الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة منتوري - قسنطينة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

رقم التسجيـــل:.....

الرقم التسلسلي:.....

التصورات الإجتماعية لدور المدرسة عند الأحداث المنحرفين

- دراسة ميدانية بمراكز إعادة التربية (أم البواقي، عنابة، سكيكدة)- ذكور- قسنطينة- إناث-

اطروحة دكتوراه علوم فرع علم النفس الاجتماعي

إعـــداد الطالبـــة:

نصيرة خلايفية

إشراف الأستاذ الدكتور:

علي قوادريـــــة

أعضاء لجنة المناقشة: **تناقش يوم:** ...../...../.....

الاســـم واللقـــب	الرتبـــة	الصفـــة	الجامعة الأصليـــــــــــة
أ.د محمد شلبـــي	أستاذ التعليـــم العالي	رئيسا	جامعـــة منتـــوري قسنطينة
أ.د علي قوا دريـــــة	أستاذ التعليـــم العالي	مقـــــررا	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة
أ.د الهاشمي لوكيـــــــا	أستاذ التعليـــم العالي	عضوا مناقشا	جامعة منتوري قسنطينـــة
أ.د إبراهيم التهامي	أستاذ التعليم العالي	عضوا مناقشا	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة
د. بوخميس بوفولـــة	أستـــاذ محاضـــر	عضوا مناقشـــا	جامعةباجي مختار عنابـــه

السنة الجامعية 2012/2011

المواضيـــــع **الصفحة**

مقدمـــــــــــــــــــــــــة..... 01

Iــ المفاهيم المستعملة في الدراسة..... 08

IIــ ما مدى انتشار ظاهرة الانحراف في الجزائر..... 12

IIIــ المقاربات النظرية و الادبية لموضوع الدراسة.....،.. 18

الفصل الاول

التصورات الاجتماعية ميكانيزم معرفي – اجتماعي

1. مقاربة التصور في تصميمه الدينامي: البنائي – الوظيفي..... 20

2. التصور الاجتماعي: موضوع للدراسات النفسية الاجتماعية..... 26

3. وظائف التصورات الاجتماعية في العلوم الإنسانية والاجتماعية..... 30

1.3 الوظائف المعرفية للتصورات الاجتماعية..... 30

2.3 تحديد الهوية الاجتماعية ضمن المجال الاجتماعي للتصور..... 30

3.3 التصورات الاجتماعية و وظيفة تبرير التمايز الاجتماعي 31

4.3 وظيفة توجيه الممارسات داخل الحقل التصوري 31

4. ميكانيزمات التصورات الاجتماعية ومدى تطبيقها في العلوم الاجتماعية والإنسانية.. 32

1.4 تشكيل التصورات الاجتماعية وفقا لسيرورة الهدفنة 32

2.4 تغير التصورات الاجتماعية من خلال سيرورة الرسو 34

5. الخصائص الاجتماعية، الرمزية، الصورية و البنائية للتصور..... 35

1.5 النظام السوسيو معرفي للتصورات الاجتماعية..... 36

2.5 نظام التصور و ثنائية العلاقة صورة /معنى..... 37

3.5 المضمون الرمزي للتصورات الاجتماعية و بنيتها المزدوجة " الادراكية و الفكرية.... 38

6. نسقية العناصر المكونة للتصورات الاجتماعية 39

1.6 المقاربة البنائية للنظام المركزي و المحيطي للتصورات الاجتماعية..... 40

2.6 الحقول المعرفية للتصورات الاجتماعية 48

7. تحليل محتوى التصورات الاجتماعية في ظل اعمال موسكوفيتشي..... 53

1.7 الرصيد المعرفي لموضوع التصورات الاجتماعية..... 53

2.7 المظهر الصوري للتصورات الاجتماعية في الحقل التصوري 54

3.7 العلاقة التكاملية بين الموقف والمعلومة..... 55

المواضيـــــــع **الصفحة**

8. مقاربة منهجية لطرق جمع التصورات الاجتماعية..... 55
1.8 الكشف النسقي عن محتوى التصورات الاجتماعية 55
2.8 طرق الكشف عن تنظيم و بنية التصورات الاجتماعية 60
3.8 تقنيات التحقق من العناصر المركزية 64
9. العوامل المتدخلة في التغير البنيوي للتصورات الاجتماعية 66
1.9 العقلنة و تاثيرها في تغيير التصور الاجتماعي 66
2.9 الممارسات الاجتماعية و دورها في تعديل التصور..... 68

الفصل الثاني

المدرسة مؤسسة تربوية تعليمية ذات ادوار اجتماعية

1. المدرسة كفاعل تربوي في ظل النظام الاجتماعي 75
2. تطور وإصلاح النظام التربوي في الجزائر..... 77
3. السلم التعليمي للمؤسسات التربوية كمنظمات متعلمة 81
1.3 النظام التعليمي الأساسي و أدواره القاعدية..... 83
2.3 المهام الاساسية للتعليم الثانوي 86
4. ادوار المدرسة في صورتها المصغرة للحياة الاجتماعية 87
1.4 التنشئة الاجتماعية في ظل القيم النظامية والتعليمية للمدرسة..... 88
2.4 السياسات التربوية للمجتمع ومختلف الأدوار الاقتصادية للمدرسة..... 93
3.4 التراث الثقافي في علاقته التفاعلية بالمؤسسات المدرسية..... 95
4.4 إقرار التوازن بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية..... 97
5. مؤشرات تحقيق الفاعلية المدرسية 99
1.5 النظم و الانظباط المدرسي و دوره في النمو الاجتماعي للطفل..... 100
2.5 الواجب التعليمي بين الكفاية و الفعالية..... 100
3.5 شخصية المتعلم و فرص تحمله للمسؤولية 103
6. التأثير النفسي للعلاقة التفاعلية معلم/ متعلم..... 103
7. أبعاد البيئة المدرسية في ضوء المتغيرات العالمية 106
1.7 العملية التربوية في نسقها الإجتماعي..... 106
2.7 النسق التعليمي للمدرسة الحديثة..... 108

المواضيـــــع **الصفحة**

8. المشكلات التربوية التي تواجهها المدرسة 116

1.8 التسرب المدرسي و انعكاساته على سلوك الحدث..... 117

2.8 مشكلة مخاوف الطفل من المدرسة..... 118

3.8 هروب الطفل من المدرسة..... 119

9. الموازنة بين التربية المدرسية و التربية الأسرية..... 120

الفصل الثالث

نظريات الانحراف ووسائط التنشئة الاجتماعية

1. السلوك الانحرافي في ضوء الدراسات الاجتماعية والإنسانية..... 126

1.1 المعايير الاجتماعية كمقياس للسلوك الانحرافي..... 126

2.1 انحراف الاحداث بين القانون و الاخلاق : مقاربة نظرية..... 133

3.1 المسؤولية الجنائية من منظور التشريع الجزائري..... 137

2. أبعاد السلوك الانحرافي في ظل المقاربات النظرية للانحراف 138

1.2 انحراف الاحداث من خلال المداخل النظرية البيئية 139

2.2 المحددات المرفولوجية و التكوينية للجانح و علاقتها بالسلوك الانحرافي 162

3.2 الاتجاهات الاساسية في التحليل النفسي و الشخصية المنحرفة 172

3. نظم ومؤسسات الضبط الاجتماعي وعلاقتها بالسلوك الانحرافي..... 180

1.3 ما مدى العلاقة بين الاسرة في نسقها الاجتماعي وانحراف الأحداث..... 180

2.3 المجتمع الدراسي وتبلور الاتجاهات الجانحة 185

3.3 الشخصية المنحرفة من خلال المقاربة الاقتصادية للجريمة 193

4. المدرسة كقوة تفاعل بين الامتثال والانحراف في الفعل الاجتماعي..... 196

1.4 المدرسة كتنظيم اجتماعي و تاثيرها على العملية التعليمية..... 198

2.4 المناخ المدرسي و انعكاساته على دينامية الحدث 199

5. تصنيف الانحراف و نماذجه النظرية..... 202

1.5 التكوين العضوي للشخصية المنحرفة من خلال تصنيفي فيري ***E. Ferrer*** و لومبروزو ***S.Lombrozo***..... 202

2.5 اضطراب نسق التفاعل والدافعية للانحراف عند بارسونز ***T.Persons*** ومرتون *R.Merton* 203

المواضيـــع **الصفحة**

3.5 النموذج القهري المتبادل لباترسن *G.R.Patterson* 207

4.5 نماذج الانحراف حسب ليماي*M.Lemay* من خلال دراسة تحليلية للشخصية المنحرفة... 208

6. ديناميكية شخصية الحدث المنحرف 215

1.6 الهيكل التنظيمي للشخصية المنحرفة حسب بينتال ***A.Pinatal*** 216

2.6 الشخصية المنحرفة عند لي بلون و فريشات ***M. Le blanc et M. Fréchette*** .. 217

3.6 العجز المعرفي للمنحرف من خلال اعمال فبيانو وروز ***E. Fabiano et R.Ross*** 220

4.6 الشخصية المنحرفة حسب وينمن و ريدل ***D.Wineman et F.Redl*** واهم تقنيات الأنا المنحرفة 221

7. ما مدى وجود استراتيجيات وظيفية للوقاية من انحراف الأحداث..... 222

8. دور المؤسسة التربوية للوقاية من السلوكات المنحرفة..... 224

iv. التساؤلات المعرفية للدراسة..... 229

البعد التطبيقي للدراسة

الهيكل التجريبي والمنهجي لمشكلة الدراسة

أولا : الاجراءات المنهجية للدراسة

1. الدراسة الاستطلاعية و دورها في تحديد الحقل التجريبي للبحث..... 236

2. عينة البحث في الدراسات التجريبية..... 262

1.2 تقنيات اختيار العينة واستخدامها في هذه الدراسة..... 263

2.2 خصائص ومتغيرات العينة التجريبية..... 263

3. جمع البيانات في ضوء أساليب البحث في العلوم الاجتماعية..... 264

1.3 تقنية الاستحضار التسلسلي..... 264

2.3 نموذج الإسكامات المعرفية القاعدية..... 267

ثانيا : تحليل النتائج النهائية للدراسة

1. استنتاج النتائج النهائية المستخلصة من الدراسة وعرضها..... 277

1.1 عرض نتائج تقنية الاستحضار التسلسلي..... 277

2.1 عرض نتائج نموذج الاسكامات المعرفية القاعدية 278

2. تحليل ومناقشة وتفسير النتائج على ضوء المقاربات النظرية للدراسة... 283
3. حوصلة نتائج الدراسة..... 304

المواضيـــــــع **الصفحة**

***خاتمة**..... 305
*** ملخصات الدراسة باللغة (العربية، الفرنسية، الإنجليزية)**
*** قائمة المراجع**
*** الملاحق**

فهرس الأشكال والجداول والمخططات

الرقـــــم	العنـــوان	الصفحـــة
	الأشكـــــــــــال	
شكل رقم(1)	النظام المركزي و المحيطي	**43**
شكل رقم(2)	عناصر كل من النظام المركزي و النظام المحيطي	**52**
شكل رقم(3)	الترتيب التعاقبي ل 32 بنـــد	**63**
شكل رقم(4)	العلاقة الرابطة بين مكونات النسق التعليمي	**109**
شكل رقم(5)	إنحراف الأباء	**164**
شكل رقم(6)	دائرة نسبية توضح السلاسل المكونة لتصور الاحداث المنحرفين للمدرسة	**240**
شكل رقم(7)	بنية تصور الاحداث	**241**
شكل رقم(8)	شبكة الترابطات للحدث المنحرف 01	**248**
شكل رقم(9)	شبكة الترابطات للحدث المنحرف 02	**249**
شكل رقم(10)	شبكة الترابطات للحدث المنحرف 03	**250**
شكل رقم(11)	شبكة الترابطات للحدث المنحرف 04	**251**
شكل رقم(12)	شبكة الترابطات للحدث المنحرف 05	**252**
شكل رقم(13)	الروابط الثماني والعشرين للاسكام المعرفي القاعدي	**281**
	الجـــــداول	
جدول (01)	الحقول المعرفية الأربعة للتصورات الاجتماعيـــــــــــــــــــــــــــــــــة	**49**
جدول (02)	التصورات الاجتماعية للمؤسسة عند العاطلين عن العمل لمدة طويلة	**51**
جدول (03)	الانحراف والاسرة	**184**
جدول (04)	الاختلافات الموجودة بين المراهق المنحرف وغير المنحرف و متغيرات مختلفة إزاء مواد المدرسة	**187**
جدول (05)	الاختلافات الموجودة بين المراهق المنحرف وغير المنحرف و متغيرات مختلفة إزاء المدرسة	**197**
جدول (06)	تدرج طبيعي بين المنحرف الانفجاري والعشوائي و المستمر الوسيط و	**212**

	المنحرف الحاد فيما يخص ضعف القيم المدرسية وفق الدافعية اتجاهها	
الجـــداول		
جدول (07)	تفريغ نتائج الدراسة الاستطلاعية حسب الخريطة التصورية	239
جدول(08)	تفريغ نتائج الدراسة الاستطلاعية حسب الاسكامات المعرفية القاعدية	253
جدول(09)	خلاصة الدراسة الاستطلاعية لتقنية شبكة الترابطات لكل من المؤشرات : التقطب، الحياد، النمطية.	261
جدول(10)	خصائص عينة البحث	263
جدول(11)	توزيع عناصر التصور	266
جدول(12)	تفريغ عناصر التصور حسب الاستحضار التسلسلي	277
جدول(13)	مجموع الأوزان الفردية لكل حدث على حدى	279
جدول(14)	أوزان الاسكامات المتشكلة من 5 عائلات	280
جدول(15)	قياس وتشخيص وضعية المخططات المعرفية ذات العلاقة بعناصر التصـــــــــــــــــــــــــــــور	282
جدول(16)	تداعيات الأحداث المنحرفين و مبررات إجاباتهم لمفردة" التعليـــــــــــــــــــــــــــــــــم"	285
جدول(17)	تداعيات الأحداث المنحرفين و مبررات إجاباتهم لمفردة" التربيـــــــــــــــــــــــــــــــــة"	289
جدول(18)	تداعيات الأحداث المنحرفين و مبررات إجاباتهم للانفعالات التي ظهرت من خلال تداعياتهم .	293
جدول(19)	تداعيات الاحداث المنحرفين المنحرفين و مبررات اجاباتهم لمفردة" المستقبل"	294
	المخططـــــــــــــــــــــــــــــــــات	

مخطط (01)	عدد الأحداث المحالين إلى المركز الاختصاصي لإعادة التربية بعين مليلة خلال سنوات متفرقة حسب نوع انحرافهم.	**12**
مخطط (02)	عدد الأحداث المحالين إلى المركز الإختصاصي لإعادة التربية لولاية قسنطينة – ام البواقي	**14**
مخطط (03)	عدد الأحداث المحالين إلى المركز الاختصاصي لإعادة التربية بعين مليلة خلال سنوات (2001-2006)	**15**
مخطط (04)	عدد الأحداث المحالين إلى المركز الإختصاصي لإعادة التربية لولاية سكيكدة خلال سنوات (2008-2010)	**16**
	عدد الأحداث المحالين إلى المركز الإختصاصي لإعادة التربية الحجار بولاية عنابة خلال سنوات (2001-2006)	**17**
مخطط (06)	نموذج بارسن للانحراف	**207**

الـــــملاحـــق

ملحق رقم (1)	أمر رقم 72-3 مؤرخ 10 فبراير سنة 1972 يتعلق بحماية الطفولة والمراهقة
ملحق رقم (2)	نموذج الاسكامات المعرفية القاعدية باللغة العربية(مترجم)
ملحق رقم (3)	نموذج الاسكامات المعرفية القاعدية باللهجة العامية
ملحق رقم (4)	نموذج الاسكامات المعرفية القاعدية باللغة الفرنسية

مقدمـــــــــــــــــــــة:

يمثل المدمنون و الجانحون و المجرمون و المنحرفون جنسيا و غيرهم من ذوي السلوك المضاد للمجتمع و بإجماع من علماء النفس و الاجتماع و القانون خطرا على أنفسهم و على الآخرين و على المجتمع بأسره، إذ تهدد سلوكياتهم بأهم مقوماته و تماسكه و بقاءه و أمنه الاجتماعي و من أخطر هذه المشكلات النفسية الاجتماعية مجموعة الانحرافات السلوكية التي تصدر عن الأطفال و صغار الشباب و تأخذ أشكالا متعددة تعرف اصطلاحيا بـــ "انحراف الأحداث"، حيث تشير تقارير المؤتمرات الدولية للوقاية من الجريمة المنعقدة في عشر سنوات الأخيرة إلى أن<< مشكلة انحراف الاحداث تأتي في مقدمة المشكلات الاجتماعية التي تواجهها المجتمعات المعاصرة و تتضح خطورتها في تعدد الجوانب المرتبطة بها و في تعدد ألوان السلوك الجانح و اثر ذلك على الأوضاع الاجتماعية و الاقتصادية و الخلقية في المجتمع الذي يعيشون فيه.[1]

و من أمثلة هذه المخاطر ما ذكره إجلال محمد سريّ:[2]

- ارتباط ظاهرة الجناح بعملية النمو و التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الأطفال.
- زيادة الضغوط النفسية الاجتماعية الخطيرة التي يعاني منها الاحداث نتيجة الإجراءات الأمنية و القانونية و سوء معاملتهم التي قد تؤدي إلى شخصية سيكوباتية.
- مشكلات اقتصادية خطيرة تنتج عن الفاقد البشري، نتيجة اتساع دائرة جناح الاحداث، مما يؤدي إلى الخسارة المادية، كما تزيد من ارتفاع نسبة البطالة.
- اضطرابات التفاعل الاجتماعي بين الحدث و أفراد المجتمع الذي يعيش فيه.

