المرجعية السوية عن إشباع رغبة أحداثها في تحقيق ما يسعون إليه من مكانة .
- ب- قدرة الجماعة المرجعية المنحرفة على إشباع تلك الرغبة ، على أن لا يتم ذلك بطريقة آلية ، حيث لا تتحقق المكانة والهيبة للحدث بمجرد انضمامه للجماعة المنحرفة ، ولكن لابد أن يتوفر له قدر من المهارات والقدرات التي تمنحه جواز المرور إلى داخل نطاق تلك الجماعات المنحرفة.

خلاصة القول في نظرية " كوهين " أن " الثقافة الخاصة الجانحة تعد نمطا ثقافيا ... يوجد بين الذكور دون الإناث ، وبين الطبقات الاجتماعية الدنيا دون الطبقات الوسطى والعليا " [53] ص 102.

## 12.3.2.2: نظرية هيرشي

لقد بلور Travis Hirschi نظريته حول مفهوم الرباط الاجتماعي سنة 1969 من خلال دراسة ميدانية قام بها في ولاية كاليفورنيا ، والتي يمكن تلخيص أهم أفكارها فيما يلي [49] ص.ص 216-218:

انطلق "هيرشي" من السؤال التقليدي "لماذا يرتكب الناس الجرائم؟" فقلبه ليصبح "لماذا لا يرتكب الناس الجرائم؟" و يقترح إجابة مؤداها أن الناس أحرار في ارتكاب الجريمة وما يمنعهم من ارتكابها هو علاقاتهم أو روابطهم الاجتماعية ، فكلما كانت علاقة الفرد بالمجتمع قوية كلما قلت فرص الانحراف والإجرام .

لقد عمق "هيرشي" إجابته عن السؤال (نظريته) باقتراح أربعة عناصر هي :

- 1- الارتباط (Attachment) و يقوم على قبول المعايير الاجتماعية ، وتطوير الضمير الجمعي من خلال المؤسسات الاجتماعية المؤثرة في حياة الفرد ، وعلى رأسها الأسرة والمدرسة ، والتي على الأفراد أن يحتفظوا بروابط طيبة معها ، ذلك أن الانحراف أو الجريمة يعني القيام بعمل ضد مشاعر ومصالح و رغبات وتوقعات الآخرين ، وخاصة الأفراد المهمين في حياة الشخص (الوالدين ...) ، و بالتالي فان عدم الارتباط يعطي الشخص حرية الانحراف .
- 2- الانخراط (Involvement) ، إذ انخرط أو انغمس الشخص في الأعمال النافعة كالدراسة أو العمل لا يترك له الوقت الكافي للانحراف أو الإجرام.
- 3- الالتزام (Commitment) ، بحيث يستثمر الشخص جهوده و طاقاته ووقته في تحقيق هدف محدد مثل التعليم أو إنشاء مشروع تجاري أو بناء سمعة طيبة ، وهكذا فإن ضعف أو عدم وجود الالتزام يمهّد الطريق نحو الانحراف .
- 4- الإيمان (Belief) ، ذلك أن الإيمان بقيم المجتمع و أخلاقياته وقوانينه ومعتقداته وسلطاته ، وتقدير مشاعر و آراء الآخرين ، يعد حاجزا أو عازلا أمام الانحراف .

هذا ولعله من الجدير بالذكر أن "هيرشي" قد استبدل [49] ص.ص 218-219 مفهوم الرباط الاجتماعي الذي أقامه على العناصر الأربعة السابق عرضها مختصرة بمفهوم "الضبط

الذاتي " (Self-control) والذي ليس بالنتيجة سوى تجذر للعناصر الأربعة في ذات الشخص فتجعله يمتنع من تلقاء نفسه عن الانحراف والإجرام .

### 13.3.2.2: نظرية سمندر و جونز

تعرف هذه النظرية بنظرية التبعية ، " ظهرت في الستينات من القرن العشرين ... [وقامت على فكرة] أن تحليل الجريمة في العالم الثالث يجب أن يبدأ بالاستعمار و آثاره في الصراع الطبقي الداخلي " [57] ص 131 . من أهم ممثليها Colin Sumner و Howard Jones .

لقد بنا Sumner نظريته على مجموعة فرضيات لعل أهمها ما يلي [57] ص.ص 134-

: 136

- 1- تحليل الجريمة في البلدان المتخلفة يبدأ بالاستعمار و آثاره على البناء الطبقي الداخلي .
- 2- التنمية الرأسمالية ليست عملية متطابقة حيثما وجدت ، فعندما تغلغت الرأسمالية الأوروبية في البلدان المتخلفة تقدمت الدول الرأسمالية بسبب استغلالها لبلدان المتخلفة ، بينما ازدادت أوضاع البلدان المتخلفة سوءا .
- 3- أدى دور الاستعمار في تنمية الاقتصاد في المستعمرات إلى إفراز تقسيمات طبقية ضمن الإقطاع الزراعي .
- 4- أدى الاستعمار إلى تدمير كثير من الصناعة المحلية بسبب تدفق السلع الغربية الرخيصة ، مما نتج عنه زيادة تبعية السكان المحليين ، لأن ذلك أدى إلى وجود طبقة فقيرة و عاطلة عن العمل .
- 5- جرائم النظام العام ( الشغب ، المظاهرات ... ) هي مظاهر من النضال الطبقي الحديث في العالم المتخلف .
- 6- الجريمة بجميع أنواعها و فئاتها ، تنسجم بشكل وثيق مع الأوضاع الاقتصادية و حاجات كل طبقة .

خلاصة القول أن الإجرام والجنوح في الدول المتخلفة ، التابعة للدول المستعمرة ، هو نتيجة تدهور الأوضاع الاقتصادية ، وتفكك النسيج الاجتماعي ، وتصادم المصالح الطبقيّة .

أما Jones فقد أقام هو الآخر نظريته على جملة فرضيات لعل أهمها ما يلي [57] ص

:148

- 1- التخلف في الدول النامية نتيجة للاستعمار بما يمثله من استغلال ثروات تلك البلدان والعمالة فيها و فرص الاستثمار ، و جعلها سوقا لمنتجات الدول الاستعمارية .
- 2- أدى الاستعمار إلى جعل الدول النامية دولا تابعة للبلدان الأوروبية المستعمرة حتى بعد حصول تلك الدول على الاستقلال .
- 3- أدت عملية الخلل في الاقتصاد إلى التفاوت في الثروة و الدخل و الفرصة بين من لهم علاقة ومن ليس لهم علاقة بالقطاعات النامية .
- 4- هذه الخلفية للاقتصاد المختل والتابع وما ينشأ عنها من بطالة ، وحرمان وتدني مستوى التنمية الحضرية ، تنشأ عنها الجريمة .

خلاصة القول أن نظرية جونز ترجع الإجرام والجنوح إلى التخلف الاقتصادي ، والتفاوت الصارخ في الثروة وانسداد الأفق أمام الفئات المحرومة .

## 4.2.2: الاتجاه التكاملي

يبدو من خلال ما سبق عرضه من اتجاهات ونظريات ، حاول أصحابها فهم و تفسير ظاهرة الانحراف والجنوح والإجرام ، أنه ليس من العلم في شيء ، التبسيط المفرط ولا التعميم المفرط ، لظاهرة معقدة كالظاهرة الإنحرافية أو الإجرامية ، التي تتفاعل فيها العديد من العوامل والدوافع ، الداخلية المتعلقة بالفرد ، والخارجية المتعلقة ببيئته ، تفاعلا لا يخلو من الخصوصية والتفرد ، ذلك أن استجابات الأشخاص ليست واحدة ، حتى وإن اشتركوا في العديد من العوامل و الدوافع . وهذا ما دفع بعض الدارسين الحذرين لظاهرة الانحراف والجنوح والإجرام ، وكنتيجة للانتقادات الموجهة إلى النظريات التجزيئية ، إلى اعتماد المقاربة التكاملية أو الاتجاه التكاملي .

إن الظاهرة الإجرامية عموما يقصد بها " المجرم والجريمة معا ... و ليس من المتصور أن يوجد أحدهما دون الآخر ... وبالتالي فإن بحث عوامل الظاهرة الإجرامية في الفعل دون الفاعل أو في الفاعل دون الفعل يعتبر اجتزءا للحقيقة " [46] ص 295 ، إن الظاهرة الإجرامية هي ظاهرة " إنسان يعيش في مجتمع " .

بل مما يؤكد أكثر تعقد الظاهرة الإجرامية إدخال بعض الدراسات الحديثة لعنصر المجني عليه أو الضحية في الاعتبار في أية دراسة جادة . فلقد بدأ يتبلور المدخل النظري المهتم بالمجني عليه أو

الضحية مع نهاية الأربعينات " مع ظهور كتاب Hansvan Henting [بعنوان] "المجرم و ضحيته " سنة 1948 والذي رأى فيه أن المجني عليه ليس طرفا سلبيا ولكن قد يكون سلوكه سببا رئيسيا في الجريمة " [49] ص 44 . كما هو الحال في جرائم الاغتصاب والقتل . كما تعزز هذا المدخل أكثر بظهور كتاب العالم Stephan Schafer سنة 1968 ... و الذي حمل عنوانا مغايرا لكتاب Henting [وهو] " الضحية و مجرمها " حيث ركز... على دور المجني عليه في تكوين...الجريمة ، واتهم بعض المجني عليهم بالقيام بدور استقزازي يدفع إلى الجريمة " [49] ص 44 .

بل إن بعض الدارسين للجريمة مثل العالمين Terance Meithe و Robert Meir اعتبروا أن أي بحث جاد و شامل في الجريمة ، لا بد أن يأخذ في الاعتبار " الجاني والمجني عليه والموقف كمتغيرات مهمة في دراسة الجريمة بشكل كلي " [49] ص 37.

إن أصحاب المقاربة التكاملية أو الاتجاه التكاملية يوظفون العديد من العلوم لدراسة الظاهرة الإنحرافية أو الإجرامية ، كعلم البيولوجيا ، وعلم النفس ، وعلم الاجتماع ، وعلم الإجرام ، بل إن هذا الأخير يميل إلى توظيف مكتشفات كل العلوم ذات الصلة بالانحراف والجنوح والإجرام .

خلاصة القول أن الاتجاه التكاملية اتجاه يروم فهم ظاهرة الانحراف والجنوح والإجرام فهما شاملا وتفسيرها تفسيراً متكاملًا ، من خلال البحث في صور التفاعل بين المجرم ، والجريمة ، والموقف والضحية ، من منظور عدة اختصاصات ، تتكامل كلها لتلقي الضوء على الظاهرة ، من مختلف الجوانب و الزوايا ، ولذلك ليس القصد عند أصحاب هذا الاتجاه " الوصول إلى نموذج تفسيري موحد ، أو قانون عام ، أو نظرية موحدة " [45] 122 .

## خلاصة

ظاهرة الإجرام والجنوح ظاهرة اجتماعية - نفسية معقدة ، من حيث تداخل العديد من العوامل في ظهورها وانتشارها أو انحسارها ، لذلك لم يكن من السهل الوقوف عليها جميعا ، كما ليس من العلم أو الحكمة تجزيئها ، والقول بأهمية عوامل دون أخرى في ظهورها . وفي هذا الصدد حاول العديد من الباحثين ، على اختلاف مشارب تخصصاتهم ، المساهمة في فهمها ومحاولة تفسيرها . غير أنها تبقى من اختصاص العلوم الاجتماعية عموما ، وعلى رأسها علم الإجرام ، وعلم الاجتماع الإجرامي ، وعلم النفس الإجرامي .



### الفصل 3

## التعامل مع الإجرام و الجنوح

ظاهرة الإجرام والجنوح من الظواهر الإنسانية والاجتماعية التي لازمت وجود الإنسان، لأنها مرتبطة بفطرة الإنسان نفسه ، ولأسيما غريزة العدوان لديه .

ولأجل تخفيف المجتمعات من حدة الظاهرة ، ابتكرت الكثير من وسائل الضبط الاجتماعي من أجل فرض احترام أعضائها لقيمها ونظمها الاجتماعية . وهكذا تبلورت صور التعامل مع الإجرام والجنوح تدريجيا ، إلى أن اكتملت في خمس صور رئيسية تكون موضوع المبحث الأول من هذا الفصل وهي : الوقاية ، والمنع ، والردع ، والمكافحة ، والعلاج أو الإصلاح ، وتعرض تباعا في المطلب الأول ، فيما خصص المطلب الثاني لمعالجة أهم السبل أو الآليات التي سمحت للمجتمعات بفرض الضبط الاجتماعي ميدانيا وهي : التشريع الجزائي ، والتدخل الشرطي ، والتدخل القضائي ، والتدخل العقابي والإصلاحي .

هذا و لما كانت الدراسة تدرج ضمن منظور الوقاية في التعامل مع الإجرام والجنوح ، فإنه تم تخصيص المبحث الثاني من هذا الفصل للحديث عن ذلك ، فتم التعرض لأهم أنماط الوقاية في المطلب الأول ، وأهم نظريات الوقاية في المطلب الثاني ، وبعض النماذج التطبيقية في الوقاية في المطلب الثالث .

### 1.3: الإجرام والجنوح والضبط الاجتماعي

ونتناول فيه مطلبين : الأول خصص لصور التعامل مع الإجرام والجنوح ، والثاني خصص لأساليب التعامل مع الإجرام والجنوح .

#### 1.1.3 : صور التعامل مع الإجرام والجنوح

غني عن البيان أن الإجرام والجنوح – إجرام الأحداث - ظواهر اجتماعية إنسانية لا يخلو منها أي مجتمع ، مهما بلغت درجة تطوره ومستوى الضبط الاجتماعي فيه ، بل إن الكثيرين يرجعون الصورة الأولى للإجرام على الأرض إلى قتل قابيل لأخيه هابيل ، ويردون ذلك إلى غريزة العدوان التي زود بها كل أفراد النوع البشري بصورة فطرية ، غير أن هناك باحثين يفرقون بين الإجرام والجنوح في المجتمعات البدائية أو التقليدية التي تتميز بتوطد العلاقات الاجتماعية وقوة التضامن الاجتماعي ، وبالنتيجة قلة الإجرام والجنوح ، والمجتمعات الحديثة التي تتميز بسطحية العلاقات الاجتماعية وضعف التضامن الاجتماعي ، وبالتالي كثرة الإجرام والجنوح .

كما أن فكرتا الإجرام والجنوح مرتبطنان بفكرتي السواء والتوافق (conformité) من جهة ، والانحراف (déviance) من جهة أخرى . فحيثما توجد المعايير والقيم ، يوجد التمييز بين السلوك السوي والسلوك غير السوي ، بل الإجرامي أو الجانح . وحيثما يوجد السلوك الإجرامي أو الجانح ، توجد صور الضبط الاجتماعي (le contrôle social)، أي التعامل مع الإجرام والجنوح بحيث يفرض احترام المعايير الاجتماعية ، ومقتضيات السلوك السوي والمتوافق مع النظم والقيم المرعية في المجتمع . وفي هذا الصدد يميز الباحث الفرنسي Jean Daniel Reynaud بين نوعين من الضبط الاجتماعي : الضبط الاجتماعي الرسمي والضبط الاجتماعي غير الرسمي [37].

أما الضبط الاجتماعي الرسمي (Formel) فهو الذي تستخدمه جهات رسمية متخصصة ، كالشرطة ، والعدالة ، والكنيسة ، التي بإمكانها أن توقع عقوبات مؤسسية (Sanctions institutionnalisées) .

وأما الضبط الاجتماعي غير الرسمي (Informel) فهو الذي يمارس بوضوح أو بصورة صريحة (explicitement) من خلال تفاعلات الحياة اليومية ، ولاسيما في إطار العلاقات داخل

المجموعات الأولية كالأُسرة ، الأصدقاء ، والمدرسة ، كما يمارس بصورة ضمنية (implicite) من خلال النظرات ، والابتسامات ، وإشارات الموافقة أو الرفض الخ...

إنه لمن الجدير بالملاحظة أن هناك اختلافا بين النظر إلى الإجرام والجنوح كظاهرة اجتماعية لا يخلو منها أي مجتمع كما سبق الذكر ، فتعتبر بالتالي طبيعية ، والنظر إليها كمشكلة اجتماعية ناتجة عن التفاعل الاجتماعي ، أو التغيير الاجتماعي ، أو ظروف اجتماعية طارئة ، فتتطلب نمطا من التعاطي أو التعامل معها ، إذا ما بلغت معدلاتها مبلغا معيناً من الارتفاع .

هذا ويأخذ التعامل مع الإجرام والجنوح عدة صور هي: الوقاية ، والمنع ، والردع ، والمكافحة ، والعلاج [15] ص 208.

### 1.1.1.3: الوقاية

تقوم صورة الوقاية على التصدي لمختلف الظروف والعوامل التي من شأنها أن تؤدي إلى الإجرام والجنوح قبل وقوعهما ، وهنا يتم التعامل مع الأسوياء ولاسيما الأحداث .

في هذا الصدد يقترح بعض الباحثين اتخاذ الإجراءات التالية من أجل الوقاية [15] ص.ص 208-209 :

- 1- الحيلولة دون قيام الشخصية الإجرامية ، بالتركيز على تنشئة الأفراد على أسس سليمة ، وتوفير أسباب العيش الكريم لهم .
- 2- الحيلولة دون تكون البيئة الإجرامية ، بالقضاء على أسباب التفكك الأسري ، والفقر، والجهل ، والبطالة ، ومنع ظهور الأحياء الفاسدة التي تصبح مصدرا لتنشئة أفراد منحرفين .
- 3- إجراء الدراسات والبحوث العلمية للتعامل مع الظواهر الانحرافية والإجرامية ، و وضع الأسس للقضاء عليها في مهدها حتى لا تستشري في المجتمع .
- 4- التوعية والإرشاد لأفراد المجتمع لإشعارهم بخطورة الجريمة وانعكاساتها السيئة على المجتمع ، وتوعيتهم بدورهم الهام في التعاون مع الأجهزة الأمنية لمحاربة الجريمة والمجرمين .

### 2.1.1.3: المنع

تقوم صورة المنع على جعل اقتراف السلوك الإجرامي أو الجانح أمرا صعبا ، سواء بتشديد الحراسة من طرف قوات الأمن الرسمية أو المؤسسات الأمنية الخاصة ، أو بيقظة الجمهور ، أو المواطنين في المنازل والمتاجر ، وكذا الأماكن العمومية ، مما يفوت - بالنتيجة - الفرصة على ذوي الميول والنيات الإجرامية والجانحة لتنفيذ السلوك الإجرامي أو الجانح . وبعبارة أخرى فإن صورة المنع تقوم على التركيز "على استخدام الأدوات المانعة للجريمة مثل الكاميرات ، والأقفال الحديدية والمراقبة الالكترونية ... فبواسطة هذه الأدوات يمكن حرمان الجاني من فرص ارتكاب الجريمة " [49] ص 255 .

### 3.1.1.3: الردع

تقوم صورة الردع على " التخويف من ارتكاب الجريمة خشية العقاب و... يتم عن طريق ... التعامل بحزم وشدة مع المجرمين ليعتبر غيرهم ، وبالتالي يرتدعوا [ و يعلموا ] بأن ضرر الجريمة على فاعلها أكثر بكثير من نفعها " [15] ص 210 . وهكذا فإن صورة الردع ذات مفعول عام ، يشمل أصحاب الميول الإجرامية والجانحة كما يشمل الأسوياء ، لذلك كثيرا ما يتم التمييز بين نوعين من الردع : ردع عام و ردع خاص . أما الردع العام فيشمل الجميع ، الأسوياء و ذوي الميول الإجرامية والجانحة قبل ارتكاب أي فعل منحرف ، وأما الردع الخاص فيتعلق بمن ارتكبوا أفعالا إجرامية أو جانحة ، وتعرضوا للمساءلة القانونية والمتابعة القضائية والعقوبة ، الأمر الذي يُثنيهم عن معاودة ارتكاب الأفعال الإجرامية والجانحة ، ويجعلهم يعتبرون .

### 4.1.1.3: المكافحة

تقوم صورة المكافحة على التصدي لمختلف صور الإجرام والجنوح بالعقوبات وكذا التدابير الاحترازية أو الأمنية ، المتخذة ضد مجرمين وجانحين فعلا ، ارتكبوا أفعالا مخالفة للقانون . وهكذا تكون عملية المكافحة هي إحدى عمليات الضبط الاجتماعي الأساسية ، تنطلق من تعقب المجرمين من طرف رجال الأمن ، ومتابعتهم من طرف القضاء بهدف معاقبتهم . فالمكافحة إذن إجراء متأخر حيث يكون الفعل الإجرامي أو الجانح " قد وقع وينصب [إجراء المكافحة] على الحد من آثاره السلبية . ومن هنا كان من المنطقي عدم الانتظار حتى يقع الفعل ، وإنما الحيلولة دون وقوعه عن طريق الاهتمام

بعناصر الوقاية والمنع " [15] ص 211 ، بل إن البعض يرى بأن المكافحة " تشمل كافة الإجراءات التي تعوق ارتكاب الجرائم أو تجعلها صعبة ومحفوفة بالمخاطر، مما يؤدي إلى الإحجام عن ارتكابها " [58] ص 176.

### 5.1.1.3: العلاج

تقوم صورة العلاج ، أو الإصلاح ، أساسا على محاولة إعادة المجرمين والجانحين إلى كنف الحياة الاجتماعية السوية بعد أن ينالوا عقابهم . إن العلاج أو الإصلاح يستهدف " تغيير سلوك الفرد أثناء فترة العقوبة ، وإصلاح بيئته الاجتماعية قبل أن يعود إليها ، ومنحه الفرصة للتوبة واستئناف حياته الاجتماعية بشكل عادي ، وعدم تذكره بماضيه الانحرافي أو استخدامه ضده " [15] ص 211.

إن مهمة علاج أو إصلاح المجرمين والجانحين تناط بمؤسسات اجتماعية ، غير رسمية ، كالأُسرة ، مؤسسات العمل ، ومؤسسات قضاء وقت الفراغ ، وكذا مؤسسات رسمية متخصصة ، كمؤسسات إعادة التربية ومراكز رعاية وإعادة تربية الأحداث . كما أن مهمة العلاج أو الإصلاح غاية في الأهمية ، باعتبار أنها تقوم سلوك المجرمين والجانحين ، فيعودون إلى أحضان المجتمع مستقيمين ومتوازنين ، بحيث لا يهددون الأمن الاجتماعي .

خلاصة القول أن صور التعامل الرئيسية مع الإجرام والجنوح هي : الوقاية وهي تسبق القيام بأي فعل إجرامي أو جانح ، بل تسبق حصول أي ميل أو نية في القيام بمثل ذلك الفعل. والمنع وهو يسبق القيام بأي فعل إجرامي أو جانح ، رغم توفر الميل الإجرامي والنية لتجسيده في أفعال لكنها تحبط في آخر لحظة . وأما المكافحة فهي لاحقة على الفعل الإجرامي أو الجانح فتعتبر صورة من صور التصدي له .

هذا ، فضلا عما سبق عرضه ، يقترح بعض الباحثين استخدام مصطلح " التحصين " (immunisation) بدل مصطلح الوقاية ، ذلك أن هذا الأخير غير قابل للقياس والتكميم عكس التحصين ، الذي " يتناول العناصر التي يشكل التقاؤها حدوث الفعل [ الإجرامي أو الجانح ] وهي : الجاني [ أي ] من يقوم بالفعل ... والهدف أو الضحية [ أي ] من يقع عليه الفعل ، والرقيب أو الحارس [ أي ] من يمنع التقاء الفاعل بالهدف أو الضحية " [59] ص 200.

إن صور قياس و تكميم التحصين تشمل " الوقوف على مردود جهود التحصين الموجهة للفاعل أو الضحية والهدف . فيمكن أن تقاس الأفعال التي يرتكبها الفرد المستهدف ببرنامج التحصين ، أو الأفعال التي وقعت على هدف أو ضحية شملت إجراءات التحصين " [59] ص 200 .

في ختام التعرض لصور التعامل مع الإجرام والجنوح ، يمكن القول أن الصور الخمسة المذكورة وهي الوقاية ، والردع ، والمنع ، والمكافحة والعلاج ، مكملة لبعضها البعض ، لكن ينبغي " التركيز على الوقاية كخط دفاع أول ضد الجريمة ، لأن من خلال النجاح في سياسات الوقاية تقل الحاجة للردع والمنع والمكافحة والعلاج " [15] ص 12 .

### 2.1.3: أساليب التعامل مع الإجرام والجنوح

اختلفت أساليب أو آليات التعامل مع الإجرام والجنوح ، لكن الأساليب التقليدية ، والتي ما فتئت تشهد مراجعات وتطويرات مع الزمن ، في ضوء ما تكشف عنه البحوث الجنائية ، وما تسفر عنه توصيات المؤتمرات والحلقات الدراسية الدولية والإقليمية ، مثل مؤتمرات الأمم المتحدة حول الجريمة ، وكذا مؤتمرات الجمعية الدولية لعلم الإجرام ، هي : التشريع الجزائي ، والتدخل الشرطي ، والتدخل القضائي ، التدخل العقابي والإصلاحي .

#### 1.2.1.3: التشريع الجزائي

يشمل التشريع الجزائي ، قوانين العقوبات التي تتضمن تجريم بعض الأفعال ، ووضع عقوبات أو تدابير احترازية (أمنية) لها ، وقوانين الإجراءات الجزائية التي تضبط شكليات التدخل الشرطي والقضائي في ما يتعلق بالتعامل مع الإجرام والجنوح .

كان التشريع الجزائي التقليدي يقوم على تجريم النشاطات ذات الخطورة ، فيشدد عليها العقوبات ، ويضيق من السلطة التقديرية للقاضي الجزائي أثناء نظره للدعوى الجزائية ، وذلك بناء على " المفعول الرادع للعقوبة ، بحيث أن التهديد بها يؤدي إلى امتناع المجرم المحتمل عن الإقدام على ارتكاب جرمه خشية العقاب الشديد الذي يمكن أن ينزل به " [60] ص 15 . وهنا يبدو جليا بُعد المكافحة والردع في التعامل مع الإجرام والجنوح وليس بُعد الوقاية ، و لذلك كان الاهتمام

بالعقوبة أكثر، وكان ينظر إليها على أنها نوع من القصاص من المجرم و الجانح ، بهدف إيلائه بقدر ما أجرم تحقيقاً لنوع من العدالة . حتى و إن تعلق الأمر بالأحداث الذين لم يكن ليشفع لهم عدم نضجهم الانفعالي و العقلي .

أمام الوعي المتزايد بأهمية الوقاية ، اضطر واضعو السياسات الجنائية إلى إدخال تعديلات على التشريع الجزائي ، بدءاً من الاهتمام بفئة الأحداث ، فسنت " قوانين الأحداث المنحرفين أو المهددين بخطر الانحراف ، تخول المحاكم التدخل الوقائي كلما بدا أن الحدث في وضع شخصي أو اجتماعي أو سلوكي يعرضه لخطر الانحراف ، فتتخذ بحقه تدابير الحماية اللازمة من توجيه تربوي ، أو وضع تحت المراقبة الاجتماعية ، أو تحويل إلى مؤسسة اجتماعية أو تربوية ، أو إلى معهد إصلاح في الحالات المستعصية تربوياً ... أو إلى عيادات نفسية وطبية عند الحاجة " [60] ص 56 . كما تم اللجوء إلى ما يعرف في قانون العقوبات بالعقوبات التبعية والتكميلية ، وكذا تدابير الأمن (\*) .

كما انتبه واضعو السياسة الجنائية إلى أن المغالاة في التجريم ، من شأنها أن تدفع عدداً أكبر من الناس إلى الاصطدام بالقوانين ، مما يعرضهم إلى العقاب ، ذلك أن التجريم هو حدٌ من حريات الأفراد ، لذلك توجب أن يقصر التجريم على الأفعال الخطيرة التي تمس بأمن المجتمع وسلامة أفراد ، وهذا ما نلاحظه مثلاً في هولندا إذ تم تنظيم تعاطي المواد المخدرة دون أن يتعرض المستهلكون للعقوبات الجزائية ، وكذلك الأمر مع معاقرة الخمر في بريطانيا . وفي حالة مخالفة التنظيمات ، يتم اللجوء إلى وسائل الضبط الإداري (le contrôle administratif) وليس القضائي ، مثل الغرامات . إن هذا التطور في اتجاه الحد من التجريم ارتبط بملاحظة العلاقة المباشرة التي كشفت عنها بعض البحوث الجنائية " بين السياسة التجريبية وتضخم الظاهرة الإجرامية ، فبقدر

(\*) ينص قانون العقوبات الجزائري على العقوبات التبعية ، التي يربطها بالجنايات ، في المادة 6 ، ويحدد بعضها في المادة 8 ، وفي الفقرة 4 نص على إمكانية الحكم على الجاني " بعدم الأهلية لأن يكون وصياً أو ناظراً ما لم تكن الوصاية على أولاده ، وفي الفقرة 5 نص على إمكانية الحكم بالحرمان من الحق في حمل السلاح ، وفي التدريس ، وفي إدارة مدرسة ، أو الاستخدام في مؤسسة للتعليم . كما نص على العقوبات التكميلية في المادة 9 و ما بعدها ، فقد نص في المادة 12 على عقوبة الحظر على المحكوم عليه من التواجد في بعض الأماكن التي لها علاقة بالجريمة . و نص كذلك على تدابير الأمن الشخصية في المادة 19 ، إذ نص في الفقرة 3 على جواز إسقاط حقوق السلطة الأبوية كلها أو بعضها ، كما نص في المادة 22 على إمكانية الوضع القضائي في مؤسسة علاجية ( في حالات الإدمان) ، و نص في المادة 23 على جواز المنع من مزاولة مهنة أو نشاط أو فن إذا ثبت أن لها صلة بالجريمة.

ما تكثر القوانين الجزائية بقدر ما يرتفع حجم الإجرام ... فالقاعدة العامة هي حرية الفرد في التصرف، وكلما جاءت قوانين تحد من هذه الحرية... كلما زادت فرص الاصطدام بهذه القوانين مما يؤدي إلى التجريم والعقاب " [60] ص.ص 69-70 .

كما اندرجت هذه السياسات في إطار توصيات المؤتمر السادس للأمم المتحدة المنعقد في ميلانو سنة 1985 حول " ضرورة التخلي عن السياسة التجريبية كلما أمكن مما يقى المجتمع من آثارها السلبية " [60] ص 71 .

هذا و يذكر أن التشريعات الحديثة أصبحت تميل إلى الاستعاضة عن العقوبات السالبة للحرية ، باعتبارها توفر فرصا أمام مرتكبي الجرائم والجنح للاحتكاك ببعضهم وتناقل خبرات الإجرام ولاسيما تلك التي تكون قصيرة المدة بحيث لا تسمح بإعادة التأهيل والإصلاح ، فأصبح يستعاض عنها ببدايل مثل الوضع تحت الاختبار القضائي ، وأداء أعمال للصالح العام ، بالنظر إلى فائدتها في تنمية الحس المدني لدى المجرم .

### 2.2.1.3: التدخل الشرطي

لقد كانت الشرطة دوما من أهم الأجهزة الرسمية المتعاملة مع الإجرام والجنوح على الخط الأمامي ، إذ أنيطت بها مهام مراقبة المجرمين وملاحقتهم والقبض عليهم لتحجيم قدراتهم على الإيذاء ، فهي الجهاز الفعال لمكافحة الإجرام والجنوح . لكن دور الشرطة مافتئ يتطور ليشمل المنع والوقاية ، خصوصا مع ازدهار ما يعرف بالدراسات الشرطية التي يقوم بها باحثون متخصصون في العلوم الشرطية ، ففي مجال منع الإجرام والجنوح يذكر أن التواجد الشرطي في الأماكن العمومية ، يكفي وحده في كثير من الأحيان ، لإثناء المجرمين والجانحين عن ارتكاب أفعالهم الإجرامية مما يوفر مزيدا من الأمن للمواطنين . وفي مجال الوقاية فإن مهام الشرطة ذات أهمية كبيرة ، خصوصا تجاه فئة الأحداث ، فهي تراقب تحركاتهم في الشوارع والأماكن العمومية لضبط المشردين منهم أو من هم في خطر معنوي ، بغية تسليمهم إلى ذويهم أو إلى المراكز الخاصة لإيوائهم ، ريثما تعرض قضاياهم على قضاء الأحداث ، بل إن مهام الشرطة ذات الطابع الوقائي ، أصبحت تمارس في المدارس و رفقة الجمعيات المهتمة بشؤون الطفولة ، لأجل توعية الأحداث بمخاطر الإجرام والجنوح ، والآفات الاجتماعية كتعاطي المخدرات و الكحول ، والممارسات الجنسية ، وتحسس ما يمكن أن يتعرض له هؤلاء من سوء المعاملة بين أسرهم ، أو في مدارسهم ، أو أماكن الترفيه أو غيرها .



هذا ولعله من الجدير بالذكر أن اصطلاح الشرطة بهذه المهام ، لا يكون ممكنا وبسيرا ، إلا بتعزيز صفوفها بعناصر مدربة على مهام المكافحة والمنع والوقاية ، مما يستدعي نوعا من تخصص الفرق ، فضلا عن مدها بالوسائل التقنية والمعدات للاتصال والتنقل والرصد ، تمكنها من القيام بنشاطاتها بفاعلية و نجاعة .

فضلا عما سبق ذكره ، يمكن الإشارة إلى نمط جديد للشرطة ، ظهر أول ما ظهر في فرنسا هو نمط " الشرطة الجوارية " (La police de proximité) ، الذي يهدف إلى تقريب الشرطة من المواطن ، فأصبح هذا الأخير " زبونا " (un citoyen client) ، وأصبحت مهام الشرطة " لا تنحصر في التدخل ، بعد حدوث الأفعال الإجرامية ، أو هي بصدد الحدوث ، بل يجب أن تشمل مهامها أيضا محاولة حل المشاكل والنزاعات الاجتماعية قبل استفحالتها ... أو تطورها إلى أفعال إجرامية أو عنيفة " [17] ص 72 وهذه هي مهمة الوقاية .

### 3.2.1.3: التدخل القضائي

يعتبر التدخل القضائي ، إلى جانب التشريع الجزائي والتدخل الشرطي ، من أهم وسائل التعامل مع الإجرام والجنوح ، بل هو محصلة الوسيلتين السابقتين ، ذلك أن القضاء هو المؤهل لتطبيق القوانين ، ولا سبيل لتطبيق القوانين إلا بأعوان و ضباط شرطة مؤهلين ، يناط بهم التحري عن الجرائم والكشف عن المجرمين وتقديمهم للمحاكمة . وعليه فإن التدخل القضائي يستهدف أساسا القيام بمهمة ردع ومكافحة الإجرام والجنوح ، والملاحظ هنا أن التدخل القضائي التقليدي لم يخل من القسوة في تطبيق العقوبات ، بناء على التشريع الجزائي التقليدي المبالغ في التجريم والعقاب . كما يلاحظ أيضا أن التدخل القضائي يشمل الإشراف على التدخل الشرطي ، ذلك أن جهاز الشرطة يأتزم بأوامر النيابة العامة ، وهي هيئة قضائية تنوب عن المجتمع وتسهر على الصالح العام .