و يستخلص أغلب علماء النفس و الاجتماع و كذا رجال القانون أن الأحداث ليسوا أقل قدرة من الكبار في تصميم و تنفيذ هذه الجرائم و التفنن في التخلص من نتائجها و على اختلاف أنواعها من الإيذاء البدني و جرائم الأموال و العرض، هذا ما يؤكده هيثم البقلي بقوله: << إن أكثر الجرائم وقوعا هي جنح الضرب و جنايات الضرب المفضي

---

[1] . نائل عبد الرحمن وآخرون، المبادئ العامة للدفاع الاجتماعي، الإدارة العامة للنشر، مصر،1983، ص 55.

[2]. إجلال محمد سري، الأمراض النفسية الاجتماعية، ط1، عالم الكتب، لبنان، 2003، ص 167.

الى عاهة و جرائم الشرف و الزنا و هتك العرض و السب و الشتم و جرائم العنف، فقد شكلت 8 بالمائة من إجمالي الجرائم العامة و مست مختلف المجتمعات >>،[3]ففي الجزائر بينت الإحصائيات استفحال هذه الظاهرة خاصة جراء أوضاعها المتدهورة بشريا و ماديا، بسبب النزوح الريفي الذي شهدته البلاد، حيث يرى كثير من الباحثين << أن ظاهرة انحراف الأحداث ظاهرة حضرية أكثر منها ريفية، فدراستها أمر هام لوجود مشكلة التغير الاجتماعي في المجتمع، بسبب توسع سكان الريف في الهجرة من بلادهم إلى المدن الكبرى و ما يقترن بها من التغير النوعي في السكان، فكما نعلم أن سكان المدن يختلفون اجتماعيا و اقتصاديا و ثقافيا و حضاريا و هذا قد يثير بعض المشكلات الاجتماعية، أهمها ما يصاحب الهجرة من مظاهر الانحلال الاجتماعي من جريمة و انحراف>>،[4] و بلغة الأرقام (فحسب محمد بوخبزة) << ضيع المجتمع الريفي الجزائري في السنوات 1960-1977 أكثر من ثلاث ملايين و سبعمائة ألف فردا في أواخر سنة 1979 و على مجتمع مدني يقدر بـــ 7.645.000 فإن ما يبلغ 4.600.000 ذات أصل ريفي، مع الأخذ كمرحلة أولية الحرب التحريرية، فهذا الرقم يمثل أكثر من 60% من المجتمع المتحضر>>[5] و يضيف مصطفى بوتفنوشت عامل النمو الديموغرافي الذي أثار منذ مدى بعيد البنية الاجتماعية،<< ففي سنة 1977 بلغ المجتمع الجزائري 17 مليون نسمة بالتقريب، فبعد خمسة و عشرين سنة تضاعف العدد من 7,5 مليون نسمة سنة 1950 أي بمقدار خمس مرات سجلت مقارنة بالفئات العمرية الأخرى>>[6] و قد بلغ النمو الديموغرافي للجزائر مؤخرا 4,6 بالمائة سنة2011 و النمو الاقتصادي ايضا تعدى 4.3 بالمائة خلال سنة 2012 وفقا لتوقعات البنك العالمي بعدما بلغ 2.1 بالمائة سنة 2009، فتعرضت بذلك البنية الاجتماعية الجزائرية جراء هذه التحولات إلى خصائص جديدة، مثلت هذه الأخيرة بعناصر ثقافية ذات الصلة الوطيدة بنظام القيم عند الأفراد، فقد أشار الباحثون في علم النفس و الاجتماع <<أن هذا التغير الاجتماعي السريع يجعل الفرد مضطرا لإعادة النظر

---

[3]. هيثم البقلي، انحراف الطفل والمراهق: الأسباب، الوقاية، العلاج بين الشريعة والقانون، ط1، الإدارة العامة للنشر، مصر، 2006، ص 23.

[4]. منير العصرة، انحراف الأحداث ومشكلة العوامل، مطبعة تنشئة المعارف، دمشق،1993، ص 180.

[5] – M'hammed boukhobza, Ruptures et transformations sociales en aAgérie, volume1, office des publications universitaires,Alger, 1989,P 212.

[6] – Mostefa boutefnouchet, La famille algérienne, évolution et carctéristiques récentes, 2 édition, société nationale d'édition, Alger, 1982, p 201.

دوما بسلم قيمه و معاييره السلوكية>>[7]، لتكون أحداث السنوات الأخيرة من عنف إرهابي و سلوكات إجرامية، طبعت بمظاهر القتل، التدمير، سفك الدماء، تخريب الممتلكات و الذي مس كل شرائح المجتمع بما فيها فئة المراهقين، إحدى العوامل المساهمة في اضطراب بنية المجتمع الجزائري و تمرد أبناءه، فقد سجل خلال السنوات 1979 و 1980 << ما يقارب 471 جناية و17905 جنح و مخالفات اقترفها إحداثا من كلا الجنسين و ما يتراوح 9558 من جرائم الأحداث في الفترة الممتدة من 1 جانفي 1980 إلى 31 ديسمبر 1980 على مستوى القطر الجزائري، إذ ترتفع نسبة الاحداث المنحرفين في الولايات ذات الكثافة السكانية الكبيرة كالجزائر العاصمة و وهران و تيارت، بينما تقل في الولايات ذات الكثافة السكانية المنخفضة و الصحراوية كقالمة و تبسة، بشار و ادرار خلال هذه السنوات >>[8]، و أعلنت << مصالح الدرك الوطني عن 3123 حدثا منحرفا سنة 2004 و قدمت خلية حماية الأحداث التابعة لها حصيلتها لسنة 2005 شملت:

- 3485 حدث معرض لخطر معنوي من بينهم 1074 فتاة.
- 3162 حدث موقوف في قضايا مختلفة.
- 2845 طفل مشرد.

و سجلت سنة 2006 ما يقارب 13558 جريمة تورط فيها 7232 حدثا تتراوح أعمارهم بين 13 و16 سنة، مشيرة إلى أنه خلال السداسي الأول من سنة 2007 كانت الجزائر العاصمة في طليعة ولايات مختلف القطر من حيث عدد الأحداث المنحرفين، إذ قدر بـــ 74 حدثا، تليها ولاية باتنة بـــ 50 حدثا و ولاية ورقلة بـــ 49 حدثا، فتسلل بذلك الانحراف إلى مختلف ولايات أقصى الجنوب مثل اليزي و تمنراست ولم تسلم حتى المناطق الريفية من هذه الجرائم >>،[9] التي تنوعت بين السرقة، الضرب و الجرح العمدي، تحطيم الممتلكات، قتل عمدي، تكوين جمعية أشرار، استهلاك و حيازة المخدرات، العنف ضد الأصول، جرائم جنسية و جرائم آداب عامة، من ثم فإننا نذهب إلى القول استنادا إلى هذه الإحصائيات أن مشكلة الانحراف تزداد استفحالا و تنوعا

---

[7] . مصطفى حجازي، الاحداث الجانحون: تأهيل الطفولة غير المتكيفة، ط1، دار الفكر اللبناني، بيروت،1995، ص 95.

[8] . عبد القادر قواسمية، جنوح الأحداث في التشريع الجزائري، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1992، ص 70

[9] . بوفولة بوخميس، انساق القيم وتصورات الأحداث المنحرفين لأساليب التربية الوالدية، أطروحة دكتوراه، جامعة باجي مختار عنابة، علم اجتماع الانحراف و الجريمة، 2009، ص8.

بازدياد العجز عن معالجتها و باطراد القصور في فهمها و دراستها ترجع إلى عدة عوامل، تتفرع منها عوامل ثانوية أو أسباب ليس لها نفس التأثير عن مثيلاتها، فكانت المحاولات الأولى في تفسير السلوك المنحرف ذات طابع اجتماعي، فاعتبرته ظاهرة اجتماعية عادية لا يمكن أن تفهم إلا من خلال دراسة بنية المجتمع و مؤسساته المختلفة و اعتمدت الدراسات التكوينية في تفسيرها للجريمة و الجنوح بتشخيص الملامح المورفولوجية و الجسمية التي يتميز بها الجانح، فرجحوا دور العوامل النفسية من دوافع انفعالات و عقد نفسية تكونت في الفترة الأولى للنمو النفسي للشخص المنحرف و تعددت بذلك العوامل المولدة للسلوك الانحرافي من عوامل فردية تمثلت في التكوين العضوي، التكوين النفسي و كذا الوراثي للمجرم و عوامل بيئية من أسرة، مدرسة، جماعة الرفاق، البيئة المهنية، فمما لا شك فيه أن الإنسان حدثا كان أم راشدا يتأثر بالبيئة الاجتماعية التي يترعرع فيها عن طريق الاتصال، التفاعل الاجتماعي و مفاهيم المجتمع و قيمه و ضوابطه الاجتماعية، فتشكيلات المجتمع و تنظيماته و أوضاعه وقواعده تتحكم في بناء شخصية الحدث و تؤثر في نفسه و سلوكه الاجتماعي، فإما أن تجعله مستقيما أو منحرفا جانحا، فقد أثبتت دراسات علم النفس التكويني و الأبحاث الاجتماعية << أن الطفل الصغير يتأثر بالوضع الاجتماعي و البناء النفسي بدرجة أكبر بالنسبة للكبار و أن إهمال مرحلة النمو التي يمر بها، تؤدي إلى فشل التدابير الاجتماعية و القانونية والوقائية لتأهيله و تطوير تنشئته، بالتالي لن تنجح في وقاية المجتمع >>[10]، و لا يكفي مجتمع الأسرة كي يؤهل الطفل لتكيف اجتماعي سليم، بل لا بد أن يخرج من إطار العائلة كي يتعلم كيف يواجه الحياة خارجها، من هنا تعرض ضرورة الدخول إلى مجتمع آخر حاسم في التكوين الاجتماعي السليم لكل فرد، هو مجتمع المدرسة، فهو أول مجتمع يواجهه الطفل بعد فترة من عمره تنتهي بانتهاء سنوات المدرسة أو بالفشل المدرسي، فقد لا يروق لبعض الصغار التواجد في هذه المؤسسة، فلا يتكيف معها و لا يتأقلم على الحياة مع زملائه، مما قد يؤدي به إلى سلوك سبيل الانحراف، هذا ما سنتناوله في دراستنا الراهنة و التي تبرز أهميتها حيث الشعار القائل "مدرسة المجتمع"، فهذه المؤسسة الاجتماعية نشأت لخدمة المجتمع و تحقيق أغراضه في تربية النشء و تنمية شخصيته و تكاملها، فهي بذلك جزء من النظام الاجتماعي الأكبر و ذات علاقة متبادلة معه و عليه، فدراستنا تنوّه برسالتها

---

[10] . هيثم البقلي، مرجع سبق ذكره، ص 23.

النبيلة، فهي لا تنحصر في تعليم الطفل فقط، بل تعنى أيضا بتربيته و تقويم أخلاقه و سلوكه و شخصيته.

إن شعورنا بمشكلة الأحداث المنحرفين و تفاقم خطورة هذه الظاهرة و تباين آراء الباحثين حول العوامل المؤدية إلى حدوثها و كذا انتشارها، بإلقاء اللوم و المسؤولية كاملة على الأسرة حينا و على المدرسة و المؤسسات التربوية الأخرى حينا آخر، من أهم الأسباب التي دفعتنا إلى اختيارها كموضوع للبحث إذ:

- دلت قراءاتنا الأدبية على تزايد عدد الأحداث المحالين إلى المحاكم في مختلف أنحاء القطر الجزائري، الأمر الذي يؤشر بوجود مشكلة حقيقية تستدعي الدراسة، خاصة إلى أن هذه الإحصائيات الجنائية لا تشكل حسب رأينا بأي حال من الأحوال الحجم الحقيقي لجرائم الأحداث، إنما تمثل فقط الجرائم المنظورة المعلن عنها و التي كانت تحت أنظار السلطات المعنية و قدمت إلى المحكمة، فهناك جرائم لم يتم التبليغ عنها و سويت بين الأحداث الجناة و أهاليهم.
- إن البيئة الاجتماعية التي يعيشها الفرد (أسرة، مدرسة و مختلف المؤسسات التربوية الأخرى) تسهم إسهاما فعالا في تشكيل شخصيته و التأثير في نفسه و سلوكه الاجتماعي، إذ تعمل على غرس القيم و التوجهات الإيجابية نحو الالتزام بالقوانين و الأعراف السائدة في المجتمع، فإذا فقدت الأسرة بعض وظائفها، أحيلت هذه المهام إلى مؤسسات تعليمية أخرى متخصصة ذات سياسة إدارية و مالية و تربوية تعليمية تتصل بطبيعة المجتمع و تنتمي إليه و المدرسة أهم هذه المؤسسات و أكفئها و قد أكدت أغلب الدراسات أن دور المدرسة يقع حيث تفشل العائلة و يفشل المجتمع في تكيف الفرد اجتماعيا و حتى و إن لم تستقيل الأسرة عن دورها، فهي حسب رأينا غير قادرة لوحدها بأن تهيئ الفرد لحياة الجماعة، ما جعلنا نبحث عن هذا الكيان التعليمي في خبايا ظاهرة الانحراف من خلال تصورات هؤلاء المتمردين الصغار.
- من خلال معايشتنا الميدانية للمشكلة في إطار التحضير لمذكرة الماجستير، لفت انتباهنا إلى أن معظم الأحداث المنحرفين ذوي مستوى دراسي محدود، ما دفعنا للبحث عن وظيفة هذه المؤسسة و المتميزة بتركيبها الكياني و بناءها الوظيفي

باعتبارها أفضل المؤسسات لمعالجة السلوك السلبي و ليس تعزيزه، خاصة بانتشار مصادر تأثير خارجة عن النسق الاجتماعي الذي ينتمي إليه الفرد (كوسائل الإعلام...)، فقد تطرق الأحداث المنحرفين إلى كل من الأسرة و كذا المدرسة كأهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية .

- قلة الدراسات التي أجريت في موضوع الجناح و علاقته بالمدرسة الجزائرية، فقد اعتبر موسكوفيتشي و هو أحد رواد موضوع التصورات الاجتماعية، أن قلة المعلومة أو غيابها عن موضوع ما، أحد الشروط الأساسية في موضوع التصورات الاجتماعية، ما خلق لدينا حاجة ملحة إلى محاولة استنباط ما خفي عن هذا الموضوع.
- إن الإجراءات المنبثقة من نموذج الإسكامات المعرفية القاعدية مكيفة خصيصا للكشف عن طبيعة العناصر المؤلفة للتصور، بالأخذ بعين الاعتبار وزن الإسكامات، بذلك تمكننا هذه الدراسة من الكشف عن طبيعة تصورات الأحداث المنحرفين، للمساهمة في تزويد الأبحاث العلمية المنصبة حول التصورات الاجتماعية.

و تحقيقا لذلك تم تقسيم الدراسة إلى إطارين هامين إحداهما نظري و الآخر تطبيقي، أدرج ضمن الإطار النظري كل من مفاهيم البحث، حجم ظاهرة الانحراف في الجزائر من خلال الإحصائيات المتحصل عليها، كما حاولنا إجراء مقاربات نظرية لمتغيرات الدراسة في ثلاث فصول نظرية، ضم الفصل الأول السلوك الانحرافي و أهم الدراسات التي تناولت الظاهرة من النواحي الاجتماعية، النفسية، البيولوجية، أما الفصل الثاني فقد تناول التصورات الاجتماعية كميكانيزم معرفي اجتماعي من خلال أهم رواده في هذا المجال، و تظهر المدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية في الفصل الثالث من الدراسة مع طرح إشكالية الدراسة بعد الإلمام بمختلف جوانبها النظرية، أما في ما يخص الجانب التطبيقي للبحث، فقد ضم إطارين كذلك، إذ شمل الإطار الأول الهيكل التجريبي و المنهجي لمشكلة الدراسة من الدراسة الاستطلاعية، عينة البحث و أدوات جمع البيانات في ضوء أساليب البحث في العلوم الاجتماعية، أما الإطار الثاني فقد قمنا من خلاله بتحليل و تفسير و مناقشة كل النتائج النهائية المتحصل عليها على ضوء كل من فرضيات الدراسة و أهم المقاربات النظرية لمشكلة البحث .

البعد النظري للدراسة
المنطلقات النظرية للمشكلة و خلفيتها

I. المفاهيم المستعملة في الدراسة:

يتعامل الباحث في العلوم الاجتماعية مع ظواهر مرنة و متغيرة تختلف عن الظواهر الطبيعية، ما يجعل مهمة تحديد المصطلحات و صياغة التعاريف صعبة نوعا ما، خلقت تباينا في وجهات نظر الباحثين كل حسب زاوية تخصصه، و سوف نحاول تحديد تلك المفاهيم المشكلة لموضوع دراستنا بما يتفق و طبيعة البحث و كذا أهدافه.

v الحـــدث:

يعرف الحدث على أنه: << الشاب صغير السن و هو جمع أحداث >>[11]، و يطلق مفهوم الحدث أيضا على: << الصغير طوال مرحلة عمره، التي تبدأ منذ ولادته و حتى يتم له النضج النفسي و الاجتماعي و تتكامل له عناصر الرشد >>[12] و تعتبر الحداثة المرحلة التي: << تتميز بمجموع الظواهر الحيوية، الجسمانية، العضوية و النفسية، التي ينتقل بها الفرد من دور التكوين و النمو الجسمي و النفسي الخاصين بالوليد إلى دور التكوين و النمو الجسدي و النفسي الخاصين بالبالغ >>[13].

و يعرف الحدث وفقا لدراستنا و انطلاقا من مختلف التعاريف التي سيتم تناولها و على تنوعها (لغوية، نفسية، اجتماعية) بأنه << الشاب الجزائري ذكرا كان أم أنثى و الذي تجاوز مرحلة الطفولة أي سن الثانية عشر و لم يبلغ سن الرشد و النضج أي سن الثامنة عشر>>.

v الانحـــراف:

يعرف الانحراف على أنه: << انتهاك القواعد التي تتميز بدرجة كافية من الخروج على حدود التسامح العام في المجتمع >>[14] و جناح الأحداث هو: << انحرافهم عن المعايير السلوكية المتعارف عليها، التي يقرها المجتمع و هو مظهر من مظاهر عدم

---

[11] . الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، الجزء 1، بيروت، 1997، ص 267.

[12] . جلال الدين عبد الخالق، السيد رمضان، الجريمة و الانحراف، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، 2001، ص 23.

[13] . هيثم البقلي، مرجع سبق ذكره ، ص 9.

[14] . خيري خليل الجمبري، الخدمة الاجتماعية للأحداث المنحرفين، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندريـــة، 1984، ص 12.

التوافق مع البيئة الاجتماعية >>[15] و يعرفه ديفيد إبراهمسن *David Abrahumsen* بقوله: << جناح الأحداث يتضمن أي عمل إجرامي يقوم به الجانح ضد الأشخاص أو الممتلكات، و يكون منافيا للقانون >>[16]، إجرائيا و وفقا لأهداف الدراسة نتبنى التعريف التالي للانحراف، فهو كل سلوك يرتكبه الصغار، لا يتماشى مع القانون و التشريع الجزائري فيتلقى رد فعل منافي له، يدرج مرتكبه في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية على مستوى الوطن.

v الحـــدث المنحـــرف:

يعتبر الحدث المنحرف: << الصغير الذي يقل عمره عن سن معينة و هو ثمانية عشرة سنة منحرفا فقط، إذا حكمت محكمة الأحداث بهذا، هذا يعني أنه ارتكب فعلا أو أعمالا معينة تخالف القانون أو الشريعة أو نظام المجتمع المتبع >>[17] و يؤكد مكتب الأمم المتحدة أنه: << شخص في حدود سن معينة، يمثل أمام هيئة قضائية أو أي سلطة أخرى مختصة، بسبب ارتكابه جريمة جنائية ليتلقى رعاية من شأنها أن تيسر إعادة تكيفه اجتماعيا>>[18] و يعرفه المشرع الجزائري بأنه: << الحدث الذي يقل سنه عن الثمانية عشرة و يقترف جريمة منصوصا عليها في قانون العقوبات >>[19] و يعرفه سيريل بيرت *Cyril Burt* بأنه: << حالة تتوافر في الحدث كلما اظهر ميولا مضادة للمجتمع لدرجة خطيرة تجعله أو يمكن أن تجعله موضوعا لإجراء رسمي>>[20].

يمكننا بذلك استنتاج تعريفا إجرائيا للحدث المنحرف تستند إليه دراستنا: << فهو ذلك الشاب الجزائري ذكرا أو أنثى و الذي يصدر عنه سلوكا أو أفعالا لا تتوافق مع المعايير الاجتماعية المتفق عليها و مهما اختلفت أسبابها، فيعاقبه عليها القانون الجزائري و يزج به في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية >>.

v التصور الاجتماعي:

---

[15] . الشيخ كامل محمد عويضة، مشكلات الطفـــل، ط1، دار الكتب العلمية، لبنـــان، 1996، ص 133.

[16] . نفس المرجع، ص 133.

[17] . خيري خليل الجمبري، مرجع سبق ذكره، ص 117.

[18] . محمد عبد القادر قواسمية، مرجع سبق ذكره، ص 61.

[19] . نفس المرجع، ص 62.

[20] . محمد عبد القادر قواسمية، مرجع سبق ذكره، ص 62.

بادر سارج موسكوفيتشي *S.Moscovici* بدراسة معمقة للتصور الاجتماعي للتحليل النفسي عند جمهور عريض و عرفه: << بنسق قيم و مفاهيم و ممارسات مرتبطة بمواضيع و أبعاد أو بمظاهر الوسط الاجتماعي، فلا يسمح هذا النسق فقط باستقرار إطار حياة الأفراد و الجماعات و إنما يمثل أيضا أداة توجيه و إدراك الوضعيات و تصميم الإجابات >>[21] و تتميز التصورات الاجتماعية بكونها << مجموعة من العناصر المعرفية المترابطة من قبل جماعة محددة >>[22] و يعتبرها دنيس جودلي *D. Jodelet* بانها: << شكل من أشكال المعرفة الخاصة و المتقاسمة اجتماعيا، تتشكل من تجاربنا و المعلومات و المعارف المكتسبة من العالم الخارجي عن طريق التقليد، التربية و التواصل الاجتماعي >>[23] و حسب *J.C Abric* التصورات الاجتماعية هي أنظمة لتفسير الواقع و يعرفها بقوله: << هي مجموعة منظمة من المعلومات، الاتجاهات و المعتقدات و التي تخص موضوع معين، فهي حصيلة إنتاج جماعي، إذ يأخذ التصور طابع القيم التي تتماشى و النظام الفكري الاجتماعي و تمثل عنصرا هاما في نظرتها للعالم >>[24].

بناءا على وجهات النظر المقدمة من طرف هؤلاء الباحثين و المهتمين بموضوع التصورات الاجتماعية، يمكننا صياغة تعريفا إجرائيا للتصور الاجتماعي باعتباره نتاجا فرديا يولد في حيز اجتماعي، يوجه علاقاتنا مع العالم و مع الآخرين، إذ تتبلور الأفكار و المعايير و القيم في الجماعة الاجتماعية التي تنتج بها.

٧ المدرسة:

تعتبر المدرسة مؤسسة رسمية ذات كيان مستقل و أهداف و مسؤوليات محددة، فهي الوسيلة التنظيمية الأساسية الموكل لها تطبيق مبادئ المجتمع و فلسفته و تجسيد تطلعاته، تعرف لغة بأنها << الموضع الذي يتعلم فيه التلاميذ >>[25] باعتبارها << مؤسسة اجتماعية أنشاها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الإنسانية و ذلك بتطبيع أفرادها تطبيعا اجتماعيا يجعل منهم صالحين في المجتمع >>[26] و هي << وسيلة لتنفيذ السياسة العامة

---

[21] – Fisher, Gustave, Nicolas, Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, PUM, Paris, 1987, P 117.

[22] – Claude Flament et Michel Louis Rouquette, Anatomie des idées ordinaire : comment étudier les représentations sociales, Armand Colin, Paris, 2003, P 13.

[23] – J. Marie Seca, Les représentations sociales, Armand Colin, Paris, 2002, P 37.

[24] – J.C Abric, Méthodes d'études des représentations sociales, éditions èrés, Paris, 2003, P 59.

[25] .علي بن هادية و اخرون، القاموس الجديد للطلاب، ط7، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1991، ص 1034.

[26] . محمد لبيب النجيحي، الأسس الاجتماعية للتربية، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، 1981، ص63.

للتعليم، و الأداة الفعالة لتحقيق أهداف هذه السياسة >>[27] و هي ايضا تلك << المؤسسة التنظيمية و التي تعنى بخدمة المجتمع و دراسة البيئة و التعرف عليها و الوقوف على مواردها و احتياجاتها في تمويل المشروعات و تنفيذها، فهي المؤسسة الوحيدة التي تربط بجميع أفراد المجتمع>>[28] و << المدرسة كمكان، أين يتجمع أفراد ذوي سن معين حول التعليم، يخضعون لتواجد إجباري و إلى ضرورة متابعة برنامج معين، انشات على مسلمة مفادها أن التربية هي نتيجة التعليم >>[29] و تشكل المدرسة بذلك جهازا إيديولوجيا للدولة، تعمل على إدماج كل فرد في مختلف القطاعات الاجتماعية للعمل، بتلقينه كل التقنيات اللازمة لمزاولة أي نشاط اجتماعي و عليه، فالمدرسة تعمل على تعليم التلاميذ مختلف الإيديولوجيات التي تحضرهم و تعدهم للحياة المجتمعية، فاغلب الدراسات الاجتماعية تؤكد ضرورة الأخذ بعين الاعتبار تلك التبادلات و الترابطات بين النظام المدرسي و النظام الإنتاجي>>[30]، فبفضل المدرسة يتعلم الطفل القواعد الأخلاقية و العادات الاجتماعية و الاتجاهات و طرق بناء العلاقات مع الآخرين.

و المدرسة الجزائرية من خلال دراستنا هي تلك المؤسسة العمومية التي أنشاها المجتمع لتقابل حاجاته الأساسية، أهمها تنشئة الأجيال الجديدة بما يجعلهم أعضاء صالحين و مفيدين للمساهمة في تطوير مجتمعاتهم و تنمية شخصيات الأفراد تنمية متكاملة بتلقينهم و إكسابهم المعارف و القيم و مختلف المعايير المجتمعية، و هذا ما تضمنته أمرية 16 افريل 1976 باعتبار المدرسة أفضل وسيلة لتدريب الأطفال على الروح الجماعية، فالمطلوب من هذه المؤسسات المدرسية أن تكون امتدادا طبيعيا للأسرة و أن تقيم معها علاقات التعاون و التفاعل التي تساعدها على النهوض بمهمتها المشتركة و هي إعداد الشبيبة الجزائرية لتحمل المسؤولية الاجتماعية في الحياة.

---

[27] . محمد رفعت رمضان و آخرون، أصول التربية و علم النفس، دار العكر العربي، مصر، 1984، ص 298.

[28] . احمد كمال و آخرون، المدرسة و المجتمع، المكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، 1976، ص 45.

[29] –Ivan Illich, Une société sans école, éditions du seuil, Paris, 1975, P 51.

[30] – Marie Duru Bellat,Agnés Van Zanten,Sociologie de l’école, Armand Colin, Paris, 2002, P 73.

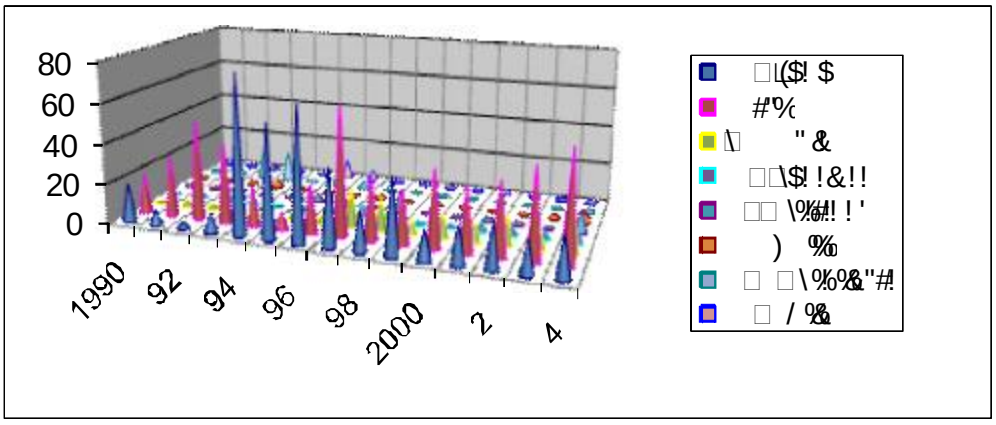
II. ما مدى انتشار ظاهرة الانحراف في الجزائر:

شغلت مشكلة جنوح الأحداث بال الباحثين في محاولاتهم لمعرفة أبعاد هذه الظاهرة و مدى ما تشغله من حيز في المجتمع، برصد حركتها و رسم خارطة بارزة عن مدى انتشار الظاهرة، فاعتمدوا على الإحصائيات الجنائية و اجتهدوا في تحليلها من معرفة مسار هذه الظاهرة و سماتها العامة على حسب التغيرات و التحولات المعاصرة و تجدر الإشارة إلى أن الإحصاءات القليلة التي تم الحصول عليها في ما يخص تطور ظاهرة الجنوح في المجتمع الجزائري، لا يمكن أن تعطينا صورة واضحة عن حجمها الفعلي، فالاحصائيات لا تعكس بامانة و صدق نسب الجنوح، فهي موضوعة على أساس الاحتياجات المحلية لكل مصلحة أو إدارة.

إن الدراسة الراهنة اقتصرت على أربع ولايات من الشرق الجزائري (أم البواقي، قسنطينة،عنابة، سكيكدة)، حاولنا من خلالها الحصول على إحصائيات تمثل عدد الأحداث المنحرفين في سنوات مختلفة، هذا ما سيتم عرضه في المخططات البيانية الآتية و التي توضح عدد الحالات المحالين على محاكم الأحداث و نوع الجنحة المرتكبة خلال سنوات مختلفة و في المراكز التي تمت فيها الدراسة.

- المركز الاختصاصي لاعادة التربية عين مليلة ولاية ام البواقي: [31]

مخطط 01 : يمثل عدد الأحداث المحالين إلى المركز الإختصاصي لإعادة التربية عين مليلة ولاية ام البواقي خلال سنوات متفرقة حسب نوع انحرافهم.



يـ

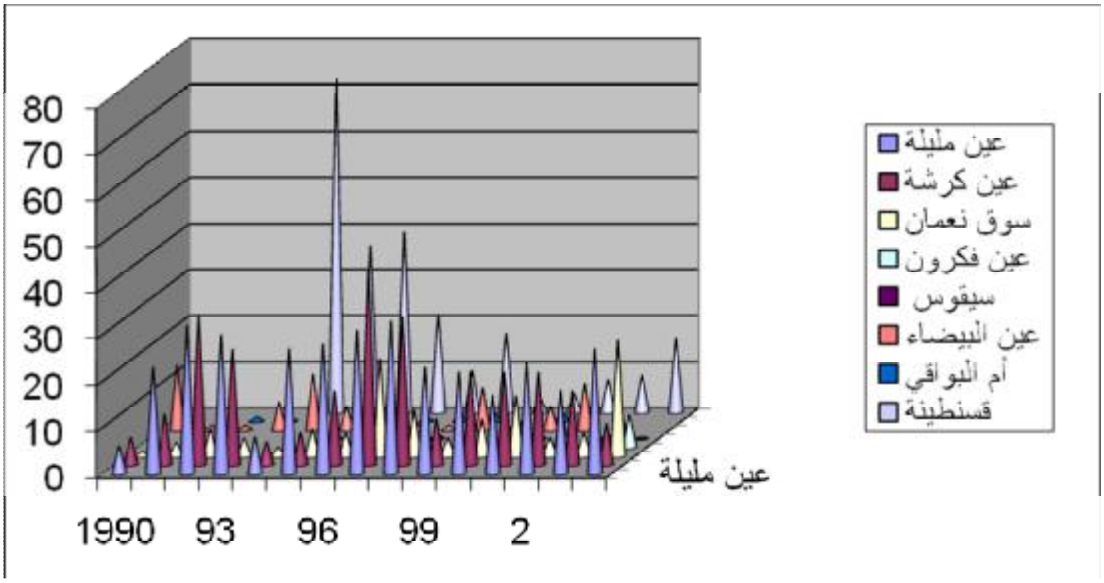
[31] . الياس محمدة بولوداني، استاذ تكوين مهني، المركز الاختصاصي لاعادة التربية عين مليلة، قدمت الاحصائيات تحت اشراف المسؤول البيداغوجي للمركز بتاريخ 2006.

ظهر من خلال هذا المخطط الذي يمثل عدد الأحداث المنحرفين في المركز الاختصاصي لإعادة التربية بعين مليلة، انخفاض نسبة الجناح في عام 1990 و 1991 عنه في الأعوام التي تليها 1992-1993-1994-1995-1996-1997، حيث بلغ 42 و 44 حدثا منحرفا ليصل إلى 130 حدثا، في حين ينخفض العدد و يتقارب في السنوات 1998-1999-2000-2001-2002-2003 بين 77-86 حدثا، ليصل إلى 121 حدثا في السنة الموالية 2004 و إذا كان هناك ارتفاع في جناح الاحداث في السنوات 1992-1997 عنه في عام 1990-1991، فقد يرجع ذلك حسب رأينا إلى الزيادة في عدد السكان و زيادة الرغبة في التحرر من السلطة الوالدية، بالإضافة إلى الظروف الاقتصادية و الاجتماعية للأسرة و المجتمع، إذ يظهر من خلال هذه السنوات تزايد جرائم السرقة و الأحداث المعرضين لخطر معنوي، مع العلم أن أغلب هؤلاء الأحداث من خلال ملفاتهم المتوفرة على مستوى المركز و تقارير الأخصائيتين النفسية و الاجتماعية، لديهم مشكلات عائلية في طليعتها الإهمال و الفقر، ما اثر على طموحات المراهقين و أدى إلى ارتفاع نسبة الجناح، إضافة إلى تزامن هذه الفترة مع العشرية السوداء التي مرت بها الجزائر، أما انخفاض العدد نوعا ما في السنوات 1998-2003 إلى 77 حدثا، فيعود حسب رأينا أساسا إلى محاولة الدولة الحفاظ على الاستقرار السياسي و كذا الاجتماعي، جراء تلك الظروف الدامية التي أفرزت إهمال و تشرد الأحداث، هذا ما تؤكده النتائج الموالية و المتعلقة بنوع الجنح، إذ يزداد عدد الأحداث المعرضين لخطر معنوي و تنتشر بينهم جنحة السرقة و ما من شك في أن هذه الاحداث لها من الآثار العميقة في نفوس الأفراد، ما يغير من نظرتهم للحياة و من أحكامهم على المشاعر، العواطف، الأفعال، القانون، التقاليد و ما تفرزه كذلك من مفاهيم مختلطة و تجارب و خبرات جديدة مبكرة متناقضة غير مستقرة لدى الصغار، فحاولت الجزائر الاهتمام بالطفولة و المراهقة، بتدعيم الخدمات الاجتماعية و بناء مراكز متخصصة كمراكز استقبال اليتامى على مستوى أنحاء الوطن و المتواجد ايضا بولاية أم البواقي .