هذا ولعله من الجدير بالذكر أن اصطلاح القضاء بمهمة الوقاية من الإجرام والجنوح ، يظهر بجلاء في استحداث " قضاء الأحداث" (La justice des mineurs) ، فظهرت محاكم الأحداث يرأسها قضاة الأحداث.

هذا ولعل أهم ما يميز قضاء الأحداث أنه قضاء رعائي وقائي أكثر منه قضاء عقابيا ، وقد تعزز هذا الاتجاه خصوصا مع إصدار الإعلان العالمي لحقوق الطفل ، الذي أقرته منظمة الأمم المتحدة عام

1959 ، وكذا قواعد الأمم المتحدة الدنيا لإدارة شؤون قضاء الأحداث ، المعروفة بقواعد " بيكين " ، والتي صادق عليها المؤتمر السابع للأمم المتحدة للوقاية من الجريمة ومعاملة المجرمين ، المنعقد في ميلانو في 1985/09/26 ، وألحقتها الجمعية العامة للأمم المتحدة باللائحة رقم 33/40 الصادرة في 1985/11/29 . وكذا الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل المبرمة في نيويورك في 1989/11/20 . كما ينبغي التنويه في هذا المجال " بمبادئ الرياض التوجيهية لمنع جنوح الأحداث " التي أعلنت عنها منظمة الأمم المتحدة عام 1990 ، والتي اعتمدها الكثير من الدول في تشريعاتها و بالتالي نظمها القضائية .

### 4.2.1.3: التدخل العقابي والإصلاحي

يمثل التدخل العقابي والإصلاحي الأسلوب الرابع من أساليب التعامل مع الإجرام والجنوح ، بعد التشريع الجزائي ، والتدخل الشرطي ، والتدخل القضائي .

يقوم التدخل العقابي والإصلاحي على جعل العقوبة أو التدبير الاحترازي أداة حماية ، وإصلاح ، و وقاية في الوقت نفسه . فهي أداة حماية للمجتمع باعتبار أنها زاجرة للمجرم أو الجانح الذي أخل بمصالح المجتمع وأفراده ، وهنا يجد المجتمع نفسه مضطرا لأن يدافع عن كيانه ، ونظمه ، واستقراره وأمنه بفرض العقوبات . وهي أداة إصلاح وتقويم وتهذيب لسلوك المجرم أو الجانح ، لكي يعود إلى المجتمع سليما و متوازنا ، معترفا بذنبه وتائباً ، بعد أن يكون أدى دَيْئَهُ تجاه المجتمع . وهي أداة وقاية من خلال ما تحققه من ردع عام لأفراد المجتمع ، وردع خاص للمجرم أو الجانح نفسه ، بحيث لا يعود للإجرام والجنوح مستقبلا .

هذا ويترجم التدخل العقابي والإصلاحي في جملة نشاطات منها ، تدريب المساجين على مهن أو حرف ، أو ترقية مستواهم التعليمي ، أو إشراكهم في أعمال الصالح العام ، أو إخضاعهم للعلاج النفسي والعضوي ، إلخ ...

### 2.3: الوقاية من الإجرام والجنوح

إن الباحث يضع موضوع هذه الدراسة ضمن منظور الوقاية من الإجرام والجنوح ، وهو منظور يرمي إلى الحيلولة دون انتشار الظروف المؤدية للإجرام والجنوح من جهة ، والحيلولة دون بروز

الشخصية الإجرامية والجانحة من جهة أخرى ، ولأجل ذلك فإن هذا المبحث خصص لتناول أنماط الوقاية وصورها المختلفة في المطلب الأول ، وأهم نظريات الوقاية في المطلب الثاني ، وبعض النماذج التطبيقية للوقاية في المطلب الثالث .

### 1.2.3: أنماط الوقاية من الإجرام والجنوح

اتخذت الوقاية من الإجرام والجنوح عدة أنماط منذ تبلور منظور الوقاية من الإجرام عموماً مع مدرسة الدفاع الاجتماعي ، لكن يمكن التمييز – و لو نظرياً – بين نمطين أساسيين هما :

#### 1.1.2.3: النمط التقليدي

يميز الباحث الفرنسي المعاصر Jacques Borricand ، أستاذ علم الإجرام والقانون الجنائي بجامعة Aix-Marseille ، في إطار النمط التقليدي للوقاية بين ثلاث أنواع أو صور للوقاية [17] ص ص 44-45:

1- النوع الذي يفرق بين الوقاية الشاملة أو العامة (La prévention générale) والوقاية من إجرام الأحداث (La prévention de la criminalité juvénile) ، بحيث تشمل الأولى الأشخاص البالغين والذين لا تصلح لهم إلا التدابير الردعية أو التخويفية التي تقوم على العقوبة ، فيما تشمل الثانية الأحداث باعتبارهم أشخاصاً في مرحلة التطور و بالتالي فإن اعتماد البرامج التربوية والتنشئية المناسبة معهم يؤدي إلى تعديل سلوكهم ، بمعنى أن التدابير الوقائية تكون أكثر صلاحية و مردودية مع الأحداث .

2- النوع الذي يفرق بين الوقاية الشاملة أو العامة و الوقاية الخاصة (La prévention spéciale) ، وهو النوع الذي ظهر بعد الستينات في أوروبا تحديداً . ففي النوع الأول تهدف الوقاية إلى معالجة العوامل العامة التي تفرز الإجرام والجنوح ، و أما في النوع الثاني فإن الوقاية تهدف إلى مواجهة العوامل الخاصة ، على مستوى الأفراد والمواقف ، التي من شأنها أن تفرز الإجرام والجنوح.

3- النوع الذي يعتمد على مبدأ التصنيف (La classification) في الوقاية من الإجرام والجنوح الذي ظهر بعد السبعينات في كل من الولايات المتحدة و أوروبا ، والذي يمكن التمييز فيه بين أصناف هي :

أ- الصنف الأول : تقوم فيه الوقاية على التعرف على الظروف والعوامل المحيطة ، والتي يمكن أن تؤدي إلى الفعل الإجرامي أو الشخصية الإجرامية ، من أجل معالجتها أو مجابقتها ، مثل العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في مجتمع معين .

ب- الصنف الثاني : تقوم فيه الوقاية على التعرف على الفئات الخاصة (les groupes à risque) المعرضة للوقوع في برائن الإجرام والجنوح ، من أجل اعتماد تدابير و برامج وقائية تحول دون ذلك ، وهنا يمكن الحديث عن فئة الأحداث .

ج- الصنف الثالث : تقوم فيه الوقاية على التوجه إلى أشخاص بعينهم ، سبق أن ارتكبوا أفعالا إجرامية أو جانحة ، بهدف الحيلولة دون عودتهم إلى الإجرام أو الجنوح ، باعتماد تدابير قضائية أو برامج علاجية أو تربوية .

إن التأمل في أصناف الوقاية هذه يمكن من القول أن الصنف الأول يمثل الوقاية القبلية العامة ، والصنف الثاني يمثل الوقاية القبلية الخاصة ، فيما يمثل الصنف الثالث الوقاية البعدية الخاصة .

### 2.1.2.3 : النمط الحديث

يمكن التمييز في هذا النمط بين تصنيفين كبيرين :

التصنيف الأول : ظهر بعد الثمانينات في كل من أوروبا الغربية والولايات المتحدة وفيه صورتان رئيسيتان للوقاية : الوقاية الاجتماعية أو الشاملة (la prévention sociale ou globale) ، والوقاية الموقفية (la prévention situationnelle) .

### 1.2.1.2.3 : الوقاية الاجتماعية أو الشاملة

إن الوقاية الاجتماعية ووقاية شاملة أو عامة " تستهدف معالجة " الأصل " أو " المنبع " أي العوامل والظروف المفروزة للجريمة والجنوح في المجتمع (...) مثل التعليم (...) توفير الشغل ، والسكن ، وملء أوقات الفراغ بطرق مفيدة ، والصحة " [17] ص 48.

لاشك أن هذه الصورة من الوقاية الشاملة أو العامة تتطلب استراتيجيات طويلة المدى ،  
احترافية وذات تكلفة مالية كبيرة .

### 2.2.1.2.3 : الوقاية الموقفية

إن الوقاية الموقفية وقاية انتقائية من حيث الفئات ، والمناطق والضواحي والأحياء ، و كذا  
الأنماط الإجرامية المستهدفة .

إن دعاء هذه الصورة من الوقاية ينطلقون من " فكرة مفادها أن الجريمة والجنوح في المجتمع ]  
موزعان[ بطريقة غير متجانسة " [17] ص 48 . بمعنى أن هناك فئات اجتماعية ينتشر بينها الإجرام  
والجنوح أكثر من غيرها ، أو هي معرضة لذلك أكثر من غيرها ، كالفئات الفقيرة والمحرومة أو فئة  
الأحداث ، كما هناك مناطق أو ضواحي أو أحياء سكنية ترتفع فيها معدلات الإجرام والجنوح أكثر من  
غيرها ، كالمناطق الحضرية وضواحي المدن الكبرى ذات التنوع العرقي أو الجهوي ، أو الأحياء  
الشعبية التي تضم الشرائح الفقيرة أو المهمشة في المجتمع ، بل حتى أنماط إجرامية معينة ، فقد يعم  
بشكل ملحوظ ترويج المخدرات في مناطق أو أحياء معينة ، أو استغلال الأطفال للفسق والدعارة في  
أحياء أخرى .

وإذا ما أردنا المقارنة بين صورتى الوقاية لتفهم الخلاف بين أنصار كل منهما في إطار ما  
يعرف ب " مثلث الجريمة " إذ الجريمة " لا تحدث إلا بتوفر عناصر ثلاثة : الإرادة والفرصة  
والمقدرة " [17] ص 49 . أي الإرادة الإجرامية لدى بعض الأفراد ، والفرصة المناسبة لاقتراف الفعل  
الإجرامي والمقدرة على اقتراف الفعل الإجرامي ، فإنه يمكن عرض النقاط التالية [17] ص 50 :

أ- يرى أنصار نظرية الوقاية الاجتماعية ضرورة أن تنصب الجهود الوقائية على الحيلولة دون  
ظهور الإرادة الإجرامية من جهة و الشخصية الإجرامية لدى الأسوياء من أفراد المجتمع من جهة  
أخرى ، و ذلك بمعالجة العوامل و الظروف المؤدية أو المحتمل أن تؤدي إلى ذلك . فيما يرى أنصار  
نظرية الوقاية الموقفية ضرورة اتخاذ التدابير ، و وضع البرامج ، التي تقوت أو تصعب الفرصة على  
المجرمين والجانحين ، وتحد من مقدرتهم على إتيان السلوك الإجرامي.

ب- يرى أنصار الوقاية الاجتماعية أن النجاح في الحيلولة دون ظهور الإرادة الإجرامية أو الشخصية الإجرامية لدى الأسوياء يغني عن اللجوء إلى سياسات المواجهة ، سواء المنصبة على الفرص المواتية للفعل الإجرامي ، أو المنصبة على نزع أو تحجيم القدرة الإجرامية لدى بعض الأفراد . فيما يرى أنصار الوقاية الموقفية أنه مهما بذل المجتمع من جهود للحيلولة دون بروز الإرادة الإجرامية أو الشخصية الإجرامية فإنه لن يفلح تماما ، إذ سيظل هناك أفراد في المجتمع لديهم إرادة إجرامية أو شخصية إجرامية ، وعليه لا مفر من مواجهة بؤر إجرامية ( فئوية ، جغرافية ... ) وبالتالي لا مفر من مواجهة مواقف إجرامية بتدابير و برامج .

ج- يحدد أنصار الوقاية الاجتماعية توجيه مجهوداتهم إلى الأسوياء من عامة الناس ، وبالدرجة الأولى الأطفال والأحداث ، فيما يوجه أنصار الوقاية الموقفية مجهوداتهم إلى المجرمين والجانحين المحتملين أو الفعليين .

د- يعتمد أنصار الوقاية الاجتماعية الأسلوب الوقائي القبلي متأثرين بمدرسة الدفاع الاجتماعي ، فيما يعتمد أنصار الوقاية الموقفية الأسلوب الردعي متأثرين بالمدرسة التقليدية .

لكن ومهما يكن من أمر الاختلاف أو الخلاف بين أنصار صورة الوقاية الاجتماعية وصورة الوقاية الموقفية ، فإن صورة الوقاية الموقفية هي " الأكثر شيوعا في وقتنا الحاضر حسب رأي جاك بوريكان Jacques Borricand " [17] ص 47 ، لأنها ترتبط بحالات واقعية ، وهي أقل تكلفة .

التصنيف الثاني : يقوم على ثلاث صور عوض صورتين هي : الوقاية الشاملة (la prévention globale) ، الوقاية الضيقة (la prévention étroite) ، والوقاية الوسيطة (la prévention intermédiaire) [16] ص.ص 12-20 .

1- الوقاية الشاملة وتقوم على فكرة أن " انتشار الأفعال الجانحة يعبر عن جملة من الإختلالات (dysfonctionnements) ، وعليه فإن كل عمل يخفف من وطأة هذه الإختلالات وأثارها له هدف وقائي ، وبالتالي يمكن إدماجه ضمن الوقاية من الجنوح ، وبالنتيجة فإن النشاط الاجتماعي ، الثقافي أو الترفيهي ، المساعدة الاجتماعية للطفولة ، التصدي للفشل المدرسي ، الرعاية الصحية ، تحسين ظروف السكن ، سياسة التشغيل... إلخ " [16] ص 12 ، تدخل كلها ضمن هذه الصورة من الوقاية .

2- الوقاية " الضيقة أو المحدودة " وتتمحور حول جملة " الأعمال أو النشاطات التي تدخل مباشرة ضمن منع الانتقال إلى الفعل الجانح (empêcher le passage à l'acte délictueux) ، وهنا عوض الحديث عن الوقاية ، يتم الحديث عن القمع (la répression) والحماية (la protection) أو الردع (la dissuasion) ، وهكذا فإن معظم العمل الواجب توفيره يكون من اختصاص الشرطة والعدالة " [16] ص 13 .

3- الوقاية الوسيطة ويمكن التمييز فيها بين ثلاث مجموعات فرعية (sous ensembles) من النشاطات [16] ص 20 :

أ- نشاطات العدالة : وتشمل النشاطات التي تعتبر " تكملة للممارسات القضائية التي يتفق الجميع على أنها ضرورية و لكنها غير كافية و منها :

- كل صور الوساطة (la médiation) تجاه الأفعال المولدة للأمن (وساطة قضائية ، وساطة اجتماعية ) .  
 - البحث عن حلول قضائية بديلة عن الحبس ( أعمال النفع العام مثلا ) .  
 - المساعدة من أجل إعادة إدماج المحبوسين في نهاية العقوبة الجزائية .  
 - مساعدة الضحايا .

ب- نشاطات ذات صلة بأعمال الجنوح : كالإدمان على المخدرات ، الدعارة ... إلخ .

ج- نشاطات ذات صلة بالأمن دون بلوغ حد الجنوح (l'insécurité sans délit) ويتعلق الأمر هنا بكل المواقف المولدة للأمن ولكنها لا تتطلب تدخلا قضائيا لأنها لا ترتب أفعالا جانحة ، كتكوين جماعات الشباب في الوسط الحضري ، الأعمال المناهضة للسلوك المتمدن (les incivilités) ، شغل الأمكنة و الفضاءات العمومية ... إلخ .

هذا و فضلا عما سبق عرضه من صور الوقاية ، هناك تصور آخر للوقاية من الإجرام والجنوح ، يمكن إدراجه أيضا ضمن النمط الحديث ، هو التصور الذي صاغته صفوة من الخبراء الدوليين تحت رعاية " ديوان مراقبة المخدرات والوقاية من الجريمة " لدى منظمة الأمم المتحدة ، بعنوان " الأمم المتحدة وقضاء الأحداث : دليل المعايير الدولية " [61] ص 13 .

ففي الفصل الثالث المعنون بـ " تحاشي دخول الأطفال في صراع مع القانون " وبالاستلهام من الاتفاقية المتعلقة بحقوق الطفل " و " مبادئ الأمم المتحدة التوجيهية لمنع جنوح الأحداث " المعروفة بمبادئ الرياض ، التي تركز على " الحماية المبكرة وعلى التدخلات الوقائية ، كما تولي اهتماما خاصا للأطفال المتواجدين في وضعية خطر اجتماعي " [61] ص 13 سواء تعلق الأمر بصحتهم النفسية ، أو الجسدية ، أو بتربيتهم أو علاقتهم بأسرهم إلخ ...

في هذا الإطار يندرج تصور هؤلاء الخبراء للوقاية من الإجرام والجنوح وبالتالي دخول الأطفال في صراع مع القانون ، وهو التصور الذي يقوم على ثلاثة مستويات من الوقاية :

1- الوقاية الأولية (Prévention primaire) و تتعلق " بتصور و وضع سياسة ... موجهة لمجموع السكان ، الأمر الذي يتطلب العمل المنسق لعدد من الهيئات المعنية أو المختصة ، و يعتبر التطبيق الكلي للاتفاقية المتعلقة بحقوق الطفل واحدا من طرق الوقاية الأولية " [61] ص 13 .

2- الوقاية الثانوية (Prévention secondaire) وتقوم على " التعرف على الأطفال المتواجدين في خطر من أجل جعلهم يستفيدون من برامج ترمي إلى التقليل من المخاطر التي قد تؤدي بهم إلى ارتكاب جرائم " [61] ص 13 .

هذا و تمر الوقاية الثانوية بستة مراحل هي [61] ص 13-14 :

أ- تحديد المشكلة : ولا يتأتى ذلك إلا " بالإبقاء على الاتصال المستمر بين المربين والمعلمين والعاملين الاجتماعيين ، ومصالح الشرطة ، بمشاركة جمعيات الأولياء ، الذي يمكن من رصد نزعات ... الإجرام "

ب- تحديد مكان المشكلة : ذلك أن " جنوح الأحداث هو غالبا ظاهرة محددة في المكان (localisé) فيكون إذن من الممكن القضاء على مشكل خاص بحي ، أو منطقة أو بناية معينة " .

ج- التعرف على الأطفال : فانطلاقا من " قاعدة معلومات ... يمكن تحديد مجموعة الأطفال المتواجدين في وضعية مخاطر (enfants à risque) " .



د- تحديد آجال للتحرك : إذ يجب وضع " رزنامة محددة للتنسيق وتطبيق إستراتيجية التدخل في أقرب وقت "

ه- الإشراف : ذلك أن عمليات من هذا النوع تتطلب " وضع إجراءات و تدابير الإشراف .... من أجل التطبيق الحسن لبرنامج الوقاية " وهنا لا بد من الإشارة إلى أن الإشراف لا بد أن يناط بمحترفين ولا يترك للمتطوعين من أصحاب النيات الحسنة .

و- ضمان المتابعة : ذلك أن برنامجا بهذا الحجم وهذه الأهمية يستهدف " ضمان عدم ظهور سلوكيات (إجرامية أو جانحة ) أو استمرارها في صور معدلة " .

3- الوقاية من المستوى الثالث (Prévention tertiaire) وتتعلق " بإجراءات و تدابير محددة ترمي إلى التقليل من عدد حالات العود (la récidence) عند أطفال معينين " .

### 2.2.3: نظريات الوقاية من الإجرام و الجنوح

لقد تبلورت بعض النظريات ضمن منظور الوقاية ، حاول أصحابها فهم وتفسير السلوك الإجرامي أو الجانح ، بالوقوف على بعض أسبابه ووصف سبل الوقاية منه ، ومنها ما يلي :

#### 1.2.2.3: نظرية المحيط أو الفضاء الآمن

ظهرت هذه النظرية و تبلورت بين الستينات والسبعينات ، ومن روادها Jane Jacobs و Oscar Newman .

لقد كانت J.Jacobs صحفية مهتمة بالهندسة المعمارية ثم تخصصت بعلم الإجرام ، فبنيت نظريتها على نقد النمط المعماري المعاصر ، الذي ساد في الخمسينات والستينات وتميز بالأحياء المكتظة و" البنايات السكنية المتكونة من عدة طوابق ، والتي يقطنها العديد من العوائل في العمارة الواحدة ، التي تشكل في الحقيقة إضعافا للضبط الاجتماعي ، وتصبح في النهاية مراكز احتمالية للجريمة والجنوح [لأنها] تشكل مجموعة من النقائص و الإختلالات " [17] ص 54 ومنها :

- 1- أن البناءات موجهة نحو الداخل وليس إلى الخارج .
- 2- أن الأحياء والبناءات تشتمل على عدة مخارج وممرات متداخلة .
- 3- تنمي الفردية وجهل الهوية ( سكان العمارات لا يعرفون بعضهم بعضا ) ، مما يؤدي إلى ضعف التفاعل الاجتماعي .
- 4- ضعف التفاعل الاجتماعي يؤدي إلى ضعف الضبط الاجتماعي ، ومنه انتشار الإجرام والجنوح .

### 2.2.2.3: نظرية النشاط الرتيب

ظهرت هذه النظرية في آخر السبعينات على يدي "ماركوز فلسون" و "ل. كوهين" Marcus Felson و Lawrence Cohen الذين انطلقا في بلورثها من أوضاع المجتمع الأمريكي بعد الحرب العالمية الثانية ، ولاسيما أوضاع الإجرام والجنوح .

يرجع الباحثان ارتفاع معدلات الإجرام والجنوح في المجتمع الأمريكي إلى " التغير الاجتماعي الذي حصل بعد الحرب العالمية الثانية ، و الذي انبثقت عنه أنماط جديدة من النشاط الروتيني [اليومي] ... كنتيجة للتحسن الذي حصل في الوضعية الاجتماعية والاقتصادية للفرد ... و مؤشرات هذا التغير يمكن حصرها في النقاط التالية " [17] ص 56 :

- 1- تمركز الحياة اليومية أو النشاط اليومي للفرد الأمريكي خارج البيت .
- 2- الزيادة في عدد الأسر المشكلة من ولي أمر واحد [ أم لأطفال بدون زوج ] .
- 3- زيادة أعداد النساء العاملات خارج البيت .
- 4- زيادة عدد الطلاب المسؤولين عن أسر .
- 5- زيادة قضاء وقت الفراغ خارج البيت .
- 6- زيادة اقتناء العائلات للكماليات الغالية الثمن .

وعليه فإن زيادة هذه المؤشرات صحبتها زيادة في السلوك الإجرامي والجاني ، ولاسيما جرائم السرقة ، والسلب والنهب .

هذا و تربط نظرية النشاط الرتيب السلوك الإجرامي والجاني بتوفر ثلاث عناصر [17]

- 1- توافر الإرادة الإجرامية.
- 2- وجود ضحية مناسبة .
- 3- عدم وجود حراسة مناسبة وفعالة .

وبالنتيجة فإن أنماط الحياة اليومية نبعد الكثير من الناس عن بيوتهم وممتلكاتهم وكذا عن أسرهم ، مما يوفر لذوي الميول والنوايا الإجرامية فرصا لارتكاب الجرائم ، أي ضحايا وممتلكات غير محروسة جيدا وهو ما يشجع على ارتكاب الأفعال الإجرامية والجائحة أو على الأقل يغري بذلك .

### 3.2.2.3: نظرية أسلوب الحياة

ظهرت هذه النظرية في بداية الثمانينات ، من روادها "هندلانغ" M.J.Hindelang "غوتفردسون" N.Gottfredson .

انطلقت هذه النظرية من احتمالات وقوع الفرد ضحية للإجرام والجنوح ، و ردتها إلى ثلاث عوامل [17] ص 65 هي :

- 1- أسلوب الحياة الذي يتبعه الفرد .
- 2- الأشخاص الذين يختلط بهم الفرد .
- 3- الأشخاص الذين يكون الفرد معرضا لهم .

هذا ويمكن القول ، إجمالاً ، أن " الفرد في اختياره لأسلوب معين من الحياة ، ولنفترض أنه اختار أسلوباً ... يتضمن درجة كبيرة من المخاطرة ، واختار مكاناً للعيش في محيط يتميز بمعدلات عالية للجريمة والانحراف ، فإن احتمالات وقوعه ضحية للجريمة ستكون هي الأخرى عالية ، أما الفرد الذي يختار أسلوب حياة هادئ ، ويختار مكان سكناه في محيط هادئ... فسوف يكون احتمال وقوعه ضحية للجريمة ضعيفاً " [17] ص.ص 66-67 .

يبدو أن أصحاب هذه النظرية أرجعوا تفشي الإجرام والجنوح إلى الضحايا وليس إلى المجرمين والجانحين ، ذلك أنهم قاموا بدراسات مستفيضة على ضحايا الجرائم ، وهنا لا بد من

الإشارة إلى ظهور تخصص جديد في علم الإجرام والعلوم الجنائية يعرف ب (La victimologie)، يهتم بتحليل شخصيات الضحايا ، والظروف التي يمكن أن تجعل منهم ضحايا.

### 3.2.3: نماذج تطبيقية للوقاية من الإجرام والجنوح

سبق الذكر أن النمط الحديث للوقاية من الإجرام والجنوح ، الذي تبلور في الثمانينات في كل من أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية ، يميز بين صورتين للسياسة الوقائية : الوقاية الشاملة والوقاية الموقفية . بيد أن كل سياسة وقائية لا بد أن تتطلق من الأسس أو المبادئ التالية على الأقل :

- 1- ضرورة التعامل مع العوامل التي من شأنها أن تؤدي إلى الإجرام والجنوح ، أو تساهم في ذلك .
- 2- العناية أولاً بالأفراد أو الجماعات المعرضة أكثر للوقوع في برائث الإجرام والجنوح ولاسيما الأحداث .
- 3- إشراك الجميع ، الأفراد ، والأسر، والجمعيات المدنية ، والهيئات ذات العلاقة في أية سياسة وقائية .
- 4- تجنب اللامبالاة تجاه كل الأفعال الإجرامية والجائحة ، والتصدي لها بما يناسب كل حالة ، حتى يبيّن المجتمع بوضوح الحدود التي تفصل الأفعال المقبولة عن الأفعال غير المقبولة .
- 5- انتهاج سياسة احترافية تستنير بما وصلت إليه أحدث نظريات علم الاجتماع وعلم الإجرام وعلم النفس ، فالفعالية في مواجهة السلوك الإجرامي والجائح لا تقوم على أسلوب الوعظ والإرشاد والنصح فقط .
- 6- ضرورة تكيف السياسات الوقائية حسب ظروف كل مجتمع ، وصور الإجرام والجنوح المنتشرة فيه ، والعوامل المساهمة فيها أو المؤدية إليها .

هذا وبالعودة إلى صورتي السياسة الوقائية السالفتي الذكر، أي الوقاية الشاملة و الوقاية الموقفية ، يمكن الحديث عن نماذج تطبيقية مختلفة لعل أهمها ما يلي :

### 1.3.2.3 : نماذج من الوقاية الشاملة

يمكن الحديث هنا عن النموذج الفنلندي والنموذج الاسترالي .

### 1.1.3.2.3 : النموذج الفنلندي

فنلندا جمهورية برلمانية من الدول الإسكندنافية ، تبلغ مساحتها 338145 كلم<sup>2</sup> ، سكانها بلغوا 5.214512 نسمة حسب تقديرات 2004 ، 58% منهم ، حسب تقديرات 2002 ، يعيشون في المناطق الحضرية . كما تجدر الإشارة إلى أن فنلندا احتلت المرتبة الأولى من حيث نجاعة المنظومة التربوية مرتين على التوالي ، سنة 2003 و 2004 ، وهي من الدول القليلة التي استطاعت أن تقضي على الأمية نهائيا .

يقوم النموذج الفنلندي في الوقاية من الإجرام والجنوح على إشراك المؤسسات الاجتماعية الحكومية وغير الحكومية في تنفيذ السياسة الوقائية " لكن أهم مؤسسة ساهمت في العمل الميداني والفعلي للوقاية من الجريمة والسلوك المنحرف ... كانت المدارس والمؤسسات التربوية المختلفة " [17] ص 103 .

لقد وظفت فنلندا المؤسسات التربوية كأداة فعالة في الوقاية من الإجرام والجنوح من خلال إدراج " مادة الوقاية من الجريمة كمادة أساسية في المناهج الدراسية ... بحيث يقوم شرطي بالزي الرسمي يساعده أستاذ من المدرسة نفسها بتدريس المادة للتلاميذ " [17] ص 103 . هذا وتشمل المادة إبراز دور الشرطة في السهر على مراقبة احترام القوانين وتنفيذها ، وحماية الأفراد والممتلكات ، وعموما الحفاظ على أمن المجتمع وسلامته .

هذا وتعتبر التجربة الفنلندية في الوقاية من الإجرام والجنوح تجربة ناجحة ، إذ " تعد فنلندا اليوم من الدول القليلة في العالم التي استطاعت تخفيض معدل الجريمة في السنوات الأخيرة " [17] ص 104 .

### 2.1.3.2.3 : النموذج الأسترالي

تعتبر أستراليا من الدول التي انتبعت إلى أن الوقاية من الإجرام والجنوح تتطلب عملا احترافيا علميا ، فتم " إنشاء المعهد الأسترالي للدراسات الإجرامية منذ مدة طويلة وكان له الأثر الكبير في رسم السياسة الوقائية " [17] ص 108 . كما تعتبر أستراليا كذلك من الدول التي انتبعت إلى ضرورة

العناية بالأحداث ، باعتبار ذلك مدخلا ضروريا لكل سياسة وقائية في مجال الإجرام . فتوجهت للشباب عموما والأحداث خصوصا ، انطلاقا من المدارس والمؤسسات التربوية أيضا .

هذا ولعل أكثر البرامج طرافة في السياسة الوقائية الأسترالية في مجال الإجرام والجنوح ، برنامج " نادي نواب الشرطة " (The Police Deputies Club) الذي وضع حيز التنفيذ في منطقة " أدلايد " Adelaide سنة 1985 من طرف شرطة مقاطعة أستراليا الجنوبية ، وبمساعدة مالية من طرف تجار المنطقة ، والذي كان يستهدف الاتصال بتلاميذ المدارس من الفئة العمرية 5 - 15 سنة ، وحثهم على الانخراط في ذلك النادي ، من أجل توطيد العلاقات بين التلاميذ وأفراد الشرطة ، حتى يتسنى للشرطة توعية التلاميذ بمسئولياتهم تجاه مجتمعهم المحلي ومنطقة سكناهم بصدق صور السلوك المنحرف أو الجانح و الإجرامي ، وكذا المواضيع ذات العلاقة [ المخدرات ، ممارسة الجنس مبكرا [17] ص.ص 108-109 .

يلاحظ من خلال النموذجين الفنلندي والأسترالي، أن السياسة الوقائية الشاملة من الإجرام والجنوح ، وجهت أساسا للأحداث ، وانطلقت أساسا من المؤسسات التربوية ، ولهذا وذاك مبررات . فالاهتمام بالأحداث مرده إلى أن شخصية هؤلاء لا تزال هشة و في طور التكوين ، ومن الأفضل أن تتكون وتنمو سليمة ، هذا من جهة ، و من جهة أخرى إمكانية الوصول من خلال الأحداث إلى أسرهم والوقوف على ظروف عيشتهم ، التي تكشف أحيانا عن سلوكات جانحة وإجرامية غالبا ما يكونون هم أنفسهم (الأحداث) ضحايا لها . كما أن الانطلاق من المؤسسات التربوية يعني اعتبارها مؤسسات فاعلة في مجال التنشئة الاجتماعية ، وبالتالي لا ينبغي تهميشها ، لأنها ربما كانت الأكفأ في الوقاية من الإجرام والجنوح ، أولا باعتبار أن الأطفال والأحداث يقضون فيها وقتا طويلا من اليوم ، و مرحلة الطفولة والمراهقة من مراحل العمر ليست بالقصيرة ولا بقليلة الأهمية ، إذ يكاد يجمع علماء النفس على أهمية مرحلة الطفولة والمراهقة في التكوين السليم للشخصية . وثانيا لأن بالمدارس معلمين وأساتذة حاصلين على مقدار من التكوين النفسي العلمي الذي يمكن من التنشئة السليمة للشخصية .

### 2.3.2.3: نماذج من الوقاية الموقفية

إن الاتجاه الموقفي في الوقاية من الإجرام والجنوح " يوجه الاهتمام بالدرجة الأولى نحو حالة معينة ، أو موقف إجرامي بعينه ، و يحاول معالجته وقائيا للقضاء عليه ، أو على الأقل السيطرة عليه ، أو التخفيف من حدة وطأته ... على أقل تقدير " [17] ص 110 . هذا ومن الحالات أو

المواقف التي يمكن أن يشملها هذا النوع من الوقاية ، حالات أعمال الشغب في أحياء معينة ، وحالات ارتفاع معدلات التغيب عن المدرسة في مدارس معينة ، وحالات العنف المدرسي ... الخ ، و من النماذج التي يمكن إدراجها في هذا الاتجاه ما يلي :

### 1.2.3.2.3 : النموذج الهولندي للتصدي لأعمال الشغب والتخريب

يتمثل هذا النموذج في البرنامج الذي وضعته السلطات الأمنية والقضائية الهولندية في مدينة " روتردام " ، بمشاركة خبراء في علم الإجرام ، سنة 1981 ، والذي عرف ب " برنامج هالت " أي " توقف " (Halt Program) [17] ص.ص 116-118.

انطلق هذا البرنامج من خلفية ازدياد أعمال الشغب والتخريب للأماكن العمومية من طرف الأحداث والشباب ، خاصة في المدن الكبرى ، خلال أواخر السبعينات وبداية الثمانينات، مما أدى إلى ارتفاع كبير في عدد الموقوفين والمتابعين قضائيا ، الأمر الذي شكل ضغطا على مراكز الشرطة والمحاكم . ومما لفت الانتباه أن هؤلاء الأحداث والشباب المتروحة أعمارهم بين 12 و 18 سنة ، يتم توقيفهم ومتابعتهم للمرة الأولى ، وعلى أعمال غير خطيرة ، وهذا مَكْمَنُ الخطر بالنظر إلى العواقب الوخيمة لمثولهم أمام هيئات قضائية جزائية تطبق قانون العقوبات ، الأمر الذي ينعكس سلبا على شخصياتهم وسمعتهم في المستقبل .

هذا وقد أقيم البرنامج على جملة من الإجراءات والتدابير لعل أهمها ما يلي :

- أ- تشكيل مكاتب عرفت " بمكاتب هالت " تشرف عليها الأجهزة الأمنية والقضائية بمعية مختصين في علم الإجرام ، وعلم النفس ، والخدمة الاجتماعية .
- ب- حضور الحدث الجانح إلى هذه المكاتب رفقة والديه أو لوحده .
- ج- اقتراح هذه المكاتب الوساطة (la médiation) على الحدث الجانح الذي تم توقيفه لأول مرة بسبب القيام بأعمال الشغب أو التخريب ، مقابل شروط هي :

- الاعتراف بالذنب من جراء القيام بالفعل الجانح سواء كان شغبا أو تخريبا أو عنفا، وإعلان الندم والتعهد بعدم المعاودة.