فيما يخص أنواع الجنح المرتكبة، يلاحظ تزايد في حوادث السرقة، حيث بلغ عدد الاحداث 504، تليها أحداث الخطر المعنوي 423، ثم جنحة الضرب و الجرح العمدي بالسلاح الأبيض 141 و تتقارب كل من الجنح التالية، من حدث مخل بالحياء 46، تحطيم أملاك الغير38، أضرار مختلفة 23، تكوين جمعية أشرار 42، ثم جنحة هتك العرض،

أين ينخفض العدد ليصل الى19 حدثا، هذا ما يستدعي إجراء دراسات تفسر هذه الاختلافات و هذا التباين في هذه الإحصائيات و لم يتم الحصول إلا على إحصائيات للسنوات من 1994 إلى 2004 لكل من بلدية قسنطينة و ولاية ام البواقي و الموضحة في المخطط الآتي:

مخطط 02 : يمثل عدد الأحداث المحالين إلى المركز الإختصاصي لاعادة التربية خلال سنوات متفرقة حسب المنطقة لولاية قسنطينة-أم البواقي



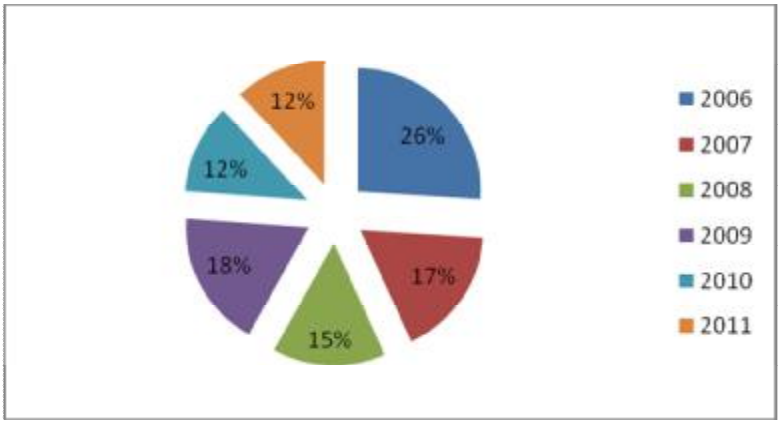
ما يلاحظ في هذا المخطط ارتفاع كبير في عدد الأحداث المحالين إلى المركز الاختصاصي لإعادة التربية، خاصة في مدينتي قسنطينة و عين مليلة مقارنة بالمدن الأخرى، هذا في السنوات الأخيرة رغم انه لم يتم الحصول إلا على إحصائيات للسنوات من 1994الى 2004، إلا أن العدد بلغ 232 بقسنطينة و349 بعين مليلة في كل السنوات من 1992 إلى 2004 ، تليها بلدية عين كرشة 271 حدثا، ثم بلدية سوق النعمان 117، لينخفض العدد في كل من بلدية عين فكرون، سيقوس، عين البيضاء ثم أم البواقي مع الإشارة أن الإحصائيات المتحصل عليها لبلدية سيقوس خاصة بالسنوات من 1995 إلى 1998 ثم سنة 2001 و2003 و أخيرا 2004، أما بلدية عين فكرون فقد شملت السنوات 1992 إلى 2001، ثم مدينة قسنطينة من سنة 1994 إلى سنة 2004 .

و في محاولتنا لإجراء مقارنة في نسب الجنوح حسب السنوات المتوفرة لهذه البلديات التي يرتفع فيها الانحراف في السنوات من 1994 إلى 2004، حيث تصدرت بلدية عين مليلة

المرتبة الأولى و بلغ العدد 258 حدثا، تليها قسنطينة 232 حدثا، ثم بلدية عين كرشة 197 و تنخفض نوعا ما في بلدية سوق النعمان، هذا يعود حسب رأينا إلى الكثافة السكانية و صعوبة الحياة اليومية بمدينة قسنطينة و عين مليلة مقارنة بالبلديات المجاورة، فقد أثبت الباحثون أن << تأثير الوسط الطبيعي يكون تأثيرا غيرا مباشرا بالنسبة لطبيعة الأرض و التربة، إذ وجدوا اختلاف بين الأقاليم من حيث ما إذا كانت جبلية أو صحراوية، سهلة أو منبسطة، الغنى و الفقر، درجة كثافة السكان، كل هذا يؤثر على العوامل الاقتصادية و الاجتماعية و الحضارية و التي تؤثر بدورها على ظاهرة الإجرام >>[32]، إلا أن هذه الزيادة العددية في السكان وحدها لا تكفي لاعتبارها عاملا للانحراف، بل ما يقترن بها من التغير النوعي في السكان، فسكان المدن كما نعلم يختلفون اجتماعيا و اقتصاديا و ثقافيا و لو بنسبة ضئيلة عن سكان الأرياف.

أما بالنسبة لولاية ام البواقي، فقد تم الحصول على احصائيات الاحداث المنحرفين للسنوات الاخيرة من سنة 2006 إلى سنة 2011 و كانت كمايلي [33]:

مخطط 03 : يمثل عدد الأحداث المحالين إلى المركز الإختصاصي لاعادة التربية في السنوات (2006-2011) عين مليلة ولاية-أم البواقي-



نلاحظ من خلال هذا المخطط ارتفاع في نسبة الأحداث المحالين إلى المركز الاختصاصي لاعادة التربية ام البواقي في السنوات 2006 ، 2007 ، 2009 بحيث بلغت 157 في سنة 2006 و تباينت النسبة بين 104 و 109 على التوالي، بينما تنخفض نسبيا في السنوات 2008 ، 2010 ، 2011.

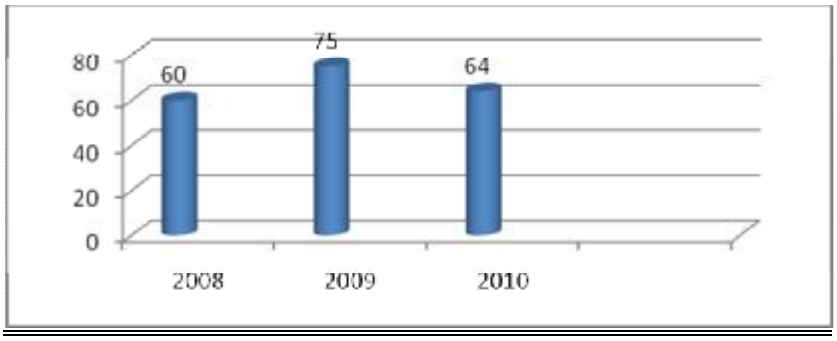
---

[32]. جلال الدين عبد الخالق، السيد رمضان، مرجع سبق ذكره، ص 98.

[33] . الياس محمدة بولداين، سبق ذكر المصدر، قدمت الإحصائيات تحت إشراف المسؤول البيداغوجي بتاريخ 2012 .

- المركز الاختصاصي لاعادة التربية رمضان جمال لولاية سكيكدة : [34]

مخطط 04: يمثل عدد الأحداث المحالين إلى المركز الإختصاصي لاعادة التربية لولاية سكيكدة خلال السنوات 2008-2010 .



يظهر من خلال نتائج الجدول الموضح أعلاه و الذي يمثل عدد الأحداث المحالين إلى المركز الاختصاصي لاعادة التربية لولاية سكيكدة خلال السنوات 2008-2010 تقاربا في نسب الجنوح، فكما نعلم أن المركز حديث النشأة و قد فتح أبوابه سنة 2005 بقدرة استيعاب 120 حدثا، ما جعلنا لم نتمكن من الحصول على عدد كبير من الاحصائيات الدقيقة خاصة و هذا التقارب يدل على استقرار في ظاهرة انحراف الأحداث بفضل محاولات الدولة تدعيم هذه المراكز بمتخصصين في هذا الميدان و بأعداد معتبرة، قصد التكفل و إدماج هؤلاء في المجتمع كي لا يتكرر جنوحهم مرة ثانية بالاهتمام بتكوينهم في مراكز التكوين المهني لإكسابهم حرفة تؤهلهم لعالم الشغل .

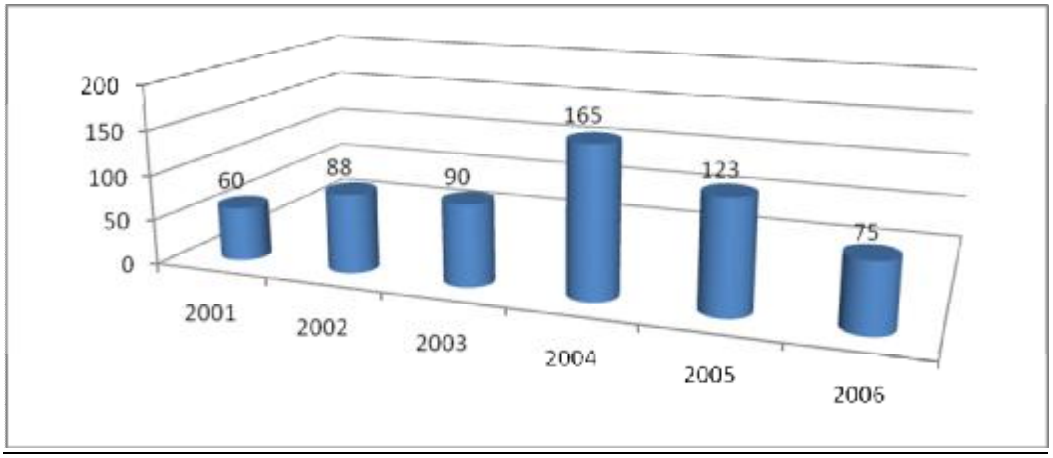
- المركز الاختصاصي لاعادة التربية الحجار لولاية عنابة: [35]

مخطط 05: يمثل عدد الأحداث المحالين إلى المركز الإختصاصي لإعادة التربية الحجار بولاية عنابة خلال السنوات 2001-2006 .

---

[34]. قدمت هذه الاحصائيات من طرف المسؤول البيداغوجي على مستوى المركز الاختصاصي لاعادة التربية رمضان جمال بتاريخ 2011 .

[35] . قدمت الاحصائيات من طرف الاخصائي النفسي بالمركز الاختصاصي لرعاية الاحداث الحجار، تحت إشراف المسؤول البيداغوجي بتاريخ 2011 .



باطلاعنا على النتائج المعروضة في هذا الجدول و الذي يمثل عدد الأحداث المحالين إلى المركز الاختصاصي لإعادة التربية الحجار بولاية عنابة و مقارنته مع نتائج الإحصائيات المتعلقة بمدينة عين مليلة ولاية أم البواقي، نلاحظ استقرار عدد الأحداث في السنوات 2000-2003 ليرتفع العدد عام 2004 و يبلغ 165 حدثا في مدينة عنابة و121 بمدينة عين مليلة، ما يجعلنا نتساءل عن العوامل التي أدت إلى هذا الارتفاع الملاحظ في عدد الاحداث المحالين إلى المحاكم، كما يظهر من خلال المعطيات الإحصائية تباين في أعداد الأحداث المودعين بالمراكز الاختصاصية لإعادة التربية ، فتارة يكون في ارتفاع و تارة ينخفض العدد تماشيا مع الظروف الاجتماعية و الاقتصادية لكل بلد عن آخر و لا يفوتنا أن ننوه بان ذلك قد يقتضي أيضا الاقتران بالعوامل الفردية للإجرام لبيان الدوافع الحقيقية للجريمة.

و ما هذا إلا نموذجا واحدا لمدى انتشار هذه الظاهرة الخطيرة التي أصبحت ورما خبيثا يمس أبناءنا واحدا تلو الأخر، في غياب هيكل المجتمع و عموده ألا و هي الأسرة و كذا المدرسة، فمتى يستفيق آباءنا و مسئولينا لما يعانيه أبناءنا في عالم الانحراف و الجرائم خاصة مع الحجم الهائل لمشكلة الجنوح، إذ ترسل المحاكم و الشرطة يوميا ألاف المذنبين إلى مختلف السجون بينهم الشبان و الصغار و معتادي الإجرام من مرتكبي الجرائم، إذ تؤكد الدراسات أن 2% من الأطفال الذين تتوسط أعمارهم العاشرة و الثامنة عشر يقدمون لمحكمة الاحداث كل عام و قد يتزايد هذا المعدل أو يتناقص في مناطق معينة و فقا لمدى تمسك الهيئات المنوط بها ضبط الجريمة بتطبيق القانون، فقد حاولنا من خلال هذه الإحصائيات إعطاء و لو صورة قريبة من الجنوح الفعلي و الذي يصعب

التوصل إليه، بالاهتمام بالحدث الجزائري ذكرا و أنثى و المتواجد بالمراكز الاختصاصية لإعادة التربية و الإشارة إلى أهم المفاهيم الإجرائية للتصورات الاجتماعية، المدرسة و جنوح الأحداث كمصطلح نفسي اجتماعي، جاء نتيجة تطورات متتابعة في مفاهيم الإنسان و فلسفته في السلوك و الحياة و القانون و الأخلاق.

III. المقاربات النظرية و الأدبية لموضوع الدراسة :

لعله من الأهمية بمكان أن نحدد المقصود بالانحراف، لما تثيره هذه الظاهرة من الكثير من التساؤلات بين علماء النفس، علماء الاجتماع و القانون حول توضيح العوامل التي تدفع أفرادا أو مجموعة من دون غيرهم إلى سلوك طريق الجريمة و الانحراف، كذا النظريات التي تبحث في تفسيرها و مختلف تشعباتها، إذ تتضح خطورة الجنوح في تعدد الجوانب المرتبطة بها و في تعدد ألوان السلوك الجانح و أثر ذلك على الأوضاع الاجتماعية و الاقتصادية و القانونية و الخلقية في المجتمع الذي يعيشون فيه، و تبعا لذلك يتعين علينا تحديد عناصرها و تحليل أسبابها، سمات هؤلاء المنحرفين، نماذجهم المتعددة من خلال أبحاث العلماء كل حسب تخصصه و زاوية اهتمامه، إضافة إلى علاقة هؤلاء الخارجين عن القانون بمختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية و على رأسها المدرسة باعتبارها المؤسسة الرسمية الأولى بعد الاسرة و التي أوكل لها المجتمع مسؤولية تربية أبناءه، و محاولة منا للكشف عن تصورات الاحداث المنحرفين اتجاه هذه المؤسسة سنتطرق كذلك إلى بعض المقاربات النظرية للتصور الاجتماعي باعتباره ميكانيزم معرفي اجتماعي.

إن الاهتمام بمفهوم التصور كفكرة قديمة في الفلسفة الإغريقية يرجع إلى القرن XII و XIV في كل من فرنسا وانجلترا، يشير هذا المصطلح إلى<< تلك النشاطات الذهنية المتنوعة كإنتاج للصورة، للرموز و للإشارات>>[36]، فهو بمعناه الواسع ذلك النشاط العقلي الذي يستحضر العقل من خلاله موضوعا أو حدثا غائبا و ذلك بواسطة الصورة التي تعكس الواقع الخارجي كما هو، إلى أن أصبح بفضل العديد من الباحثين مصطلحا إجرائيا بعد اقتحامه لكل من العلوم الإنسانية والاجتماعية بوجه خاص، انطلاقا من أعمال جون لوك *John Locke* الذي أعطى للتجربة والحواس دورا هاما في بناء الأفكار ومرورا بكونت *Emmanuel Kant* و إميل دوركايم *I.Durkheim*، إلى أن ظهرت أعمال موسكوفيتشي *Serge Moscovici* و جودليه *D. Jodelet* و آخرين أين اكتسى التصور صبغة نفسية اجتماعية و أضحى مصطلحا متعدد المعاني اختلف الباحثون في تحديده.

1- مقاربة التصور في تصميمه الدينامي: البنائي - الوظيفي

عرف سيلامي *N.Sillamy* التصور في قاموسه على أنه فعل إرجاع شيء حاضرا في العقل و ليس فقط صورة بسيطة للواقع بل هو بناء للنشاط العقلي[37] و بذلك أظهر سيلامي النشاط الفعلي للعقل خلال عمليات التصور أين يقوم الفرد بإعادة بناء للواقع انطلاقا من معرفة الطبيعة الممتدة في محيطه الذي يعيش فيه، أما عند جون بياجيه *J.Piaget* (عام 1926) فالتصور هو إما استذكار مواضيع غائبة أو عند مضاعفة إدراك هذه المواضيع الحاضرة، إذ يكمل المعارف الإدراكية بالرجوع إلى مواضيع أخرى غير مدركة في الوقت الحالي، فإذا كان التصور يكمل مفهوم الإدراك فإنه يضيف عنصر جديد يتفرد به و يتمثل في نسق الدلالات يتضمن تميز بين الدال و المدلول،[38]من خلال هذا التعريف لبياجي نرى أنه يختزل التصور بمعناه المباشر من الصورة العقلية، فالفرد يستقبل صور الأشياء و يدركها بعد ربطها بمواضيع كانت غائبة عنه، فيتمكن بذلك من تفسير ظواهر المحيط الخارجي مما يسهل عليه عملية الاتصال بالآخرين و قد تطرقت هارزليش *C.Harzlich*(1926) للتصور انطلاقا من دراستها حول التصور الاجتماعي

---

(36) – Ivana Markova, Dialogicité et représentations sociales, PUF, Paris, 2007, P 175.
(37) - Norbert Sillamy, Dictionnaire usuel de psychologie, Bordas, Paris, 1983, p590.
(38) - Fisher, Gustave, Nicolas,Op.Cit, p 117.

للصحة والمرض و حسبها "فالتصور هو سيرورة بناء الواقع[39] و في هذا الإطار تشير إلى هدف الاهتمام الكبير بمفهوم التصور و هو العودة إلى دراسة أنماط المعارف و السيرورات الرمزية في علاقتها مع السلوكات و يؤيدها إيمانويل كونت *E. Kant* بتأكيده على أن هذه المعارف التي أشارت إليها هارزوليش و التي يمتلكها الفرد ليست إلا تصورات و من المستحيل معرفة الحقيقة النهائية[40]، فما نتلقاه من محيطنا يعالج ذهنيا و بصفة فردية أي بطريقة مختلفة بتدخل تلك العوامل الذاتية و كذا الخارجية للأفراد، فيتشكل بذلك التصور بناءا على هذه المعالجة فحسبه<< إن العقل أو الذهن لا يعرف العالم الخارجي إلا بطريقة غير مباشرة، فهو يبني مظاهر العالم عن طريق ربط المظاهر الحسية في تصوره للأشياء، هذه المظاهر منتظمة و مرتبطة و لا تتواجد إلا في الذهن فقط و في إدراكاتنا>>،[41] فالتصور لا يبنى إلا بالعقل و بفضل التجربة و قد عبر عنه بتلك الإشارات الواقعية و المظاهر الذهنية التي يتم استدخالها من العالم الخارجي أو التي تتشكل و تتكون انطلاقا من انطباعاتنا و إدراكاتنا، يظهر البعد الاجتماعي للتصور من خلال أعمال إميل دوركايم و الذي اهتم بعلم اجتماع المعرفة بتبنيه الرأي الرامي إلى<< أننا لا ندرك العالم بتصوراتنا السابقة للذهن الفردي، و لكن بفضل التجربة الاجتماعية>>[42]، فأدخل سنة (1917-1958) أي في القرن 19 ميلادي فكرة التصور المشترك أو ما يسمى بالجماعي و حدد لعلم النفس الاجتماعي مهمة دراسة التصورات الاجتماعية و اعتبر أول من استعمل مصطلح تصور جماعي محاولا أن يجعل منه موضوع دراسة مستقل و اقترح فكرة التصور الاجتماعي كفكرة << نوعية و معقدة مقارنة بالتصور الفردي>>[43]، فالحياة الاجتماعية كما يشير إليها دوركايم هي قاعدة لتفكير منتظم، إذ يظهر من خلالها المظهرين الإدراكي و المعرفي للفرد و خصوصيات كل من التفكير الجماعي مقارنة بالتفكير الفردي، فالتصور عنده هو<< تأثير مظاهر المجتمع على مظاهر الفرد>>[44] و بذلك يكون قد أعطى للتصور مدلولا اجتماعيا واضحا،<< فالتصورات تتولد جماعيا في الحياة الاجتماعية، فهي مفتاح المعرفة، المنطق

---

(39) - Fisher, Gustave, Nicolas, Op.Cit, p 117.

(40) - Y.Maâche, M-S. Chorfi , A. Kouira , Série de conférences sur la représentation sociale; un concept au carrefour de la psychologie sociale et de la sociologie, les éditions de l' université Mentouri, Constantine, 2002, p 03.

(41) – Ivana Markova, Op.Cit, P 179.

(42) – Ibid, P 180.

(43) – Y.Maâche, M-S. Chorfi , A. Kouira, Op.Cit, P 3.

(44) – Serge Moscovici, La psychanalyse son image et son public, 2ème édition, P.U.F, Paris, 1972, p 40.

و الفهم عند الفرد، إذ نستطيع أن تفهم الأشياء لأننا نتخيلها، نراها، و نشعر بها و بذلك فنحن نستدل عليها في شكل تصورات و التي تعبر عنها>>[45] و اعتبر التصورات الاجتماعية ظواهر معقدة، نشطة على الدوام و تؤثر في الحياة الاجتماعية و ضمن تراثها الكبير يمكن تعيين عناصر عديدة، فالبعض من هذه العناصر يتناول أحيانا و بصورة كيفية عناصر إخبارية، معرفية، إيديولوجية، معيارية و كذلك المعتقدات، الاتجاهات و الآراء و القيم و تنتظم كل هذه الصور في شكل معرفة تقول شيئا ما عن حالة الواقع و كان دوركايم أول من اكتشف هذه المواضيع باعتبارها إنتاج عقلي اجتماعي وثيق الصلة بدارسة التفكير الجماعي، فلقد أراد الإشارة إلى خصوصية التفكير الجماعي مقارنة بالتفكير الفردي و يردف قائلا << ينبغي االعتبار التفكير الفردي كظاهرة نفسية محضة و لا يمكن االختزالها في النشاط المخي الذي يتسبب فيها، كذلك لا يمكن االختزال التصور الجماعي في تصورات الأفراد المكونين للمجتمع و بعبارة أدق التصور الجماعي هو من بين الوسائل التي تتأكد بواسطتها أولوية الاجتماعي على الفرد، فأين الغرابة في أن لا تشتق التصورات الجماعية الناتجة عن أفعال و ردود أفعال متبادلة بين الوعي الأولى المكون للمجتمع مباشرة من هذا الوعي بل تتجاوزه >>[46] .

من خلال هذا التعريف أوضح دوركايم أن مصطلح التصور الاجتماعي يتكون من الظواهر النفسية والاجتماعية، أين يثبت هذا الأخير أهمية الجماعة على الفرد وسيطرتها عليه، و حسبه فان مهمة علم النفس الاجتماعي هي التصورات الجماعية و دراسة مسمياتها و ارتباطها و تمايزها، لكن إلى وقت قريب لم تجد أمنية دوركايم صدى عند الباحثين، إذ أهمل المصطلح لفترة من الزمن إلى أن جدد موسكوفيتشي *Serge Moscovici* سنة 1961 تحليلها وألح على خصوصية الظواهر التصورية في المجتمعات المعاصرة و اعتبر أن مصطلح التصور الجماعي يختلف جذريا عن التصور الفردي، فهو يهدف إلى فهم وتحليل كيف يمكن للمعرفة أن تحول و تغير المجتمع بتكيفها عن طريق "الحس المشترك" وقد أعطى موسكوفيتشي أهمية بالغة لنشأة التصورات وانتقالها من المستوى الفردي إلى المستوى الجماعي فيقول<< يجب الأخذ بعين الاعتبار التنوع الأصلي سواء عند الفرد أو الجماعة بالتأكيد على حتمية الاتصال الذي يسمح بتجمع و تلاقي الأفراد و مشاعرنا بحيث أن كل ما هو فردي يمكن أن يصبح جماعي و العكس

---

(45) – Ivana Markova, Op.Cit, P 177.

(46) - Serge Moscovici, Introduction à la psychologie sociale, librairie Larousse, Paris, 1972, p 303.

صحيح >>[47] و أصبح التصور في العلوم المعرفية الحديثة عبارة عن << سيرورات، قواعد و إنتاجات تستثار بالعقل الفردي، تعرض هذه التصورات كبناء يعكس الحقيقة، أين تعرف كفعل اجتماعي>>[48] و يؤكد هيغل *F. Hegel* دينامية التصور على الجدلية المتواصلة بين النشاط العقلاني و الخصائص المختلفة لمواضيع العالم التي لا يتجلى نتاجها في تجريدات تصويرية مجمدة و إنما في بناءات عقلية ناشطة مشحونة على الدوام بدلالات جديدة، هذه النظرة للنشاط التصويري جرى توسيعها بصورة خاصة في نظرة الفعل القصدي لهوسرل *E. Husserl*[49] فأعطي بذلك أولوية بالغة لما هو اجتماعي على ما هو فردي و ظهر بذلك مصطلح التصورات الاجتماعية اجتهد الباحثون في إيضاحه و سنتناول أهم رواد هذا المجال النفسي و الاجتماعي.

1-1 التصور الاجتماعي في تصميمه الدينامي البنائي:

يعود الفضل في الدراسة الأولى النسقية للتصورات الاجتماعية لسارج موسكوفيتشي، الذي بادر بالقيام بدراسة معمقة للتصور الاجتماعي للتحليل النفسي عند جمهور عريض، فالتصور الاجتماعي هو<< نسق قيم و مفاهيم و ممارسات مرتبطة بمواضيع و أبعاد أو بمظاهر الوسط الاجتماعي، لا يسمح هذا النسق فقط باستقرار إطار حياة الأفراد والجماعات و إنما يمثل أيضا أداة توجيه و إدراك الوضعيات و تصميم الإجابات>>[50]، فموسكوفيتشي أشار من خلال هذا التعريف إلى السيرورة التصورية موضحا أنها لا تتم في فراغ اجتماعي، بل تنطلق من قيم ومعتقدات تمثل الإطار المرجعي لكل مجموعة، هذا الإطار الذي يوجه معلومات الفرد و أفكاره، فيتبنى ما يسمى بالتصورات الاجتماعية و يضيف قائلا<< ينبعث من مفهوم التصور الاجتماعي شكل خاص من المعرفة، معرفة الدلالة المشتركة ذات المحتويات المعبرة عن عملية الأنماط المولدة و الطبيعية المؤثرة اجتماعيا و أكثر توسعا، يدل على شكل من أشكال الفكر الاجتماعي الخاص بالمحتويات أو بأنماط التصورات و يرجع إلى الظروف أو إلى النطاق الذي يسمح بظهورها، كما يرجع أيضا للاتصالات التي تتم فيها حركاتها و أيضا إلى

---

[47] – Jean Marie Seca, Op.Cit, P 17.

[48] – Ivana markova, Op.Cit, P 177.

[49] . رولان دورون وفرنسوا يارو، موسوعة علم النفس، المجلد الثالث، عويدات للنشر والتوزيع، بيروت، 1997، ص944.

[50] – Fisher, Custave, Nicolas, Op.Cit, P 117.

الوظائف المستعملة في الاتصال مع العالم والآخرين>>[51] و قد أبرز موسكوفيتشي من خلال هذا التعريف أهمية الاتصال الجماعي الذي يظهر من خلال الكلام و الحركات و اللقاءات المستمرة ضمن النشاطات اليومية للفرد في خلق و بناء التصورات الاجتماعية التي تكشف عن معارف الفرد المستنبطة من محيطه و مختلف الأنماط السائدة في جماعته التي ينتمي إليها، مما يترجم انتماءه الاجتماعي و قد عرض من خلال مقاربته للتصور كبناء يعكس الواقع و يؤيده أبريك *J.C Abric* في ذلك بقوله ان التصور<< إنتاج سيرورة النشاطات العقلية، يعيد بفضلها الفرد أو الجماعة إنتاج الواقع الذي يواجهه فيعطيه معنى خاص>>[52] و هو << وسيلة أو أداة تسهل الإنتاج الأولي و إعادة تشكيل تام للواقع و للمعرفة أو للدلالات الإيديولوجية الفردية (موقف، آراء) و الجماعية (قيم، معايير) و التي تملك قيمة هامة في هذا الإنتاج>>[53] و تؤكد جودليه *D. Jodelet* أيضا بنائية التصور في قولها << أنه شكل من المعرفة، مهيأة و متقاسمة اجتماعيا تساهم في بناء الواقع المشترك لمجموعة اجتماعية>>[54] و تضيف << إن التصورات الاجتماعية تمكننا من الكشف عن عناصر متنوعة، عناصر معرفية، إيديولوجية، معيارية معتقدات، قيم، مواقف، آراء و صور، إلا أن هذه العناصر تنتظم في حيز من المعرفة و التي تعبر عن وضعية معينة للواقع>>[55]، فالتصورات الاجتماعية سيرورات بناء مدرك و عقلي للواقع الذي يحول الأشياء أو الموضوعات الاجتماعية (أشخاص، أطراف، مواقف) إلى فئات رمزية (قيم، معتقدات، إيديولوجيات) و منحها مكانة معرفية، فهو يسمح بتقبل مجالات الحياة العادية من خلال إعادة الوضع لسلوكاتنا الخاصة داخل تفاعلات اجتماعية.

نفهم من هذا أن التصور الاجتماعي عملية إدراكية فكرية محضة بما تتميز به هاتين العمليتين في طابعهما التجريدي و الحسي من خلال تنظيم ما يتم إستدخاله بفضل الحواس و إعادة بناءها.

---

[51] . محفوظ بوشلوخ ، التصورات الاجتماعية للعنف، مداخلة قدمت في الملتقى الوطني حول العنف والمجتمع، قسنطينة، فيفري 2001.

[52] – Jean Claude Abric, Pratique sociales et représentations, PUF, Paris, 1994, P 13.

[53] – Jean Marie Seca, Op.Cit, P 40.

[54] – Jean Claude Abric, Op.Cit, P 13.

[55] – Denis Jodelet, les Représentations sociales, PUF, Paris, 1991, P 36.

1-2 التصور الاجتماعي في تصميمه الدينامي الوظيفي:

أعطت جودليه دينامية للتصور الاجتماعي في قولها<< هي ظواهر نشطة و فعالة و معقدة داخل الحياة الاجتماعية، فهي تحدد علاقاتنا مع العالم الخارجي، إذ توجه و تنظم اتصالاتنا>>[56]، فحسبها التصور الاجتماعي يرمي إلى بناء واقع مشترك لمجموعة اجتماعية من خلال المعارف المكتسبة من العالم الخارجي الذي لا يمكن فصله عن حياة الفرد أو ما يسمى بالعالم الداخلي، فتعمل التصورات على توجيه علاقتنا مع الآخر بناءا على ما تم استدخاله و تضيف موضحة أن مفهوم التصور الاجتماعي يدل على << شكل من المعرفة الخاصة أي العلم بمعناه العام، بحيث تظهر مضامينه عملية السيرورات التوليدية و الوظيفية أو المعروفة اجتماعيا>>[57] و بالتالي نقول أنه إذا كانت التصورات الاجتماعية تطمح إلى بناء فكري للواقع فهي بذلك ترجمة حقيقية لتلك السيرورات المنتشرة و المتبلورة اجتماعيا، ويضيف أبريك << إن التصور الاجتماعي يهدف إلى الإسهام في سيرورة تكوين و توجيه الاتصالات و السلوكات الاجتماعية، فميزته تكمن في تشكيل نظام متناسق أين تنتج الأبعاد الاجتماعية نظام معرفي خاص مطابق للبعد الاجتماعي للموضوع>>[58]، فالتصور ليس فقط انعكاس للواقع فهو تنظيم ذو معنى، ينظم علاقات الفرد بمحيطه الاجتماعي، فهو يحدد سلوكاته و ممارساته، إذ يتدخل في تعريف الغاية من الموقف أو الوضعية الاجتماعية.

من خلال ما سبق عرضه يظهر أن التصور في مختلف المفاهيم المقدمة من طرف الباحثين تضمن كلا التصميمين البنائي و الوظيفي و الذي تعده جماعة اجتماعية حول موضوع ما، إذ تبرز علاقة دينامية بين المعلومات المستدخلة الخاصة بموضوع معين و الحقل التصوري و السلوك الذي يختاره الفرد في إعادة تشكيله للواقع، إذ يظهر أن للتصور وظائف أساسية في الاتصالات و العلاقات مع الآخر و مع الذات أيضا، فالفرد في حاجة دائمة إلى صور إيجابية مع الذات كي يحدث التقبل و التكيف مع مختلف الممارسات الاجتماعية.

---

(56) – Denis Jodelet, Op.Cit, P 43.
(57) – Fisher, Gustave, Nicolas, Op.Cit, P 117.
(58) – Jean Marie Seca, Op.Cit, P 40.