- القبول بدفع التعويضات المطلوبة على شكل عمل للصالح العام ، وعادة ما يكون إصلاح ما تم تخريبه.

- في حالة رفض الحدث هذه الشروط أو في حالة عدم التزامه بها يعلن المكتب للحدث بأنه يقدم للمحاكمة ، وفي حالة إصراره على الرفض يقوم المدعي العام بتقديم الملف رسمياً للقضاء من أجل متابعته.

إن لبرنامج " هالت " الهولندي عدة مميزات لعل أهمها :

- أ- مثل الحدث لأول مرة أمام هيئة اجتماعية و ليس أمنية أو قضائية ، لها وظيفة تربوية وليس عقابية ، تهدف إلى تعليمه تحمل المسؤولية الاجتماعية عن نتائج أفعاله ، وكذا تعليمه احترام التعهدات والالتزامات التي يقطعها على نفسه .
- ب- تجنب الحدث المتابعة القضائية وما يترتب عليها من عواقب وخيمة على مستقبله .
- ج- التخفيف على الجهات القضائية مما يمكنها من التفرغ للقضايا الأخطر والنظر فيها بوقت كافي و نجاعة أكبر .
- د- التخفيف على الجهات الأمنية لتتفرغ لقضايا أخطر .
- هـ- السرعة في معالجة قضايا جنوح الأحداث المتعلقة بالشغب والتخريب .

### 2.2.3.2.3 : النموذج الهولندي والفرنسي لتحسين المحيط السكني

- غني عن البيان أن المناطق والأحياء الحضرية الفقيرة ، والتي تعاني الحرمان والتهميش ، تمثل وسطا خصبا للإجرام والجنوح . لأنها تتميز بجملة خصائص لعل أهمها [17] ص 120 :
- أ- الفقر والحرمان الاجتماعي ، وضعف الخدمات.
  - ب- كثافة سكانية عالية.
  - ج- تنوع الأصول العرقية والثقافية للسكان .
  - د- كثرة المشاكل الاجتماعية .
  - هـ- ضعف الضبط الاجتماعي الرسمي وطغيان الضبط غير الرسمي [ الذي تقوم به جماعات بل وعصابات إجرامية وجانحة ] نتيجة غياب الأجهزة الرسمية في الدولة وعلى رأسها الشرطة.

في محيط كهذا ، كشفت الدراسات التي أجريت في البلدين أن هذه الأحياء تتميز بمعدلات عالية للإجرام و جنوح الأحداث ، وبعد حصر المشاكل تم وضع خطة وقائية تقوم على جملة من الإجراءات أهمها [17] ص 121 :



- أ- تحسين الوضع العام للمحيط السكني لهذه الأحياء والضواحي .
- ب- تحسين الوضع الاجتماعي من خلال التكفل بقضايا يعاني منها السكان من طرف مكاتب الخدمة الاجتماعية والبلديات والوزارات والمؤسسات ذات العلاقة .
- ج- تحسين أو إنشاء أماكن ومؤسسات وجمعيات للتكفل بملء أوقات الفراغ للأحداث والشباب في هذه المناطق .
- د- إنشاء وحدات للحراسة والمراقبة للحفاظ على الأماكن العامة والممتلكات .

اتضح لاحقاً ، وبعد فترة قصيرة من تطبيق هذه الإجراءات ، أن الوضع العام في هذه الأحياء قد تحسن بشكل ملحوظ ، على جميع الأصعدة بما في ذلك الوضع الإجرامي ، وكذلك على صعيد احترام الأملاك العمومية والخاصة .

## خلاصة

يبدو من خلال ما سبق أن منظور الوقاية من أنجع الصور للتعامل مع الإجرام والجنوح ، ذلك أنه يستبق الظاهرة الإجرامية قبل وقوعها ، ويدركها قبل استفحالها ، بالنظر إلى عواقبها الوخيمة على استقرار المجتمع وطمأنينة أفراده ، واطمئنانهم على أمنهم وسلامتهم ، سواء تعلق الأمر بالأرواح ، أو الأعراض ، أو الممتلكات .

## الفصل 4

### المدرسة والوقاية من الجنوح

استحدثت المجتمعات الحديثة المدرسة كمؤسسة اجتماعية رسمية أنيطت بها عدة وظائف منها : التعليم ، والتربية ، والتنشئة الاجتماعية والسياسية ، بهدف تكوين الإنسان والمواطن . ولكي تقوم المدرسة بوظائفها ، أحيطت بمنظومة تشريعية و قانونية تضبط تسييرها ، و تحدد واجباتها وتحميها من مختلف الضغوط .

غير أن مستوى أداء المدرسة يرتبط بمستوى المجتمع الحضاري ، بحيث لا يمكن الحديث عن مدرسة ذات أداء جيد في مجتمع متخلف ، فالمدرسة مرآة المجتمع كما يقال ، ولكن هذا لا يعني إغفال حقيقة أن المدرسة هي قاطرة كل تقدم اجتماعي ، واقتصادي وعلمي . وهذا ما تثبته تجارب بعض الدول الآسيوية التي استثمرت في المدرسة ، ومن خلالها التربية والتعليم ، مثل كوريا الجنوبية ، و ماليزيا و تاوان ، فحققت قفزات نوعية على كل الأصعدة في فترات وجيزة .

إن أفضل استثمار هو الاستثمار في الإنسان ، إذ الثروة الحقيقية للأمم هي الثروة البشرية ، ومستقبل كل شعب أو أمة هو الشباب إذا ما أحسن إعداده من خلال التعليم والتربية ، التربية بمعناها الواسع ، أي التي تهتم بجميع جوانب الشخصية الإنسانية : الجانب الذهني ، والنفسي ، والجسدي والسلوكي . فعلى صعيد الجانب السلوكي تضطلع المدرسة بتكوين ليس فقط التلميذ ، أو المواطن بل الإنسان بجميع مكوناته ، ليكون مصدر سعادة لنفسه ولغيره ، وليس مصدر شقاء ومتاعب ومعاناة .

#### 1.4: واقع المدرسة الجزائرية

إن المتأمل لواقع المدرسة الجزائرية يجده زاخرا بالانجازات وفي الوقت نفسه بالمشكلات التي يمكن بلورتها في المطالب التالية :

#### 1.1.4: الحق في التعليم

لقد اهتمت الجزائر منذ فجر الاستقلال بالتعليم ، فكرست الحق في التعليم دستوريا وتشريعيا ، فعلى سبيل المثال ، تنص المادة 53 من دستور 1996 ، ضمن الفصل الرابع المتعلق بالحقوق والواجبات على أن " الحق في التعليم مضمون [وأن] التعليم مجاني حسب الشروط التي يحددها القانون [وأن] التعليم الأساسي إجباري ، [وأن] تنظم الدولة المنظومة التعليمية ، [كما] تسهر الدولة على التساوي في الالتحاق بالتعليم و التكوين المهني "

كما شهدت المنظومة التربوية عقب الاستقلال الكثير من الإصلاحات لعل أهمها ما كرسه أمرية 1976 المعروفة ، والتي لا تزال سارية المفعول إلى اليوم . فطبق الأمر رقم 35-76 المؤرخ في 16 أبريل 1976 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين ، كرسست الدولة الجزائرية الحق في التعليم والتكوين تشريعيا وتنظيميا [62] ص.ص 21-36 . هذا ولعل المتأمل في أمرية 1976 يمكنه ملاحظة ما يلي :

أن المادة الرابعة من الأمرية تنص على أن " لكل جزائري الحق في التربية والتكوين ، ويكفل هذا الحق بتعميم التعليم الأساسي " [61] ص 22 .

والمادة الخامسة تنص على أن " التعليم إجباري لجميع الأطفال من السنة السادسة من العمر حتى نهاية السنة السادسة عشرة " [61] ص 22 .

وتنص المادة السابعة على أن " التعليم مجاني في جميع المستويات والمؤسسات المدرسية مهما كان نوعها " [61] ص 23.

كما نصت المادة السابعة عشرة على تفرع " النظام التربوي إلى مستويات ... التعليم التحضيري ، والتعليم الأساسي ، والتعليم الثانوي ، والتعليم العالي " [61] ص 24.

يضاف إلى ما كرسه أمرية 1976 من حقوق ، تكريس بعض الخدمات الاجتماعية المدرسية ذات العلاقة بالنشاط التعليمي ، إذ نصت المادة 67 من الأمرية نفسها على أن " الخدمات الاجتماعية المدرسية هي مجموع النشاطات المكتملة للنشاط التربوي التي تكفلها الدولة للجميع وهي تهدف إلى : تمكين التلاميذ من مواصلة دراستهم بإزالة الفوارق الناتجة عن أسباب اجتماعية أو اقتصادية أو

جغرافية ، [كما تهدف إلى] تخفيض تكاليف العائلات " [61] ص 33. وفي هذا الإطار حددت المادة 68 من الأمر أمثلة عن تلك الخدمات الاجتماعية المدرسية مثل " الخدمات اللازمة في ميدان الوسائل التعليمية ، واللوازم المدرسية ، والنقل ، والتغذية ، والكساء ، والإسكان ، والترويح ، والإسعاف الطبي " [61] ص 33.

فضلا عما نصت عليه الأمرية من مبادئ تركز الحقوق ، صدرت بعض المراسيم التنظيمية والتطبيقية من أجل ضمان التمتع بالحقوق ميدانيا ، فعلى سبيل المثال صدر المرسوم رقم 66-76 المؤرخ في 16 أبريل 1976 المتعلق بالطابع الإجباري للتعليم الأساسي ، إذ نصت المادة الأولى منه على أن " يكون التعليم الأساسي إجباريا لجميع الأولاد الذين يبلغون السادسة من العمر ... " [61] ص 44.

كما نصت المادة الخامسة منه على أن إجبارية التعليم " تقتضي... مواظبة التلميذ للمدرسة ومتابعة الدراسة وفقا للتنظيم المدرسي الجاري به العمل ، وتراقب هذه المواظبة يوميا تحت مسؤولية مدير المؤسسة " [61] ص 44.

أما فيما يتعلق بمجانية التعليم ، فقد صدر المرسوم رقم 67-76 المؤرخ في 16 أبريل 1976 المتضمن مجانية التعليم . إذ نصت المادة الثانية منه على أن " يستفيد من مجانية التعليم جميع التلاميذ المسجلين نظاميا في مؤسسة للتربية والتكوين " [61] ص 46 . كما نصت المادة الثالثة على أنه " علاوة على مجانية التعليم يمكن أن يحصل تلاميذ التعليم الأساسي وتلاميذ التعليم الثانوي ، بأقل ثمن ، على الوسائل التعليمية واللوازم المدرسية والخدمات الاجتماعية التي تعين على حسن سير النشاطات التربوية " [61] ص 46. فضلا عن أن المادة السابعة نصت على أن " يكفل للتلميذ النقل المدرسي ، والإطعام و الكساء ، والإسكان داخل المؤسسة ، وكذلك الحماية من الأخطار والحوادث مقابل مساهمة جزافية " [61] ص 47 .

هذا ويلاحظ ، مرة أخرى ، أن أمرية 1976 ما تزال سارية المفعول طالما لم يتم إلغاؤها وفق إجراءات إلغاء الأوامر التشريعية ، رغم صعوبات تطبيق الكثير من بنودها ولاسيما ما يتعلق بمجانية التعليم وما يتصل بها من خدمات تعليمية واجتماعية ، خصوصا بعد الأزمة المالية التي عاشتها الجزائر بعد الانخفاض الكبير الذي شهدته أسعار النفط في السوق العالمية منذ 1986 ، و دخول الجزائر اقتصاد السوق ولو بصورة محتشمة ، فضلا عن النمو الديموغرافي الذي نتج عنه اكتظاظ كبير في المدارس .

هذا وتجدر الإشارة إلى أن التعليم الأساسي قد أعيدت هيكلته سنة 2003 بحيث شهدت الجزائر عودة إلى التعليم المتوسط بإضافة السنة الرابعة متوسط التي ألغيت بموجب أمريّة 1976 ، كما شرع في إعادة هيكلة التعليم الثانوي ، فضلا عن مراجعة شاملة للبرامج والامتحانات الرسمية ، ليس هذا مجال تناولها ، لأنه من السابق لأوانه تقييمها والحكم عليها .

هذا وفي ما يلي بعض الإحصاءات عن الحق في التعليم و واقع المدرسة الجزائرية .

#### 1- عدد التلاميذ والمؤسسات التربوية

##### الجدول رقم 3

تطور عدد التلاميذ وعدد المؤسسات التربوية [63] ص.ص 198-200

المؤشرات	سنة 63/62	سنة 03/02
تطور عدد التلاميذ	808 336	7 894 642
تطور عدد المؤسسات	2 666	21 694

يلاحظ ارتفاع كبير لعدد المتمدرسين ، في الوقت الذي شهدت فيه الجزائر نموا ديموغرافيا معتبرا ، لكن في الوقت نفسه يبدو أن ارتفاع عدد المؤسسات لم يواكب ارتفاع عدد التلاميذ ، إذ أن ظاهرة الاكتظاظ في المدارس لا تنكسر ، وهي تمس كل مستويات ومراحل التعليم . و رغم هذا فإن بعض التقديرات تشير إلى أن " 1,6 مليون طفل في سن التمدرس ليسوا متمدرسين " [5] ص 3.

#### 2- الاعتمادات المالية

##### الجدول رقم 4

تطور الاعتمادات المالية (بآلاف الدينارات) [63] ص ص 204-205

الميزانية	السنة	ميزانية الدولة	ميزانية التربية	النسبة %
ميزانية التسيير	1963	2 912 737	322 719	11.08%
	2003	1097 385 900	171 105 928	15.59%
ميزانية التجهيز	1964	1108 700	170 800	15.41%
	2003	613 724 000	31 463 000	5.13%

يلاحظ تقليص في ميزانية الدولة المخصصة لقطاع التربية بين سنة 1964/1963 وسنة 2003/2002 حيث أن إجمالي الميزانية المخصص للقطاع (تسيير + تجهيز) بلغ في الفترة الأولى 26.49 % فيما بلغ في الفترة الثانية 20.72 % بالرغم من تزايد عدد التلاميذ والمؤسسات ، وبالتالي تزايد الأعباء ، وبالرغم أيضا من فترات الرخاء المالي الذي عاشته الجزائر ، فان الدولة أوقفت التوظيف في قطاع التربية لمدة طويلة واستعاضت عن ذلك بالجوء إلى أسلوب التعاقد ، في أحيان كثيرة مع أشخاص ، وإن كانوا ذوي شهادات جامعية ، إلا أنهم يفتقرون إلى التكوين البداغوجي والمعرفي المتخصص والمناسب للمنصب .

كما يلاحظ أن الجزائر تحتل المرتبة 63 من حيث المصاريف المخصصة لقطاع التربية والتعليم بالنظر إلى الناتج الوطني الخام (P.N.B) إذ قدرت ب 5.1 % بمؤشرات 1996 [37].

### 3- حركة التلاميذ بين مستويات الطور الثالث

#### الجدول رقم 5

نسبة الانتقال والتكرار والتخلي بين تلاميذ الطور الثالث بالنسبة للسنة الدراسية

2003-2002 [64] ص.ص 32-34

التخلي		التكرار		الانتقال	
النسبة %	السنة	النسبة %	السنة	النسبة %	السنة
7.42 %	في السنة 7 أسا	23.11 %	في السنة 7 أسا	69.47 %	من 7 إلى 8 أسا
9.73 %	في السنة 8 أسا	18.08 %	في السنة 8 أسا	72.18 %	من 8 إلى 9 أسا
22.31 %	في السنة 9 أسا	29.34 %	في السنة 9 أسا	48.35 %	من 9 أسا إلى 1ثا

يلاحظ الفشل المدرسي لكثير من التلاميذ في الطور الثالث ، فحوالي ثلث التلاميذ لا ينتقلون من السنة السابعة إلى الثامنة ومن الثامنة إلى التاسعة ، بل إن أكثر من نصف التلاميذ لا ينتقلون من الطور الثالث إلى الطور الثانوي ، فيما يتسرب حوالي 40% منهم من المنظومة التربوية دون أية شهادة أو تكوين كافي لمواجهة معطيات الواقع المعاصر .

إن وضعنا كهذا لا يعكس ديمقراطية حقيقية فيما يتعلق بالحق في التعليم ، كما يعبر في الوقت نفسه ، ليس فقط على فشل المدرسة في القيام بوظائفها بل أيضا على فشل المجتمع ككل في تمكين أبنائه

من التمتع بحقهم في التعليم ، وبالتالي نيل القسط الكافي من التعليم والتربية . ومما يزيد من متاعب المجتمع هو أن هؤلاء الفاشلون في الدراسة والمتسربون من المدرسة ، يتواجدون في مرحلة عمرية حرجة جدا هي مرحلة المراهقة ، وكل فشل يقع أثناءها له وقع سيء في النفس ، وكثير من الأنفس لا تتورع عن تعويض الفشل في الدراسة بالانتقام من المجتمع عبر السلوك الجانح .

#### 4- حركة التلاميذ بين مستويات الطور الثانوي

### الجدول رقم 6

نسبة الانتقال والتكرار والطرْد أو التخلي بين تلاميذ الطور الثانوي بالنسبة للسنة الدراسية

2002-2003 [ 64 ] ص.ص 48-50

الطرْد و التخلي		التكرار		الانتقال	
النسبة %	السنة	النسبة %	السنة	النسبة %	السنة
11.53 %	في السنة 1	24.70 %	في السنة 1	63.77 %	من 1 تا إلى 2 تا
7.21 %	في السنة 2	14.82 %	في السنة 2	77.96 %	من 2 تا إلى 3 تا
21.44 %	في السنة 3	45.50 %	في السنة 3	33.06 %	النجاح في البكالوريا

يلاحظ في الطور الثانوي أن أكثر من ثلث التلاميذ يفشلون في الانتقال من السنة الأولى إلى الثانية ، وأن حوالي ربع التلاميذ يفشلون في الانتقال من السنة الثانية إلى الثالثة ، في حين لا يحصل على شهادة البكالوريا إلا حوالي ثلث التلاميذ فقط . أما نسبة المتسربين من الطور الثانوي ، بين متخلين ومطرودين ، فتتجاوز 40 % .

يبدو جليا أن وضع الطور الثانوي من التعليم ليس أفضل من الطور الثالث ، ولعل ما يزيد من خطورته ، على التلاميذ الفاشلين والمتسربين وعائلاتهم ، بل على المجتمع ككل ، أن الفئة العمرية المعنية تكون في أوج مرحلة المراهقة والقوة الجسدية ، وبعض الخبرة في شؤون الحياة ، مما يجعلها أكثر عرضة للجنوح ، الذي لا يخلو من الخطورة على النظام الاجتماعي (أفعال الضرب والجرح ، السرقة ، ليس فقط البسيطة بل والموصوفة أيضا، الجرائم الجنسية ، أعمال الشغب ، إتلاف الأملاك العمومية ... إلخ ) .



فضلا عما سبق ، يذكر أن الجزائر تحتل المرتبة 77 من حيث ما يعرف ب " الأمل في الحياة المدرسية " (l'espérance de vie scolaire) إذ قدر ب 11.5 سنة بمؤشرات 1998-1999 بالمقارنة مع الدول المتقدمة التي تحتل فيها المملكة المتحدة المرتبة الأولى بأمل في الحياة المدرسية قدر ب 22 سنة بمؤشرات 2001-2002 . [37] .

#### 5- المطاعم المدرسية

##### الجدول رقم 7

المطاعم المدرسية و المستفيدين منها بالنسبة للسنة الدراسية  
2002-2003 [6] ص 14(بالتصرف)

7 083	بالنسبة عدد المطاعم المدرسية
1 399 930	عدد التلاميذ المستفيدين منها
%17.73	نسبة التلاميذ المستفيدين

يلاحظ أن عدد المستفيدين من المطاعم المدرسية لا يمثل في الحقيقة إلا 17.73% بالنسبة إلى إجمالي عدد التلاميذ المقدر ب 7 894 642 ، و ليس 30.35 % كما تم حسابه في الجدول الوارد في المصدر، و الذي ربما حسب بالنسبة إلى عدد المؤسسات التي تتواجد فيها المطاعم المدرسية ! فهل 82% من التلاميذ المتبقين ينحدرون من عائلات تستطيع توفير وجبة الغداء ، فضلا عن مصاريف النقل ، يوميا لثلاث أو أربع من أبنائها المتمدرسين ؟

## 6- الخدمات الاجتماعية المقدمة لتلاميذ الطور الثالث

## الجدول رقم 8

التلاميذ الداخليون والنصف داخليون والمستفيدون من المنح الداخلية والنصف داخلية في الطور الثالث

بالنسبة للسنة الدراسية 2003-2002 [64] ص.ص 41-44

النسبة %	2 186 338	مجموع التلاميذ
1.73 %	37 898	التلاميذ الداخليون
10.35 %	226 374	التلاميذ النصف داخليون
0.97 %	21 136	التلاميذ المستفيدون من المنح الداخلية
6.27 %	137 078	التلاميذ المستفيدون من المنح النصف داخلية

يلاحظ أن نسبة التلاميذ المستفيدين من بعض الخدمات الاجتماعية ( المنح ، المطاعم والإيواء) قليل جدا ، إذ تقدر ب 19.32% من مجموع التلاميذ في الطور، مما يزيد من نسبة التسرب المدرسي القسري بين أبناء المناطق النائية ، الأمر الذي يمس مبدأ ديمقراطية التعليم . أما نسبة المستفيدين من النظام نصف الداخلي وكذا المنح نصف الداخلية فتبقى قليلة بالنظر إلى نسبة الفقر في الجزائر ، مما يزيد من نسبة التسرب المدرسي القسري أيضا بين أبناء الأسر الفقيرة التي قد تلجأ إلى دفع أبنائها للعمل.

## 7- الخدمات الاجتماعية المقدمة لتلاميذ الطور الثانوي

## الجدول رقم 9

التلاميذ الداخليون والنصف داخليون والمستفيدون من المنح الداخلية والنصف داخلية في الطور الثانوي

بالنسبة للسنة الدراسية 2003-2002 [64] ص.ص 58-61

النسبة %	1 095 730	مجموع التلاميذ
5.32 %	58 344	التلاميذ الداخليون
15.25 %	167 148	التلاميذ النصف داخليون
3.52 %	38 532	التلاميذ المستفيدون من المنح الداخلية
9.00 %	98 613	التلاميذ المستفيدون من المنح النصف داخلية

يلاحظ أن وضع الخدمات الاجتماعية المقدمة في الطور الثانوي أفضل قليلا مما هو عليه الأمر في مرحلة الطور الثالث ، إذ أن حوالي 33.09% من مجموع تلاميذ الطور الثانوي يستفيدون من بعض الخدمات الاجتماعية ( المنح ، المطاعم والإيواء ) لكن يلاحظ أن تلاميذ الطور الثانوي لا يمثلون سوى 13.87% من مجموع التلاميذ .

#### 8- التعليم التحضيري

##### الجدول رقم 10

الأفواج التربوية في طور التعليم التحضيري بالنسبة للسنة الدراسية

2002-2003 [63] ص 59

1190	مجموع الأفواج في السنة الأولى
660	مجموع الأفواج في السنة الثانية
1850	المجموع الكلي

يلاحظ أن التعليم التحضيري الرسمي في الجزائر مازال متخلفا جدا ، وغير فعال على الإطلاق لأنه لا يحظى باهتمام الدولة ، فبعض الولايات تزخر بأفواج التعليم التحضيري كتييزوزو مثلا التي وصل عدد الأفواج التربوية بها إلى 246 فوجا ، والجزائر العاصمة 102 فوجا ، فيما تنعدم أو تكاد تنعدم الأفواج التربوية في التعليم التحضيري في ولايات أخرى ، على الرغم من أن التعليم التحضيري طور من أطوار التعليم الرسمي .

كما يلاحظ أن الاعتناء بالتعليم التحضيري من شأنه أن يوصل التلاميذ إلى المدرسة الأساسية وهم مؤهلون أكثر للتكيف مع النظام المدرسي ، مما يقلل من نسبة التسرب المدرسي .

#### 2.1.4: وظائف المدرسة

بالنظر إلى أمرية 1976 فان وظائف المدرسة الجزائرية ترتبط بمختلف المراحل التعليمية.

فبالنسبة إلى وظيفة المدرسة في المرحلة التحضيرية ، وطبقا للمادة 19 ، هي " إدراك جوانب النقص في التربية العائلية وتهيئة الأطفال للدخول إلى المدرسة الأساسية " [62] ص 24.

أما بالنسبة إلى وظيفة المدرسة في المرحلة الأساسية ، وطبقا للمادة 24 فهي " إعطاء تربية أساسية واحدة لجميع التلاميذ " [62] ص 25.

وأما بالنسبة إلى وظيفة المدرسة في المرحلة الثانوية فتحددها المادة 33 وتتمثل في "دعم المعارف المكتسبة ، والتخصص التدريجي في مختلف الميادين ...، [ومساعدة التلاميذ] على الانخراط في الحياة العملية أو مواصلة الدراسة من أجل تكوين عال " [62] ص 27.

#### 3.1.4 : دور المدرسة في كشف مظاهر الانحراف والجنوح

إن المدرسة الجزائرية ، كغيرها من مدارس العالم ، لا تخلو من تلاميذ يعانون من مشاكل السلوك ، التي كثيرا ما تتطبع بطابع الانحراف والجنوح ، كالاكتفاء اللفظي أو البدني من طرف التلاميذ على بعضهم بعضا ، أو على المعلمين والأساتذة ، والسرققة ، وتناول المخدرات وما يدخل في حكمها من مواد ، والتمرد على الأوامر ، والتخريب ، والابتزاز ، والمساومة ، والتهديد ، والتسيب وعدم الاهتمام بالدروس والواجبات ، والتغيب ... إلخ . غير أن تعامل الطاقم التربوي مع مظاهر السلوك هذه ليس دائما تعاملًا تربويًا ووقائيًا ، ففي غالب الأحيان يأخذ صورة استدعاء الأولياء ، أو الحرمان المؤقت من الدروس أو الإحالة على مجالس التأديب ، التي كثيرا ما تتصدى للسلوك الجانح باتخاذ قرارات بالطرده من المدرسة ، ولحسن الحظ أن قرارات الطرد تخضع لرقابة السلطة السلمية على مستوى مديرية التربية . وباختصار فإن المدرسة الجزائرية كثيرا ما تتخذ مواقف هروبية تجاه مظاهر الانحراف والجنوح التي تواجهها ، مما يفقدها الطابع الوقائي . غير أن المتأمل لواقع المدرسة الجزائرية يمكنه ملاحظة جملة من النقائص تحول دون التعامل ذا البعد الوقائي مع مظاهر الانحراف والجنوح ، ولعله من بين هذه النقائص افتقار الأغلبية الساحقة من المدارس لأخصائيين اجتماعيين ونفسيين يتعهدون الحالات التي تبدو عليها مظاهر الانحراف والجنوح بالناية والرعاية . كما أن مؤسسات الخدمة الاجتماعية المتعاونة مع المدرسة تكاد تنعدم ، إن لم تكن منعدمة ، مثل مصالح المساعدة النفسية المدرسية ، إذ لا يوجد في الواقع إلا مصالح الطب المدرسي (الطب العام وطب الأسنان).

هذا ويذكر أن الإدارة المدرسية لا يقع عليها واجب إخطار مصالح الأمن والعدالة بما يمكن أن تلاحظه من مظاهر الخطر المعنوي أو الجنوح ، لأنه يفترض فيها أن تقوم بالوظيفة التربوية بالمعنى الضيق ، والتي كثيرا ما لا تعبأ بالبعد الوقائي .

#### 4.1.4 : التوعية الوقائية والأمنية

يبدو أن المدرسة الجزائرية ليس من إستراتيجيتها أخذ التوعية الوقائية والأمنية بعين الاعتبار، وإلا لم يكن ليصل أبناء المدارس أنفسهم لينخرطوا في الجماعات الجانحة داخل المدارس نفسها، بل وليتعدى سلوك بعضهم الجانح إلى الشارع، وفي بعض الحالات وصل إلى الانخراط في الجماعات الإرهابية. فضلا عن هذا فإن المدرسة الجزائرية لا تزال متفوقة على ذاتها ولا تتعاون مع كثير من مؤسسات المجتمع الفاعلة في مجال التوعية الوقائية والأمنية، كمصالح الأمن، وجمعيات رعاية الشباب وحمايتهم من الآفات الاجتماعية كالمخدرات مثلا، بل إن النشاطات الثقافية الترفيهية تكاد تكون منعدمة في المدارس الجزائرية، ولاسيما تلك التي تتناول الآفات الاجتماعية المختلفة، في شكل أعمال مسرحية، أو مجلة المدرسة... إلخ، ناهيك عن تلك النشاطات ذات البعد الوقائي الواضح، مثل المعارض التي تتناول مخاطر المخدرات... إلخ.

#### 2.4: المدرسة والوقاية غير المباشرة من الجنوح

إن المدرسة مؤسسة من المؤسسات الاجتماعية الرسمية التي فرضها التطور الاجتماعي والصناعي للمجتمعات الحديثة، في أعقاب الثورة الصناعية في أوروبا على الخصوص. فبمخرج المرأة إلى العمل خارج البيت في المعامل والمصانع، وبترجع دور الأسرة الممتدة وإسهام كبار السن من العائلة في تنشئة الصغار، وبتراكم وتعقد التراث المعرفي العلمي والتكنولوجي، أصبح من الحتمي إيجاد مؤسسة اجتماعية رسمية متخصصة ذات كفاءة ونجاعة، تضطلع بادوار ووظائف اجتماعية وتربوية لا تخلو من البعد الوقائي حيال ظواهر الإجرام والجنوح، ذلك أنه من الثابت سوسيولوجيا أنه كلما ارتفع مستوى التحصيل الدراسي كلما انخفض معدل الإجرام والجنوح.

هذا ولعل أهم وظائف المدرسة، وهي ذات بعد وقائي في الوقت نفسه حيال الإجرام والجنوح

ما يلي :

#### 1.2.4: وظيفة التنشئة الاجتماعية

المدرسة مؤسسة من المؤسسات الاجتماعية الرسمية التي تضطلع بمهمة التنشئة الاجتماعية، إلى جانب مؤسسات أخرى، كالأ أسرة، وروضة الأطفال، و وسائل الإعلام، ودور العبادة... إلخ. هذا

و تقوم التنشئة الاجتماعية - وهي جملة العمليات التي تحوّل الفرد من مجرد كائن عضوي إلى كائن اجتماعي - على نقل ثقافة المجتمع أو الأمة ، بكل ما يحمله مفهوم الثقافة من عناصر كما يتصورها الأنتروبولوجيون ، من عادات ، و تقاليد ، وأعراف ، وقيم ، ومعتقدات ، وأنماط السلوك المسموح أو الممنوع ، إلى الأطفال و الأحداث و الشبان .

في هذا الإطار ، تندرج وظيفة المدرسة ، ضمن النظام الاجتماعي ، فهي لا تكتفي بتزويد التلاميذ بالمعارف والمهارات بل تضطلع بمهمة نقل التلاميذ من وضعية أطفال إلى وضعية تلاميذ ، ومن وضعية تلاميذ إلى وضعية أعضاء كاملي العضوية في المجتمع ، يضطلعون بواجبات ويتمتعون بحقوق . وهكذا فإنها تقوم بتحديد مكانة الفرد في المجتمع وتوزيع الأدوار ، والمحافظة على القيم ، أو مراجعة سلم القيم .

إن المدرسة ، من حيث اضطلاعها بوظيفة التنشئة الاجتماعية ، تقوم بوظيفة تكوين التلميذ ، والمواطن ، والإنسان . وهنا تكمن أهميتها بل و خطورتها ( في حالة توظيفها السيئ سياسيا ، كما حدث في الدول الاشتراكية في القرن الماضي ) . فكلما نجحت المدرسة في تعزيز الشعور بالمواطنة والإنسانية لدى الفرد كلما زادت من مناعته ضد الإجرام والجنوح .

#### 2.2.4 : وظيفة التعليم

غني عن البيان أن المدرسة تضطلع بالمهمة التعليمية ، التي تقوم على تزويد التلاميذ بالمعارف الأساسية ، وتدريبهم على القراءة والكتابة ومبادئ الحساب ، وطرق التفكير العلمي والمنطقي ، كما تقوم باطلاع التلاميذ على معطيات الوسط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيشون ضمنه ، حتى يتسنى لهم تفهم الخصوصيات المحلية والتكيف الحسن معها ، وتدرجيا ، في مراحل لاحقة ، اطلاعهم على معطيات أوساط طبيعية واجتماعية أخرى .

إن المدرسة تقوم أساسا في مجال الوظيفة التعليمية بعمليات نقل المعرفة والتزويد بوسائل الحصول عليها ، خصوصا أمام تراجع دور الأسرة في المجتمعات الحديثة في القيام بالوظيفة التعليمية ، غير أن الاتجاهات الحديثة في التوظيف الاجتماعي للتعليم لا تكتفي بأن تقصر الوظيفة التعليمية للمدرسة على ما سبق ذكره ، بل توسعها لتشمل مجالات أربعم هي [65] ص 19 : مجال التعليم للمعرفة ، ومجال التعليم للعمل ، ومجال التعليم للعيش مع الآخرين ومجال التعليم لتحقيق الذات . و هنا

لا بد من الإشارة ، مرة أخرى ، إلى أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي لدى أفراد المجتمع كلما توسعت الهوة بينهم وبين الإجرام والجنوح .

#### 3.2.4: وظيفة التربية

إلى جانب الوظيفة التعليمية ، هناك الوظيفة التربوية التي تضطلع بها المدرسة ، فهي لا تكتفي بتوفير فرص التعليم لأفراد المجتمع ، بل تعالج مشاكل سوء التكيف التي يواجهها التلاميذ بين جدرانها ، سواء كأفراد أو كجماعات ، بل إن التربية بمعناها الواسع هي الاعتناء بجميع جوانب الشخصية (الجسدية والعقلية والنفسية والخلقية والفنية) ، لذلك على المدرسة أن تتوّع مجالات نشاطها التربوي ، كأن تعتني بالنشاطات الرياضية والفنية باعتبارها تكشف عن قدرات أخرى لدى التلميذ يمكن أن تستثمر في تعزيز ثقته بنفسه . كما تضطلع المدرسة بتعزيز مواطن الخير في الإنسان ومحاولة تحجيم كل اتجاه نحو الشر عنده ، من خلال تنمية قيم الأخوة ، والمساواة ، والعدالة ، والانضباط ، واحترام الغير ، والإيثار ، وحقوق الإنسان والمواطن إجمالاً... إلخ . فالوظيفة التربوية [ للمدرسة ] تكمن ، على حد تعبير الفيلسوف الانجليزي John Stuart Mill (1806-1873) في " جعل الفرد أداة سعادة لنفسه ولغيره " [66] ص 23 . فإذا نجحت المدرسة في القيام بوظيفة التربية على أحسن وجه ، من خلال تكوين الإنسان المتوازن في جميع جوانب شخصيته ، فإنها تنجح في الحيلولة دون الإجرام والجنوح ، أو على الأقل التقليل منهما .