2- التصور الاجتماعي: موضوع الدراسات النفسية الاجتماعية

يقول فلامون *C.Flament* << ان من احد المشكلات الهامة ليس دراسة تصورات الموضوع، بقدر محاولة معرفة أولا ما هو موضوع التصور>> [59]، فحسبه ليس كل موضوع بالضرورة هو موضوع التصور و لكي يكون كذلك فمن الضروري أن تكون العناصر المنظمة للتصور مرتبطة مباشرة بالموضوع نفسه، فالتصور الاجتماعي يتشكل خلال سيرورات التفاعل الاجتماعي بين الافراد و درجة تداول الموضوع و طرحه للنقاش و هذا ما يحقق خاصية البروز المعرفي لها و حدد بذلك فلامون نوعين من التصورات:[60]

* التصورات المستقلة: و الصادرة من المبدا المنظم و المتمركز على مستوى الموضوع نفسه، كحالات التصور الاجتماعي للتحليل النفسي المتناولة من طرف موسكوفيتشي (1961) و المرض العقلي لجوديليه (1989) و الدراسات حول الذكاء لكل من كاريقاتي و ميقني *carugati* et *mugny* (1985)، اذ يظهر هذان الباحثان تواجد نواة مركزية و المسماة بالنواة الصلبة المشكلة من التجارب المعاشة لتباين الذكاء من فرد لآخر.
* التصورات الغير مستقلة: تتموضع النواة المركزية في هذا النوع من التصورات خارج الموضوع نفسه، أين يكون التصور عام يكون الموضوع أكثر إدماجا، كتصورات السرعة في السير مثلا عند الافراد، فمدلول هذه التصورات يتم البحث عنها بمنأى عن الموضوع نفسه، بالنظر مثلا إلى تصورات التنقل بصفة عامة و في صورة الذات المقدمة من طرف المسافرين مثلا، كما أن دراسة هذا النوع من التصورات معقد جدا ويستلزم تحليل خاص، بناءا على ذلك يمكننا التساؤل عن الخصائص التي يعرضها الموضوع ليكون موضوعا اجتماعيا؟ هناك بندين هامين يعتبران من الشروط الضرورية الواجب توفرها رغم أنها غير كافية[61] و نذكر:

2-1 خصائص اجتماعية معرفية:

---

(59) – J.C.Abric, Op.Cit, P24.
(60) – Ibid, P 24.
(61) – Claude Flament, Michel Louis Rouquette, Op.Cit, P32.

يعود هذا البند إلى الخاصية المعقدة و التي تنتج من تجمع مظهرين أساسيين، فمن جهة فان الموضوع المدروس يجب أن يضمن لعدد من الأفراد ما يسمى بوظيفة المصطلح و من جهة أخرى عليه أن يشكل مرجعا للتفاعلات اليومية، بمعنى أن يتردد الموضوع بصفة متكررة خلال الاتصالات المتبادلة في المجتمع المعني.

2-1-1 ضمان وظيفة المصطلح:

تدل هذه المهمة على أن الموضوع المفترض يجب أن يكون مجردا، عاما و كذا شاملا، فلا يوجد تصورات اجتماعية لمعجون الأسنان مثلا و لكن نتناول تصورات اجتماعية للنظافة و بعبارة أخرى يمكننا القول أن موضوع التصورات الاجتماعية يضم و يوحد سلسلة من المواضيع الخاصة و المتشكلة أثناء تلك التفاعلات اليومية، يظهر هذا البند بديهيا سهل الفهم و الاستيعاب، إلا انه عمليا فهو صعب التكوين و التشكيل، فعلى أي مستوى من الشمولية يجب إبراز الموضوع لكي نعود للحديث عن التجريد الكافي، كيف نميز و بدقة بين موضوعين و هل هذا التمييز يعبر عن اختلافهما و انفصالهما على جميع الأوجه.

2-1-2 تواتر الموضوع وتردده:

يجب كذلك على الموضوع المفترض أن يملك تواجدا موضوعيا، يتواتر في الاتصالات بصفة عامة، فالتصورات الاجتماعية تتشكل، تتبلور و تنتشر في إطار التبادلات اللغوية و الرمزية، ثم في تحليل مضمون وسائل الإعلام، ملاحظة التفاعلات اليومية و أهم النقاشات المتبادلة بين الأفراد و التي تقدم وسائل تحقيق و تقصي جيدة لتشخيص بروز الموضوع في الاتصالات، فليس فقط ما لا نقوله لا يوجد، لكن أيضا نتحدث على ما هو هام ، ما هو مفهوم أو ما نتقاسمه.

2-2 الممارسات المشتركة :

من جهة أخرى كي يتشكل التصور الاجتماعي يجب ان تتواجد ممارسات مشتركة تتوافق مع الموضوع المفترض في مجتمع معطى، هذه الممارسات تتخذ أربع معاني ذات الصلة بالموضوع.

2-2-1 الممارسة كانتقال للفعل:

نتحدث في هذه الممارسة عن متغير ثنائي من (حضور، غياب)، (أقوم، لا أقوم) (يمكن أن أقوم، لن أقوم أبدا) أو (شعر بالفعل، لن يشعر بالفعل أبدا)، هذا المتغير يسمح بإجراء

مقابلة أو معارضة تزامنية لمجتمعين أو تعاقبيه لوضعيتين متتاليتين لنفس المجتمع و نأخذ على سبيل المثال لتوضيح المقابلة التزامنية مجتمعين1 و2، الجماعة الأولى تعرضت لحادث ما و الجماعة الثانية لم تصب بهذه الحادثة، أما بالنسبة للمقابلة التعاقبية فقد يتعلق الأمر بنفس الافراد وفقا لمخطط طولي كقبل و بعد مروره إلى الفعل مثال على ذلك قبل و بعد اتخاذ الفرد القرار، قبل و بعد استلامه لمهام جديدة الخ.....، ففي دراسة حديثة للباحث ايسكوفر*Escoffre*(2001) تناولت أنواع التكفل بمدمني المخدرات، تكونت العينة من مجتمعين من الأطباء (صنف عام)، ثم مقارنتهم وفقا لشرط " وصف أو لم يصف و لو لمرة واحدة مواد بديلة" و كانت الدراسة قد توصلت إلى ظهور دلالات مختلفة بين كلا الفوجين و في دراسة أخرى حاولت تحديد التصورات الاجتماعية للجنون للباحث هيرولد *G. Herauld*، فقد قام من خلالها بمقارنة عينتين من قوات الشرطة في احتمالية إصابتهم أو عدم الإصابة أثناء العمليات، هنا أيضا تظهر التصورات الاجتماعية لكلا المجموعتين اختلافا هاما.

2-2-2-الممارسات المتواترة:

يعود هذا المعنى إلى تردد سلوك أو سلسلة سلوكات منشطة و فعالة تتضمن الموضوع الموضح و يتعلق الأمر بسلم نموذجي متدرج من "اقل خبرة" إلى "خبير" في أي ميدان معطى أي يستدعي البحث، يمكن تحليل هذه الكيفية وفقا لكمية المعارف التي يملكها الفرد المبحوث طيلة تجاربه المهنية و عدد المشكلات المتقاربة و المتماثلة و المعالجة سابقا و وفقا للمفهوم النفسي الكلاسيكي، فان هذا المظهر من الممارسات يعود إلى مستويات التعلم مع العلم أن تواتر هذه الممارسات يخضع لتنظيم اجتماعي شامل و الذي يجعله ضروريا، مستحبا و ذو قيمة و كذا مرغوب فيه، فلا يقصد من ذلك تكتل ميكانيكي بسيط و لكن عدة نماذج من تواصلات بين الافواج الاجتماعية في إطار إيديولوجي معطى، و نعطي مثالا لتوضيح هذه الممارسة من خلال دراسة *Guimelli* (1994)، حيث طلب من ممرضين بالمستشفى بالإشارة إلى مايلي: على أي تردد لديهم فرصة استعمال سلوكات أو ممارسات تصف دورهم الحقيقي، نقصد بالسلوكات و الممارسات كل الأفعال التربوية ذات علاقة بالصحة، فعلى الأفراد المستجوبين أن يرقموا أو يرتبوا 12 بندا وصفيا للمهام على سلم تكراري ذو 5 درجات (أبدا،نادرا،أحيانا،غالبا،بانتظام) و خلصوا الى مجموع عام من التكرارات لممارسة الدور الحقيقي انطلاقا من تشكل أفواج مصغرة.

2-2-3 الممارسة كطريقة عمل:

نشير في هذه الممارسة إلى حالة فردين لديهما تجارب ميدانية اتجاه موضوع (معنى 1) و نفس التكرار للشخص الأخر (معنى 2)، إلا انه لا ينجم من كلاهما نفس اتجاه هذا الموضوع المشترك و هذا ما يشير له (المعنى 3) ، ففي حالة طبيبين لديهما نفس التكوين و تجربة عيادية متطابقة، إلا أن طريقة تقربهم من مرضاهم مختلفة و وفقا لهذه الأمثلة يمكننا القول أن هذا المفهوم أي الممارسة مرتبط بما يسبقه أي طريقة العمـــــل.

2-2-4 الممارسة كتقدير:

إن مصطلح الممارسة يتضمن أيضا تحليل الأسباب، التوقعات و كذا نتائج الفعل، فلا يمكن إيضاح و فهم هذا المصطلح بدون الأخذ بعين الاعتبار غايات الفرد و أهدافه و التي تتغير و تتعدل حسب الوضعيات المتفق عليها.

2-2-5 مواضيع : جدلية، توافقية:

اعتمد الباحثون مبدأ أساسي في دراسة التصورات الاجتماعية لموضوع ما، فهي تصورات توافقية على مستوى الفوج الواحد و تختلف في فوج آخر على الأقل اتجاه نفس الموضوع و يمكننا توضيح هذا المبدأ في النقاط التالية:

- في البداية حدود هذا المبدأ تتصل بمصطلح التصور الجماعي و الذي يمكن إدراكه كلاسكيا و المقدم من طرف دوركايم و يرجع ذلك إلى أنماط و مضامين معرفية مشتركة بين أفراد المجتمع خاصة و أن التصورات العقائدية هي المسيرة في أهم الثقافات.
- العلاقة الجدلية بين الفوجين أو عدد من الأفواج بالنسبة لموضوع ما تنحصر مع تباين هذه الاخيرة، هذا الاختلاف بين الجماعات الاجتماعية ذو صلة وطيدة بالقوة والتأثيرات الاقتصادية أو الرمزية و نأخذ على سبيل المثال موضوع متعلق بالمؤسسة، فإذا كانت مؤسسة اقتصادية إنتاجية ناجحة و مصلحة فصلت و بكثافة عمالها، فهنا نقارن بين تصورين اجتماعيين متنافرين، احدهما اتخذت قرار الرفض، مع العلم أن المؤسسة قبل كل شيء تسعى إلى تقديم العمل و توفيره و ليس العكس، أما الأخرى كان التصور طبيعي اتجاهها لاتخاذها قرار عاديا في نطاق كون أن أي مؤسسة يجب أن تبحث وبطبيعتها عن مظهرها العام.

- إذا اختلف تصورين اجتماعيين، فهذا معناه أن احدهما نقيض الآخر و أن هناك اختلاف ايضا في نواتهما تختلفان و أن التقويم الموضوعي لأحدهما يعود إلى اختلاف و تباين عناصر هذه الانوية بين مختلف الجماعات الاجتماعية.

3- وظائف التصورات الاجتماعية في العلوم الإنسانية و الاجتماعية:

تشكل التصورات الاجتماعية عاملا أساسيا في دينامية العلاقات والممارسات الاجتماعية من خلال مجموعة من الوظائف، حددها أبريك فيما يلي:

3-1 الوظائف المعرفية للتصورات الاجتماعية:

إن التصورات الاجتماعية التي يبينها الأفراد هي وظيفة ممارسات كل مجموعة مرجعية و وظيفة قيمهم، فالسيرورة التصورية بذلك لا تتم في فراغ اجتماعي، إذ يقوم الفرد بانتقاء المعلومات و المعطيات الجديدة التي يستدخلها من محيطه الاجتماعي و يجسدها في إطار تفكيره الذي يتضمن كل النشاطات المعرفية و القيم و المعتقدات التي يؤمن بها و بما يتوافق والأنساق القيمية للمجتمع، أي معرفة نشاط الحس المشترك و هذا ما أشار إليه موسكوفيتشي في قوله << إن التصورات الاجتماعية تسمح للفاعلين الاجتماعيين باكتساب المعارف و إدماجها في إطار قابل للاستيعاب بما يتماشى مع القيم و الأفكار التي يلتزمون بها، فيسهل تواصلهم الاجتماعي و يحدد الإطار المرجعي المشترك الذي يسمح بالتبادل الاجتماعي، نقل و نشر المعرفة الساذجة >>[62]، انطلاقا من هذا خلص موسكوفيتشي إلى أن التصور الاجتماعي ذو نظام معرفي لارتباطه بميكانيزمات معرفية، فهو يفصل المعلومات حول موضوع التصور و اتجاهات نظام الفرد المتعلقة به، أي أن التصور دليل في الفعل و نموذج تفسير الوقائع.

3-2 تحديد الهويـــة الاجتماعية ضمن المجال الاجتماعي للتصور :

إن الأبحاث التي عرضها دواس *Doise* سنة 1973 حول دور التصورات في العلاقات بين

الجماعات أوضحت هذه الوظيفة و مكانتها في مجال سيرورات المقارنة الاجتماعية من خلال تمايز الأفراد من حيث هويتهم الاجتماعية كجماعة واحدة، إذ تعمل هذه الأخيرة على مبالغة في التقييم لمختلف خصائصها و إنتاجاتها قصد الحفاظ على الصورة الإيجابية لجماعة الانتماء، إذ تكتسي التصورات الاجتماعية حسب ابريك << وظيفة تحديد مواقع

---

[62] – Jean Claude Abric, Op.Cit, P P15 – 16.

الأفراد و الجماعات في الحقل الاجتماعي، فهي تسمح بإعداد هوية اجتماعية و شخصية متوافقة مع أنظمة المعايير و القيم المحددة تاريخيا و اجتماعيا>>[63]، كما يشير أبريك أيضا من خلال مقاربته هذه لمفهوم التصور الاجتماعي إلى وظيفة تحديد الهوية الاجتماعية بوضع الأفراد و الجماعات في المجال الاجتماعي من خلال بلورة الأفكار و القيم في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، فيظهر التصور بذلك سلوكات تلك الجماعة و يحافظ على خصوصياتها و هذا ما يفسر اختلاف التصورات الاجتماعية للأفراد اتجاه نفس الموضوع، هذه الاختلافات تعود إلى وظيفة الانتماء الاجتماعي و الثقافي للجماعة المرجعية.

3-3 التصورات الاجتماعية و وظيفة تبرير التمايز الاجتماعي :

تحاول الدراسات السيكولوجية دراسة الإنسان و فهم سلوكاته في تفاعله الاجتماعي و النفسي داخل المجتمع الذي يعيش فيه و من خلال التصورات الاجتماعية يحدد إطار هذه العلاقة، فهي تبرر اتجاهاتنا التي نسلكها نحو الجماعات الأخرى، فقد حاول كل من افيقور ويلسون و كياتاني Av*idgor* (1953)، *Wilson* و *Kayatani* (1968) نقلا عن *Doise* (1973)[64] أن يظهروا كيف أن التصورات الاجتماعية داخل الجماعة لها وظيفة أساسية و هي تبرير السلوكات المتبناة من طرف الجماعات الأخرى حسب طبيعة العلاقات في تطورها و تغيرها فيما بين أعضاءها، ما يجعل تصورات الجماعة الأخرى تتغير أيضا، فالتصورات الاجتماعية لها وظيفة تبرير التمايز الاجتماعي حفاظا على البعد الاجتماعي بين الجماعات، فهي تعكس بذلك القواعد الأساسية الناجمة عن وضعية الفرد و تعطى معنى و دلالة لأفعاله و تسمح إذن بتبرير بعدي لاتخاذ المواقف و السلوك.

4-3 وظيفة توجيه الممارسات داخل الحقل الاجتماعي :

توجه التصورات الاجتماعية استجابات الأفراد و ممارساتهم داخل الحقل الاجتماعي، إذ تملك القدرة على تحديد العلاقة التي تربط الفرد بالمجتمع و تدمجه داخل شبكة من الاتصالات بعد التعرف على الغاية من هذه الوضعية و تحديد المنهج الذي يسلكه، إذ تعدّل و تكوّن عناصر المحيط، فوظيفتها تبرز في توجيه سلوكات الأفراد و إعطاء معنى و دلالة لها و التي تنتج عنها ثلاث عوامل أساسية:[65]

---

[63]–Jean Claude Abric, Op. Cit, P 16.
[64] – Ibid, P 18.
[65] – Jean Claude Abric, Op. Cit, P 18.

- تحدد التصورات نمط العلاقات و الوضعيات الملائمة للفرد و نمط السيرورة المعرفية التي يتبناها و ذلك بتعريف الغاية من الموقف و المعنى الذي تتخذه على قاعدة القيم و ما ينتج عنه من أحكام و قد أظهر ابريك (1971) و*Cadol* كادول (1969) أن تصور الدور يحدد نمط السيرورة المعرفية و طريقة البناء و التواصل المتبناة من طرف الجماعة و باستقلالية تامة عن الواقع الموضوعي للدور، هذا ما أكده كادول في الدور الذي تلعبه باقي عناصر التصور للموقف (تصور الذات، تصور جماعة لجماعة أخرى) في تحديد السلوك.
- ينتج التصور نظاما للتوقع، إذ يعمل على انتقاء المعلومات لجعل الواقع مماثلا للتصور، فهذا الأخير لا يخضع لتلك التفاعلات بل يسبقه و يحدده.
- يعكس التصور الاجتماعي طبيعة القواعد و العلاقات الاجتماعية، فهو يصف السلوكيات و الممارسات التي يقوم بها الفرد و يحدد كل ما هو مشروع و مقبول أو غير مقبول في سياق اجتماعي معطى.

4- ميكانيزمات التصورات الاجتماعية و مدى تطبيقها في العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية:

إن تشكيل التصورات الاجتماعية يعود إلى سيرورتان الهدفنة و الرسو و اللتان تعملان على إعادة بناء الواقع الاجتماعي للفرد .

4-1 تشكيل التصورات الاجتماعية وفقا لسيرورة الهدفنة :

نقصد بالهدفنة سيرورة ترتيب المعارف الخاصة بموضوع تصور ما، إذ تسمح ببناء معرفة مشتركة قائمة على تبادل الآراء بين أعضاءها و التي يمكن أن تصدر عنها، إنها تصف إحدى مظاهر البنية التصورية و يشير موسكوفيتشي إلى أنها ميكانيزم تنتقل فيه العناصر المجردة نظريا إلى عناصر ملموسة و تتجلى هذه السيرورة في المراحل التالية:

- **<u>مرحلة الانتقاء الإدراكي:</u>**

تتميز هذه المرحلة بانتقاء المعلومات حول موضوع التصور، فهي تعمل كمرشح أو مصفى يحتفظ ببعض العناصر و يطرح أخرى، إذ يتم اختيار العناصر المتوافقة مع قيم و

معايير الجماعة، فيأخذها الأفراد في شكل مجدد و تصميم خاص[66]، كل هذا التغيير و التحوير سببه النمط الفكري و العقائدي و الثقافي لتلك المجموعة التي تستقبل ظاهرة جديدة، فيبدو الحس العام و كأنه لا يقبل أن تظهر في وسطه معرفة جديدة من مستوى آخر فيسعى إلى أن يفرض عليها سماته و قوانينه[67] من خلال هذه المرحلة يظهر أن تصفية المعلومات و اختزالها يتماشى و النمط الإيديولوجي و الإطار الثقافي و كذا أنظمة القيم للجماعات أو الأفراد اتجاه موضوع ما، فينتج و يتشكل بذلك التصور.

- ***مرحلة تشكيل المخطط الصوري:***

نعني بها الصورة الجديدة التي تحمل معنى بالنسبة لأفراد الجماعة و يمثل هذا المخطط النواة الصلبة للتصور، فهي أصل بلورة سيرورته، إذ تعمل على تبسيط و تشكيل عناصر جديدة لموضوع التصور بإعادة تنظيم كل المعلومات المنتقاة فعلى سبيل المثال التصور الاجتماعي للتحليل النفسي (موسكوفيتشي 1976)، فقد لاحظ في دراسته أن الأفراد (المبحوثين) تعمدوا حذف مصطلح الليبيدو و بصفة متكررة مع ظهور المخطط الصوري المكون من الشعور، اللاشعور، الكبت، العقد في فكر هؤلاء الأفراد أي الحفاظ على البنية النظرية للصراع النفسي عند فرويد (1905)، إن حذف الليبيدو يعود إلى الربط المباشر بعملية الجنس، فكما نعلم أن الليبيدو يرجع إلى نظرية هامة في إيثيولوجيا العصاب إلى الطاقة الجنسية و هذا ما لا يتلاءم مع نظام القيم عند الأفراد المفحوصين في الخمسينات، فكبت عنصر الجنس أدى إلى حذف عنصر هام في النظرية و هو الليبيدو أثناء إعادة البناء التخطيطي لموضوع التصور(التحليل النفسي).[68]

- ***مرحلة التطبيـــــع:***

هي سيرورة الطبعنة أي جعل العناصر الصورية عناصر واقعية و نعني بها تحويل عناصر التفكير إلى أصناف حقيقية للغة و الإدراك و بالتالي يتعلق الأمر بإعادة التأسيس لعدد من الأفكار القاعدية التي ستصبح ظواهر موضوعية وطبيعية و ذات معنى، فينتج

---

[66] – Jean Marie Seca, Op.Cit, P 63.

[67]. حميد خروف، إسماعيل قيرة، سليمان بومدين، النسق القيمي والتصورات الاجتماعية، منشورات مخبر العلوم الاجتماعية وقضايا المجتمع، قسنطينة، 2007، ص 30.

[68] – Jean Marie Seca, Op.Cit, P 63.

عنها ممارسات و تفاعلات اجتماعية، نأخذ على سبيل المثال عنصري"العقدة" و"اللاشعور" فيمكن اعتبارهما كنواة المخطط الصوري للتصور الاجتماعي للتحليل النفسي، فهي العناصر الأكثر تكرارا بالنسبة للمبحوثين و ليست مفاهيم فقط بل عبارات ملموسة و بنيات شبه فيزيقية تعني الانقسام أو الاختلاط، الشعور، اللاشعور، "العقد" التي تفسر هذه العلاقة بل هي مفهوم يعبر عن حالة معينة، فمفاهيم التحليل النفسي بناء على ذلك هي << مفاهيم "تطبيعية" كما لو أنها "قانون بديهي" تعمل على تصنيف و تقسيم و إعادة تسمية الأفراد و الممارسات>>[69].

4-2 تغير التصورات الاجتماعية وفقا لسيرورة الـــرســـو:

<< تعتبر سيرورة الرسو الأصل الاجتماعي للتصورات الاجتماعية و موضوعاتها إذ يتم استثمار التصور انطلاقا من الهوية الاجتماعية و الثقافية للفرد و تماشيا مع واقعه الاجتماعي>>[70]، فتمثل بذلك التجذر الاجتماعي للتصور و موضوعه، في هذه الحالة يظهر التدخل الاجتماعي من خلال الدلالة و الفائدة التي يتوافران عليها، فتلعب سيرورة الرسو دور الربط بين الوظائف الثلاث الأساسية للتصور[71]، الوظيفة المعرفية الإدماجية لما هو جديد، وظيفة تفسير الواقع و وظيفة توجيه السلوكات و الروابط الاجتماعية، فإذا كانت الهدفنة هي[72] <<إلغاء المعاني أو المدلولات الغير واضحة لموضوع التصور لتصبح مفاهيما ملموسة و ذات معنى>>، فالرسو يسمح بالاستعمال الوظيفي لموضوع التصور، المنقى و المطبع و ترجع سيرورة الرسو إلى تثبيت و دمج موضوع التصور في إطار مرجعي سابق عند الفرد (إيديولوجيات، اتجاهات، معتقدات، قيم، سلوكات، مجموعات) و الذي يظهر بطرق متنوعة و عديدة، لاحظ موسكوفيتشي في دراسة له حول التحليل النفسي أن الأفراد المفحوصين (جماعة كاثوليكية) تستمد معلوماتها من مجموع معارف أولية متعلقة بالنظرية، ثم يعاد بناؤها من جديد أي بالبحث عن مرجعيات تماثل الموضوع الجديد و هو موضوع التصور.[73]

---

(69) – Jean Marie Seca, Op.Cit, P 64.

(70) – F. Boubekeur, La représentation sociale in revue psychologie éducation n° 14, les éditions de l'université Mentouri - Constantine, 2001, pp 17-18.

(71) – Denis Jodelet, les Représentations sociales : Phénomène, concept et théorie. Dans Moscovici psychologie social, 6ème édition, P.U.F., Paris, p 371

(72) – Jean Marie Seca, Op.Cit, P 66.

(73) – Nathalie Blanc, Le concept de représentation en psychologie, Presse édition, Paris, 2006, P 25.

يظهر أن العلاقة بين كلا السيرورتين الهدفنة و الرسو علاقة جدلية، يمكن الكشف عنها بواسطة مفهوم التطبيع أين يستعمل التغيير الملموس للأفراد و الجماعات و لا يختلف ذلك بالنسبة للهدفنة والرسو، فالميكانيزم الأول يصف كيف يتشكل التصور، أما الميكانيزم الثاني فيوضح كيف تتغير هذه التصورات بما يتوافق مع الجماعات، أنظمة التفكير و الأطر التفسيرية المسبقة و لكي تكون أكثر موضوعية، يجب على التصورات الاجتماعية أن تتأثر بالنظام الثقافي و المعرفي و التصوري، ما يستدعي إدماجها في تلك العلاقات الاجتماعية و تتجلى كلا السيرورتين (الهدفنة و الرسو) بطريقة متوازية و متكاملة عدا في الأبحاث الإمبريقية، إذ تعرض بطريقة منفصلة لغموض أغلب المفاهيم المكونة لها خاصة إذا قدمت لأفراد ليسوا من ذوي التخصص.[74]

مما سبق نعتبر أن كلا السيرورتين مرتبطتين ارتباطا وثيقا، فالهدفنة تهيئ الإطار المرجعي للتصور حتى يتم إدماجه من خلال سيرورة الرسو، لتقوم بترجمة الواقع و إدماج كل ما هو مستحدث، كما تنفرد السيرورة الأولى أي الهدفنة بجعل موضوع التصور طبيعي و الأخرى أي الرسو بجعله اجتماعي وكليهما يظهران الارتباط المتبادل بين العوامل الاجتماعية و النفسية المكونة للتصور.

5- الخصائص الاجتماعية، الرمزية، الصورية والبنائية للتصور:

يعتبر التصور مفهوم نفسي اجتماعي، يتضمن المعتقدات، القيم و الاتجاهات التي تشكل أهم العناصر الأساسية في دراسة سلوكات الافراد و تفاعلهم مع المحيط و متغيراته، وظيفته تحقيق التواصل الاجتماعي في إطار مرجعي مشترك بفضل خصائصه الاجتماعية، الرمزية، الصورية و البنائية.

5-1 النظام السوسيومعرفي للتصورات الاجتماعية:

إن كل تصور اجتماعي مرتبط بموضوع و بجماعة، لأنه عبارة عن مجموعة من المعطيات المتعلقة بموضوع اجتماعي معين و قد تكون متعددة و غنية نوعا ما، فمثلا في دراسة لموسكوفيشي حول التصورات الاجتماعية للتحليل النفسي لاحظ أن العمال المستجوبين لا يملكون سوى القليل من المعلومات عن التحليل النفسي، أما الطبقات

(74) –Jean Marie Seca, Op.Cit, P 66.

الوسطى و أصحاب المهن الحرة فيملكون معلومات اكبر و أكثر دقة، يعبر التصور الاجتماعي كذلك عن نشاط اجتماعي ينشا بالممارسة، يساعدنا على تبرير الظواهر و إعطائها تفسير، هذا ما أكدته المقاربة السوسيومعرفية و التي أشارت إلى أن<< التصور هو قبل كل شيء اجتماعي معرفي فمن الخطأ القول أن التصورات الاجتماعية هي تصورات معرفية فقط>> [75] يقول ابريك، فحسبه للتصورات الاجتماعية مكونان، مكون معرفي و مكون اجتماعي، هذا ما يميزها عن الآليات المعرفية الأخرى:

- المكون المعرفي: يستوجب التصور موضوعا نشطا، يحوي مجموعة من المعلومات الاجتماعية، خاضع للقوانين التي تكون بنية السيرورات المعرفية.
- مكون اجتماعي: يضم السيرورات المعرفية المكونة للتصور وفقا لشروط اجتماعية خاصة، فهذا البعد الاجتماعي ينتج من مجموع قواعد تختلف عن المنطق المعرفي.

بالتالي يمكننا القول أن التصورات الاجتماعية تكتسي هذه الميزة الخاصة و النوعية و التي تجعل فهم و تحليل التصور معقد و صعب نوعا ما لخضوعه لكل من المنطق المعرفي الاجتماعي، فيمكن بذلك تحديد التصورات الاجتماعية كبناءات سوسيومعرفية، إذ يسمح التعايش بين كلا المكونين بتوضيح و فهم إشكالية دمج التصور لكل ما هو عقلي منطقي وما هو غير عقلي أو غير منطقي في آن واحد و لماذا التفكير المنتج من التصورات الاجتماعية يمكن أن يبدو غير منطقي أو غير مترابط، بمعنى متنافر المعاني، لماذا تتقبل و تدمج متناقضات واضحة وظاهرة.

كل هذه التساؤلات يوضحها ابريك باعتبار أن هذه التناقضات و اللامنطقية هي الأمر الظاهر فقط، فهو يرى أن التصورات هي موضوع منظم و متناسق، هذه هي قواعد و وظيفة التصور الأساسية و الخاصة و التي تتقاطع مع السيرورات المعرفية و المنطق الاجتماعي بقوله << ان التصور الاجتماعي يبني الحقيقة الاجتماعية، فكل حقيقة لها تصور يشكل من طرف فرد أو جماعة اجتماعية، يعيد بناء ها في نظامه المعرفي او تتكامل في نظام القيم التابع لتاريخه الاجتماعي و الثقافي>> [76].

2-5 نظام التصور و ثنائية العلاقة صورة/معنى:

<< يتميز موضوع التصور بطابعه الدال، إذ تظهر البنية المزدوجة للتصورات الاجتماعية، احدهما صوري و الأخر رمزي و قد شبه ذلك موسكوفيتشي<< بوجهي

---

[75] – Jean Claude Abric, Op. Cit, p13.
[76] – Jean Claude Abric, Op. Cit, P 12.

الورقة فلكل صورة دلالة خاصة بها و لكل دلالة صورة خاصة بها>>[77] وعرف التصور بناءا على ذلك بالعلاقة صورة/ معنى و التي تدل على المطابقة بين هذين القطبين، فالدلالات تمر من خلال الصور و هذه الصور تنتج دلالات، نفهم من هذا أن الطابع الدلالي أي المعنى لا ينفصل على الطابع الصوري في أي تصور اجتماعي و لقد سبق و اشرنا إلى أن أهم المكونات الأساسية للتصور في معناها و الذي يحدد سواء في إطاره الاستدلالي أو الاجتماعي بفعل المضمون، نقصد بالمعنى الاستدلالي طبيعة ظروف إنتاج الخطاب الذي يبنى فيه التصور أين يكون في اغلب الحالات عبارة عن انتاجات استدلالية تسمح بالانضمام إلى التصورات، فمن الضروري إذن تحليل هذه الظروف و بالأخذ بعين الاعتبار أن التصور المعطى ينتج من هذه الوضعيات و التي تساهم في البرهنة و الإقناع و أن مدلول التصورات الاجتماعية يتعلق على الأقل انطلاقا من روابط حقيقية ملموسة و التي تحدث أثناء التفاعلات، أما بالنسبة للمضمون الاجتماعي أو بمعنى آخر الإطار الايديولاجي و المكانة التي يحتلها الفرد أو الجماعة في النظام الاجتماعي، يشير ابريك إلى أن << مدلول التصورات الاجتماعية يتداخل و يتشابك مع مدلولات عامة و الصادرة من العلاقات الرمزية للحقل التصوري المعطى>>،[78] إن هذا التأثير المزدوج للمضمون الاستدلالي و الاجتماعي يطبق لفهم محتوى و ديناميكية التصورات كمرجع هام و ضروري للإطار الاجتماعي و الاستدلالي، ففي الواقع فعناصر التصورات الاجتماعية النشيطة و الغير نشطة في المحتوى و البناء المعطى بتناقضات واضحة و المكونات الغير مألوفة للتصورات الاجتماعية تكون مباشرة مرتبطة بتأثير هذا المحتوى و الذي يسمح باكتشاف المبدأ المنظم للتصورات المقنعة برسوخ بنية المحتوى الخاص.

3-5 المضمون الرمزي للتصورات الاجتماعية وبنيتها المزدوجة"الإدراكية الفكرية":

يتميز التصور الاجتماعي بطابعه الرمزي، إذا أخذنا بعين الاعتبار أن الموضوع الحاضر يشير إلى ما هو غائب عن إدراكنا و أن الغائب يأخذ دلالة، فهو يعطيه خصائصه التي تجعله ذو معنى[79]، نفهم من ذلك أن المضمون الرمزي للتصور يكون احد أنماط التعبير عند الأفراد، حيث يشكل الواقع حسب التفسير التحليلي انطلاقا من النزوات و التوقعات التي نسقطها عليه، فالموضوع إذن و بناءا على ذلك يرمز إلى الشيء الذي يترجم

---

(77) – S.Moscovici, Op. Cit, p55.
(78) – Jean Claude Abric, Op. Cit, p15.
(79) – Fisher.Gustave,Nicolas ,Op.Cit, p120.

لإعطائنا معنى محدد و التصور أيضا باعتباره سيرورة، فهو تحول للواقع الاجتماعي إلى موضوع عقلي، لا يعيد المعطيات المادية إعادة كلية و إنما يرشحها حسب الوضع الذي يأخذه الأفراد ضمن الوضعية الاجتماعية و حسب العلاقات التي يربطونها مع الآخرين، بمعنى أن التصور يربط بين عمليتين، العملية الفكرية و العملية الإدراكية بإعادة إحضار موضوع التصور للوعي مرة أخرى، رغم عدم وجوده في المجال المادي و جعله حاضرا أو محسوسا، فهو بذلك يعيد تشكيل الواقع باعتبار أن هدفه هو إنتاج معطيات ذات دلالة، فالهدف إذن ليس ملائمة أو مطابقة الواقع و إنما إعادة خلق هذا الوضع من جديد، فحسب موسكوفيشي<< يستمد التصور من العملية الفكرية القدرة على التنظيم و الربط و كذا استدخال العناصر الأساسية في المجال الحسي بفضل طابعها التجريدي و من خلال العمليات الإدراكية يحتفظ بالقدرة على التسجيل غير المنظم، بفضل طابعها الحسي>>[80]، نفهم من هذا أن التصور عملية ذات طابع مزدوج إدراكية، فكرية يساعدنا على إدراك المفاهيم المجردة، هذا التصميم العقلي يعيد بناء المواضيع الغائبة و يعمل على إدماج المدركات الحسية مهما تعددت خصائصه التخيلية.