#### 4.2.4 : وظيفة تحقيق الانسجام الاجتماعي

تستقبل المدرسة تلاميذ من مختلف البيئات الاجتماعية ، الحضرية والريفية ، والطبقات والشرائح الاجتماعية من الموظفين ، والعمال ، والفلاحين ، والمتعلمين ، والأميين ، إلخ . غير أنه يقع عليها عبء تضيق الفوارق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ، بل و الإثنية بينهم ، وبالنتيجة ضمان انسجامهم و وحدتهم ، فيكون بالتالي للمدرسة وظيفة تحقيق الانسجام والتوحيد « La fonction homogénéisante et unificatrice » [67] ص 64 . إلا أن هذه الوظيفة ما تزال محل نقاش حاد بين مختلف الأنظمة التربوية بل وحتى الاقتصادية ، فبعض المجتمعات الرأسمالية قد لا تعبأ كثيراً بهذه الوظيفة . غير أنه مهما يكن الخلاف الإيديولوجي ، فإنه كلما شعر تلاميذ المدارس ، ولاسيما الأحداث المراهقون ، بأنهم في المدرسة أعضاء كاملو العضوية بغض النظر عن أصولهم ومستوياتهم المختلفة ، فإنهم لا يشعرون بالحرمان أو التمييز ، فلا يضطرون إلى محاولات

التعويض ، التي قد تأخذ صور الإجرام والجنوح ، ليس فقط داخل جدران المدرسة نفسها ، بل وخارجها أيضا في شكل جماعات متناحرة (bandes rivales) .

#### 5.2.4: وظيفة الانتقاء

إن وظيفة تحقيق الانسجام و التوحيد بين تلاميذ المدارس ، لا تعني جعلهم سواسية كأسنان المشط ، ذلك أنه من وظائف المدرسة أيضا انتقاء الكفاءات من بين عناصرها ، التي يقع عليها عبء ممارسة مهام النخبة التي يحتاج إليها المجتمع . هذا ومن الجدير بالملاحظة هنا أن الوظيفة الانتقائية للمدرسة (la fonction sélective de l'école) هي محل نقاش حاد أيضا بين علماء اجتماع التربية ، إذ يعتبرها بعضهم (P. Bourdieu , J.C Passeron) سبيلا لإعادة إنتاج الطبقة واللامساواة في المجتمع ، لأنها تعيد إنتاج النخبة من ضمن أبناء النخبة نفسها . فيما يعتبرها بعضهم الآخر (R.Boudon) سبيلا للحراك الاجتماعي ورفع المستوى الاجتماعي لمن ينجح في المسار الدراسي ، فتكون المدرسة هنا بمثابة المصعد الاجتماعي (l'ascenseur social) لأبناء الطبقات والشرائح الوسطى ، بل وحتى التي في أسفل السلم الاجتماعي . ولكي لا تكون المدرسة أثناء قيامها بوظيفة الانتقاء سببا في شعور بعض تلاميذها بالحرمان والتمييز ، لا بد أن يكون الانتقاء فيها مبني على أساس الكفاءة والاستحقاق .

#### 6.2.4 : وظيفة الحراك الاجتماعي

تعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية النظامية الحديثة الأكثر أثرا على الحراك الاجتماعي [68] ص 5 بأنواعه ، الأفقي أو العمودي (التصاعدي أو التنازلي) . هذا ويرتبط الحراك الاجتماعي بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، الذي يلاحظ تفاوت كبير بين الدول في إقراره ، وسبل تطبيقه ، وحمائته . غير أنه من السبل الأكثر اعتمادا لتطبيقه ، إلزامية التعليم ، ومجانية التعليم ، والتقويم الموضوعي للتلاميذ ، وتنويع مجالات التعليم [69] ص 212 .



#### 1.6.2.4: إلزامية التعليم

لقد بذلت الجماعة الدولية الكثير من الجهود في سبيل النضال من أجل حقوق الطفل ، إلى أن توجت الجهود بالاتفاقية الدولية لحقوق الطفل المبرمة من طرف منظمة الأمم المتحدة في 1989/11/20 ، المعروفة باتفاقية نيويورك ، وهي النص الجامع المعتمد حالياً فيما يتعلق بحقوق الطفل ، ومنها الحق في التربية والتعليم .

وفي قراءة عابرة لمواد الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل ، نجد المادة الأولى تعتبر طفلاً كل شخص لم يكمل الثامنة عشرة من العمر (18) ، والمادة 28 تعترف بحق كل طفل في التربية والتعليم وتهيب بالدول الموقعة أن تجعل التعليم الابتدائي إلزامياً للجميع . في هذا الإطار أعلنت الكثير من الحكومات مبدأ إلزامية التعليم وكرسته في نصوص دستورية وتشريعية وتنظيمية ، فأصبح من حق كل طفل بلغ سن السادسة أو السابعة دخول المدرسة ، تحت طائلة العقوبات الجزائية التي يمكن أن تسلط على الأولياء في حالة عدم تسجيل الأطفال للالتحاق بالمدارس ، بل هذا الإلزام لا يقف عند حد تسجيل الطفل ، وإنما يمتد إلى تمكينه من التمتع بحقه في مزاولة التعليم حتى سن السادسة عشرة كقاعدة عامة.

#### 2.6.2.4: مجانية التعليم

ليس من المعقول إلزام الأولياء بتسجيل أطفالهم في المدارس بغض النظر عن إمكانياتهم المادية ، لذلك كرست الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل المشار إليها أعلاه في المادة 28 نفسها مبدأ مجانية التعليم الابتدائي ، على الأقل ، وهذا ما استجابت له الكثير من الدول ، إذ كثيراً ما نجد ، إلى جانب مبدأ إلزامية التعليم ، مبدأ مجانية التعليم ، حتى لا يكون حق التعليم حكراً على الأسر الميسورة من جهة ، ولا يسود الجهل والامية في المجتمع من جهة أخرى . بل إن المادة المشار إليها من الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل تهيب بالدول إلى تقديم مساعدات مالية للأطفال المعوزين من أجل ضمان ظروف أفضل لتمدرسهم .

#### 3.6.2.4: التقويم الموضوعي للتلاميذ

إن إلزامية التعليم ومجانيته ليستا كافيتين لكي يتمتع جميع التلاميذ بحظوظ عادلة في التعليم ، بل لا بد من التقويم الموضوعي لأداء هؤلاء ، فموضوعية التقويم مهمة للغاية في التوجيه والانتقال والنجاح

والرسوب الخ . وجدير بالملاحظة أن المشتغلين بعمليات التقويم التربوي يركزون على جملة من الشروط في الاختبارات التقويمية ، سواء كانت تشخيصية أو تكوينية أو تحصيلية ، كالتنوع والصدق والثبات والتمايز الخ ...

#### 4.6.2.4: تنويع مجالات التعليم

غني عن البيان أن التلاميذ يتفاوتون في ميولهم وقدراتهم ، لذلك وجب تنويع مجالات التعليم ، فالتلميذ الذي قد لا يوفق في التعليم العام ، لأنه قد يجد مواد دسمة وثقيلة ومنفرة ، قد يوفق في التعليم التقني أو المهني ، بل وقد ينجح فيه ببراعة ويبدع ، لأن ذلك يتفق مع ميوله وقدراته ، وهكذا ينجو من الفشل المدرسي ، وهذا ما كرسته المادة 28 من الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل ، التي حثت الدول على تنويع شُعب التعليم الثانوي . بل إن بعض الدول تدرج التعليم المهني أو التقني في المرحلة الإعدادية (الإكمالية) التي تتوج الدراسة فيها بشهادة الأهلية أو الإعدادية في التعليم المهني أو التقني (Brevet Professionnel) .

#### 3.4: المدرسة والوقاية المباشرة من الجنوح

تتمثل رسالة المدرسة في الوقاية المباشرة من الجنوح في جملة أدوار لعل أهمها ما يلي :

#### 1.3.4: دور المدرسة في كشف مظاهر الانحراف والجنوح

إن المدرسة مجتمع كبير نسبيا ، بالنظر إلى مجتمع الطفل الأول المتمثل في الوسط العائلي أساسا ، فليس دائما سهلا أن يندمج الطفل ، ولاسيما الحدث والمراهق ، في هذا الوسط ، فإذا تعثر الاندماج فإن موقف التلميذ سيأخذ إحدى الصور التالية [70] ص 93 ، كلها تعبر عن عدم التكيف أو الانحراف بل والجنوح :

الصورة الأولى: موقف انعزالي ، بحيث ينطوي التلميذ على نفسه ولا يشارك في الحياة المدرسية .

الصورة الثانية : موقف عدائي ، بحيث يتسم التلميذ بالاجابية في نشاطه ولكنه يوجهه وجهة تخريبية ، فيقوم بتحطيم التجهيزات المدرسية أو سرقة مخصصات أقرانه أو الاعتداء على بعضهم بالضرب أو الإهانة .

الصورة الثالثة : موقف هروبي ، بحيث تعتبر المدرسة مركزا للطرد وليس للجذب ، بحيث يميل التلميذ إلى التغيّب عنها متعللا بأسباب مرضية [ أو غيرها ] أو يقوم بالهروب أثناء الدراسة .

إن المدرسة بإمكانها رصد مظاهر عدم التكيف والانحراف ، بل الجنوح والإجرام ، التي تبدو على التلاميذ وهم بين جدرانها ، وهي كثيرة لا تحصى على رأسها " هروب التلميذ من المدرسة أو عدم عنايته بكتبه وأدواته المدرسية ، أو إهماله في أداء واجباته المدرسية المنزلية ، أو عدم اهتمامه بالتعليم و صعوبة استيعابه للدروس ، أو مروقه عن السلطة المدرسية أو تمرده عن نظام المدرسة " [71] ص 261 .

هذا والجدير بالملاحظة أن مظاهر عدم التكيف أو الانحراف ، بل والجنوح ، يرصدها المعلمون والأساتذة أو الأخصائيون الاجتماعيون والنفسانيون ، غير أن ذلك لا يتأتى إلا إذا كان المعلمون والأساتذة ، وهم الموجودون في الخطوط الأمامية ، مدربون تدريباً كافياً للقيام بمهمة رصد ، بل واستشعار مظاهر عدم التكيف والانحراف والجنوح ، ليأتي بعد ذلك التدخل المتخصص للأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين ، على مستوى المدرسة نفسها أو خارج المدرسة كمصالح الشؤون الاجتماعية والخدمة الاجتماعية . لكن مهما كان الأمر فإن دور الأسرة لا ينبغي أن يُهمل ، بل لابد من إقحامها في العملية إذ كثيراً ما تكون أسباب المشكلة كامنة في الأسرة نفسها .

#### 2.3.4 : دور المدرسة تجاه التلاميذ المتخلفين دراسياً

غني عن البيان أن عدداً من التلاميذ يتبرّمون من التعليم ، ويضيّقون ذرعاً بالمدرسة ، ولا يقوون على قضاء أيام و أسابيع بين جدران المدرسة ، لأن قدراتهم الذهنية ضعيفة لا تسمح لهم بالاستيعاب والمتابعة ، فيفقدون الرغبة في التعلّم ، مما قد يؤدي بهم إلى القيام بسلوكات تعويضية كالشغب أو التخريب ، أو الهرب من المدرسة والارتقاء بالتالي في أحضان الشارع ومواجهة كل المخاطر التي تنجر عن ذلك .

أمام هذه الوضعية ، يبدو أن المدرسة ، في غالب الأحيان ، ولاسيما في الوطن العربي ، تكتفي فيما يتعلق بالتعامل مع التلاميذ المتخلفين ، برصد علاماتهم الضعيفة ، وضعف قدراتهم العقلية ، " و فيما عدا ذلك ... لا يعينها أمر هذا التخلف في الدراسة باعتباره عرضا من الأعراض المنذرة بالانحراف ، كما لا يعينها البتة مراقبة العلاقة بين هذا التخلف وبين المظاهر السلوكية التي تصدر عن التلميذ المتخلف " [71] ص 263.

هذا ولكي تقوم المدرسة بدور ايجابي تجاه التلاميذ المتخلفين ، لا بد أولا من التعرف عليهم من خلال اختبارات علمية كاختبارات قياس الذكاء وغيره من القدرات ، ثم بعد ذلك وضعهم في أقسام خاصة ، ليتسنى ، من جهة ، للمعلمين ، المتدربين تدريبا كافيا التعامل مع هذه الفئات الخاصة ، وبذل ما يجب من جهود في سبيل تمكين عناصرها من التحصيل بما يتناسب مع قدراتهم ، ومن جهة أخرى ليتمكن المشرفون من مراقبة سلوكهم ، إذا ما بدت عليهم ، أو على بعضهم ، سلوكيات منحرفة أو جانحة . غير أن نجاح المدرسة في هذه المهمة لن يكون سهلا ما لم تُشرك الأسر لتقديم ما تستطيع من عون ، وكذا النظر والتقييم الدوري للأداء العام للمعلمين والتلاميذ داخل الأقسام .

### 3.3.4 : التوعية الوقائية والأمنية من الانحراف والجروح

سبق الحديث عن الوظيفة التربوية للمدرسة بأخذ مفهوم التربية بأوسع معانيه ، بحث يقع على المدرسة عبء التعامل مع جميع جوانب الشخصية – العقلية ، والنفسية ، والجسمية ، والخلقية والفنية – وكذا جميع أنواع السلوك سواء الغريزي أو المكتسب . ولكي تضطلع المدرسة بهذه الوظيفة لابد من تدعيم النشاطات التعليمية بمواد تعليمية تدرج ضمن البرنامج الرسمي ، ولاسيما في المرحلة الإعدادية (الإكمالية) والثانوية ، يكون الهدف منها توعية الأحداث بخصائص المرحلة العمرية (المراهقة) ومختلف المشكلات التي يتعرضون لها ، أو يكونون معرضين للتعرض لها ، كتعاطي المخدرات ، والممارسة المبكرة للجنس ، والإفراط في تأكيد الذات ، ومخاطر الرفض أو التبرّم من الانصياع لأية سلطة ...إلخ ، لإبراز مضارها الصحية والنفسية والاجتماعية .

إن المدرسة ، بل المؤسسات التعليمية عموما ، يقع عليها واجب " إعداد النشء أمنيا ، وتحصينه بثقافة أمنية حتى لا يستغل في الأهداف والغايات الإجرامية أمام الحاجة والإغراء المادي . ومن هنا تنبع الأهمية في تثقيف الطفل والشاب أمنيا وتعريفه بأهمية الأمن ومخاطر الفكر الإجرامي المنحرف " [72] ص 153.

في هذا الإطار يمكن أن نذكر تجارب بعض الدول الرائدة التي وظفت ، بل جندت ، المدرسة من أجل التوعية الوقائية والأمنية ، مثل فنلندا وأستراليا ، اللتين سبقت الإشارة إلى تجاربهما في فصل سابق . فنلندا أدرجت مادة الوقاية من الجريمة كمادة دراسية ضمن البرنامج الرسمي ، أما أستراليا (مقاطعة Adelaide) فلجأت إلى فكرة نادي نواب الشرطة لتوعية الشباب أمنياً ضد الإجرام والجنوح . كما يمكن أن نذكر هنا تجارب أخرى تمثلت في قيام عناصر من الشرطة بزيارة المدارس ، لتقديم مداخلات وإدارة شبه ندوات حول مواضيع ذات علاقة بالإجرام والجنوح ، ولاسيما في المناطق الحساسة ، كما هو الحال في فرنسا على سبيل المثال لا الحصر .

#### 4.3.4 : مواجهة التسرب المدرسي

سبقنا الإشارة إلى أن الحق في التعليم لا يقتصر على تسجيل الطفل في مدرسة ، بل يمتد إلى تمتع الطفل بمزاولة هذا الحق حتى بلوغ سن السادسة عشرة كقاعدة عامة ، أي بلوغ نهاية المرحلة الإعدادية أو الإكمالية . غير أن كثيراً من التلاميذ لا يصلون إلى هذه السن أو المرحلة ، فيجدون أنفسهم خارج المدرسة ، وفي غالب الأحيان دون أية شهادة تعليمية ، تلك هي مشكلة التسرب المدرسي (la déperdition scolaire) ، وهي في الحقيقة نتيجة لمشكلة أخرى أعم هي مشكلة الفشل المدرسي (l'échec scolaire) .

إن التسرب المدرسي بمعنى " ترك التلميذ المدرسة بعد الالتحاق بها وقبل التخرج منها " [69] ص 352 ، يعتبر مشكلة متعددة الآثار السلبية ، على التلميذ المتسرب نفسه أولاً ، لأنه لا يكون قد نال القسط الكافي من التربية والتعليم والتكوين ، ولا يسمح له مستواه ، في الغالب ، بإكمال التعليم والتكوين ، وثانياً على النظام التربوي والتعليمي ، لأنه يكون قد فشل في القيام بالوظائف المنوطة به ، والتي سبقنا معالجتها بعضها بصورة مقتضبة ، وثالثاً على مؤسسات المجتمع ومجالات الحياة الاجتماعية إجمالاً ، فالتلميذ الفاشل في المدرسة والمتسرب منها دون تحصيل كافي ، ليس من السهل أن يكون عضواً مفيداً لمجتمعه .

أمام خطورة مشكلة التسرب المدرسي ، عمد كثير من الباحثين إلى تناولها بالدراسة للكشف عن العوامل المؤدية إليها أو المساهمة فيها ، وكذا السبل الكفيلة بمواجهتها ، من أجل القضاء عليها أو على الأقل التخفيف منها .

### 1.4.3.4: العوامل المؤدية إلى التسرب المدرسي

ظاهرة التسرب المدرسي من الظواهر الاجتماعية المعقدة باعتبار أنها نتيجة لعوامل متعددة ليس من السهل الحسم بأهمية أي منها . غير أن الدراسات التي تناولت الظاهرة صنّفت العوامل المؤثرة في أربع فئات هي : العوامل الفردية ، والعوامل المدرسية ، والعوامل الأسرية ، والعوامل المجتمعية .

#### أ- العوامل الفردية

يقصد بالعوامل الفردية جملة العوامل المتعلقة بالفرد المتسرب ، أي التلميذ ، فيلجأ البعض إلى تصنيفها إلى عوامل عقلية ونفسية وجسمية .

فأما العوامل العقلية فهي تلك المتعلقة بمستوى الذكاء باعتباره قدرة عقلية عامة تسهل عملية التعلم والتحصيل كلما كانت مرتفعة وتعرقل العملية نفسها كلما كانت منخفضة، والشأن ذاته فيما يتعلق بالذاكرة باعتبارها قدرة على الاستقبال والحفظ والاسترجاع ، فكلما كانت قوية زادت من التحصيل والعكس صحيح ، فضلا عن القدرة على التخيل ، فكلما كانت قوية مكنت التلميذ من الإبداع والابتكار مما يدعم التحصيل أكثر ، بل تمكن التلميذ من تجاوز ما يقدم له بين جدران المدرسة . والعكس هنا أيضا صحيح .

أما العوامل النفسية فهي تلك المتعلقة بمدى الدافعية للتعلم والتحصيل لدى التلميذ ، فكلما زادت الدافعية كلما تعلق التلميذ بالمدرسة أكثر باعتبارها تلبى حاجياته المعرفية ، وكلما قلت ، ضعفت علاقة التلميذ بالمدرسة . كما يمكن الحديث عن مدى التوازن النفسي والنضج الانفعالي للتلميذ ، باعتبارهما أساس استقراره داخل المدرسة وشعوره بالاطمئنان بين جدرانها ، والانتماء إلى الجماعة المدرسية ، فتقل بالتالي المشكلات السلوكية للتلميذ ، فلا يصطدم بالنظام المدرسي ، وبالنتيجة يكون مواظبا في الدراسة ، والعكس هنا أيضا صحيح في غالب الحالات .

وأما العوامل الجسمية فتتعلق بمدى السلامة الجسمية من العيوب الخلقية والتشوهات والاضطرابات الوظيفية ، كما هو الحال في ضعف البصر أو السمع ، واضطرابات النطق إلخ ... فكلما كان التلميذ سليما من العيوب والاضطرابات كلما كان أوفر حضا في متانة علاقته بالمدرسة عموما .

## ب - العوامل المدرسية

يقصد بالعوامل المدرسية جملة الظروف التي تتواجد فيها المدرسة ، كالاكتظاظ داخل الأقسام ، والتشكيل غير التربوي للأقسام ، و " صعوبة بعض المناهج وضعف العلاقة بينها وبين الحاجات التربوية للتلميذ واهتماماته ورغباته وقدراته ، وضعف التنوع في طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية ، وسوء معاملة بعض المعلمين واتجاهاتهم السلبية نحو التلاميذ المتأخرين دراسيا والفقراء ، وصعوبة النظام المدرسي و تشدد الإدارة المدرسية ، ونظام التقويم والامتحانات القائم على الحفظ والاسترجاع ، ونقص الخدمات التعليمية " [69] ص 354 . بل إن بعض الباحثين يضيفون عوامل مدرسية أخرى مثل " العلاقة بين المدير ومساعديه ، المدرسين والإدارة ، وكذا الانسجام المهني بين فريق المدرسين المؤسس على الخصوص على استقرار المدرسين في المناصب " [73] ص 108 .

## ج- العوامل الأسرية

يقصد بالعوامل الأسرية جملة الظروف المرتبطة بأسرة التلميذ ومنها " زيادة عدد أفراد الأسرة ، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي المتواضع للأسرة ، الذي يدفع بعض الآباء لإلحاق أبنائهم بسوق العمل للمشاركة في تحمل نفقات الأسرة ، والمستوى التعليمي المتواضع للوالدين وللإخوة الذي يؤدي إلى ضعف وعيهم بأهمية التعليم ، وسوء الحالة السكنية و ضعف الرعاية الصحية والخدمات الاجتماعية ، وضعف المثبرات الثقافية من كتب ووسائل الإعلام في المنزل " [69] ص 354. يضاف إلى ذلك وضعف العلاقات الأسرية ، كالتفكك الأسري ، وطبيعة العلاقات بين الأبناء والآباء ( التسامح ، التسلط ، الصراع بين الأجيال ) ، و إجمالاً يمكن القول أنه " كلما كانت الهوة سحيقة بين معايير الوسط المدرسي ومعايير المنزل ، كلما أمكن توقع الصعوبات المدرسية " [74] ص 81.

## د- العوامل المجتمعية

يقصد بها جملة العوامل المرتبطة بالمجتمع عموماً ومنها " جماعة أقران السوء ، وانتشار... عوامل اللهو والتسلية ... وضعف قيمة التعليم وعائداته الاقتصادية والاجتماعية " [69] ص 355 . فهذه كلها عوامل لا تشجع التلميذ على البقاء في المدرسة والتحصيل الدراسي . وقد يضاف إلى العوامل المجتمعية ، مدى انتشار دور الحضانة والتعليم التحضيري ، التي تساهم في التحصيل المعرفي المبكر

قبل دخول التلميذ إلى المدرسة ، مما يزيد من سهولة تكيفه مع النظام المدرسي بل وتفوقه ، الأمر الذي يعزز علاقته بالمدرسة أكثر ويقيه من الفشل المدرسي والتسرب المدرسي .

#### 2.4.3.4: سبل مواجهة التسرب المدرسي

إن ظاهرة التسرب المدرسي ، كقاعدة عامة ، ظاهرة يمكن ملاحظة مؤشراتهما في الواقع المدرسي للتلميذ ، مثل " التغب المتكرر الذي يتجاوز المعايير المسموح بها ، المشاجرات المتكررة مع المدرسين والمديرين ، الشعور بالضجر داخل المدرسة ، الصورة السلبية التي يمكن أن يحملها التلميذ عن المدرسة باعتبارها وسطا منظما بل و صارما ... " [75] ص.ص 31-32 . وفي هذا الصدد يقترح بعض الباحثين جملة من السبل لمواجهة التسرب المدرسي ، من أجل القضاء عليه ، أو على الأقل التقليل منه ، لعل من أهمها ، الاعتناء أكثر بالتعليم التحضيري ، واللجوء إلى التوجيه العلمي للتلاميذ حسب قدراتهم وكفاءاتهم وميولهم ، وهنا على الأنظمة التربوية ، التي تتوخى النجاعة ، أن تنوع مجالات التعليم فلا تكتفي بالتعليم العام ، بل تلجأ إلى شعب التعليم التقني والمهني (L'enseignement technique et professionnel) ، بل والفني (artistique) . فضلا عن الاعتناء بالنشاطات التربوية المكملة ، كالنشاطات الرياضية والترفيهية ، وكذا مساعدة الأسر الضعيفة الدخل أو المعوزة ماديا لتمكينها من تلبية بعض حاجيات الأطفال ذات العلاقة بالتمدرس ، الاعتناء أكثر بالتلاميذ الذين تظهر عليهم بوادر التخلف الدراسي الرعاية النفسية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التكيف مع الوسط المدرسي ، و التكوين العلمي و البيداغوجي للمعلمين والأساتذة ... إلخ ، مما يعزز أكثر علاقة التلميذ بالمدرسة ، فتكون له بمثابة مجال جذب وليس طرد ، ومجال للراحة وليس للتوتر .

#### 4.4: المدرسة و حقوق الطفل

##### 1.4.4: من حقوق الإنسان إلى حقوق الطفل

لقد شهد القرن العشرون تحولات جوهرية على صعيد حقوق الإنسان عموما وحقوق الطفل خصوصا. فعقب الحرب العالمية الأولى ، وما خلفته من ويلات على العديد من الشعوب ، شهد العالم ظهور أول هيئة دولية تمثلت في " عصبة الأمم " التي كان من مهامها بناء مجتمع



دولي سلمي وخالي من النزاعات ، وعلى رأسها النزاعات المسلحة ، الأمر الذي دفع إلى "البحث عن مزيد من الضمانات للحقوق الأساسية للإنسان ، فأصبحت حماية الأطفال هدفا دوليا ، إذ تمت المصادقة في 1924/09/26 على " إعلان جنيف حول حقوق الطفل " (La Déclaration de Genève sur les Droits de l'Enfant) الذي أكد ، ولأول مرة ، على الصعيد الدولي ، على وجود حقوق خاصة بالطفل " [76] ص 44 .

غير أن البشرية لم تهناً بالاستقرار والأمن طويلا لتمكن من العمل لتجسيد مبادئ " إعلان جنيف " و ضمان حقوق الطفل ، إذ سرعان ما توترت الأجواء لتنتهي باشتعال نار الحرب العالمية الثانية ، التي اكتوى كثير من الأطفال بها ، فضلا عن النساء والرجال . وبعد أن انتهت الحرب العالمية الثانية ، شهد العالم نشوء هيئة دولية جديدة هي منظمة الأمم المتحدة التي صادقت جمعيتها العامة في 1948/12/10 على " الإعلان العالمي لحقوق الإنسان " (La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme) الذي سجل رسميا حقوق الإنسان في القانون الدولي ، كما تضمن حريات وحقوق الطفل ، لكن حاجات الطفل الخاصة فرضت بلورة نص خاص بحقوق الطفل " [76] ص 45 .

و في 1959/11/20 صادقت الجمعية العامة للأمم المتحدة ، وبإجماع أعضائها 78 على " إعلان حقوق الطفل " (La Déclaration des Droits de l'Enfant) ، الذي بالرغم من أنه مجرد إعلان يخلو من أي طابع إلزامي للدول ، يعتبر تقدما بارزا على صعيد إحقاق حقوق الطفل ، إذ أصبح الطفل " معترفا به دوليا ككائن إنساني بإمكانه أن ينمو جسميا ، وذهنيا ، واجتماعيا ، وروحيا ، في إطار الحرية والكرامة " [76] ص 45 . غير أن كل هذه المساعي لم تكن كافية للوصول بحقوق الطفل إلى المستوى المطلوب ، الذي يليق بكائن هو محل حماية بالدرجة الأولى بحكم ضعفه وقلة خبرته ، وبالتالي سهولة استغلاله . فكان لابد من بذل كثير من الجهود ومزيد من النضال على الصعيد الدولي ، إلى أن أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة سنة 1979 سنة دولية للطفل ، مما شكل مناسبة ميدانية دولية للتوعية بحقوق الطفل بهدف تجسيدها واقعا . في هذا الإطار يندرج " اقتراح الحكومة البولونية بتحويل إعلان 1959 إلى اتفاقية ، فتشكلت مجموعة عمل في منظمة الأمم المتحدة ، متكونة من ممثلي 48 دولة عضو في لجنة حقوق الإنسان ، وقامت بإشراك منظمة " اليونيسيف " وكذا المنظمات غير الحكومية التي كان نشاطها فعالا " [76] ص 45.

بعد 10 سنوات من العمل تم الاتفاق على نص جامع يشمل " الحقوق المدنية ،

السياسية الاجتماعية ، الاقتصادية والثقافية للطفل . وفي 1989/11/20 ، صادقت الجمعية العامة لمنظمة الأمم المتحدة ، بالإجماع ، على " اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل " (La Convention des Nations Unies pour les Droits de l'Enfant) ، ودخلت حيز التنفيذ في 1990/09/07 بعدما وقعت عليها 20 دولة " [76] ص 46 (\*) .

والجدير بالذكر أن عدد موادها هو 54 مادة ، 41 مادة منها مخصصة لحقوق الطفل ، على رأسها المادة الأولى التي تعتبر طفلا كل شخص لم يكمل الثامنة عشرة من العمر (18) . وهنا لا بد من الإشارة إلى أن الاتفاقية ملزمة لكل الدول الموقعة عليها ، بل هي تعلق دستور الدولة نفسها في بعض الأحيان ، ولذلك لا يسوغ لأية دولة التنصل من أحكامها تحت أي ظرف من الظروف . هذا ولعله من الممكن تصنيف حقوق الطفل التي تضمنتها الاتفاقية المذكورة تحت ثلاثة عناوين كبرى هي [76] ص 49 : المنح ( Pourvoir ) ، الحماية ( Protéger ) والإشراك ( Participer ) .

فالمنح يقوم على ضمان سُبُل نمو وتطور الطفل مادام ضعيفا تابعا غير قادر على الاستقلال بذاته ، وهنا مثلا من حقه الحصول على لقب ، وجنسية ، وعلاج وتربية إلخ...

أما الحماية فتكون ضد كل الممارسات الضارة بالطفل ، كفصله عن والديه ، استغلاله التجاري أو الجنسي ، العنف المادي والمعنوي ، إشراكه المباشر في النزاعات المسلحة إلخ...

وأما الإشراك ، فيقوم على إشراك الطفل في مختلف النشاطات وكذا وضع الأنظمة التي تتعلق بها حقوقه و واجباته ، ذلك أن الطفل يتمتع بنفس الحقوق والحريات التي يتمتع بها الراشد ، إن لم يكن أكثر .

#### 2.4.4: اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل والمدرسة

في إطار العناوين الكبرى التي احتوتها الاتفاقية وبنودها ، و لاسيما البند المتعلق بالتربية ، اندرجت " مناقشات المشاركين في المنتدى العالمي للتربية (Le Forum Mondial de l'Education) الذي انعقد في بورتو ألغري (Porto Alegre) بين 24 و 27 أكتوبر 2001 وانتهى إلى الدعوة لتربية عمومية للجميع ، كحق غير قابل للتنازل (droit inaliénable) ، مضمون و ممول من طرف الدولة ، والذي يجب

ألا يُحول أبداً إلى وضع سلعة أو خدمة ، وذلك في أفق مجتمع يسوده التضامن ، والديمقراطية ، والمساواة والعدالة " [76] ص 54 .

هذا ولما كانت المدرسة مؤسسة اجتماعية تربية بامتياز ، وفي مناخ يزخر بالعمل الدؤوب من طرف الدول والمنظمات غير الحكومية من أجل حقوق الإنسان وحقوق الطفل ، لا يمكن للمدرسة إلا أن تكون مؤسسة فاعلة في هذا الإطار فهي " تحتل مكانة فريدة من نوعها ومركزية ... ذلك أنه من مهامها الأساسية تكوين مواطنين (Former des citoyens)" [76] ص 79 . وهنا يجدر بالذكر أن البرامج المدرسية في أغلب دول العالم تدرج مادة التربية المدنية لجميع تلاميذها ، وفي مختلف المراحل الدراسية ، لما لها من أهمية في تكوين المواطن . في هذا الصدد يمكن التمييز في التربية المدنية بين " ثلاث أنماط متكاملة هي: المعارف، والقيم والممارسات . ذلك أن كل طفل يولد مواطناً ولكن المواطنة تتكون وتتم بالممارسة " [76] ص 83 . ولما كان هذا المواطن الذي يدرّب على ممارسة المواطنة طفلاً ذا حقوق بموجب الاتفاقية الدولية ، وكانت المدرسة مؤسسة رسمية تقع عليها واجبات ليس فقط وطنية بل ودولية أيضاً ، كان عليها أن تساهم بفعالية في ترقية حقوق الطفل التي تضمنتها الاتفاقية الدولية وسبق تصنيفها إلى ثلاث عناوين رئيسية هي المنح والحماية والإشراك .

هذا ولعل المتأمل في العنوانين الأول والثاني (المنح والحماية) يجدهما يرتبطان بجملة من الحقوق مضمونة للطفل في الوقت الذي هي واجبات على المدرسة . فالمادة 12 من الاتفاقية تنص على حق الطفل في التعبير في كل القضايا التي تتعلق به وضرورة أخذ آرائه بعين الاعتبار بمراعاة سنه ودرجة نضجه . والمادة 13 تعزز من حق الطفل في التعبير ويشمل البحث والاستقبال والنشر للمعلومات والأفكار المختلفة دون اعتبار للحدود ، بشكل شفوي أو كتابي أو فني ، بل و بكل وسيلة يختارها الطفل للتعبير . كما تنص المادة 14 على حق الطفل في التدين . والمادة 15 تنص على حرية الطفل في التجمع والاجتماع . والمادة 16 تنص على حماية الحياة الخاصة والعائلية للطفل وكذا مسكنه ومراسلاته واعتباره وسمعته . والمادة 19 تنص على حماية الطفل من كل أشكال العنف والاعتداء على السلامة الجسدية والنفسية ، وكذا الإهمال والمعاملة السيئة أو الاستغلال متى كان تحت حراسة والديه أو أحدهما أو أي شخص آخر تم تسليمه له (المعلم مثلاً) . وتنص المادة 28 على حق الطفل في التربية . وتنص المادة 31 على حق الطفل في الراحة والترفيه .

إن حقوق الطفل المشار إليها أعلاه هي في الوقت نفسه واجبات على كل المؤسسات الاجتماعية ، ولاسيما الرسمية ومنها المدرسة ، وهنا لا يجوز للأنظمة التربوية أن تتذرع بأية ذريعة للتصل من تمكين الطفل من التمتع بهذه الحقوق كاملة غير منقوصة ، لا حدود في ذلك إلا ما يقتضيه نظام واستقرار الجماعة التربوية في المدرسة .

وأما العنوان الثالث ، أي المشاركة ، فهي تقتضي ألا يكون الطفل مجرد شخص منفعل بالنظام المدرسي بل يجب أن يكون فاعلا فيه عبر إشراكه ، ليس فقط في مختلف النشاطات المدرسية التعليمية والتربوية والترفيهية ، بل في وضع الأنظمة المدرسية المختلفة والسهرة على حسن تطبيقها . وهذا يشكل أفضل تدريب على ممارسة حقوق المواطنة . وفي هذا الصدد فإن أية مشاركة حقيقية لا بد أن تتمحور " حول أربعة أنشطة رئيسية هي : الاقتراح (Proposer) ، والمناقشة (Discuter) ، واتخاذ القرار (Décider) والتطبيق (Appliquer)" [76] ص 126 .

إن الأنظمة التربوية المعاصرة ابتكرت الكثير من الآليات لتجسيد حق الطفل في المشاركة في الأنشطة والأنظمة المدرسية منها " آلية القسم التعاوني " (la classe coopérative) وهي " نظام يقوم على مبدأ التسيير المشترك للقسم من طرف التلاميذ والمعلمين " [76] ص 128 ، بحيث لا ينفرد المعلم باتخاذ كل القرارات وتنفيذها بمفرده ، سواء تعلق الأمر بالأنشطة التربوية التعليمية أو الترفيهية ، أو بالنظام الداخلي للقسم من حيث تنظيم المشاركة بين التلاميذ ، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ، والتعاون بين التلاميذ فيما بينهم أو بينهم وبين المعلم ، وسبل مواجهة الإخلال بالنظام داخل القسم وملحقات المدرسة الأخرى كالمكتبة ، وقاعة الرياضات ، والأروقة والساحة ... الخ . إن الهدف من " آلية القسم التعاوني " هو أن لا يكون المعلم وحده مركز القسم الذي يدور حوله التلاميذ وإنما يشارك التلاميذ في كل الأنشطة والقرارات ، ذلك أن المدرسة أنشئت من أجل التلاميذ وليس من أجل المعلمين . ويذكر هنا أن النموذج البيداغوجي (le modèle pédagogique) الحديث ، لم يعد يقوم على العلاقة العمودية (la relation verticale) بين التلميذ والمدرس ، وإنما أصبح يقوم على العلاقة الأفقية (la relation horizontale) بين التلميذ والمدرس [73] ص 73 .

هذا ولعل أهم هيئة في " آلية القسم التعاوني " في المدرسة ، المتكونة بداهة من عدة أقسام ، ما يعرف بـ "مجلس مندوبي الأقسام " (Le conseil de délégués de classe) فهو " المجال الذي يمكن أعضاء الجماعة التربوية من تقديم انتقاداتهم واقتراحاتهم ، وعرض وجهات نظرهم ،

ومناقشة سير الأنشطة والمؤسسات واتخاذ القرارات " [76] ص 133. و واضح هنا أيضا أن الهدف من إنشاء " مجلس مندوبي الأقسام " هو التدريب على ممارسة المواطنة ميدانيا والمشاركة في الحياة الاجتماعية الواقعية والوقوف على متطلباتها ، ذلك أن التلميذ في المدرسة ، وإن كان طفلا ، فإنه مواطن ، بل مواطن ينتمي إلى فئة محمية قانونا ، ليس فقط وطنيا بل ودوليا .

## خلاصة

نخلص إلى القول أن المدرسة مؤسسة اجتماعية رسمية ذات أهمية قصوى في عملية التنشئة الاجتماعية و التربية العلمية . فبقدر ما تستثمر الدول في المدرسة بقدر ما تجني الفوائد ، سواء كان ذلك من خلال تكوين النخب التي تضطلع بمهام تطوير المجتمع ، وتلبية حاجياته في مختلف المجالات ، أو من خلال تحصين النشء ضد السلوك المنحرف والجانح ، على اعتبار أن المدرسة محيط يتواجد فيه أبناء المجتمع المتساوون من حيث الحقوق ، والمختلفون من حيث التركيبة النفسية والذهنية والجسدية ، ومع ذلك ينبغي على المدرسة أن تربيهم على احترام حقوق الغير ، مهما كان ، بالألا يعتدوا عليها بأية صورة من صور الاعتداء . و في سبيل إيصال النشء إلى هذا المستوى لا بد على المدرسة أن ترصد أي بوادر أو مؤشرات عن عدم التكيف ، وتساهم مع غيرها من المؤسسات الاجتماعية ، و على رأسها الأسرة ، في معالجة كل صور الخلل في شخصية تلاميذها .

## الفصل 5

### خصائص أفراد العينة

#### 1.5 : خصائص عينة الجانحين :

لما كان موضوع الدراسة يتعلق بدور المدرسة في الوقاية من جنوح الأحداث ، فإنه تم بحث فئة الجانحين فعلا ، أي الذين ارتكبوا أفعالا مجرمة ومعاقب عليها قانونا ، فتمت متابعتهم من طرف هيئة قضائية نظامية مختصة هي ، قسم الأحداث بالمحاكم ممثلا في قاضي الأحداث، أو غرفة الأحداث لدى المجالس القضائية ، ممثلة في قاضي الأحداث رئيسا ومستشارين ، بحضور النيابة العامة أمام الجهتين القضائيتين ، المتابعة التي انتهت بصدور أمر الوضع (Ordre de placement) القاضي بوضع الحدث في أحد المراكز المتخصصة في إعادة تربية وتأهيل الأحداث ، ومنها المركز المتخصص لإعادة تربية الأحداث المتواجد بولاية البويرة ، والذي سبق التعريف به في الفصل المنهجي عند الحديث عن الإطار المكاني للدراسة .

#### 1.1.5 : توزيع أفراد العينة حسب الجنس والسن

يأوي المركز المنوه عنه أعلاه الأحداث الذكور فقط ، سواء كانوا في خطر معنوي (لم يرتكبوا أي فعل مجرم و معاقب عليه قانونا) أو جانحين ( ارتكبوا أفعالا مجرمة و معاقب عليها قانونا) لذلك فإن جميع أفراد العينة من الذكور . أما توزيع أفراد العينة من حيث السن فيبينه الجدول التالي :

جدول رقم 11 : توزيع الجانحين حسب السن

السن	التكرار	% النسبة
14-15 سنة	6	18,2 %
16-17 سنة	27	81,8 %
المجموع	33	100 %

يلاحظ من خلال الجدول رقم 11 أن أعمار الجانحين المتواجدين بالمركز تتراوح في غالبيتها بين سن السادسة عشرة والسابعة عشرة ، بنسبة مئوية بلغت 81,8 % . وهذا ما يتوافق مع أغلب نتائج الدراسات التي تناولت الجنوح عموما ، مما يعني أن هذه الفترة من العمر حرجة جدا ، تمثل أوج مرحلة المراهقة ، وبالتالي ينبغي الاهتمام بها اهتماما خاصا ، سواء كان المراهق في المدرسة أو في الأسرة أو في الحي .

### 2.1.5 : توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للوالدين ، وعدد الإخوة والترتيب

بينهم

جدول رقم 12 : توزيع الجانحين حسب المستوى التعليمي للوالدين

المستوى التعليمي	الأب		الأم	
	التكرار	% النسبة	التكرار	% النسبة
أمي	9	27,3 %	10	30,3 %
ابتدائي	11	33,3 %	10	30,3 %
إكمالي	9	27,3 %	8	24,2 %
ثانوي	4	12,1 %	4	12,1 %
جامعي	0	0 %	1	3 %
المجموع	33	100 %	33	100 %

يتبين من الجدول رقم 12 أن أغلبية آباء و أمهات الجانحين ذوو مستوى تعليمي منخفض إذ تبين أن 27,3 % من الآباء مقابل 30,3 % من الأمهات أميون ، و أن 33,3 % من الآباء مقابل 30,3 % من الأمهات ذوو مستوى ابتدائي ، و أن 27,3 % من الآباء مقابل 24,2 % من الأمهات ذوو مستوى



إجمالي ، فيما لم تشكل نسبة من وصل إلى المستوى الثانوي من الوالدين سوى 12,1% فقط ، الأمر الذي يتوافق مع أغلب الدراسات التي تناولت الجنوح ، مما يعني ، على العموم ، أن الآباء غير المتعلمين يفقدون السيطرة على سلوك أبنائهم ، ولا ينتبهون إلى مؤشرات السلوك الجانح التي قد تبدو عليهم .

جدول رقم 13 : توزيع الجانحين حسب عدد الإخوة

عدد الإخوة	التكرار	النسبة %
3 -1	10	30,3%
6 -4	16	48,5%
9 -7	7	21,2%
المجموع	33	100%

يبدو من خلال الجدول رقم 13 أن غالبية الجانحين لهم من أربعة إلى ستة إخوة ، وهو ما يمثل 48,5% . وهذا ما يقابل عدد أطفال الأسر الجزائرية في الغالب ، مما يعني أن عدد أطفال الأسرة لا يرتبط ارتباطا وثيقا بالجنوح .

جدول رقم 14 : توزيع الجانحين حسب ترتيبهم بين إخوتهم

ترتيب الحدث بين إخوته	التكرار	النسبة %
الأول	6	18,2%
الثاني	7	21,2%
الثالث	5	15,2%
الرابع	5	15,2%
الخامس	1	3%
السادس	3	9,1%
السابع	4	12,1%
الثامن	1	3%
التاسع	1	3%
المجموع	33	100%

يلاحظ من خلال الجدول رقم 14 أن غالبية الجانحين يتراوح ترتيبهم بين إخوتهم بين الأول ، مما مثل 18.2% ، و الثاني الذي مثل 21.2% و الثالث الذي مثل 15.2% ، وهذا له دلالة من الناحية السيكولوجية ، فالطفل الأول قد ينال اهتمام الوالدين باعتباره الأول قبل أن يولد له أخ أو أخت ، الأمر الذي قد يؤثر على مكانته فيحس بأنه قد فقد حنان واهتمام الوالدين ، فيتولد لديه شعور بالعزلة يدفعه إلى التعويض الذي قد يظهر في شكل سلوكيات عدوانية أو منحرفة ، بل وجانحة . كما أن الطفل الثاني أو الثالث قد ينساق إلى الانحراف والجنوح لأنه غالبا ما يتميز بالانطوائية والعزلة باعتبار أنه ليس الأول الذي نال عطف وحنان الوالدين إلى درجة التشبع ، ولا الأخير الذي يتمتع بمكانة خاصة لدى الوالدين إلى درجة الإفراط في التدليل ، وإنما هو مجرد حلقة في سلسلة ، الأمر الذي قد يدفعه أيضا إلى أن يوجد لنفسه مكانة ما و لو باتيان السلوك الجانح .

### 3.1.5: توزيع أفراد العينة حسب عدد الإخوة المتمدرسين ، ومكان السكن ونوع المسكن

جدول رقم 15 : توزيع الجانحين حسب عدد إخوتهم المتمدرسين

النسبة %	التكرار	إخوة الحدث المتمدرسين
9,1%	3	غير متمدرسين
48,5%	16	1 - 2
33,4%	11	3 - 4
9,1%	3	5 - 6
100%	33	المجموع

يبدو من خلال الجدول رقم 15 أن غالبية الجانحين لديهم إخوة متمدرسون ، مما يعني أن الأسر تحرص على تعليم أبنائها مهما كان الأمر ، وحتى وإن كان من بينهم جانحون ، بل وربما لأن من بينهم من فشل في الدراسة وانتهج سبيل الجنوح .

جدول رقم 16 : توزيع الجانحين حسب نوع المسكن

النسبة %	التكرار	نوع المسكن
9,1%	3	فيلا
21,2%	7	شقة في عمارة
36,4%	12	بيت تقليدي
33,3%	11	بيت قصديري
<b>100%</b>	<b>33</b>	<b>المجموع</b>

يتبين من الجدول رقم 16 أن غالبية الجانحين يقيمون في بيوت تقليدية متواضعة أو بيوت قصديرية ، بنسب مئوية تراوحت بين 36.4% و 33.3% على التوالي ، مما يعكس حالة الفقر والتهميش التي تعيشها أسرهم ، وهذا ما حاولت العديد من نظريات الإجرام و الجنوح تبيانه ، إذ من الثابت سوسولوجيا أن الفقر والتهميش دوافع للإجرام والجنوح .

جدول رقم 17 : توزع الجانحين حسب مكان السكن

النسبة %	التكرار	مكان السكن
69,7%	23	مدينة كبيرة
30,3%	10	مدينة صغيرة
<b>100%</b>	<b>33</b>	<b>المجموع</b>

يتبين من الجدول رقم 17 أن أكثر من ثلثي الجانحين ، أي 69.7% من أفراد العينة ، يقطنون مدنا كبيرة ، مما يعني أن المدن الكبيرة بما تمثله من إغراءات تدفع إلى الجنوح ، كما أن ضواحيها التي لا تخلو من حالات الفقر والتهميش ، هي أيضا تدفع بالأحداث المراهقين إلى نوع من السلوك العنيف المتحدي للمجتمع الحضري ، من أجل فرض الوجود أو رفض الموجود .

### 4.1.5 : توزيع أفراد العينة حسب الجنحة المرتكبة

جدول رقم 18 : توزيع الجانحين حسب الجنحة المرتكبة

النسبة %	التكرار	الجنحة
6,1%	2	السرقعة و التهديد
39,4%	13	السرقعة
6,1%	2	المتاجرة بالمخدرات
3%	1	حيازة المخدرات قصد المتاجرة وحمل سلاح محظور
6,1%	2	إهانة هيئة نظامية
3%	1	الضرب و الجرح العمدي باستعمال السلاح الأبيض
6,1%	2	الضرب و الجرح العمدي ومحاولة السرقعة
6,1%	2	السرقعة و تحطيم ملك الغير
3%	1	الفرار من المركز
6,1%	2	محاولة السرقعة و تحطيم ملك الغير
3%	1	الفعل المخل بالحياء ضد قاصر بالعنف و الضرب و الجرح العمدي بالعصا
3%	1	حيازة أقراص مهلوسة
3%	1	السرقعة و طرح عملة مزورة للتداول
3%	1	الفاحشة
3%	1	السرقعة الموصوفة بظروف التعدد و التسلق و الكسر
<b>100%</b>	<b>33</b>	<b>المجموع</b>

يلاحظ من خلال الجدول رقم 18 أن عشرين حالة من ضمن ثلاث و ثلاثين حالة مدروسة ارتكبت جنح السرقعة رغم اختلاف التكيف القانوني في بعض الحالات (السرقعة ، السرقعة و التهديد ، السرقعة و تحطيم ملك الغير ، السرقعة و طرح عملة مزورة للتداول) ، لكن يلاحظ أن السرقعة البسيطة مثلت 39.4% من الجنح ، مما يعني أن جنحة السرقعة ، بمختلف تكييفاتها القانونية ، لا تزال هي المتصدرة لقائمة الجنح التي يرتكبها الأحداث في الجزائر، وهذا ما يتوافق مع إحصائيات العدالة و الكثير من الدراسات التي تناولت الجنوح عموما .

## 2.5: خصائص أفراد عينة موظفي التربية

### 1.2.5: توزيع المؤسسات والموظفين

لقد تقرر بحث بعض موظفي المدارس من أجل معرفة مواقفهم من موضوع الدراسة، أي ما إذا كانوا يعتقدون أن للمدرسة دورا في الوقاية من جنوح الأحداث أم لا ، وكذا عن سبل تعزيز هذا الدور، فتم اختيار إكماليات (متوسطات) وثانويات ، حتى يتوافق ذلك مع الفئة العمرية للأحداث المبحوثين ، وهي فئة 14-18 سنة ، وهؤلاء يتواجدون في الإكماليات والثانويات . وهكذا تقرر بحث أربع ثانويات من أصل ثلاثين ، وثمانية إكماليات من أصل ثمانية وتسعين ، المتضمنة في قائمة مديرية التربية لولاية البلدية ، ثم وزعت المؤسسات على أساس جغرافي ، إذ تم تقسيم ولاية البلدية إلى ثلاث مناطق : وسط ، شرق وغرب ، لكن روعيت الكثافة السكانية لتحديد عدد المؤسسات التي تبحث من كل منطقة ، فتقرر اختيار ثانويتين من الوسط ، وثانوية من الشرق وأخرى من الغرب ، وكذلك الشأن بالنسبة للإكماليات، فاخترت أربع إكماليات من الوسط ، اثنتان من الشرق واثنتان من الغرب ، ثم تم اللجوء إلى اختيار المؤسسات التي سوف يجرى فيها البحث عشوائيا .

ولما كان البحث يهدف إلى التعرف عن مواقف أهل التربية والتعليم من دور المدرسة في الوقاية من الجنوح ، فقد تم توزيع الموظفين على المؤسسات كالتالي :

جدول رقم 19 : توزيع الموظفين حسب المؤسسات

النسبة %	التكرار	المؤسسات
36%	36	الثانويات
64%	64	الإكماليات
100%	100	المجموع

لقد حدد حجم عينة الموظفين ب 100 شخص ، فتم بحث 36 شخصا من الثانويات أي ما يقابل 36% ، و 64 شخصا من الإكماليات أي ما يقابل 64% ، مراعاة لكون عدد الإكماليات المبحوثة يشكل حوالي ضعف عدد الثانويات المبحوثة .

وبعد التعريف بالمؤسسات والموظفين ، نتناول فيما يلي خصائص عينة الموظفين في المطلوبين الثاني والثالث .

### 2.2.5: توزيع أفراد العينة حسب الجنس ، والسن والمستوى التعليمي

جدول رقم 20 : توزيع الموظفين حسب الجنس

النسبة%	التكرار	الجنس
65%	65	ذكر
35%	35	أنثى
<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>المجموع</b>

يلاحظ أن عينة الموظفين احتوت على حوالي الثلثين من الذكور مقابل حوالي الثلث من الإناث ، مما يعني أن الجنسين ممثلين في عينة البحث .

جدول رقم 21 : توزيع الموظفين حسب السن

النسبة%	التكرار	السن
6%	6	29 – 20
20%	20	39 – 30
56%	56	49 – 40
18%	18	59 – 50
<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>المجموع</b>
<b>43 سنة</b>		<b>المتوسط الحسابي</b>

نستنتج من الجدول رقم 21 أن غالبية المبحوثين تتراوح أعمارهم بين 40-49 سنة ، أي ما يمثل 56% من أفراد العينة ، مما يعني ، من جهة أنهم بالغون لسن اكتمال النضج العقلي والانفعالي ، ومن جهة أخرى أنهم أرباب أسر و أولياء أحداث يدركون مخاطر الانحراف والجنوح .

جدول رقم 22 : توزيع الموظفين حسب المستوى التعليمي

النسبة %	التكرار	المستوى التعليمي
6%	6	متوسط
34%	34	ثانوي
60%	60	جامعي
<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>المجموع</b>

يلاحظ أن غالبية المبحوثين ، أي 60% من أفراد العينة مستواهم التعليمي جامعي مما يرجح أنهم واعون بأبعاد المشكلة من الزاوية النفسية والتربوية .

### 3.2.5: توزيع أفراد العينة حسب الوظيفة ، ومادة التدريس والخبرة المهنية

جدول رقم 23 : توزيع الموظفين حسب الوظيفة

النسبة %	التكرار	الوظيفة
12%	12	مدير
4%	4	نائب مدير للدراسات
12%	12	مستشار التربية
72%	72	أستاذ
<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>المجموع</b>

يلاحظ أن البحث شمل الفئات الفاعلة في قطاع التربية ، مع إيلاء فئة الأساتذة ، التي شكلت 72% من أفراد العينة ، الأهمية التي تستحقها باعتبارها في مقدمة من يواجه الأحداث في المدارس يوميا لساعات طويلة ، وبالتالي الملاحظة للكثير من سلوكياتهم داخل المدرسة .

جدول رقم 24 : توزيع الأساتذة حسب المؤسسة و مادة التدريس

المجموع الكلي		الإكماليات		الثانويات		المؤسسات
النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	مادة التدريس
16,7%	12	11,1%	8	5,6%	4	العربية
16,7%	12	11,1%	8	5,6%	4	الفرنسية
16,7%	12	11,1%	8	5,6%	4	الانجليزية
16,7%	12	11,1%	8	5,6%	4	الرياضيات
16,7%	12	11,1%	8	5,6%	4	الفيزياء
16,7%	12	11,1%	8	5,6%	4	العلوم الطبيعية
<b>100%</b>	<b>72</b>	<b>66,7%</b>	<b>48</b>	<b>33,3%</b>	<b>24</b>	<b>المجموع</b>

واضح من الجدول أعلاه أنه تم اختيار مواد التدريس المشتركة بالتساوي بين الطورين الإكمالي والثانوي ، مع مراعاة التوزيع على المواد الأدبية والعلمية . وعليه تم بحث 24 أستاذا من الثانويات بنسبة 33.3% ، و 48 أستاذا من الإكماليات بنسبة 66.7% ، بهدف الوقوف على آراء الأساتذة من الطورين الإكمالي والثانوي ، ومن مختلف التخصصات .

جدول رقم 25 : توزيع الموظفين حسب الخبرة المهنية

النسبة %	التكرار	الخبرة المهنية
12%	12	أقل من 10 سنوات
29%	29	10 - 20 سنة
51%	51	20 - 30 سنة
8%	8	30 - 40 سنة
<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>المجموع</b>

يظهر من الجدول أعلاه أن متوسط الخبرة المهنية للموظفين محل الدراسة هو 25 سنة ، ذلك أن 51% من أفراد العينة يدخلون في هذه الفئة ، مما يعني أن هؤلاء عاصروا أكثر من جيل من الأحداث و واكبوا التغيرات الاجتماعية التي طرأت على المجتمع الجزائري ، ولاسيما تلك التي فرضتها العشرية الأخيرة ، والتي يبدو أن لها انعكاسات على دور المدرسة وعلى ظاهرة الجنوح .



## الفصل 6

### عرض و تحليل معطيات الدراسة الميدانية

نتناول في ما يلي معطيات الدراسة الميدانية المتعلقة بالجانبين و موظفي التربية عبر المبحثن

التاليين :

#### 1.6: عرض و تحليل معطيات الجانبين

##### 1.1.6: الجانبون و التحصيل المدرسي

جدول رقم 26 : توزيع الجانبين حسب المستوى التعليمي

النسبة %	التكرار	المستوى التعليمي
42,4%	14	ابتدائي
57,6%	19,0	أساسي
100%	33	المجموع

يتبين من الجدول رقم 26 أن 42.4% من أفراد العينة لم يتجاوزوا مرحلة التعليم الابتدائي، و أن كل الذين وصلوا إلى مرحلة التعليم الأساسي ، وهم يمثلون 57.6% ، لم يتجاوزوا السنة السابعة ( أي الأولى من التعليم الإكمالي) ، مما يعني أن هذه السنة تشكل منعطفا حاسما في المسار التعليمي للحدث ، مما يستوجب اعتناء خاصا بها ، و رصدنا خاصا لسلوك الحدث وكذا طبيعة علاقته بالمدرسة والدراسة أثناءها . كما نشير إلى أن هناك عدة دراسات تناولت موضوع الانحراف والجنوح في الجزائر توصلت إلى نفس النتيجة وهي أن معظم الجانبين لم يتجاوزوا السنة السابعة من التعليم الأساسي .

جدول رقم 27 : توزيع الجانحين حسب الحصول على شهادة التعليم الابتدائي

النسبة %	التكرار	الحصول على شهادة التعليم الابتدائي
63,6%	21	نعم
36,4%	12	لا
<b>100%</b>	<b>33</b>	<b>المجموع</b>

يتبين من الجدول رقم 27 أن أكثر من ثلث أفراد العينة ، أي 36.4% ، لم يحصلوا على شهادة التعليم الابتدائي ، مما يعكس أيضا انخفاضا رهيبا في المستوى التعليمي للجانحين ، ويعزز القناعة بالفكرة القائلة بأنه كلما انخفض المستوى التعليمي زاد احتمال الوقوع في برائث الإجرام والجنوح .

جدول رقم 28: توزيع الجانحين حسب الحصول على إجازات

النسبة %	التكرار	الإجازات
3,0%	1	لوحة شرف
97,0%	32	لاشيء
<b>100%</b>	<b>33</b>	<b>المجموع</b>

يبدو جليا الجدول رقم 28 أن مستوى الجانحين التعليمي منخفض للغاية ، ذلك أنه لم يحصل على إجازة لوحة شرف إلا واحد منهم ، والباقي ، و هو ما يمثل 97% من أفراد العينة ، لم يحصل على أية إجازة .

### 2.1.6: الجانحون والعلاقة بالمدرسة

جدول رقم 29: توزيع الجانحين حسب طبيعة علاقتهم بالمدرسة

النسبة %	التكرار	طبيعة العلاقة
3,0%	1	جيدة
54,5%	18	مقبولة
42,4%	14	سيئة
<b>100%</b>	<b>33</b>	<b>المجموع</b>

يلاحظ من خلال الجدول رقم 29 أن علاقة أفراد العينة بالمدرسة لم تكن جيدة سوى في حالة واحدة ، وكانت سيئة في أربعة عشر حالة ، أي ما يقابل 42.4% ، مما يعني أن سوء علاقة الحدث بالمدرسة مؤشر مهم ينذر بالانزلاق نحو الجنوح ، الأمر الذي يوجب إيلاء عناية خاصة من طرف موظفي المدارس ، وعلى رأسهم المدرسون وكذا الأولياء على السواء ، بهدف ضمان نوع من التوافق بين الحدث والمدرسة . وهذا ما يدعمه الجدول رقم 30.

جدول رقم 30: توزيع الجانحين حسب حبهم أو كراهيتهم للمدرسة

حب المدرسة	التكرار	النسبة%
نعم	14	42,4%
لا	19	57,6%
<b>المجموع</b>	<b>33</b>	<b>100%</b>

يتبين من الجدول رقم 30 أن أغلبية أفراد العينة ، أي ما يقابل 57.6% ، لم يكونوا يحبون المدرسة ، مما يعني أن علاقتهم بها لم تكن حسنة ، وأنهم لم يكونوا يشعرون بالراحة والاطمئنان بين جدرانها ولا بالألفة مع أقرانهم أو مدرسيهم فيها ، الأمر الذي يستوجب عناية و بحثا عن الأسباب وسبل العلاج .

جدول رقم 31: توزيع الجانحين حسب مبررات حبهم المدرسة  
(متعدد الإجابات)

النسبة %	التكرار	مبررات حب المدرسة
52,8%	19	لا يحبون المدرسة
2,8%	1	حسن معاملة المدرسين
2,8%	1	تشريف الوالدين
5,6%	2	حب الدراسة من أجل المستقبل
5,6%	2	تحصيل المعارف
8,3%	3	أهمية الدراسة في الحياة
2,8%	1	حب الدراسة
13,9%	5	مصدر الثقافة وبناء المستقبل
5,6%	2	محيط يتواجد فيه الأصدقاء
<b>100%</b>	<b>36</b>	<b>المجموع</b>

يمكن القول من خلال الجدول رقم 31 أن تسعة عشر فردا من أفراد العينة ، أي ما يمثل 52.8% ، لا يحبون المدرسة ، وأن أربعة عشر فردا المتبقين لا يملكون تبريرا قويا لحبهم للمدرسة يعكس وعيا بأهمية المدرسة كمؤسسة اجتماعية رسمية تتناط بها العديد من الوظائف الاجتماعية والتربوية والمعرفية .

جدول رقم 32: توزيع الجانحين حسب مبررات كراهية المدرسة  
(متعدد الإجابات)

النسبة %	التكرار	مبررات كراهية المدرسة
33,3%	13	يحبون المدرسة
7,7%	3	تفضيل التجارة
2,6%	1	عدم التكيف مع النظام المدرسي
7,7%	3	كراهية الدراسة
2,6%	1	صرامة النظام المدرسي
10,3%	4	تفضيل البقاء في الشارع
5,1%	2	مرافقة أطفال لا يدرسون
2,6%	1	التسيب في التسيير
10,3%	4	ضرب الأساتذة للتلاميذ
2,6%	1	فقر الأسرة
10,3%	4	ضعف المستوى
5,1%	2	عدم تحمل التواجد في قسم مع الغير
100%	39	المجموع

يلاحظ من خلال الجدول رقم 32 أن مبررات كراهية الأحداث للمدرسة متعددة ، لكن ما يلفت الانتباه هو أن 10.3% منهم يعاني ضعفا في المستوى لا يسمح له بمواصلة الدراسة ، وهنا لا بد من الاعتناء أكثر بالتلاميذ الذين يعانون تأخرا دراسيا من السنوات الأولى التي تظهر فيها بوادر التأخر ، كما أن 10.3% من أفراد العينة برروا كراهيتهم للمدرسة باستعمال المدرسين العنف الجسدي ضدهم ، الأمر الذي وإن كان ممنوعا من الناحية القانونية ، فإنه غير مقبول من الناحية النفسية لما يمثله من إهانة لكرامة الحدث ، الذي يجب أن يكون محل حماية ضد أي اعتداء أو عنف ، كما اتضح أن 10.3% من أفراد العينة يفضلون البقاء في الشارع عوض التواجد في المدرسة ، مما يعني أن الشارع ، ورغم كل ما يحمله من مخاطر ، يمثل إغراء للأحداث ، وعليه يجب إيجاد السبل الكفيلة بجعل المدرسة مجال جذب للأحداث وليس مجال طرد. كما تجدر الإشارة إلى أن 7.7% من أفراد العينة برروا كراهيتهم للمدرسة بتفضيلهم ممارسة نشاط تجاري ، مما يعني أن الإغراء المادي يثني كثيرا من الأحداث عن توطيد علاقتهم بالمدرسة والاهتمام بالدروس عوض ممارسة الأنشطة التجارية .

جدول رقم 33: توزيع الجانحين حسب التغيب عن المدرسة

التغيب	التكرار	النسبة %
يتغيب	25	75,8%
لا يتغيب	8	24,2%
<b>المجموع</b>	<b>33</b>	<b>100%</b>

يلاحظ من خلال الجدول رقم 33 أن حوالي 76% من أفراد العينة أقروا بتغيبهم عن المدرسة ، مما يعكس قلة اهتمامهم بالدراسة ، و سطحية علاقتهم بالمدرسة ، وهذا مؤشر لا بد أن ينال ما يستحق من اهتمام ، ذلك أنه من بوادر الانزلاق في طريق الانحراف والجنوح .

جدول رقم 34: توزيع الجانحين حسب نسبة التغيب عن المدرسة

نسبة التغيب	التكرار	النسبة %
كثيرا	12	36,3%
قليلا	11	33,3%
نادرا	3	9%
<b>المجموع</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>

يتبين من الجدول رقم 34 أن 36.3% من أفراد العينة يتغيبون كثيرا عن المدرسة ، بل إن بعضهم لا يدخل إلا في فترة الاختبارات ، مما يعني أنهم لا يشعرون بالرغبة في الدراسة ، أو لا يشعرون بالراحة والاطمئنان في المدرسة ، يضاف إلى ذلك أن 33.3% يتغيبون قليلا ، وهذا أمر لا يخلو من الخطورة ، ذلك أن التغيب الكثير يبدأ بالتغيب القليل ثم تتسارع الوتيرة . ومهما تكن نسبة التغيب عن المدرسة ، فإن الظاهرة في ذاتها مؤشر قوي على سوء علاقة الحدث بالمدرسة أو بالمدرسين، والنتيجة واحدة هي التأخر الدراسي ، والفشل الدراسي الذي يؤدي في أغلب الأحيان إلى التسرب المدرسي ، وكلها عوامل تساعد على الانزلاق في طريق الانحراف والجنوح .

جدول رقم 35 : توزيع الجانحين حسب مبررات التغيب عن المدرسة  
(متعدد الإجابات)

النسبة %	التكرار	أسباب التغيب
10,6%	7	لا يتغيبون
15,2%	10	صعوبة الدروس
21,2%	14	صرامة النظام المدرسي
4,5%	3	سوء معاملة المراقبين
16,7%	11	سوء معاملة المدرسين
4,5%	3	العمل من أجل مساعدة الأسرة
3,0%	2	تفضيل العمل
1,5%	1	صعوبة الاستيقاظ في الصباح
6,1%	4	إتباع رفاق اللعب
1,5%	1	عدم القيام بالواجبات
6,1%	4	مرض مزمن
1,5%	1	غيابات مبررة
1,5%	1	الانضمام إلى جماعة تتعاطى المخدرات و تنسكع في الشوارع
1,5%	1	ثقل بعض المواد
1,5%	1	كراهية الدراسة
1,5%	1	كراهية المدرسة
1,5%	1	كراهية التواجد في جماعة
<b>100%</b>	<b>66</b>	<b>المجموع</b>

يبدو من خلال الجدول رقم 35 أن 21.2 % من أفراد العينة برروا تغيبهم عن المدرسة بصرامة النظام المدرسي ، غير أن هذا التبرير الذي يفترض أن يكون مؤشرا صحيا عن تسيير المدارس الجزائرية يعتبر في هذه الحالات عاملا منغصا لتواجد الأحداث داخل المدارس ، ذلك أن التركيبة النفسية لبعض الأحداث لا تتأقلم مع نظام مدرسي صارم ، الأمر الذي يوجب على القائمين على المدارس أن يولوا اهتماما خاصا لهذه الفئات ، و هنا لا بد منة تدخل الأخصائي النفسي – الاجتماعي من

جهة والتعاون مع الأسرة من جهة أخرى ، كما برر 16.7% من أفراد العينة تغييبهم عن المدرسة بسوء معاملة المدرسين لهم ، الأمر الذي يستوجب من الطاقم التربوي عموما التعامل البيداغوجي مع فئات الأحداث المختلفة ، ومراعاة خصوصياتها النفسية والاجتماعية ، و برر 15.2% تغييبهم عن المدرسة بصعوبة الدروس ، و بمعنى آخر بضعف مستواهم التحصيلي ، الأمر الذي يستوجب عناية خاصة بذوي المستوى الضعيف بتخصيص دروس دعم أو استدراك لهم ، خصوصا وأن هذا الإجراء منصوص عليه في العديد من منشائر وزارة التربية الوطنية .

جدول رقم 36 : توزيع الجانحين حسب التعرض لعقوبات المدرسين

التعرض لعقوبات المدرسين	التكرار	النسبة%
نعم	28	84,8%
لا	5	15,2%
<b>المجموع</b>	<b>33</b>	<b>100%</b>

يبدو بجلاء من خلال الجدول أعلاه أن 84.8% من أفراد العينة تعرضوا لعقوبات من طرف المدرسين ، مما يعني أنهم إما كانوا مشاغبين داخل القسم ، أو ضعاف المستوى ، أو متقاعسين عن القيام بالواجبات ، أو متمردين عن السلطة المعنوية التي يمثلها المدرس ، أو غير ذلك من الدوافع التي تدفع بالمدرس إلى معاقبة التلميذ . لكن مهما كان المبرر ، فإن العقاب ، ولاسيما الجسدي ، من شأنه أن يكره المدرسة والدراسة للتلميذ ، ويدفع به قدما نحو التسرب المدرسي.



جدول رقم 37 : توزيع الجانحين حسب نوع العقوبات التي تعرضوا لها من طرف المدرسين  
(متعدد الإجابات)

النسبة %	التكرار	أنواع عقوبات المدرسين
5,3%	5	لم يتعرض لعقوبات
24,2%	23	التوبيخ الشفوي
25,3%	24	الضرب
17,9%	17	الطرد من القسم
24,2%	23	استدعاء الولي
1,1%	1	الإحالة على مجلس التأديب
1,1%	1	كتابة الواجبات عدة مرات
1,1%	1	السب والشتيم
<b>100%</b>	<b>95</b>	<b>المجموع</b>

يبدو من خلال الجدول رقم 37 أن 25.3% من أفراد العينة تعرضوا للضرب ، مقابل 24.2% الذين تعرضوا للتوبيخ الشفوي ، غير أنه لا يجب الفصل بين العقوبتين ، ذلك أنه في حالة ما إذا كان التوبيخ الشفوي قاصرا عن تعديل سلوك التلميذ ، فإن المدرسين ينتقلون إلى عقوبة الضرب وكأنها كفييلة بتعديل سلوك التلميذ ، الأمر الذي يحتاج إلى مراجعة .

جدول رقم 38 : توزيع الجانحين حسب التعرض لعقوبات الإدارة

النسبة %	التكرار	التعرض لعقوبات الإدارة
57,6%	19	نعم
42,4%	14	لا
<b>100%</b>	<b>33</b>	<b>المجموع</b>

يلاحظ من خلال الجدول رقم 38 أن 57.6% تعرضوا لعقوبات من طرف إدارة المدرسة ممثلة في المدير أو مستشار التربية (المراقب العام) ، مما يعني أن هناك أكثر من جهة تعاقب التلاميذ ، وهذا أمر حسن في عمومته ، لكن إذا كانت الجهات الإدارية تمارس عقوبة الضرب ، كما يتبين من

الجدول اللاحق ، فإن الأمر يحتاج إلى وقفة ، ذلك أن الجهات الإدارية لا تقضي الساعات والأيام في احتكاك مباشر مع التلاميذ لتسام من سلوكهم فتلجأ إلى معاقبتهم .

جدول رقم 39 : توزيع الجانحين حسب نوع العقوبات التي تعرضوا لها من طرف الإدارة  
(متعدد الإجابات)

النسبة%	التكرار	أنواع عقوبات الإدارة
19,2%	14	لم يتعرض لعقوبات
16,4%	12	التوبيخ الشفوي
19,2%	14	الضرب
20,5%	15	استدعاء الولي
16,4%	12	الطرد المؤقت من المدرسة
8,2%	6	الإحالة على مجلس التأديب
<b>100%</b>	<b>73</b>	<b>المجموع</b>

يظهر من الجدول رقم 39 أن 20.5% من عقوبات الإدارة تمثلت في استدعاء الولي، وهذا أمر ينبغي أن يشجع ، لأن المدرسة مؤسسة اجتماعية لا بد أن تتفتح على غيرها من مؤسسات المجتمع وعلى رأسها مؤسسة الأسرة ، وعليه لا بد من إشراك الأولياء في العملية التربوية و التنشئية ، لكن في المقابل فإن 19.2% من عقوبات الإدارة تمثلت في الضرب ، وهذا لا يستقيم مع مهام الإدارة ومنها السهر على حسن تطبيق النصوص القانونية ومنها المناشير التي تمنع الضرب منعاً باتاً . وما يلفت الانتباه أيضا هو اتخاذ الإدارة لعقوبة الطرد المؤقت من المدرسة ، مما يعني أن التلميذ يبقى في الشارع يواجه مخاطر ، ولو لفترة قصيرة ، في وقت يفترض أن يكون في المدرسة ، وهو في الحالتين تحت مسؤولية المدرسة.

جدول رقم 40 : توزيع الجانحين حسب أسباب التعرض للعقوبات  
(متعدد الإجابات)

النسبة %	التكرار	أسباب العقوبات
4,0%	5	لم يتعرض لعقوبات
12,9%	16	التغيب المتكرر
13,7%	17	التمرد على النظام المدرسي
11,3%	14	عصيان أوامر المدرسين
1,6%	2	السب والشتم
15,3%	19	المشاجرة مع التلاميذ
10,5%	13	التهديد
12,9%	16	الضرب
4,0%	5	التخريب
1,6%	2	السرقه
5,6%	7	تعاطي المخدرات
0,8%	1	التحرش الجنسي
2,4%	3	حمل السلاح البيض
3,2%	4	عدم القيام بالواجبات
<b>100%</b>	<b>124</b>	<b>المجموع</b>

يبدو من الجدول رقم 40 أن 15.3% من أفراد العينة تعرضوا للعقاب نتيجة مشاجرتهم مع أقرانهم في المدرسة ، مما يشير إلى أنهم يعانون بعض مشاكل التكيف ، الأمر الذي يتطلب معاملة أخرى ذات طابع علاجي وليس عقابي ، وأن 13.7% تم تعرضهم للعقاب لأنهم يظهرون تمردا على النظام المدرسي ، وهو أمر يتطلب تدخلا علاجيا وليس عقابيا ، ذلك أن المدرسة مؤسسة تدرّب الأحداث على المواطنة التي تقتضي احترام النظام باعتباره الوسيلة الكفيلة باحترام حقوق الغير ، فإذا فشلت المدرسة في تلك الوظيفة أصبح من واجبها البحث عن سبل العلاج و ليس العقاب ، و ما قيل عن التمرد عن النظام المدرسي يمكن أن يقال عن عصيان أوامر المدرسين باعتبارهم أول من يقع عليهم فرض

النظام و الانضباط في الأقسام ، ذلك أن 11.3% من أفراد العينة تعرضوا للعقاب لأنهم عصوا أوامر المدرسين .

جدول رقم 41 : توزيع الجانحين حسب تنظيم مدارسهم لنشاطات رياضية

النسبة %	التكرار	النشاطات الرياضية في المدرسة
93,9%	31	نعم
6,1%	2	لا
<b>100%</b>	<b>33</b>	<b>المجموع</b>

يظهر من خلال الجدول رقم 41 أن حوالي 94% من أفراد العينة كانت مدارسهم تنظم نشاطات رياضية ، ولو في حدود الإمكانيات المتوفرة والمتواضعة جدا ، بل وغير المناسبة في أحيان كثيرة ، ذلك أن ممارسة النشاطات الرياضية من شأنها أن تصرف الطاقة الجسدية للأحداث ، وتعزز من الثقة بالنفس لدى بعضهم ، وتوطد روح الجماعة ، وتقوي العلاقة أكثر بين التلميذ وقسمه ، والتلميذ ومدرسته. وتجدر الإشارة هنا إلى الاهتمام الخاص الذي أصبحت تليه وزارة التربية الوطنية للممارسة الرياضية البدنية في المدارس في كل الأطوار .

جدول رقم 42 : توزيع الجانحين حسب المشاركة في النشاطات الرياضية المنظمة

النسبة %	التكرار	المشاركة في النشاطات الرياضية
83,8%	26	دائما
9,7%	3	أحيانا
6,5%	2	لا يشارك
<b>100%</b>	<b>31</b>	<b>المجموع</b>

سبقت الإشارة في التعليق على الجدول رقم 41 إلى أهمية ممارسة النشاطات الرياضية في المدارس بالنسبة للأطفال والأحداث ، وما يؤكد ذلك ، من خلال الجدول رقم 42 ، هو أن 83.8% من التلاميذ يشاركون دائما في ممارسة النشاطات الرياضية المنظمة في مدارسهم ، مقابل 6.5% لا يشاركون . وعلى هذا الأساس ينبغي التوظيف الحسن للنشاطات الرياضية في معالجة صعوبات التكيف ، والشعور بالنقص لدى بعض التلاميذ ، سواء كانت أسبابه نفسية أو اجتماعية أو خلقية .

جدول رقم 43 : توزيع الجانحين حسب تنظيم مدارسهم لنشاطات ثقافية

النسبة %	التكرار	النشاطات الثقافية
75,8%	25	نعم
24,2%	8	لا
<b>100%</b>	<b>33</b>	<b>المجموع</b>

يلاحظ من خلال الجدول رقم 43 أن 75.8% من أفراد العينة كانت مدارسهم تنظم نشاطات ثقافية ، وهذا مهم للغاية ، إذ تعتبر هذه النشاطات نشاطات تربوية مكملة للنشاطات التعليمية . فبقدر ما تولي المدارس الأهمية لهذا النوع من النشاطات ، بقدر ما تفلح في تنويع مجالات الحياة المدرسية ، الأمر الذي يساهم في تلطيف جو المدرسة و يعزز علاقة الحدث بها أكثر ، فتصبح مجال جذب وليس مجال طرد ، لأن التلميذ الذي يعاني ضعفا في بعض المواد التعليمية مما يشكل بالنسبة له بعض العوائق النفسية على حسن التكيف ، يجد المجال الذي يعبر فيه عن اهتماماته ، بل وتفوقه ، شريطة أن تكون هذه النشاطات جذابة وهادفة ، كي تستقطب أكبر عدد من تلاميذ المدارس .

جدول رقم 44 : توزيع الجانحين حسب المشاركة في النشاطات الثقافية المنظمة

النسبة %	التكرار	المشاركة في النشاطات الثقافية
28%	7	دائما
56%	14	أحيانا
16%	4	لا يشارك
<b>100%</b>	<b>25</b>	<b>المجموع</b>

يبدو واضحا من خلال الجدول رقم 44 أن 28% من أفراد العينة التي كانت مدارسهم تنظم نشاطات ثقافية كانوا يشاركون فيها بصورة دائمة ، مقابل 56% الذين كانوا يشاركون أحيانا في تلك النشاطات ، مما يعني أنها لم تكن جذابة ولا هادفة حتى تستقطب اهتمام التلاميذ وتفاعلهم معها . وعليه لا يكفي أن تنظم المدارس أية نشاطات ثقافية ، أو يقتصر التنظيم على مناسبات قليلة خلال السنة الدراسية ، بل لا بد أن يكون هذا النوع من النشاطات داخلا في جدول التوقيت الأسبوعي لجميع التلاميذ ، وأن تكون هذه النشاطات متنوعة حتى يمكن أن تستقطب أكبر عدد ممكن من التلاميذ ، فتؤدي وظيفتها باعتبارها نشاطات تربوية مكملة ، تخدم تعزيز علاقة الحدث بالقسم وبالمدرسة ، وتقيه إلى حد ما من الفشل المدرسي و بالتالي التسرب المدرسي .

جدول رقم 45 : توزيع الجانحين حسب تنظيم مدرستهم لرحلات ترفيهية وتربوية

النسبة %	التكرار	الرحلات
42,4%	14	نعم
57,6%	19	لا
<b>100%</b>	<b>33</b>	<b>المجموع</b>

يتبين من الجدول رقم 45 أن 42.4% فقط من أفراد العينة كانت مدارسهم تنظم رحلات ترفيهية وتربوية ، فهذا أمر محمود رغم قلته أو ضعف مردوده التربوي بالنظر إلى الإمكانيات القليلة الموفرة له ، بل إنه في الأغلبية الساحقة من الحالات فإن الأسر هي التي تتحمل تكاليفه ، فضلا عن الأمكنة التي توجه إليها الرحلات ، فهي ليست دائما ذات مردود تربوي أكيد . وفي المقابل هناك 57.6% من أفراد العينة لم تكن مدارسهم تنظم أية رحلات ترفيهية أو تربوية ، مما يعني أن هناك إغفالا لما لهذه الرحلات من بعد تربوي مكمل للنشاطات التعليمية ، بحيث تطلع التلاميذ على بيئاتهم الاجتماعية والطبيعية ، مما يعزز علاقتهم أكثر بمحيطهم .

جدول رقم 46 : توزيع الجانحين حسب المشاركة في الرحلات الترفيهية والتربوية

النسبة %	التكرار	المشاركة في الرحلات
42,9%	6	يشاركون دائما
42,9%	6	يشاركون أحيانا
14,3%	2	لا يشاركون
<b>100%</b>	<b>14</b>	<b>المجموع</b>

يظهر من الجدول رقم 46 أن 42,9% من أفراد العينة كانوا يشاركون دائما في الرحلات الترفيهية والتربوية مقابل 42,9% كانوا يشاركون أحيانا في تلك الرحلات ، الأمر الذي قد يعني أن تلك الرحلات لم تكن مهمة ، أو كانت لأماكن تكررت زيارتها ، أو أن بعض الأسر لم تكن قادرة على دفع تكاليفها . غير أن النتيجة واحدة وهي أن الاهتمام بالرحلات الترفيهية والتربوية قليل جدا رغم أهميتها كنشاطات تربوية مكمل للنشاطات التعليمية .

جدول رقم 47 : توزيع الجانحين حسب توفير الأسرة للأدوات المدرسية

النسبة %	التكرار	توفير الأسرة للأدوات المدرسية
90,9%	30	نعم
9,1%	3	لا
<b>100%</b>	<b>33</b>	<b>المجموع</b>

يتبين من الجدول رقم 47 أن 90.9% من أفراد العينة يقرون بأن أسرهم وفرت لهم الأدوات المدرسية التي يحتاجون إليها من أجل مواصلة الدراسة ، كل أسرة حسب مقدورها ، مما يعني أن الأسر الجزائرية تبذل الحد الأدنى من واجب توفير بعض عوامل التمدرس ، غير أن توفير الأدوات المدرسية لا يكفي وحده لضمان بقاء التلميذ في المدرسة ، وضمان تحصيله الدراسي .

جدول رقم 48 : توزيع الجانحين حسب تلقي منحة مدرسية

النسبة %	التكرار	تلقي منحة مدرسية
45,5%	15	نعم
54,5%	18	لا
<b>100%</b>	<b>33</b>	<b>المجموع</b>

يجدر التذكير بأن هناك نوعان من المنح المدرسية ، منحة مدرسية تمنح لكل موظف أو عامل مؤمن لديه طفل ممتدرس تحت السادسة عشرة سنة قدرها 800 دج ، ومنحة مدرسية تمنح للفقراء والمعوزين الذين يثبتون أنهم لا يعملون أو أن دخلهم ضعيف بملفات تودع بالمدارس وتدرس من طرف لجنة الشؤون الاجتماعية في البلدية ، وتقدر ب 2000 دج تمنح في مطلع الموسم الدراسي ، غير أنها تتأخر في كل سنة حتى شهر نوفمبر بعد أن يكون الموسم الدراسي قد انطلق . ومما يلاحظ من الجدول رقم 48 هو أن 54.5% من أفراد العينة لم يتلقوا أية منحة مدرسية ، وكثير منهم من أسر فقيرة أو مفككة ، ليس من السهل عليها ضمان توفير مستحقات التمدرس لأبنائها ، والنتيجة شعور هؤلاء بالحرمان والنقص بين أقرانهم مما يدفعهم إلى تعويض النقص ولو كان ذلك بالسلوك المنحرف والجانح ، أو ظهور بوادر التخلف الدراسي عليهم .

جدول رقم 49 : توزيع الجانحين حسب تلقي أدوات مدرسية مجانية

أدوات مدرسية مجانية	التكرار	النسبة %
نعم	16	48,5%
لا	17	51,5%
<b>المجموع</b>	<b>33</b>	<b>100%</b>

يتبين من الجدول رقم 49 أن 48.5% من أفراد العينة تلقوا أدوات مدرسية مجانية باعتبارهم معوزين ، وهذا أمر حسن ينبغي أن يشجع لما له من فائدة على تـمدرس التلاميذ دون شعور بالحاجة .

جدول رقم 50 : توزيع الجانحين حسب توفر مطعم مدرسي

مطعم مدرسي	التكرار	النسبة %
نعم	11	33,3%
لا	22	66,7%
<b>المجموع</b>	<b>33</b>	<b>100%</b>

يلاحظ من الجدول رقم 50 أن 33.3% من أفراد العينة أقرروا بوجود ما يشبه المطعم في مدارسهم ، إذ غالبا ما توفر للتلاميذ " سندويتشات " وليس وجبات غذائية مدروسة تلبي حاجات التلاميذ المتدرسين الذين لا تسمح لهم الظروف بالذهاب إلى منازلهم للغداء ، بحكم بعد المسكن ، أو عدم توفر النقل ، أو عدم قدرة أسرهم على توفير مصاريف النقل ، بل وأن كثيرا منهم حتى وإن ذهب إلى المنزل لا يجد وجبة كافية تلبي حاجاته وتضمن نموه السليم ، فظرف كهذا لا يشجع على التمدرس ، ويفسح المجال واسعا للتسرب المدرسي .

جدول رقم 51 : توزيع الجانحين حسب توفر النقل المدرسي

النقل المدرسي	التكرار	النسبة %
نعم	3	9,1%
لا	30	90,9%
<b>المجموع</b>	<b>33</b>	<b>100%</b>



يبدو جليا من الجدول رقم 51 أن 90.9% من أفراد العينة أجابوا بأنه لم يكن يتوفر في مدارسهم النقل المدرسي ، وهنا لا بد من مراعاة أن أغلب أفراد العينة يسكنون المدن ، وغالبا ما تكون مدارسهم بالقرب من أحيائهم السكنية ، وبالتالي لا يحتاجون إلى النقل المدرسي ، على عكس الذين يسكنون في القرى البعيدة عن المدارس ، فهم في أمس الحاجة إليه لضمان استمرار التمدرس والتصدي للتسرب المدرسي.

## 2.6: عرض وتحليل معطيات موظفي التربية

### 1.2.6: دور المدرسة في مواجهة التسرب المدرسي

جدول رقم 52 : وجود مكتبة

النسبة %	التكرار	الإجابة
91%	91	نعم
9%	9	لا
<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>المجموع</b>

يبدو جليا من الجدول أعلاه أن أغلب المؤسسات ، أي 91% من مفردات العينة ، تتوفر على مكتبة أو ما يشبه المكتبة ، هذا أمر يستوجب التنويه والتشجيع ، شريطة تطعيم المكتبات بكتب جديدة بصورة دورية ، وكذا ترشيد استعمالها في أوقات منتظمة موزعة على كل المستويات الدراسية .

جدول رقم 53 : استعمال المكتبة

النسبة %	التكرار	الإجابة
12%	12	دائما
66%	66	أحيانا
21%	21	لا
1%	1	بدون إجابة
<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>المجموع</b>

يلاحظ أنه رغم توفر الأغلبية الساحقة من المؤسسات على مكاتب كما تبين في الجدول رقم 52 ، إلا أن استعمالها من طرف التلاميذ بصورة منتظمة ومستمرة قليل جدا ، إذ لم يتجاوز 12% ، في حين أن المكتبة أداة تربوية وتعليمية مهمة للغاية ، وأما استعمالها أحيانا ، والذي قدرت نسبته ب 66% ، فيرجع إما إلى أنها لا تحتوي على كتب قيمة وحديثة ، وإما إلى أن تلامذتنا لم يشجعوا على المطالعة والبحث الفردي أو الجماعي ، وتلك مشكلة أخرى . لكن أيا كانت الأسباب فإن انعدام المكتبة أو ندرة استعمالها ينعكس سلبا على تحصيل التلاميذ ويساهم بالتالي في التسرب المدرسي ، الأمر الذي يفسح المجال أما الانحراف والجروح .

جدول رقم 54 : توفير الخدمات الاجتماعية

النسبة %	التكرار	الإجابة
85%	85	نعم
15%	15	لا
100%	100	المجموع

يبدو أن غالبية المبحوثين ، أي ما يقدر ب 85% من أفراد العينة ، يرون أن الدولة توفر خدمات اجتماعية للتلاميذ ، و لاسيما المعوزين ، بغض النظر عن نوعها ومدى كفايتها.

جدول رقم 55 : نوع الخدمات الاجتماعية  
(متعدد الإجابات)

النسبة %	التكرار	نوع الخدمات
50,8%	65	منح التمدرس
44,5%	57	كتب وأدوات مدرسية
3,1%	4	منح المطعم
0,8%	1	الصحة المدرسية
0,8%	1	الملابس
100%	128	المجموع

يلاحظ من الجدول رقم 55 أن هناك خدمات اجتماعية تقدم للتلاميذ المعوزين من أجل مساعدتهم على التمدرس ، تتمثل أساسا ، حسب 50.8% من أفراد العينة ، في منح التمدرس ، وهي

كما هو معروف نوعان ، الأول يقدم لكل الموظفين الذين لديهم أطفال متدرسون ومبلغه 800 دج تعطى مرة في السنة ، والثاني يقدم لفئة التلاميذ الفقراء الذين يثبتون وضعيتهم بملفات ومبلغه 2000 دج تعطى مرة واحدة في السنة ، و تتأخر في كل سنة حتى شهر نوفمبر ، أي بعد أن يكون الموسم الدراسي قد انطلق وقطع أشواطاً . بالإضافة إلى الكتب والأدوات المدرسية ، التي مثلت نسبة 44.5% من إجابات أفراد العينة ، والتي تقدم لبعض التلاميذ المعوزين المعروفين لدى إدارة المدرسة .

جدول رقم 56 : مدى كفاية الخدمات الاجتماعية

النسبة %	التكرار	الإجابة
1%	1	كافية
97%	97	غير كافية
2%	2	بدون إجابة
100%	100	المجموع

يتبين من الجدول أعلاه أن كل المبحوثين تقريبا ، أي نسبة 97% من أفراد العينة ، يرون أن الخدمات الاجتماعية المقدمة ليست كافية لضمان تدرّس التلاميذ المعوزين . وإذا أخذنا معدل الفقر في المجتمع الجزائري بعين الاعتبار فإن الغالبية الساحقة من تلاميذ مدارسنا لا تستطيع مزاولة و مواصلة الدراسة في ظروف مقبولة ، ذلك أن أعباء التمدّس ثقيلة على العائلات من جهة ، و كون ظروف التمدّس المقبولة تتطلب مصاريف كبيرة ، كثيرا ما لا يمكن تحملها ، ليس فقط من طرف العائلات بل من طرف الدولة عبر الميزانية المخصصة سنويا لقطاع التربية .

جدول رقم 57 : سبب عدم كفاية الخدمات  
( متعدد الإجابات )

النسبة %	التكرار	الإجابة
18,2%	20	مبلغ المنح غير كاف .
2,7%	3	غلاء المعيشة .
16,4%	18	خدمات لا تغطي كل الحاجيات .
2,7%	3	ارتفاع تكلفة التمدرس .
11,8%	13	الحاجة إلى المطعم والنقل .
3,6%	4	غياب الأخصائي النفسي - الاجتماعي.
3,6%	4	تعدد الحاجات وقلة الدخل .
0,9%	1	تأخر دفع منح التمدرس .
9,1%	10	كثرة التلاميذ الفقراء.
1,8%	2	إعطاء المنح مرة في السنة .
0,9%	1	سوء الظروف الاجتماعية .
0,9%	1	ضعف مستوى التلاميذ .
0,9%	1	انخفاض المستوى المعيشي .
26,4%	29	بدون إجابة .
100%	110	المجموع

يلاحظ أن 18.2% من المبحوثين يرون أن مبلغ المنح المقدم غير كاف ، وأن 16.4% يرون أن الخدمات الاجتماعية المقدمة لا تغطي الحاجيات المطلوب تلبيتها لضمان تمدرس مقبول ، وأن 11.8% من المبحوثين يرون أن هناك حاجة إلى المطاعم المدرسية و كذا النقل المدرسي ، وتزداد هذه الحاجة في المناطق شبه الحضرية والريفية حيث تبعد المدارس عن مزار سكن التلاميذ ، كما اعتبر 9.1 % الخدمات الاجتماعية مهمة بالنظر إلى وجود كثير من التلاميذ الفقراء .

جدول رقم 58 : ممارسة النشاطات الثقافية في المؤسسات

النسبة %	التكرار	الإجابة
59%	59	نعم
41%	41	لا
100%	100	المجموع

يلاحظ أن 41% من المبحوثين نفوا وجود النشاطات الثقافية في مؤسساتهم رغم كون هذا النوع من النشاطات نشاطات تربوية مكملة للنشاطات التعليمية ، تفسح المجال أمام التلاميذ ذوي المواهب للتعبير عن مواهبهم ، وصقل ملكاتهم ، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم أكثر ، ويقوى علاقتهم بالمدرسة أكثر ، الأمر الذي يقلل من الفشل المدرسي و بالتالي التسرب المدرسي ، وبالنتيجة من فرص الانحراف والجنوح .

جدول رقم 59 : تنظيم المنافسات الرياضية والثقافية في المؤسسات

النسبة %	التكرار	الإجابة
60%	60	نعم
40%	40	لا
100%	100	المجموع

يتبين من الجدول رقم 59 أن هناك تماثلا من حيث النتيجة مع الجدول رقم 58 ، إذ أن 40% من المبحوثين نفوا وجود منافسات رياضية وثقافية بمؤسساتهم ، وكأن المدارس تمارس فيها النشاطات التعليمية الأساسية فقط تقريبا ، الأمر الذي يغيب النشاطات التعليمية والتربوية المكملة ، وهي ذات أهمية كبيرة في تقوية علاقة الحدث بالمدرسة وتعزيز شعوره بالانتماء إليها ، و في خلق أوقات فراغ و شغلها بما يفيد مما يخفف من روتين المدرسة ، ذلك أن بعض التلاميذ لا يقوون على قضاء كل ساعات الأسبوع بين جدران القسم ، و مع مواد لا يخلوا بعضها من الثقل على بعضهم .

جدول رقم 60 : تنظيم الرحلات الترفيهية التربوية

النسبة %	التكرار	الإجابة
27%	27	نعم
73%	73	لا
100%	100	المجموع

يظهر من خلال الجدول رقم 60 أن أغلب النشاطات التعليمية التربوية لا تزال تتمحور حول المدرسة نفسها ، و بالتالي فإن الاهتمام بالنشاطات المكتملة قليل ، والتي يمكن أن يكون مجالها خارج جدران المدرسة كما هو الحال في الرحلات التربوية والترفيهية ، ذلك أن 73% من المبحوثين أقرروا بأن مؤسساتهم لا تنظم رحلات تربوية ترفيهية ، رغم أهميتها في التخفيف من روتين المدرسة من جهة ، و تلبية حاجات الطفل والحدث في الانفتاح على الوسط الخارجي من جهة ثانية وكذا تلبية الحاجة إلى الترفيه من جهة ثالثة .

## 2.2.6: دور المدرسة في التعامل مع حالات الانحراف والجنوح

جدول رقم 61 : السلوكات المنحرفة أو الجانحة الملاحظة في المدرسة  
( متعدد الإجابات )

النسبة %	التكرار	السلوك
18,7%	84	الغياب المتكرر
10%	45	التمرد عن النظام المدرسي
14,2%	64	عصيان أوامر الأساتذة
7,1%	32	السب والشتيم
12,9%	58	المشاجرة بين التلاميذ
5,1%	23	التهديد
3,6%	16	الضرب
10,7%	48	التخريب
8,4%	38	السرقه
3,3%	15	تعاطي المخدرات
0,2%	1	المتاجرة بالمخدرات
1,1%	5	التحرش الجنسي
3,6%	16	حمل السلاح الأبيض
0,2%	1	الاستماع إلى الموسيقى
0,2%	1	العلاقات المشبوهة بين الجنسين
0,2%	1	الكتابة والرسم على الجدران
0,2%	1	سوء استعمال الهاتف النقال
0,2%	1	هروب الفتيات من المنازل
<b>100%</b>	<b>450</b>	<b>المجموع</b>

يتبين من الجدول أعلاه أن الغياب المتكرر يأتي على رأس السلوكات المنحرفة في مدارسنا ، ولا شك أن المقصود هنا هو الغياب المتكرر غير المبرر ، ذلك أن 18.7 % من المبحوثين لاحظوا الغياب المتكرر للتلاميذ مما ينعكس سلبا على التحصيل و يفسر إلى حد ما الفشل المدرسي ، فضلا عن

عصيان أوامر الأساتذة الذي جاء في المرتبة الثانية بنسبة 14.2% ، بالإضافة إلى سلوكات أخرى كالمشاجرة بين التلاميذ ، التخريب والسرقة وغيرها من السلوكات التي يعاقب القانون على بعضها ، لأنها سلوكات جانحة ، مما يعني أن المدارس الجزائرية ليست في مأمن من السلوكات المنحرفة والجانحة ، بل يلاحظ أن كل المبحوثين قد لاحظوا سلوكات منحرفة أو جانحة في مؤسساتهم .

جدول رقم 62 : أساليب التعامل مع السلوكات المنحرفة أو الجانحة في المدارس  
( متعدد الإجابات )

النسبة %	التكرار	أسلوب التعامل
20,3%	60	التوبيخ الشفوي
13,2%	39	الطرد من القسم
32,8%	97	استدعاء الولي
2,7%	8	الضرب
20,6%	61	الإحالة على مجلس التأديب
1,7%	5	تبلغ الشرطة
5,4%	16	الطرد من المدرسة
2,7%	8	الحوار مع التلاميذ
0,7%	2	النقل إلى مؤسسة أخرى
100%	296	المجموع

يلاحظ أن أكثر أساليب التعامل مع السلوكات المنحرفة والجانحة في المدارس هو استدعاء الولي ، إذ أكد ذلك 32.8% من المبحوثين ، مما يعني أن المدرسة تحاول إشراك أولياء التلاميذ في وظيفة التربية ، لكن ذلك لا ينجح في كل مرة ، الأمر الذي يدفع المدارس إلى عقد مجالس تأديب للنظر في السلوكات المنحرفة أو الجانحة ، مما يجعل الأسلوب الأخير في المرتبة الثانية بحيث أجاب 20.6% من المبحوثين أن مدارسهم تنتهجه . هذا ولعله من الملفت للانتباه أن 2.7% من المبحوثين أقرروا بأن في مؤسساتهم من يستعمل أسلوب الحوار مع التلاميذ المنحرفين أو الجانحين ، ولا شك أن هذا قليل رغم أهميته خصوصا في فترة المراهقة .



جدول رقم 63 : اعتماد أساليب وقائية في المدارس

النسبة %	التكرار	الإجابة
90%	90	نعم
10%	10	لا
<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>المجموع</b>

يتبين من الجدول رقم 63 أن 90% من المبحوثين أقروا باعتماد الأساليب الوقائية تجاه حالات الانحراف والجنوح ، غير أن 10% من المبحوثين لم يقرؤا بذلك ، ولعلمهم يعتقدون بضرورة انتهاج الأساليب العقابية تجاه حالات الانحراف والجنوح ، الأمر الذي لا يفيد كثيرا وينتهي في غالب الأحيان بالتسرب المدرسي .

جدول رقم 64 : نوع الأساليب الوقائية المعتمدة في المدارس ( متعدد الإجابات )

النسبة %	التكرار	الأسلوب الوقائي
46,7%	78	النصح والإرشاد
44,3%	74	التعاون مع الأولياء
1,8%	3	الحوار مع التلاميذ
0,6%	1	المراقبة المستمرة
0,6%	1	التفتيش المفاجئ
6%	10	بدون إجابة
<b>100%</b>	<b>167</b>	<b>المجموع</b>

يظهر من الجدول أعلاه أن النصح والإرشاد يأتي على رأس الأساليب الوقائية المعتمدة من طرف المؤسسات التربوية تجاه حالات الانحراف والجنوح ، ذلك أن 46.7 % من المبحوثين أقرؤا باعتماده ، يليه أسلوب التعاون مع الأولياء بنسبة 44.3 % ، مما يعني أن المدارس ملتزمة بالأساليب التربوية وتحاول إشراك الأولياء في العملية ، ذلك أن المدرسة مؤسسة اجتماعية ، و إن كانت تختلف عن الأسرة باعتبارها مؤسسة رسمية . لكن ما يلاحظ أن أسلوب الحوار مع التلاميذ ما زال قليل الإلتباع ، فنسبة الذين أقرؤا باستعماله ضئيلة إذ لم تتجاوز 1.8 % من المبحوثين .

جدول رقم 65 : الاعتراف بدور المدرسة في الوقاية

النسبة %	التكرار	الإجابة
92%	92	نعم
4%	4	لا
4%	4	بدون إجابة
<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>المجموع</b>

يلاحظ أن الأغلبية الساحقة ، أي 92 % ، من المبحوثين تقر بأن للمدرسة دورا في الوقاية من الانحراف والجنوح ، مقابل 4 % فقط لا يرون ذلك مما يعزز القناعة لدى أسرة التربية والتعليم عموما ، ولدى الباحث خصوصا ، أنه يجب تفعيل دور المدرسة أكثر في مجال الوقاية من الانحراف والجنوح . والجدول التالي يبين جملة من الاقتراحات لتفعيل ذلك الدور .

جدول رقم 66 : اقتراحات تفعيل دور المدرسة في الوقاية من الانحراف والجنوح  
(متعدد الإجابات)

النسبة %	التكرار	الاقتراحات
12,04 %	26	تعيين أخصائي نفسي اجتماعي
17,59 %	38	إعلام وتوعية التلاميذ
2,78 %	6	الإصغاء إلى التلاميذ
12,04 %	26	تنظيم نشاطات رياضية وثقافية
12,50 %	27	التعاون بين المدرسة وجمعية أولياء التلاميذ
0,46 %	1	تحسين العلاقة بين الأساتذة والتلاميذ
0,93 %	2	إعلام الأولياء
3,70 %	8	مزيد من الصرامة
2,78 %	6	استقلالية مجلس التأديب وسيادة قراراته
1,39 %	3	تزويد المدرسة بمؤطرين أكفاء
1,85 %	4	الصرامة في تطبيق القوانين والتنظيمات
1,39 %	3	الابتعاد عن ممارسة العنف مع التلاميذ
2,78 %	6	تعزير مادة التربية الإسلامية من حيث البرنامج والحجم الساعي والمعامل
0,93 %	2	تشجيع التلاميذ النجباء وذوي السلوك الحسن
5,56 %	12	تنظيم لقاءات بين التلاميذ والجمعيات الناشطة في مجال الوقاية وعناصر الأمن
2,78 %	6	الحوار المفتوح مع التلاميذ والأولياء
0,46 %	1	تخفيض عدد التلاميذ في الأقسام
1,85 %	4	تجهيز المؤسسات بالوسائل التعليمية
0,93 %	2	تزويد الأساتذة بتكوين سيكولوجي ، سوسولوجي و بيداغوجي كاف
0,46 %	1	مساعدة التلاميذ المعوزين
0,93 %	2	الاهتمام بالتلاميذ المتواجدين في وضعيات اجتماعية ونفسية خاصة
0,46 %	1	تخفيض الحجم الساعي للمواد التعليمية من أجل ممارسة التلاميذ نشاطات مكملة
1,85 %	4	التعاون بين الأسرة والمدرسة
1,85 %	4	الاهتمام أكثر بوضع الأساتذة لتمكينهم من أداء واجباتهم على أحسن وجه
9,72 %	21	بدون إجابة
100 %	156	المجموع

يتبين من الجدول أعلاه أن الأغلبية الساحقة من المبحوثين ، أي 17.59 % ، ركزت على عملية الإعلام والتوعية لصالح التلاميذ بمخاطر الانحراف والجنوح ، مما يعني أن مدارسنا لا تنتهج هذا الأسلوب بعدُ ، كما اعتبر 12.50 % من المبحوثين أن التعاون بين المدرسة وجمعية أولياء التلاميذ مهمٌ وينبغي تفعيله ، كما أشار 12.4 % إلى ضرورة تكثيف النشاطات الرياضية والثقافية في المدارس وعيا منهم بأهميتها كنشاطات تربوية تكميلية ، كما نشير إلى أن 12.4 % أيضا من المبحوثين أشاروا

إلى ضرورة تعيين أخصائي نفسي- اجتماعي مؤهل في المدارس للتعامل المحترف مع حالات سوء التكيف المدرسي ، بل والانحراف والجنوح . وأشار 5.56% من المبحوثين إلى ضرورة التفات المدارس إلى تنظيم لقاءات بين التلاميذ والجمعيات الناشطة في مجال الوقاية من الانحراف والجنوح وكذا عناصر من قوات الأمن المؤهلة ، الأمر الذي يمكن إدخاله في باب التوعية والتحسيس المشار إليهما أعلاه ، كما نشير إلى أن 3.70% من المبحوثين يرون أنه من الضروري انتهاج المزيد من الصرامة في تأطير التلاميذ داخل المدارس .

## الفصل 7

### نتائج الدراسة

#### 1.7: نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى

كشفت الدراسة عن أهمية تعزيز علاقة الحدث بالمدرسة في الوقاية من جنوح الأحداث من خلال جملة من المعطيات نحاول ربط أهمها بأبعاد و مؤشرات الفرضية الأولى الواردة في الجدول رقم 1 في ما يلي :

#### 1.1.7 : البعد التعليمي و التحصيلي و مؤشرات

1- تبين من خلال الجدول رقم 26 أن 42,4 % من الجانحين ذوي مستوى ابتدائي ، و 57,6% منهم ذوو مستوى أساسي (إكمالي) ، بل إنه لم يتجاوز أي منهم السنة السابعة أساسي . كما يذكر، ومن خلال الجدول رقم 27 ، أن 36,4% من الجانحين لم يحصلوا حتى على شهادة التعليم الابتدائي ، مع ملاحظة أنه لم يحصل أي من الجانحين المبحوثين على شهادة التعليم الأساسي (الأهلية) . وهذا يعني أن هناك تسربا مدرسيا واضحا يعكس هشاشة العلاقة بين هؤلاء الأحداث الجانحين والمدرسة .

2- ما يعزز هشاشة العلاقة بين الأحداث الجانحين والمدرسة ، ضعف التحصيل العام ، إذ بدا واضحا من خلال الجدول رقم 28 أن 97% من الجانحين لم يحصلوا على أية إجازة طويلة مساهم التعليمي ، إذ لم يحصل منهم سوى 3% ، أي فرد واحد ، على لوحة شرف في الفصل الأول من السنة السابعة أساسي ، وانعدام الإجازات يعني ضعفا في التحصيل .

بالنتيجة فإن سطحية العلاقة بين الأحداث والمدرسة تعكس انخفاضا في مستوى التحصيل الدراسي ، مما يؤدي إلى الفشل الدراسي وبالتالي التسرب المدرسي ، الأمر الذي يفتح الباب واسعا أمام الانحراف والجنوح .

### 2.1.7: البعد النفسي و العلائقي و مؤشراتته

1- تبين من خلال الجدول رقم 29 أن 54,5 % من الجانحين وصفوا علاقتهم بالمدرسة بأنها مقبولة ، مقابل 42,4% وصفوها بالسيئة ، مع ملاحظة أن وصف العلاقة بأنها مقبولة لا يعني أنها حسنة بالضرورة ، ومقابل ذلك كله تبين أن 3% فقط ، أي واحد من الجانحين فقط ، وصف علاقته بالمدرسة بأنها جيدة .

2- ظهر من خلال الجدول رقم 30 أن 57,6% من الجانحين أفصحوا عن كراهيتهم للمدرسة ، مما يعني أن علاقتهم بها كانت سيئة ، الأمر الذي يتطلب بحثا عن أسباب ذلك .

3- بدا من الجدول رقم 33 أن 75,8% من الجانحين كانوا يتغيبون عن المدرسة ، مما يعكس قلة اهتمامهم وسطحية علاقتهم بالمدرسة . كما بين الجدول رقم 34 أن الذين كانوا يتغيبون كثيرا عن المدرسة بلغت نسبتهم 36,3% ، مقابل 33,3% كانوا يتغيبون قليلا . لكن التغيب القليل يؤدي في أغلب الأحيان إلى التغيب الكثير ، بل والانتطاع عن الدراسة ، الأمر الذي يفسح الطريق للانحراف والجنوح .

4- تبين من الجدول رقم 36 أن 84,8% من الجانحين كانوا يتعرضون لعقوبات من طرف المدرسين ، مما يعني أنهم كانوا إما مشاغبين داخل الأقسام ، أو ضعاف المستوى ، أو متقاعسين عن أداء الواجبات ، أو متمردين عن السلطة المعنوية التي يمثلها المدرسون . مما يعكس سوء تكيف الحدث داخل المدرسة ، وتململه داخل أقسامها ، وعجزه عن ربط علاقات سلسة فيها مع مدرسيه وأقرانه . ومما يعزز طرح سوء التكيف العام للحدث داخل المدرسة ، تعرض 57,6% من الجانحين لعقوبات الإدارة أيضا كما تبين من الجدول رقم 38 ، بالإضافة إلى عقوبات المدرسين ، مما يعني أن هناك أكثر من جهة تعاقب الأحداث التلاميذ ، كما يعني سوء علاقة واضح بين الحدث والمدرسة ، الأمر الذي قد يؤدي إلى الفشل والتسرب المدرسي ، وربما الانحراف والجنوح .

5- أما في ما يتعلق بأنواع العقوبات التي تعرض لها الجانحون ، كشفت الدراسة من خلال الجدول رقم 37 أن 25,3% من الجانحين تعرضوا لعقوبة الضرب من طرف المدرسين ، مقابل تعرض 19,2% منهم لنفس العقوبة من طرف الإدارة كما بيّنه الجدول رقم 39 ، رغم أن الضرب ممنوع قانونا في المدارس ، لما له من عواقب وخيمة على نفسية الحدث تنعكس سلبا على علاقته بالمدرسة ، ولاسيما في مرحلة المراهقة ، مما قد يدفع إلى التعويض عن طريق السلوك المنحرف والجانح ، داخل المدرسة ، وربما خارجها أيضا .

6- تبين من خلال الجدول رقم 40 أن 15,3% من الجانحين تعرضوا للعقوبات بسبب المشاجرة مع أقرانهم ، مقابل 13,7% منهم تعرضوا للعقوبات بسبب التمرد عن النظام المدرسي ، و 12,9% بسبب التغيب المتكرر ، و 12,9% بسبب الضرب (الواقع على أقرانهم) و 10,5% بسبب التهديد . والملاحظ أن كل هذه الأسباب تعكس سوء التكيف مع مكونات المحيط المدرسي بوجه عام ، ولا تساهم في تعزيز علاقة الحدث بالمدرسة ، بل إنها تفصح عن الانحراف والجنوح المبكر .

7- لوحظ من خلال بحث عينة موظفي التربية ، أن جميع أفراد العينة نفوا وجود أخصائي نفسي – اجتماعي في مؤسساتهم ، رغم الحاجة الماسة لمثل هؤلاء المختصين ، في تفسير أزمة المراهقة ، بفهم نفسية المراهق واحتواء العنف الفكري ، واللفظي والجسدي لديه بأساليب علمية ، وليس عقابية ، كما تبدو الحاجة ماسة لمثل هؤلاء الأخصائيين للاعتناء بذوي المشاكل النفسية و التكيفية من التلاميذ قبل أن تتفاقم وتتحوّل إلى سلوكيات منحرفة أو جانحة .

### 3.1.7: البعد التربوي و التهذيبي و مؤشرات

تجدر الإشارة أولا إلى أن هناك علاقة وطيدة بين البعد التربوي و التهذيبي من جهة و البعد النفسي و العلائقي الذي سبق تناوله أعلاه من جهة أخرى ، وعليه لن نكرر ما سبق عرضه عن ظاهرة التغيب المتكرر و ضرورة التصدي لها بكل الوسائل ، وعن ظواهر سوء التكيف ومظاهرها وضرورة معالجتها بالأساليب العلمية ، السيكولوجية و البيداغوجية وليس العقابية . وهكذا فإننا نكتفي هنا ببعض المعطيات التي تم الحصول عليها من الدراسة الميدانية التي شملت عينة موظفي التربية و كذا فئة الجانحين ، التي تؤكد الفرضية الأولى من خلال بعدها التربوي و التهذيبي .

1- كشفت الدراسة عن العديد من السلوكيات المنحرفة والجائحة التي تشهدها المدارس يوميا ، فمن خلال الجدول رقم 61 ، تبين أن الغياب المتكرر ، كسلوك منحرف على الأقل ، لم يصل بعد إلى تكييفه بأنه سلوك جانح في التشريع الجزائري على غرار بعض التشريعات المتقدمة في العالم ، جاء في الطليعة ، إذ تبين أن 18,7% من المبحوثين اعترفوا بوجوده ، مقابل 14,2% لعصيان أوامر المدرسين ، و 12,9% للمشاجرة بين التلاميذ ، و 10,7% للتخريب . ومما يعضد هذه النتائج ما ورد في الجدول رقم 40 المشار إليه أعلاه ، إذ تؤكد وجود سلوكيات منحرفة داخل المدرسة قام بها الجانحون المبحوثون و عرضتهم للعقاب من طرف المدرسين والإدارة .

2- تبين من خلال الجدول رقم 62 أن هناك العديد من أساليب التعامل مع السلوكيات المنحرفة والجائحة تعتمد داخل المدارس حسب أفراد عينة الموظفين ، فقد جاء على رأسها ، و بنسبة 32,8% ، استدعاء الولي ، تلتها بنسبة 20,6% الإحالة على مجلس التأديب ، مقابل 20,3% للتوبيخ الشفوي ، و 13,2% للطرد من القسم . غير أن ما يلفت الانتباه هو الاختلاف البين والصارخ عندما يتعلق الأمر بالضرب ، إذ لم تسفر إجابات الموظفين إلا على نسبة 2,7% المعترفة باستعمال المدرسة لأسلوب الضرب في التعامل مع السلوكيات المنحرفة والجائحة ، طبقا لما ورد في الجدول رقم 62 ، فيما أفصحت فئة الجانحين عن استعمال الضرب ، كأسلوب للتعامل مع السلوكيات المنحرفة والجائحة ، بنسبة 25,3% من طرف المدرسين طبقا للجدول رقم 37 ، و 19,2% من طرف موظفي الإدارة المدرسية طبقا للجدول رقم 39 ، وهذا لا يشجع على بناء علاقة حسنة بين التلميذ المعاقب بالضرب والمدرسة ، بل إن ذلك ربما يؤدي إلى رد فعل لا يخلو من العنف ، يقوم به الحدث ردا عن الضرب . وبالمحصلة يكره التلميذ المدرسة ، ويتحيز فرص التغيب عنها ، بل ومغادرتها ، مع كل ما يحمله ذلك من مخاطر على مستقبله .

3- بدا من الجدول رقم 63 أن 90% من موظفي المدارس أقرروا باعتماد مدارسهم لأساليب وقائية من انحراف وجنوح الأحداث . غير أن ما أسفرت عنه الإجابات المتعلقة بالأساليب المعتمدة من طرف المدارس الواردة في الجدول رقم 64 ، لا يرقى إلى المستوى العلمي المحترف ، فقد أفصح 46,7% من المبحوثين عن اعتماد أسلوب النصح والإرشاد ، و 44,3% عن اعتماد أسلوب التعاون مع الأولياء . بيّد أن ما يلفت الانتباه هو أن 1,8% فقط أقرروا باعتماد أسلوب الحوار مع التلاميذ للوقاية من الانحراف والجنوح ، وهذا قليل للغاية ، خصوصا إذا تعلق الأمر بفئة المراهقين التي تتلمذ و تتبرم من أية سلطة ، ولو كانت معنوية كسلطة الأولياء والمدرسين ، ولذلك يجب الدخول معها في حوار ، وبصورة مستمرة لكسب ثقتها واطمئنانها للتمكن من تمرير الرسائل الوقائية لها عن الانحراف والجنوح.



وبالنظر إلى النتيجة فإن مدارسنا مازالت بعيدة عن أسلوب الحوار ، كما هو الحال بالنسبة لأسرنا ، بل ومجتمعنا ككل .

#### 4.1.7: البعد الترفيهي و الثقافي و مؤشرات

كشفت الدراسة الميدانية المجراة على عينة موظفي التربية وكذا على فئة الجانحين جملة من النتائج تمحورت حول الفرضية الأولى في بعدها الرابع بمؤشرات لعل أهمها ما يلي :

1- أكد جميع المبحوثين من الموظفين أن مدارسهم تمارس فيها نشاطات رياضية مقابل 93,9% من فئة الجانحين طبقا لما ورد في الجدول رقم 41 ، وهذا أمر في غاية الأهمية باعتبار النشاطات الرياضية وسيلة ترفيهية ممتازة تخفف من وطأة التوتر النفسي ، وتفجر الطاقة الجسدية في ما يفيد ، وبالتالي تُصرف ، إلى حد ما ، عن الانحراف والجنوح . ومما يؤكد اهتمام الأحداث بالنشاطات الرياضية هو أن 83,8% من الجانحين ، طبقا لما ورد في الجدول رقم 42 ، كانوا يشاركون دائما في النشاطات الرياضية مقابل 9,7% كانوا يشاركون أحيانا .

2- أسفرت الدراسة طبقا للجدول رقم 43 عن أن 75,8% من الجانحين أقرروا بأن مدارسهم كانت تمارس فيها نشاطات ثقافية(مسرح ، رسم ، أشغال يدوية ، المجلة المدرسية) مقابل 24,2% نفوا ذلك ، لكن نتائج عينة الموظفين اختلفت ، إذ تبين من خلال الجدول رقم 58 أن 59% من المبحوثين أقرروا بأن مدارسهم تمارس فيها نشاطات ثقافية مقابل 41% نفوا ذلك . وهنا يبدو أن الأخذ بمعطيات عينة الموظفين أولى ، لأنهم يفهمون جيدا المقصود بالنشاطات الثقافية من جهة ، ومن جهة أخرى فإنهم يدركون أن النشاطات المناسبة غير ذات جدوى لأنها لا تؤدي الغرض التربوي المرجو منها ، وهو فتح مزيد من الآفاق الترفيهية الثقافية ذات الطابع التربوي أمام التلميذ ، الأمر الذي يُشغل وقته بما يفيد ، ويجعل المدرسة بالنسبة لكثير من التلاميذ مجال متعة و جذب وليس روتين و طرد ، ولاشك أن هذا يعزز علاقة الحدث أكثر بالمدرسة ، و يقلل من فرص التسرب المدرسي ، وبالتالي فرص الانحراف والجنوح ، وهذا ما يبدو أنه لم يتحقق بعدُ طبقا لما أسفرت عنه نتائج الدراسة عن فئة الجانحين في الجدول رقم 44 ، إذ تبين أن 28% فقط من الجانحين أقرروا أنهم كانوا يشاركون دائما في النشاطات الثقافية التي كانت تنظمها مدارسهم ، مقابل 56% كانوا يشاركون أحيانا ، بل إن 16% منهم لم يكونوا يشاركون البتة ، مما يعني أن تلك النشاطات لم تكن مستمرة ، ولا جدية ولا جذابة ، وبالتالي فإنها تفقد الهدف منها المنوه عنه أعلاه .

3- كشفت الدراسة من خلال الجدول رقم 45 أن 57,6% من الجانحين نفوا أن تكون مدارسهم قد نظمت رحلات ترفيهية تربوية مقابل 42,4% أقرروا بذلك . لكن ما يلفت الانتباه هو أن 73% من عينة الموظفين طبقا للجدول رقم 60 ، نفوا أن تكون مدارسهم تنظم تلك الرحلات مقابل 27% أقرروا بذلك . وأيا كانت النتائج فإن الرحلات التربوية الترفيهية ذات أهمية في كسر روتين المدرسة ، وصرامة نظامها ، والانفتاح على المحيط الطبيعي والاجتماعي للتلميذ ، وهي بذلك تعزز علاقة التلميذ بالمدرسة أكثر لأنها تلبي حاجته في الترفيه عن النفس ، في جو اجتماعي يقضي فيه التلميذ معظم وقته ، طيلة ساعات في اليوم وأيام في الأسبوع . لكن لكي تؤدي الرحلات التربوية الترفيهية هذا الدور لا بد أن تكون جذابة وهادفة ، وهذا ما تنفيه النتائج المستقاة من فئة الجانحين ، إذ تبين من خلال الجدول رقم 46 أن 42,9% من الجانحين كانوا يشاركون دائما في الرحلات ، و 42,9% أيضا كانوا يشاركون أحيانا ، و أن 14,3% لم يكونوا يشاركون إطلاقا ، مما يعني أن تلك الرحلات لم تكن جذابة ولا هادفة، حتى تؤدي الغرض التربوي و الترفيهي المرجو منها .

4- أما في ما يتعلق بالمكتبة باعتبارها رافد للبعد التربوي والثقافي ، و وسيلة من وسائل التعليم ، فإن الدراسة كشفت من خلال الجدول رقم 52 أن 91% من موظفي التربية أقرروا بأن مؤسساتهم تتوفر على مكتبة ، أو شبه مكتبة ، مقابل 9% نفوا ذلك . لكن بالرجوع إلى الجدول رقم 53 المتضمن بيانات عن استعمال المكتبة ، نجد أن 12% فقط من تلامذتنا يرتادون المكتبة دائما و بانتظام ، مقابل 66% يرتادونها أحيانا ، بل إن 21% لا يرتادونها إطلاقا ، وهذا يعني ، من ضمن ما يعنيه ، أن المكتبة لا ينظر إليها بعد كوسيلة تعليمية ، تربوية و ثقافية ، تعزز الرصيد المعرفي للتلميذ ، وتساهم في تلطيف الجو المدرسي الذي لا يخلو من الروتين والضجر الذي يسببه التواجد بين جدران القسم ، و دراسة بعض المواد التي لا تخلو من الثقل على بعض التلاميذ ، كما أن المكتبة تمكن التلميذ من تلبية حاجته للمطالعة حول ما يخدم ميوله الأدبية ، والفنية ، والعلمية والمعرفية عموما . فتجعل المدرسة مكان دراسة ، وترفيه ، وخدمة للمواهب ، فتعزز علاقته بها أكثر ، و في ذلك وقاية له من الانحراف والجنوح .

### 5.1.7: البعد الاقتصادي و الخدماتي و مؤشراتته

كشفت الدراسة نتائج بدت للباحث مهمة عن وضعية الخدمات الاجتماعية المقدمة للتلاميذ ، ولاسيما المعوزين ، في المدارس الجزائرية ، والتي لا تخدم التمدرس في ظروف حسنة ، ولا حتى مقبولة ، وليس من شأنها تعزيز علاقة الحدث بالمدرسة ، لعل أهمها ما يلي :

1- أن الأسر الجزائرية لم تعد قادرة على توفير جميع احتياجات أبنائها الضرورية للتمدرس ، رغم أن ما كشفت عنه الدراسة من خلال الجدول رقم 47 من أن 90,9% من الجانحين أقرروا بأن أسرهم كانت توفر لهم ، حسب الاستطاعة ، الأدوات المدرسية المطلوبة في مطلع كل سنة دراسية ، لكن غني عن كل بيان أن الأدوات المدرسية هي إحدى الحاجيات الواجب توفيرها للتمدرس ، ولا يمكن بأي حال من الأحوال الوقوف عندها وحدها .

2- أن هناك ، طبقا للجدول رقم 48 ، 45,5% من الجانحين أقرروا بأنهم كانوا يتلقون منح التمرس مقابل 54,5% لم يكونوا يتلقون أية منحة . و جدير بالذكر أن عينة الموظفين كشفت عن نتائج مقارنة لنتائج فئة الجانحين ، فقد أقر 50,8% من المبحوثين طبقا للجدول رقم 55 بأن هناك خدمات اجتماعية تقدم للتلاميذ المعوزين في شكل منح مدرسية . لكن رغم هذا فإن مبلغ المنح المدرسية قليل جدا لا يسمح بتوفير حاجيات التمرس الضرورية ، التي تتجاوز بكثير مبلغ 2000 دج المقدم للأطفال المتدرسين في الأسر الجزائرية الفقيرة . أما مبلغ 800 دج المقدم عن كل طفل متدرس للموظفين والعمال المؤمنين اجتماعيا ، فهو مبلغ يسمح بشراء الكراريس فقط !

3- تبين من الجدول رقم 49 أن هناك مساعدات عينية تقدم لبعض التلاميذ المعوزين لمساعدتهم على التمرس ، إذ أقر 48,5% من الجانحين بتلقيهم بعض الأدوات المدرسية (محافظ ، كراريس ، كتب) باعتبارهم معوزين ، ومما عزز هذه النتيجة ، ما ورد في الجدول رقم 55 ، إذ أقر 44,5% من الموظفين المبحوثين بتقديم خدمات اجتماعية في شكل مساعدات عينية لهؤلاء التلاميذ . لكن بالمقابل فإن الأغلبية من التلاميذ لم يتلقوا أية مساعدات عينية ، وقد يكونون منحدرين من أسر لديها عدد من الأطفال المتدرسين في مختلف الأطوار ، وعليها كثير من الأعباء الاجتماعية ، مما يجعلها تتعثر في تلبية مختلف حاجيات أبنائها المتدرسين ، وبالنتيجة يتعثر بعضهم في إكمال المسار الدراسي ، فيجد المجتمع نفسه أمام ظاهرة التسرب المدرسي ، التي تفتح الباب للانحراف والجنوح .

4- لقد كشفت الدراسة عن نقص كبير في خدمة اجتماعية جد مهمة في ضمان التمرس ، وهي خدمة المطاعم المدرسية ، فقد تبين من الجدول رقم 50 أن 33,3% من الجانحين أقرروا بتوفر مدارسهم على ما يشبه المطعم المدرسي (يقدم "سندويشات" في الفترة الصباحية وليس وجبة غداء كاملة وصحية) ، وما يعزز هذه النتيجة – بل ما يصححها من الناحية الرسمية - هو أرقام وزارة التربية نفسها عن السنة الدراسية 2002-2003 ، التي كشفت ، طبقا للجدول رقم 7 ، عن أن 17,73% فقط ، من مجموع التلاميذ في كل الأطوار ، يستفيدون من خدمة المطاعم المدرسية . وإذا ربطنا هذه النتيجة بمستوى

الفقر في المجتمع الجزائري ، وتوفر المدارس في أغنى الدول على مطاعم مدرسية تقدم وجبات غذائية مدروسة ، فإنه يمكن أن نتصور أهمية المطاعم المدرسية في ضمان حسن تـمدرس التلاميذ في مختلف الأطوار .

5- إن ما قيل عن المطاعم المدرسية يمكن أن يقال عن النقل المدرسي ، فقد كشفت الدراسة من خلال الجدول رقم 51 أن 90,9% من الجانحين أقرروا بأنهم لم يستفيدوا من النقل المدرسي ، غير أن الموضوعية تقتضي أن يُلفت الانتباه إلى أن أغلب الجانحين المبحوثين كانوا ينحدرون من مناطق حضري ، وكانت مدارسهم بالقرب من مقر سكنهم ، وبالتالي لم يكونوا بحاجة للنقل المدرسي ، غير أن 11,8% من فئة الموظفين المبحوثين أقرروا بأهمية توفير المطعم والنقل المدرسي طبقا للجدول رقم 57 ، خصوصا إذا تعلق الأمر بالتلاميذ الذين يسكنون بعيدا عن مدارسهم ، ولا يمكنهم توفير مصاريف النقل العمومي يوميا ، أو أن النقل العمومي مضطرب في نواحيهم . مما يعزز القناعة أكثر بأهمية النقل المدرسي في ضمان ظروف تـمدرس مقبولة ، وبالتالي تعزيز علاقة الحدث بالمدرسة ، مما يساهم في وقيته من الانحراف والجنوح .

6- بالنظر إلى ما تم عرضه من نتائج عن الخدمات الاجتماعية المقدمة للتلاميذ ، ولاسيما المعوزين منهم لضمان تـمدرسهم في ظروف حسنة ، أو على الأقل مقبولة ، فإنه يمكن القول بأن هناك مقدارا من الخدمات الاجتماعية تقدمه الدولة لصالح التلاميذ المعوزين ، إذ أكد أفراد عينة الموظفين ذلك بنسبة 85% طبقا للجدول رقم 54 ، غير أنهم نفوا أن تكون تلك الخدمات المقدمة كافية لضمان تـمدرس التلاميذ في ظروف حسنة ، ولا حتى مقبولة ، و كان ذلك بنسبة 97% طبقا للجدول رقم 56 . وعليه لا بد من بذل المزيد من الجهود من طرف الهيئات القائمة على المدرسة ، وعلى رأسها الوزارة الوصية ، لتوسيع نطاق الخدمات الاجتماعية من أجل ضمان التمتع بالحق في التعليم في ظروف حسنة لجميع التلاميذ ، ولاسيما المعوزون منهم .

## 2.7: نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية

رغم كون المدرسة مؤسسة اجتماعية رسمية أنشأها المجتمع لتضطلع بمهام التـربية، والتعليم والتنشئة الاجتماعية ، وبالنتيجة تكوين الإنسان والمواطن الصالح ، ورغم بدهاة العلاقة التكاملية بين مختلف المؤسسات الاجتماعية بالنظر إلى المهام المشتركة بينها ، وبالتالي ضرورة تفتح كل منها على غيرها ، فإن الدراسة كشفت عن تفوق المدرسة على نفسها وعدم تفتحها على بقية مؤسسات المجتمع ،

ولاسيما ما يشاركها في مهمة الوقاية من جنوح الأحداث ، كمؤسسة الأسرة ، ومؤسسة الشرطة والدرك الوطني ، فضلا عن مؤسسات المجتمع المدني وعلى رأسها الجمعيات ذات العلاقة بالوقاية ، المباشرة أو غير المباشرة ، من مظاهر الانحراف والجنوح . وعليه فإن الباحث يعتقد أن تفتح المدرسة على مؤسسات المجتمع يساهم في الوقاية من جنوح الأحداث . وهذا ما كشفت الدراسة عن انعدامه في جملة من المعطيات نحاول ربط أهمها بأبعاد ومؤشرات الفرضية الثانية الواردة في الجدول رقم 2 في ما يلي:

### 1.2.7: بعد التفتح على الأسرة و مؤشرات

كشفت الدراسة أنه من أساليب التعامل مع السلوكات المنحرفة والجائحة في المدرسة إشراك الأسرة ، فمن خلال الجدول رقم 62 تبين أن 32,8% من عينة الموظفين أقرروا بأن مدارسهم تستدعي الأولياء في حالة سلوك أبناهم سلوكات منحرفة أو جائحة ، وهذا أمر في غاية الأهمية ، ويؤكد وعيا لدى الأسرة التربوية بضرورة إشراك الأسرة في مهام الوقاية من الانحراف والجنوح ، غير أن ذلك لا يجب أن يبقى على المستوى الفردي من جهة ، كما لا يجب أن يبقى على الصعيد العلاجي ، بعد أن يكون التلميذ الحدث قد ارتكب سلوكا منحرفا أو جانحا . بل من الأفضل أن يكون على المستوى الوقائي قبل أن يرتكب أي سلوك منحرف أو جانح ، مثلا من خلال تفعيل جمعيات أولياء التلاميذ ، الموجودة في كل مؤسسة تربوية وجوبا ، كما تقتضيه النصوص القانونية السارية المفعول ، والتي أصبح يقتصر دورها على جمع الاشتراكات في مطلع كل سنة دراسية ، وفي أحسن الحالات استدعاء أحد أعضاء مكاتبها على مستوى كل مؤسسة للمشاركة في مجلس التسيير ، وهو مجلس شكلي ينظر في كيفية صرف بعض المبالغ المالية الزهيدة للمساهمة في التجهيز الخفيف للمؤسسة . وهكذا فقد تبين من خلال الجدول رقم 64 أنه من الأساليب الوقائية التي تعتمدها المدرسة في الوقاية من الانحراف والجنوح ، التعاون مع الأولياء ، إذ أقر بذلك 44,3% من عينة الموظفين .

### 2.2.7: بعد التفتح على الجمعيات المدنية ومؤشرات

كشفت الدراسة عن أن المدرسة الجزائرية لا تأخذ بعين الاعتبار التفتح على الجمعيات المدنية المختلفة ، سواء كانت جمعيات تنشط في مجال الوقاية غير المباشرة من الانحراف والجنوح ، كالجمعيات الرياضية والثقافية التي تشغل وقت الأحداث التلاميذ بما يفيد ، سواء في نقل بعض نشاطاتها إلى المدارس نفسها ، أو انتقال التلاميذ إلى مقراتها لممارسة تلك النشاطات ، أو كانت تنشط في مجال

الوقاية المباشرة من الانحراف والجنوح ، كجمعيات حماية حقوق الطفل ، وجمعيات الوقاية من تعاطي المخدرات وما يدخل في حكمها من مواد مختلفة . ومن خلال الدراسة الميدانية على عينة الموظفين تبين أن 100% من أفراد العينة نفوا أن تكون مدارسهم قد انفتحت على مثل تلك الجمعيات أو استضافتها في أية مناسبة من المناسبات ، وهو أمر يعتقد الباحث أنه في غاية الخطورة ، من جهة لأن هذا النوع من الجمعيات يمثل المجتمع المدني الذي يعتبر الحدث والمدرسة جزءا لا يتجزأ منه ، ومن جهة أخرى فإن تلك الجمعيات حددت لنفسها مجالاً من النشاط توفرت لها فيه خبرات ومعارف يحسُن أن يستفيد منها المجتمع المدني بأفراده ، وفئاته ومؤسساته ومنها المدرسة .

### 3.2.7: بعد التفتح على مؤسسة الشرطة والدرك ومؤثراته

إن مؤسستا الشرطة والدرك مؤسستان اجتماعيتان رسميتان أيضا ، مثل المدرسة ، يقع عليهما عبء ، ليس فقط التصدي للانحراف والجنوح فقط بعد وقوعهما ، بل والوقاية منهما أيضا قبل وقوعهما . وعليه فإنهما تشتركان مع المدرسة في دور الوقاية . لذلك كان لزاما على المدرسة أن تفتح عليهما وتتعاون معهما ، وتستفيد من خبراتهما العلمية والميدانية في التعامل مع الانحراف والجنوح . ومن خلال صور التعاون المعروفة في العالم لهاتين المؤسستين ، استضافة ضباط من الشرطة أو الدرك لتقديم مداخلات أمام تلاميذ المدارس حول مختلف الموضوعات ، مثل حقوق الطفل ، تعرض الأطفال والأحداث لسوء المعاملة من طرف الكبار أيا كانوا ، التوعية حول بعض الآفات الاجتماعية كتعاطي المخدرات ، الممارسة المبكرة للجنس ، الانخراط في جماعات أو عصابات إجرامية في الأحياء الحضرية ، حماية الأملاك العمومية... إلخ . بيد أنه في هذا الصدد كشفت الدراسة الميدانية على عينة موظفي التربية ، أن 100% من أفراد العينة نفوا أن تكون مدارسهم قد استضافت ضباطا من الشرطة أو الدرك في أية مناسبة أو لأي غرض ، مما يؤكد أن مدارسنا لا زالت منعزلة عن كثير من المؤسسات الاجتماعية الرسمية ذات العلاقة بعملية التربية والتنشئة الاجتماعية ، وتكوين المواطن والإنسان ، حتى وإن كانت في مستوى أهمية مؤسستي الشرطة والدرك في مجال الوقاية من الانحراف والجنوح والإجرام .

بالنتيجة فإنه يمكن القول أن المدرسة الجزائرية ليست منفتحة بالقدر المطلوب والكافي على مؤسسات المجتمع الرسمية وغير الرسمية ، للتعاون معها في الوقاية من جنوح الأحداث رغم الأهمية القصوى لذلك . وهذا ما فهمته وفعلته كثير من المجتمعات الحديثة المتقدمة . غير أن الباحث لا يرى أن عبء هذا التقصير يقع على المدرسة وحدها ، بل يقع أيضا على مختلف المؤسسات الاجتماعية ،

ولاسيما الرسمية منها ، مثل مؤسستي الشرطة والدرك ، اللتين يقع عليهما واجب التدخل الفعال ، من منطلق العلم والخبرة ، أمام تلاميذ المدارس لتوعيتهم عن مخاطر الانحراف والجنوح والإجرام .

## النتائج العامة للدراسة

لقد كشفت الدراسة على جملة من النتائج لعل أهمها ما يلي :

- 1- إقرار موظفي التربية والتعليم بأن للمدرسة دورا في الوقاية من جنوح الأحداث ، وعليه فإن أهل المدرسة واعون بالدور الذي يمكن أن تلعبه مؤسساتهم في الوقاية من ظاهرة لا تخلو من الخطورة على المجتمع .
- 2- ضعف المستوى التعليمي و التحصيلي يؤدي إلى الفشل المدرسي و بالتالي التسرب المدرسي ، مما يفتح المجال واسعا أمام الانحراف والجنوح .
- 3- سوء العلاقة بين التلميذ والمدرسة يؤدي إلى الفشل المدرسي والتسرب المدرسي ، وكثيرا ما يساهم في الجنوح .
- 4- من المؤشرات المهمة على سوء العلاقة بين التلميذ والمدرسة ، ضعف المستوى ، التغيب المتكرر ، التمرد عن النظام المدرسي ، التعرض للعقاب ، إلى غير ذلك من المؤشرات التي تعكس بوجه عام سوء تكيف الحدث داخل المدرسة .
- 5- الغياب الكلي للأخصائيين النفسانيين – الاجتماعيين في مدارسنا لمعالجة صعوبات التكيف أو سوء التكيف في المدرسة التي تبدو على التلاميذ ، ولاسيما في فترة المراهقة .
- 6- أن المدرسة الجزائرية نفسها لا تخلو من السلوكات المنحرفة ، بل والجائحة التي يعاقب عليها القانون .



- 7- انزلاق المدرسة الجزائرية في كثير من الأحيان وراء الأساليب العقابية للتصدي لمختلف صور التمرد و الانحراف ، وعلى الأخص أسلوب الضرب .
- 8- غياب الحوار والمشاركة في مدارسنا بين التلاميذ والطاقم التربوي والإداري ، جعل العلاقات المدرسية تنسم بالطابع العمودي .
- 9- ما زالت مدارسنا تهتمش كثيرا النشاطات التربوية المكلمة ، كالنشاطات الرياضية المتنوعة ، والنشاطات الثقافية والترفيهية البناء والهادفة ، وكذا الرحلات التربوية والترفيهية . إن وضعاً كهذا لا يشجع التلاميذ على مزيد من حب المدرسة ، لأنها لا توفر لهم جو المتعة والترفيه الهادفين .
- 10- ضعف الخدمات الاجتماعية المقدمة للتلاميذ ، ولاسيما المعوزين منهم ، فمبلغ المنح زهيد جداً ، والمستفيدون منه قليلون جداً ، والمطاعم المدرسية غير كافية بناتاً ، والنقل المدرسي قليل جداً .
- 11- الغياب شبه الكلي للتعاون الوظيفي والفعال بين المدرسة والأسرة .
- 12- الغياب الكلي للتعاون بين المدرسة والشرطة أو الدرك في أي مجال ، ناهيك عن مجال الوقاية من الجنوح .

## توصيات

في الأخير ، يمكن استثمار نتائج الدراسة لتقديم التوصيات التالية :

- 1- العناية الخاصة بالتلاميذ المتخلفين دراسيا .
- 2- التصدي للتغيب المتكرر عن المدرسة بحكمة و ليس باللامبالاة أو بالعقاب .
- 3- معالجة صور الانحراف والجنوح داخل المدرسة بالأساليب التربوية و ليس العقابية ، لأن هذه الأخيرة كثيرا ما تكون عديمة الجدوى ، ومنفرة بل و ذات أثر عكسي .
- 4- الحاجة الماسة إلى أخصائيين نفسانيين – اجتماعيين في مدارسنا لمعالجة مختلف صور سوء التكيف والجنوح باعتبارهما أعراضا لأمراض . مع ملاحظة وجود الآلاف من هؤلاء الأخصائيين عاطلين عن العمل . وفي هذا الصدد اقترح 12,4% من عينة موظفي التربية ، طبقا للجدول رقم 66 ، ضرورة تعيين أخصائي نفسي- اجتماعي على الأقل في المدارس الإكمالية والثانوية ، لمواجهة صعوبات التكيف مع البيئة المدرسية ، وكذا مساعدة من يعاني من التلاميذ مشاكل نفسية وسلوكية حتى خارج المدرسة . بل إن الكثير من القطاعات التي تحتاج في القيام بمهامها لهؤلاء الأخصائيين ، ولاسيما النفسانيين تفتقر إليهم ، إذ لا يوجد على مستوى الوطن سوى " 800 أخصائي نفسي في قطاع الصحة العمومية ، و 250 في قطاع الشبيبة والرياضة و 230 في قطاع التضامن الوطني " [77] ص 5.
- 5- ضرورة تكيف المدرسة الجزائرية مع الحراك الاجتماعي ، و تغير القيم في المجتمع الجزائري ، باستبدال العلاقات المدرسية العمودية بعلاقات أفقية تقوم على الحوار وعلى المشاركة بين كل الأطراف ( الإداريون ، الأساتذة والتلاميذ ) .

6- ضرورة التفكير الجدي في إعادة بعث التعليم المهني و التقني من جديد ، على الأقل في المرحلة الثانوية ، بإنشاء ثانويات مهنية يتقدم تلامذتها لامتحان البكالوريا المهنية ، لجلب التلاميذ أصحاب الميول اليدوية و المهنية من أجل التقليل من الفشل المدرسي و بالتالي التسرب المدرسي .

7- تخفيف الحجم الساعي الأسبوعي للنشاطات التعليمية الأساسية وإفساح المجال للنشاطات التربوية المكملّة ، كالنشاطات الرياضية و الثقافية و الترفيهية البناءة .

8- ضرورة اعتناء السلطات العمومية أكثر بفئة التلاميذ المعوزين ، بتوفير مزيد من الخدمات الاجتماعية لهم مباشرة ، أو من خلال أسرهم ، مثل رفع مبلغ المنح المدرسية ليتمشى مع غلاء المعيشة ، وكذا توفير المطاعم المدرسية و النقل المدرسي ، خصوصا في المناطق السكنية الريفية و النائية التي تبعد عن المدارس ، لضمان الحق في التعليم ، ليس فقط بدخول المدارس ، بل و بالبقاء فيها حتى إكمال المسار الدراسي .

9- ضرورة عمل السلطات العمومية على تخفيف الفوارق في المظهر بين تلاميذ المدارس ، لأنه من وظائف المدرسة تحقيق الانسجام الاجتماعي بين جميع التلاميذ مهما كانت مستوياتهم الاجتماعية . ولما لا البدء باعتماد اللباس المدرسي الموحد كما تفعل كثير من الدول المتقدمة لإشعار التلاميذ بوحدة الانتماء إلى المدرسة على الأقل ، مما يعزز علاقتهم بها أكثر .

10- ضرورة تفتح المدرسة على مؤسسات المجتمع ، وعلى رأسها مؤسسة الأسرة ، للتعاون على الوقاية من جنوح الأحداث . على اعتبار أن كل من الأسرة و المدرسة مؤسستان تضطلعان بوظيفة التنشئة الاجتماعية و التربوية ، تربية الطفل ، و التلميذ ، و المواطن و الإنسان . فلا بد أن يقع التعاون بينهما بالنظر إلى اشتراكهما في الوظائف و الأهداف . و من صور التعاون توسيع جمعيات أولياء التلاميذ (الحالية ) لعضوية تلاميذ و كذا لموظفي المدارس ، لتحقيق نوع من المشاركة و الانسجام في الجهود ، و إن تطلب ذلك تغيير اسم تلك الجمعيات .

11- تفعيل دور الشرطة و الدرك ليشمل عمليات الوقاية من الانحراف و الجنوح ، في إطار التعاون مع المدارس .

## خاتمة

في ختام الدراسة ، يمكن القول أن ظاهرة الإجرام و الجنوح ظاهرة إنسانية لا يخلو منها أي مجتمع ، لكن في الوقت نفسه يجب القول أيضا أنه لا يعفى أي مجتمع من اتخاذ ما يجب من الوسائل والسبل لمواجهتها ، سواء اقتضى الأمر المكافحة ، أو المنع ، أو الردع أو الإصلاح . غير أن الوقاية تبقى أحسن الوسائل والسبل على الإطلاق . بَيَد أن الوقاية تكون على درجة كبيرة من الأهمية إذا تعلق الأمر بالأطفال والأحداث ، ذلك أن أعتى المجرمين بدعوا حياتهم جانحين ، بل و ربما كان جنوح بعضهم خفيا .

إن وقاية الأحداث من الجنوح مسألة مهمة للغاية بالنسبة لكل مجتمع ، مهما كان مستواه الاقتصادي والاجتماعي ، لأن الأمر يتعلق بثروة المجتمع الحقيقية ، وهي ثروة الشباب . لذلك يتوجب على كل المؤسسات الاجتماعية ، سواء كانت رسمية أو غير رسمية ، التعاون من أجل حماية هذه الثروة .

إن المدرسة واحدة من المؤسسات الاجتماعية الرسمية ذات الأهمية البالغة في إستراتيجية الوقاية من الإجرام والجنوح . لأنها تستقبل الأطفال منذ الصغر ، وهم يقضون فيها سنوات ليس فقط طويلة ، بل وحرجة من حياتهم ، ونموهم السيكولوجي ، والذهني والاجتماعي ، لذلك ليس من المقبول أن تقصر المدرسة في تربيتهم بالمعنى الواسع لمصطلح تربية ، بل ليس من المسموح أن تفشل المدرسة في وظائفها و أدوارها ، وهي المؤسسة الرسمية التي أنشأتها المجتمعات الحديثة لتكمل وظائف و أدوار مؤسسة الأسرة . وحتى لا تقصر المدرسة أو تفشل في القيام بأدوارها و وظائفها على أحسن وجه ، ومنها دور الوقاية من جنوح الأحداث ، لابد أن تجعل من محيطها مجال جذب وليس طرد للأطفال والأحداث ، وتنفذ بالقدر الكافي والوظيفي على مختلف مؤسسات المجتمع ، ليشعر الأطفال والأحداث بأن المدرسة امتداد للمجتمع ومؤسساته المختلفة .

بيد أن نجاح المدرسة في وظائفها و أدوارها ، يستوجب مدها بالوسائل المادية والبشرية الضرورية ، فضلا عن سياسة تربوية علمية يبلورها خبراء التربية والتعليم ، الواعون والمنفتحون على أحدث خبرات و تجارب دول العالم المتحضرة ، لكن أيضا الواعون بالخصوصيات الثقافية والحضارية للمجتمع .

لقد حاولت هذه الدراسة البحث في دور المدرسة في الوقاية من جنوح الأحداث ، لكن الباحث يعي تمام الوعي أن المدرسة ليست وحدها المعنية بمهمة الوقاية من جنوح الأحداث ، لذلك لا بد أن تعزز هذه الدراسة بدراسات أخرى عن دور مؤسسات اجتماعية أخرى ، على رأسها ربما مؤسسة الأسرة ، ومؤسسة الشرطة والدرك ، ولما لا وسائل الإعلام ، ذلك أن الوقاية من الإجرام والجنوح لا بد أن تأخذ شكل الإستراتيجية ، التي لا بد على كل مجتمع أن يجند لها كل مؤسساته ، ولا يدخر في سبيل وضعها وحسن تنفيذها أي جهد ، أو مال أو وقت ، لأن حماية النشء هي أساس حماية المجتمع ، وحماية النشء ليست منة من أحد بل هي حق للنشء نفسه .

## قائمة المراجع

1- Le Conseil National Economique et Social (CNES), Commission Population et Besoins Sociaux, « Projet de rapport : Protection de la jeunesse : La Délinquance des Mineurs », adopté lors du 22<sup>ème</sup> session plénière, Mai (2003).

2- عبد الغني مغربي ، دروس وحدة " الملتقى " المقدمة لطلبة الماجستير ، جامعة البليدة ، السنة الجامعية (2003-2004) .

3 – Monique Chadeville-Prigent , « La Délinquance juvénile » in Encyclopædia Universalis, [CD], version 9 , (2004) .

4 - Office National des Statistiques (ONS), « Annuaire Statistique de l'Algérie », résultats : 1999-2001, édition (2003).

5- Les Nations Unies, « Deuxième cadre de coopération avec l'Algérie », DP/CCF/ALG/2, 15 avril (2002).

6- وزارة التربية ، " التربية الوطنية بالأرقام " ، مديرية التخطيط ، المديرية الفرعية للإحصائيات ، دون طبعة ، الجزائر ، ( 2003 ) .

7 - الخبر(اليومي) ، العدد 4429 ، الصادر يوم الخميس 23 جوان 2005.

8- الخبر (اليومي) . العدد 4207 ، الصادر في 2004/10/03 .

9- Albert Ogien, « Sociologie de la déviance ». Armand Colin /VUEF Paris, (2002).

10- صابر بوضرغم ، " خطوات البحث الاجتماعي " ، منشورات دار الأفاق الجديدة ، الطبعة الأولى ، بيروت ، (2000).

11- عبيدات ذوقان وآخرون ، "البحث العلمي : مفهومه ، أدواته وأساليبه" ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، الطبعة الخامسة ، عمّان ، (1996) .

12- موريس أنجرس ، " منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية : تدريبات عملية " ، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون ، دار القصة للنشر ، الجزائر ، (2004) .

13- Paul Robert, « Le Petit Robert 1 », Dictionnaire Alphabétique et Analogique de la Langue Française, éd Le Robert, Paris, (1981) .

14- Paul Procter & all, «Longman Dictionary of Contemporary English», Longman-librairie du Liban , (1984).

15- مساعد بن إبراهيم الحديثي ، « مبادئ علم الاجتماع الجنائي » ، مكتبة العبيكان ، الطبعة الأولى ، الرياض ، (1995) .

16- Laurent Barbe et al, « Prévention de la délinquance : Politique et Pratique » , ESF éditeur, Paris, (1998).

17- أحسن طالب ، « الوقاية من الجريمة » ، دار الطليعة للطباعة والنشر ، الطبعة الأولى ، بيروت ، (2001) .

18- Noah Webster, « WEBSTER'S II », New Riverside University Dictionary, Houghton Mifflin Company, Boston M A, USA, (1984).

19- A S, Hornby, «Oxford Advanced Learners Dictionary of Current English», Oxford University Press, (1985 ).

20- حسن عبد الحميد أحمد ، رشوان ، « الجريمة : دراسة في علم الاجتماع الجنائي » ، المكتب الجامعي الحديث ، الطبعة الأولى ، الإسكندرية ، (1995).

21- الطاهر أحمد الزاوي ، « مختار القاموس » ، الدار العربية للكتاب ، دون طبعة ، (1983) .

22- Norbert Sillamy, « Dictionnaire Usuel de Psychologie ». Bordas, Paris, (1983).

23-Ibtissem Garramm , «Terminologie Juridique dans la législation Algérienne». ENAG, Algérie, (1992).

24- علي بن هادية و آخرون ، « القاموس الجديد للطلاب » ، الشركة التونسية للتوزيع ، تونس والشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، الجزائر ، (1979) .

25- Alain Bruel, «Droit des mineurs» in, Encyclopaedia Universalis, [CD], version 9 , (2004).

26- عبد القادر قواسمية ، « جنوح الأحداث في التشريع الجزائري » ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، دون طبعة ، الجزائر ، (1992) .

27- السيد علي شتا ، «علم الاجتماع الجنائي » ، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية ، دون طبعة ، مصر ، (1997) .

28- سامية حسن الساعاتي ، « الجريمة والمجتمع : بحوث في علم الاجتماع الجنائي » ، مكتبة الأنجلو المصرية ، الطبعة الأولى ، (1982) .



29- وزارة العدل ، « القانون المدني الجزائري » ، الديوان الوطني للأشغال التربوية ، دون طبعة ، الجزائر ، (1991) .

30- وزارة العدل ، « قانون الجنسية الجزائرية » . الديوان الوطني للأشغال التربوية ، دون طبعة ، الجزائر ، (1990) .

31- مولود ديدان ، « قانون الأسرة » ، دار النجاح للكتاب ، دون طبعة ، الجزائر ، (2005) .

32- وزارة العدل ، « قانون العقوبات » ، الديوان الوطني للأشغال التربوية ، دون طبعة ، الجزائر ، (1991) .

33- لحسين بن شيخ ، « مبادئ القانون الجزائري العام » ، دار هومة ، الطبعة الثانية ، الجزائر ، (2000) .

34- وزارة العدل ، « قانون الإجراءات الجزائية » ، الديوان الوطني للأشغال التربوية ، دون طبعة ، الجزائر ، (1991) .

35- الجريدة الرسمية ، السنة التاسعة ، العدد 15 ، الصادر يوم الثلاثاء 22 فبراير (1972) .

36- علي محمد ، جعفر ، « الأحداث المنحرفون : دراسة مقارنة » ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، الطبعة الثالثة ، بيروت ، (1996) .

37- Microsoft ® Encarta ® 2006 [C.D]. Microsoft Corporation.

38- أحمد زكي بدوي ، « معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية » ، مكتبة لبنان ، دون طبعة ، بيروت ، (1986) .

39- إحسان محمد الحسن ، « الأسس العلمية لمناهج البحث العلمي » ، دار الطليعة للطباعة و النشر ، الطبعة الأولى ، بيروت ، (1982) .

- 40- جودت عزي عطوي ، « أساليب البحث العلمي : مفاهيمه – أدواته – طرقه الإحصائية» ، دار الثقافة للنشر والتوزيع و الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، عمان ، (2000) .
- 41- مدحت محمد أبو النصر ، « جناح الأحداث : الاتجاهات المفسرة و العوامل المؤثرة مع الإشارة إلى المشكلة في الإمارات العربية المتحدة » ، مجلة الفكر الشرطي ، المجلد 6 ، العدد 4 ، فبراير ، (1998) .
- 42- حسن الساعاتي ، « النظريات الاجتماعية في تفسير السلوك الإجرامي » ، في : النظريات الحديثة في تفسير السلوك الإجرامي : أبحاث الندوة العلمية السادسة – الخطة الأمنية الوقائية العربية الأولى – المركز العربي للدراسات الأمنية و التدريب ، دون طبعة ، الرياض ، (1987).
- 43- عبد الخالق جمال الدين والسيد رمضان ، «الجريمة والانحراف من منظور الخدمة الاجتماعية» ، المكتب الجامعي الحديث ، دون طبعة ، الإسكندرية (2001) .
- 44- عبد الرحمان العيسوي ، «سيكولوجيا المجرم» ، دار الراتب الجامعية ، دون طبعة ، بيروت ، (1997) .
- 45- أحسن طالب ، «الجريمة والعقوبة والمؤسسات الإصلاحية» ، دار الطليعة للطباعة والنشر ، الطبعة الأولى ، بيروت ، (2002) .
- 46- عبد المنعم سليمان ، « علم الإجرام والجزاء » ، منشورات الحلبي الحقوقية ، دون طبعة ، بيروت ، (2003).
- 47- رابع عبد الرحمان حروش ، « ظاهرتا الجريمة والانحراف : العوامل والحلول » ، مجلة الفكر الشرطي ، المجلد 8 ، العدد 1 ، أبريل (1999) .
- 48- إبراهيم بن مبارك ، الجوير ، «التربية الإسلامية و دورها في علاج الأحداث الجانحين » ، في: أساليب معالجة الأحداث الجانحين في المؤسسات الإصلاحية ، دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية و التدريب ، دون طبعة ، الرياض ، (1990) .

49- عايد عواد الوريكات ، «نظريات علم الجريمة» ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، عمان ، (2004) .

50- إبراهيم وجيه محمود ، «مدخل علم النفس» ، دار المعارف ، دون طبعة ، الإسكندرية ، (1980) .

51- بدر الدين علي ، «عرض عام لتطور النظريات المتعلقة بسببية الجريمة» ، في : النظريات الحديثة في تفسير السلوك الإجرامي ، أبحاث الندوة العلمية السادسة – الخطة الأمنية العربية الأولى – المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب ، دون طبعة ، الرياض ، (1987).

52- طلعت إبراهيم لطفي و كمال عبد الحميد الزيات ، «النظرية المعاصرة في علم الاجتماع» ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، دون طبعة ، القاهرة ، (1999) .

53- عدلي السمري ، «السلوك الانحرافي : دراسة في الثقافة الخاصة الجانحة» ، دار المعارف الجامعية ، دون طبعة ، الإسكندرية ، (1992) .

54- Yves Grafmeyer, «L'Ecole de Chicago» in Encyclopædia Universalis, [CD] , version 9 , (2004).

55- عبد الهادي الجوهري ، «قاموس علم الاجتماع» ، مكتبة نهضة الشرق ، الطبعة الثانية، (1983).

56- معن خليل عمر ، «معجم علم الاجتماع المعاصر» ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، دون طبعة ، عمان ، (2000) .

57- مصلح الصالح ، «النظريات الاجتماعية المعاصرة وظاهرة الجريمة في البلدان النامية» ، مؤسسة الوراق ، الطبعة الأولى ، عمان ، (2000) .

58- محمد إبراهيم عمر الأصيبي ، « دور الجمهور والمنظمات الأهلية في الوقاية من المخدرات والمؤثرات العقلية والتصدي لها » ، مجلة الفكر الشرطي ، المجلد 8 ، العدد 1 ، أبريل (1999) .

59- صبري الربيعات ، « مشاركة المواطن في العمل التطوعي الاجتماعي والوقاية من الجريمة والانحراف » في : دور المواطن في الوقاية من الجريمة والانحراف ، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب ، دون طبعة ، الرياض ، (1993) .

60- مصطفى العوجي ، «الاتجاهات الحديثة للوقاية من الجريمة» ، دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب ، دون طبعة ، الرياض ، (1987) .

61-Office des Nations Unies à Vienne, «Les Nations Unies et la justice pour mineurs : Guide des normes internationales et des meilleures pratiques», Revue Internationale de Politique Criminelle, n°s 49/50, (1998-1999).

62- وزارة التربية الوطنية ، مديرية الدراسات القانونية والتقنين والمنازعات ، المديرية الفرعية للوثائق ، «النصوص الأساسية الخاصة بقطاع التربية» ، دون طبعة ، الجزائر ، (1992) .

63- وزارة التربية الوطنية ، «بيانات إحصائية» ، مديرية التخطيط ، المديرية الفرعية للإحصائيات ، دون طبعة ، الجزائر ، (2003-2002) .

64- وزارة التربية الوطنية ، « مؤشرات إحصائية » ، مديرية التخطيط ، المديرية الفرعية للإحصائيات ، دون طبعة ، الجزائر ، 2003-2002 .

65- مها عبد الباقي الجويلي ، « التربية والمجتمع : الاتجاهات الحديثة في التوظيف الاجتماعي للتربية» ، دار الوفاء للطباعة و النشر ، دون طبعة ، الإسكندرية ، (2001) .

66- روني أوبير ، «التربية العامة» ، ترجمة عبد الله عبد الدائم ، دار العلم للملايين ، الطبعة الرابعة ، بيروت ، (1979) .

67- Marie Duru-Bellat et Agnès, Henriot-Van Zanten, «Sociologie de l'école». Armand Colin, Paris, (1992).

68- Marlaine Cacouault et Françoise, Oeuvrad, «Sociologie de l'éducation». Casbah Editions, Alger, (1998).

69- علي السيد محمد الشخبي ، «علم اجتماع التربية المعاصر: تطوره ، منهجيته وتكافؤ الفرص التعليمية» ، دار الفكر العربي ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، (2002) .

70- السيد رمضان ، «إسهامات الخدمة الاجتماعية في مجال انحراف الأحداث» ، دار المعارف الجامعية ، دون طبعة ، الإسكندرية ، (1995) .

71- منير العصرة ، «انحراف الأحداث و مشكلة العوامل» ، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر ، دون طبعة ، الإسكندرية ، (1974) .

72- أحمد حويطي ، « دور المؤسسات الرسمية في التثقيف الأمني والوقاية من الجريمة » ، مجلة الفكر الشرطي ، المجلد 8 ، العدد 1 ، (1999) .

73- Anne Barrere et Nicolas, Sembel, «Sociologie de l'éducation», Editions Nathan, Paris, (1998).

74- Jean-Manuel De Queiroz, «L'école et ses sociologies», Editions Nathan, Paris, (1995).

75- Louise Langevin, «L'abandon scolaire : On ne naît pas décrocheur !» Les Editions LOGIQUES, inc, Montréal, (1994).

76- Jean Le Gal, «Les droits de l'enfant à l'école», 1<sup>ere</sup> édition, DeBoeck & Larcier s.a, Bruxelles, (2002).

77- Lyès Slimani, «Les Psychologues n'ont pas le moral», in Santé +, mensuel d'information médical, n° 29, Novembre (2005).

78- BEAUD Michel, «L'art de la thèse», Casbah Editions, Alger, (1999).

79- HERZLICH Claudine, «Réussir sa thèse en sciences sociales», Nathan / VUEF, (2002).

الملاحق

- . جامعة البليدة .
- . كلية الآداب والعلوم الاجتماعية .
- . قسم علم الاجتماع و الديموغرافيا .

استبيان بحث لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع

حول

## دور المدرسة في الوقاية من جنوح الأحداث

هذا الاستبيان موجه للأحداث الجانحين ، الموضوعين في المركز المتخصص لإعادة التربية بعين العلوِي ، ولاية البويرة ، بغرض دراسة " دور المدرسة في الوقاية من جنوح الأحداث " . ويشرفني أن أحيطكم علما أن تعاونكم معي بالإجابة عن أسئلة هذا الاستبيان بكل تلقائية وموضوعية وجدية ، و دون ذكر اسمكم ، سيفيد في إلقاء الضوء على الموضوع وسيخدم المجتمع خدمة جليلة ، كما يخدم البحث العلمي خدمة عظيمة .

كما أحيطكم علما أن البيانات الواردة في هذا الاستبيان ستكون سرية و لن تستخدم إلا للأغراض

العلمية .

### ملاحظة :

ضع علامة (x) في مربع الإجابة المناسبة وأجب عن السؤال المفتوح بعناية .



### المحور الأول : البيانات الشخصية :

- 1- العمر .....
- 2- المستوى التعليمي للأب : أمي  ، ابتدائي  ، أساسي  ، ثانوي  ، جامعي
- 3- المستوى التعليمي للأم : أمي  ، ابتدائي  ، أساسي  ، ثانوي  ، جامعي
- 4- عدد الإخوة : .....
- 5- ترتيبك بينهم : .....
- 6- عدد الإخوة المتدرسين : .....
- 7- مكان السكن : مدينة كبيرة  ، مدينة صغيرة  ، قرية  .
- 8- نوع المسكن : فيلا  ، شقة في عمارة  ، بيت تقليدي  ، بيت قصديري  ،  
حالات أخرى .....
- 9- الجنحة المرتكبة : .....

### المحور الثاني : بيانات حول علاقة الحدث بالمدرسة :

#### أولا : البعد التعليمي و التحصيلي:

- 10- المستوى التعليمي : أمي  ، ابتدائي  ، أساسي  ، ثانوي  .
- 11- هل حصلت على شهادة التعليم الابتدائي ؟ نعم  ، لا  .
- 12- هل حصلت على شهادة التعليم الأساسي ؟ نعم  ، لا  .
- 13- هل حصلت على شهادة البكالوريا ؟ نعم  ، لا  .
- 14- ما هي الإجازات التي حصلت عليها ؟ تهنئة  ، تشجيع  ، لوحة شرف  ،  
لاشيء  .

#### ثانيا : البعد النفسي و العلائقي:

- 15- كيف كانت علاقتك بالمدرسة ؟ جيدة  ، مقبولة  ، سيئة  .
- 16- هل كنت تحب المدرسة ؟ نعم  ، لا  .
- 17- في حالة " نعم " ، لماذا ؟ .....
- 18- في حالة " لا " ، لماذا ؟ .....
- 19- هل كنت تتغيب عن المدرسة ؟ نعم  ، لا  .
- 20- في حالة " نعم " هل كان ذلك ؟ كثيرا  ، قليلا  ، نادرا  .

**21-** لماذا كنت تتغيب عن المدرسة ؟

- لصعوبة الدروس  ، لصرامة النظام المدرسي  ، لسوء معاملة المراقبين  ،  
 لسوء معاملة المعلمين أو الأساتذة  ، للعمل من أجل مساعدة الأسرة  .  
 لأسباب أخرى ( أذكرها ) .....

**ثالثا : البعد التربوي و التهذيبي :**

**22-** هل تُعرضت لعقوبات من طرف المعلمين والأساتذة ؟ نعم  ، لا  .

**23-** في حالة " نعم " ، ما نوع العقوبات التي تُعرضت لها ؟

- التوبيخ الشفوي  ، الضرب  ، الطرد من القسم  ، استدعاء الولي  ،  
 عقوبات أخرى ( أذكرها ) .....

**24-** هل تُعرضت لعقوبات من طرف إدارة المدرسة ( المراقب ، المراقب العام ، الناظر ،  
 المدير ) ؟ نعم  ، لا  .

**25-** في حالة " نعم " ، ما نوع العقوبات التي تُعرضت لها ؟

- التوبيخ الشفوي  ، الضرب  ، استدعاء الولي  ،  
 الطرد المؤقت من المدرسة  ، الإحالة على مجلس التأديب  .

**26-** لماذا تُعرضت للعقوبات ؟

- بسبب التغيب المتكرر  ، التمرد عن النظام المدرسي  ،  
 عصيان أوامر المعلم أو الأستاذ داخل القسم  ، السب والشتم  ،  
 المشاجرة مع التلاميذ  ، التهديد  ، الضرب  ، التخريب  ، السرقة  ،  
 تعاطي المخدرات  ، المتاجرة بالمخدرات  ، التحرش الجنسي  ،  
 حمل السلاح الأبيض  ،  
 سلوكات أخرى (اذكرها) .....

**رابعا : البعد الترفيهي والثقافي:**

**27-** هل كانت مدرستك تنظم نشاطات رياضية (كرة القدم ، كرة السلة ، كرة اليد ، السباق...)?  
 نعم  ، لا  .

**28-** هل كنت تشارك في تلك النشاطات الرياضية ؟ دائما  ، أحيانا  ، لا تشارك  .

**29-** هل كانت مدرستك تنظم نشاطات ثقافية (الرسم ، المسرح ، الموسيقى ، الأناشيد ، مجلة المؤسسة  
 ... ) ؟ نعم  ، لا  .

**30-** هل كنت تشارك في تلك النشاطات الثقافية ؟ دائما  ، أحيانا  ، لا تشارك  .

**31-** هل كانت مدرستك تنظم رحلات ترفيهية و تربوية ؟ نعم  ، لا  .

32- هل كنتَ تشارك في تلك الرحلات التربوية والترفيهية ؟ دائما  ، أحيانا  ، لا تشارك  .

خامسا : البعد الاقتصادي و الخدماتي :

33- هل كانت أسرتك توفر لك ما تحتاجه من أدوات مدرسية و كتب ؟ نعم  ، لا  .

34- هل كنت تتلقى منحة مدرسية ؟ نعم  ، لا  .

35- هل كنت تتلقى أدوات مدرسية مجانية ؟ نعم  ، لا  .

36- هل كان بمدركم مطعم مدرسي ؟ نعم  ، لا  .

37- هل كان يوفر لك النقل المدرسي ؟ نعم  ، لا  .

جامعة البليدة .

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية .

قسم علم الاجتماع و الديموغرافيا .

استبيان بحث لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع

حول

## دور المدرسة في الوقاية من جنوح الأحداث

هذا الاستبيان موجه للسادة موظفي قطاع التربية على مستوى المؤسسات التربوية الإكمالية والثانوية ، من الطاقم الإداري والتربوي بغرض دراسة " دور المدرسة في الوقاية من جنوح الأحداث " . و يشرفني أن أحيطكم علما أن تعاونكم معي بالإجابة عن أسئلة هذا الاستبيان بكل تلقائية وموضوعية وجدية ، و دون ذكر اسمكم ، سيفيد في إلقاء الضوء على الموضوع وسيخدم المدرسة والمجتمع خدمة جليلة ، كما يخدم البحث العلمي خدمة عظيمة .

كما أحيطكم علما أن البيانات الواردة في هذا الاستبيان ستكون سرية و لن تستخدم إلا للأغراض

العلمية .

### ملاحظة:

ضع علامة (x) في مربع الإجابة المناسبة وأجب عن السؤال المفتوح بعناية .

### المحور الأول : البيانات الشخصية.

- 1- الجنس: ذكر  ، أنثى  .
- 2- السن: 29-20  ، 39-30  ، 49-40  ، 59-50  ، 60 سنة فأكثر  .
- 3- المستوى التعليمي: متوسط  ، ثانوي  ، جامعي  .
- 4- الوظيفة: مدير  ، نائب مدير للدراسات  ، مستشار التربية  ، أستاذ  .
- 5- في حالة أستاذ ، اذكر مادة التدريس .....
- 6- الخبرة المهنية : أقل من 10 سنوات  ، 10 - 20 سنة  ،  
20 - 30 سنة  ، 30 - 40 سنة  .

### المحور الثاني : دور المدرسة في مواجهة التسرب المدرسي.

- 7- هل توجد بمؤسستكم مكتبة ؟ نعم  ، لا  .
- 8- هل يرتادها التلاميذ ؟ دائما  ، أحيانا  ، لا  .
- 9- هل هناك خدمات اجتماعية تقدم للتلاميذ المعوزين من أجل مساعدتهم على مواصلة الدراسة ؟ نعم  ، لا  .
- 10- في حالة " نعم " ، ما نوع هذه الخدمات ؟  
منح التمدرس  ، الكتب والأدوات المدرسية  ، منح المطعم  ،  
النقل المدرسي  ،  
خدمات أخرى ( أذكرها ) .....
- 11- هل ترى أن هذه الخدمات الاجتماعية المقدمة كافية لضمان تمدرس التلاميذ المعوزين؟  
نعم  ، لا  .
- 12- في حالة " لا " لماذا ؟ .....
- 13- هل تمارس في مؤسستكم نشاطات رياضية (كرة القدم ، كرة السلة ، كرة اليد ،  
السباق...) ؟ نعم  ، لا  .
- 14- هل تمارس في مؤسستكم نشاطات ثقافية (الرسم ، المسرح ، الموسيقى ، الأناشيد ، مجلة  
المؤسسة ...) ؟ نعم  ، لا  .
- 15- هل تُجري مؤسستكم منافسات ثقافية ورياضية ؟ نعم  ، لا  .
- 16- هل تنظم مؤسستكم رحلات ترفيهية تربوية ؟ نعم  ، لا  .

**المحور الثالث : دور المدرسة في التعامل مع حالات الانحراف والجنوح.**

- 17- هل يوجد بمؤسستكم أخصائي نفسي أو اجتماعي ؟ نعم  ، لا  .
- 18- هل عاينتَ بين تلاميذ مؤسستكم سلوكيات منحرفة أو جانحة؟ نعم  ، لا  .
- 19- ما هي السلوكيات المنحرفة أو الجانحة الأكثر شيوعا في مؤسستكم؟  
التغيب المتكرر  ، التمرد عن النظام المدرسي  ، عصيان أوامر الأساتذة   
السب والشتم  ، المشاجرة بين التلاميذ  ، التهديد  ، الضرب  ،  
التخريب  ، السرقة  ، تعاطي المخدرات  ، المتاجرة بالمخدرات   
التحرش الجنسي  ، حمل السلاح الأبيض  ،  
سلوكيات أخرى ( أذكرها ) .....
- 20- ما هي أساليب التعامل مع السلوكيات المنحرفة أو الجانحة في مؤسستكم؟  
التوبيخ الشفوي  ، الطرد من القسم  ، استدعاء الولي  ، الضرب  ،  
الإحالة على مجلس التأديب  ، تبليغ الشرطة  ، الطرد من المدرسة  ،  
أساليب أخرى ( أذكرها ) .....
- 21- هل تعتمد مؤسستكم أساليب وقائية تجاه حالات الانحراف والجنوح؟ نعم  ، لا  .
- 22- ما هي الأساليب الوقائية المعتمدة من طرف مؤسستكم تجاه حالات الانحراف والجنوح ؟  
النصح والإرشاد  ، التعاون مع الأولياء  ،  
الإحالة على الأخصائي النفسي أو الاجتماعي  ،  
أساليب أخرى ( أذكرها ) .....
- 23- هل سبق لمؤسستكم أن نظمت لقاءات بين التلاميذ والجمعيات الناشطة في مجال الوقاية  
من الانحراف والجنوح ؟ نعم  ، لا  .
- 24- في حالة " نعم " ، ما هي الجمعيات الناشطة في مجال الوقاية من الانحراف والجنوح  
التي تعاملت معها مؤسستكم؟ .....
- 25- هل سبق لمؤسستكم أن استضافت ضباطا أو أعوانا من الشرطة أو الدرك لتقديم مداخلات  
لصالح التلاميذ من أجل التوعية الوقائية في مجال الانحراف والجنوح ؟  
نعم  ، لا  .
- 26- هل تعتقد أن للمدرسة دورا في الوقاية من جنوح الأحداث ؟ نعم  ، لا  .
- 27- في حالة " نعم " ما هي اقتراحاتك لتفعيل دور المدرسة في الوقاية من جنوح الأحداث ؟  
أ - .....  
ب - .....

.....ج -  
.....د -  
.....ه -

" إني رأيت أنه لا يكتب أحد كتابا في يومه إلا قال في غده : لو غير هذا لكان أحسن ، ولو زيد هذا لكان يستحسن ، ولو قدم هذا أفضل ، ولو ترك هذا لكان أجمل . وهذا من أعظم العبر ، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر "

**العماد الأصفهاني.**