تكتسي التصورات الاجتماعية أيضا خاصية الإبداع و الاستقلالية، فالتصور المسرحي و السياسي مثلا يسمح بتحديد جوانب هامة للتصور الاجتماعي مبدع و مستقل، فهو يعرض للعامة سلوكات و عبارات تعيد تقديم بعض المواقف المعاشة و الغير مرئية، ففي التصور السياسي، فالفرد الممثل لعامة الشعب يتحدث باسم من يمثله و يقرر مكانه انطلاقا مما يتصوره هو و ما يتماشى و متطلبات الأخر، فهو يملك بذلك خاصية مبدعة، و بذلك فالتصور إنتاج معقد له تأثير على اتجاهات الأفراد و سلوكياتهم يستلزم جزء مستقل من الإبداع الفردي أو الجماعي لتظهر في شكل قيم اجتماعية، كما تتميز التصورات الاجتماعية عن باقي العمليات النفسية و الاجتماعية بالثنائية شيء/موضوع، فالحقيقة الموضوعية مهما تباينت في أشكالها، فهي متصورة بالنسبة للفرد الذي أعاد بناءها مرة أخرى وفقا لخصائصه، حيث تقول جودليه << بفضل التصور تتحقق العلاقة شيء/موضوع، فلا يوجد تصور بدون موضوع و الذي يرتبط بالفرد و يتفاعل معه، يؤثر و يتأثر به و لا تتحقق المعرفة إلا بوجود هذه العلاقة>> [81] و التصور كذلك هو سيرورة علائقية بمعنى انه تصميم عقلي يتم حسب وضع الشخص أو جماعة أو مؤسسة أو فئة

---

[80] – S.Moscovici, Op.Cit, p55.
[81] – D.jodelet, Op.Cit, p366.

اجتماعية أمام فئة اجتماعية أخرى، بالإضافة إلى ذلك << يملك التصور أيضا خاصية صورية و لديه القابلية لتعويض المدركات الحسية و المجردة>> [82].

6- نسقية العناصر المكونة للتصورات الاجتماعية:

إن المقاربة البنائية لنظام التصورات الاجتماعية تسعى إلى تدعيم الأبحاث و الدراسات و جعلها أكثر عملية في هذا الميدان و التحكم الأفضل في استقرار المصطلح و ثبوته، فالبحث عن تناسق و تنظيم يميز التصورات الاجتماعية و يكشف عن تلك المتغيرات البنائية التي تحويها، يستدعي تحديدا و تعريفا للتصور الاجتماعي في شكل عناصر و علاقات بين هذه العناصر في مجموعة منظمة، هذا ما توصل إليه مجموعة من المؤلفين منذ عهد موسكوفيتشي، إلى أن طور كل من أبريك و فلامون *J.C Abric* et *C.flament* نموذجا نظريا يشرح جانبا مهما لهذه البنية، يظهر التصور الاجتماعي في نسق مركزي (نواة بنية العنصر) و نسق طرفي (محيطي)، فحسب هذا النموذج ينتظم التصور الاجتماعي حول نواة مركزية تلك المكونة الأساسية التي تحدد دلالة و تنظيم التصور، إذ يوضح أبريك ذلك بقوله << كل التصورات الاجتماعية تنتظم حول نواة مركزية، هذه النواة هي العنصر الأساسي له، فهي تعرفه و تحدده>> [83]، تتكون هذه النواة حسب *M.L. Rouquette* من عنصر أو عدة عناصر تعطي للتصور خصائصه الدلالية[84]، فإذا كان للتصور الاجتماعي نواة مركزية فذلك يعود إلى مظهر التفكير الجمعي الذي يميزها و الذي يضم تلك المعتقدات المنتجة جماعيا و المحددة أو المعرفة تاريخيا، فهي تضمن هوية و دوام الفوج الاجتماعي.

6-1 المقاربة البنائية للنظام المركزي و المحيطي للتصورات الاجتماعية:

إن النظام المركزي للتصورات الاجتماعية يضمن ثلاث وظائف هامة بمعنى انه يحدد[85]: دلالة التصور الاجتماعي، نظام التصور الداخلي، استقرار التصور الاجتماعي، درست التصورات الاجتماعية منذ سنوات عدة في مظهرها البنيوي، فمن المسلمات في نظرية النواة المركزية أن مدلول و محتوى التصور ذو بنية منتظمة في شكل معلومات تعبر عن المعتقدات، المواقف، الآراء للنواة المركزية و العناصر المحيطة، فحسب أبريك << إذا

---

(82) – Y.Maâche, M-S. Chorfi , A. Kouira, Op.Cit, p7.
(83) – J.C.Abric, Op.Cit, p19.
(84) –Claud flament, Michel Louis rouquette, Op.Cit, p31.
(85) – Ibid, p24.

أعطت النواة المركزية معنى للتصورات الاجتماعية، فهذا هو المبدأ الوحيد و المستقر للتصور و هو الذي يقاوم التغيير>>،[86] فحسب هذه الوجهة قد تختلف التصورات الاجتماعية عن بعضها البعض إذا كان محتوى نواتها المركزية ذو بنية مختلفة، لإيضاح ذلك نعطى المثال التالي حول التصورات الاجتماعية للسيدا، فيمكننا التوصل إلى أن هذه التصورات تنتظم حول عدة متناقضات مثل وسخ/نظافة، حياة/موت، أخلاق/فجور و حتى حول عدد من المتناقضات مرة واحدة و يهدف الباحثون من خلال هذه النظرية إلى تحليل و تعريف و وصف هذا المحتوى في وضعيات معتادة و مألوفة للأفراد خلافا للدراسات البنيوية التي تهتم بالتصورات الاجتماعية كمصطلح مجرد و عام، فنظرية النواة المركزية لا تختبر السيرورات و القواعد المرافقة، كما هو الحال في المقاربة البيهافيورية، المعرفة الاجتماعية و المقاربة الوظيفية، فعند دراسة ظاهرة اجتماعية ما كالتصورات الاجتماعية للجنون مثلا الهوية الشخصية كظواهر مبنية و منظمة، فالباحث هنا يسعى لاكتشاف الأسلوب و المصدر التاريخي و الظروف المحيطة في مرحلة ما و التي ساهمت في استقرار دينامية أي ظاهرة اجتماعية، فهو يختبر بذلك لماذا التصورات الاجتماعية للسيدا مثلا تبنى و تتموضع بشكل نوعي في مرحلة زمنية ما و ما هو المظهر أو المحتوى الذي يكون موضوع أولي للتصور و لماذا تتغير إحدى مكونات هذا المضمون المبنى بسرعة مقارنة بالمكونات الأخرى، بمعنى أن نظرية التصورات الاجتماعية تدرس الظاهرة موضوع البحث من منظور عملي بالنسبة لمحتوى و مدلول ظواهر اجتماعية أخرى، فتتخذ نظرية النواة المركزية بناءا على ذلك منحى وصفي، تجدر الإشارة في هذا الإطار ما جاء به ويلهالم فون هومبولد (1971/1836) *wilhem von humboldt*، في ما يخص الفوج الاجتماعي بملاحظاتهم أن كل شخصين لا يستدخلان نفس الكلمات بمعانيها بنفس الطريقة أو بطريقة متماثلة[87]، بالتالي يمكننا القول أن نظرية النواة المركزية بناءا على ذلك تهتم بسيرورة الهدفنة و تعمل على الكشف عن منتوج هذه السيرورة التي يحاول الأفراد من خلالها استدخال كل المعلومات المرتبطة بموضوع التصور، فحسب نظرية النواة المركزية، فالعناصر المحيطة تنتظم هي الأخرى حول النواة المركزية و تؤلف الحد الفاصل بين النواة و الوضعية الواقعية (الحسية) أين يظهر التصور، ففي خطاب ما، العناصر المحيطية لديها وظيفة تجسيد التصور و تكون أكثر مرونة كالنواة المركزية، إذ

(86) –Ivana Markova, Op.Cit, p254.
(87) –Ivana Markova, Op.Cit, p253.

تعمل على جعل التصورات مفهومة و واضحة لتحولها في وضعيات أخرى ملموسة و حساسة، فمن بين الظواهر المحيطية المطبقة و المجسدة في وضعية معينة كالخوف من الإصابة بالسيدا، ففي هذه الحالة يمكن تحديد أو ذكر الخوف من لمس شخص يحمل فيروس ما أو رفض رؤيته.

6-1-1 النواة المركزية :

إن مصطلح النواة المركزية مفهوم رمزي، تصوري، اعد من طرف موسكوفيتشي (1961) و الذي تعود فكرته الى سنة 1927 على يد ميدر *fritz meider* و الذي استعمل فكرة (النواة الموحدة)[88]، إلى أن جاء ابريك الذي كشف عن وجود عناصر رئيسية تتضمن إعطاء الدلالة لموضوع ما (موضوع التصور) داخل نواة أدرجت تحت مصطلح النواة المركزية أو النواة البنيوية، أصل هذه النواة يتموضع ضمن مفهوم الوضعنة أي التعبير عن شيء ما و عن المخطط التصوري فحسبه << التصورات الاجتماعية تنظم حول نواة، تعتبر العنصر الأساسي للتصور، إذ تعطى له معنى و لبقية العناصر المشكلة له، كما تحدد طبيعة العلاقات التي تربط عناصر التصور ليحافظ على ثباته و استقراره>>، [89] فالنواة المركزية إذن تحدد معنى التصور الاجتماعي، متقاسمة اجتماعيا و ذات انسجام و استقرار يسمح لها بمقاومة التغيرات، هذا النموذج ينتج موضوع التصورات الاجتماعية بشكل انتقائي و يشغل ثلاث وظائف[90]:

- مهمة الاتصال بين مختلف المواضيع المعرفية، كنظرية التحليل النفسي و تصوراتها.
- ترجمة الواقع و الانتقال من المجرد إلى الملموس مباشرة.
- استبعاد وإنقاص من قيمة العناصر التي تدخل في تناقض مع أنظمة قيم الأفراد (فالليبيدو مثلا غالبا ما ينقل من مخططات فرويد)، خاصة و أن النواة المركزية ترتبط بالمعايير، القيم، التوقعات، الذاكرة و التاريخ الجماعي و تشجيع التوافق و الإجماع و كذا التجانس الثقافي و النفسي لفوج أو لفرد من أفراد المجتمع و تضمن النواة المركزية للتصور وظيفتين أساسيتين هما:[91] الوظيفة التعميمية و الوظيفة المنظمة، فالنواة المركزية من خلال الوظيفة التعميمية تملك وظيفة إنشاء و تحويل دلالة و معنى عناصر أخرى مكونة للتصور، تكون بذلك لهذه العناصر معنى و قيمة، كما

---

(88) – Jean Marie Seca, Op.Cit, p72.
(89) – J.C.Abric, Op.Cit, p 21.
(90) – Jean Marie Seca, Op.Cit, p72.
(91) – Y.Maâche, M-S. Chorfi , A. Kouira, Op.Cit, p18.

تحدد طبيعة الرابط التي توحد فيما بينها عناصر التصور من خلال الوظيفة المنظمة، فهي بذلك توحد التصور و تثبته لقدراتها الهائلة على المقاومة للتغيير، هذا ما أشار له ابريك بقوله أن<< النواة المركزية هي العنصر المقاوم للتغيير أو الأكبر مقاومة و كل تحويل و تعديل في النواة المركزية يؤدي بالضرورة إلى تحويل و تعديل في طبيعة التصور>>[92]، نفهم من هذا أن وظيفتها العمل على استقرار و توحيد أي نظام بفضل النواة المركزية، فلا يتغير التصور الاجتماعي، ما يسمح بإجراء مقارنات بين مختلف التصورات الاجتماعية، فعلى سبيل المثال يمكننا تسجيل خطاب مختلف عن الأفواج الاجتماعية بإجراء مقابلة بحث و التي تسمح لنا بجمع معلومات متعددة أو ما يسمى بالمضامين، فالمشكل المطروح هو كيف يمكننا فهم و معرفة أهمية العناصر المعبرة عن اعتقاد ما أو عنصر معرفي ما مقارنة بالعناصر الأخرى، بمعنى أن العنصر (ا) يمكن أن يظهر بشكلين مختلفين حسب درجة تمركزه في كل بنية لتصورين مختلفين، فقد ينتمي إلى النواة المركزية للتصور (ا) للمجموعة الأولى و يكون محيطي في التصور (ب) للمجموعة الثانية[93]، فلكي يختلف تصورين عن بعضهما البعض يجب أن تنتظم حول نواتين مختلفين و تتكون النواة المركزية من عنصر أو مجموعة عناصر و التي تشغل في بنية التصورات الاجتماعية مكانة مفضلة و هي التي تعطي للتصور مدلوله، إذ تحدد النواة المركزية حسب طبيعة موضوع التصور من جهة و من جهة أخرى حسب العلاقات التي يربطها الفرد أو الجماعة مع موضوع التصور، تجدر الإشارة انه عن طريق نظام القيم و المعايير الاجتماعية المكونة للمحيط الايديولوجي للجماعة الاجتماعية و حسب طبيعة الموضوع و الغاية من الوضعيات التي يشكلها، فان عناصر النواة المركزية تحدد بخاصيتين ذات بعدين هامين:

- **<u>البعد الوظيفي:</u>**

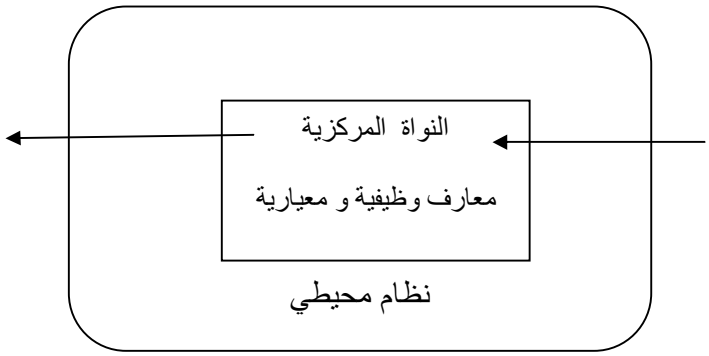
إن أعمال اوشانين *Ochanine*(1981) أثبتت أن العناصر ذات قيمة عالية في التصور مقارنة بالعناصر الأخرى، تسمح و بفعالية قصوى بالقيام بدور محدد في انجاز مهمة ما، هذا في أي نشاط مهني، فحسب ابريك << الصور الإجرائية أو العملية هي التي توجه

---

[92] – Ibid , p19.
[93] – Jean Marie Seca, Op.Cit, p73.

سلوك الفرد الذي يشغل وظيفة ما و تكون متغيرة وظيفيا>>، [94] فمثلا في وضعيات تهدف إلى إجراء عملي ما، فالعناصر الأكثر أهمية في انجاز العمل تشغل مكانة هامة في التصور و كذا في تشكيل النواة المركزية.

شكل 01: **تمثل النظام المركزي و المحيطي**



من خلال هذا الشكل تظهر الخاصية المزدوجة (الوظيفة/المعيارية) للنواة المركزية و التي تنتظم و تتسلسل هي الأخرى حول نهايات مغايرة في أفواج البحث و في << دراسة حول البيئة الحضرية فالباحث *lunch*(1969) حاول الكشف عن العناصر المركزية التي ينتظم حولها تصور المدينة، فهي العناصر الهامة و الأساسية للكشف و التوجيه الحضري>> [95].

- **البعد المعياري:**

في دراسة *P.H.Chombart de lauwe* (1963) حول تصور المرأة في المجتمع، توصل من خلالها إلى أن التصور ينتظم حول ما سماه بالنواة السكونية، المتكونة من خلال القولبات ذات قيمة عاطفية عالية[96] و في دراسة حديثة ل *P.verges*(1992) حول تصورات المال و الذي ينتظم عند عدة جماعات حول الرؤية الأخلاقية للاقتصاد و المرتبطة بالإحكام على الأخلاق و القيم الأخلاقية المرتبطة هي أيضا بطبيعة الحياة[97]، ففي كلا الدراستين تظهر الأبعاد السوسيوعاطفية أو الاجتماعية أو الإيديولوجية، ففي هذا النمط من الوضعيات يمكننا أن نعتبر كل من المعيار، المواقف المسجلة مركزا للتصور.

---

[94] – J.C.Abric, Op.Cit, p23.
[95] – J.C.Abric, Op.Cit, p23.
[96] – Ibid, p23.
[97]– Ibid, p24.

6-1-2 النظام المحيطي:

يعتبر النظام المحيطي مكمل و متمم للنواة المركزية و متداخلا معها، بمعنى أن وجودها و قيمها و وظائفها يحدد عن طريق النواة المركزية، فباعتباره جزء من التصورات الاجتماعية، فانه يضم مجموعة عناصر تدعى "العناصر المحيطية" والتي تشغل الجزء الأكبر من حيث عددها و اقل وزنا و دلالة من حيث قيمتها التصورية مقارنة بعناصر النواة المركزية، فهي محيطية لقربها من النواة المركزية و لدورها المتمثل في تحقيق معنى للتصور من خلال تحديد معنى العناصر المحيطية، قيمتها و وظائفها و درجة تمركزها، ما يؤهلها لمستوى المخططات الملموسة أو الموضحة للتصور، فعكس وحدات النظام المركزي، فالعناصر المحيطية بفضل تعددها و مرونتها فهي تمثل اكبر عدد في خطاب الأفراد[98] و تشكل العناصر المحيطية العناصر الهامة من محتوى و مضمون التصور، فهي الجزء الأكثر تأثيرا و أكثر حيوية و كذا واقعية، تظهر في شكل أفكار أو معلومات منتقاة و مترجمة للواقع و أحكام مبنية في ما يخص الموضوع على شكل أفكار نمطية و معتقدات، فهي بذلك كما يقول ابريك << تلعب دور دفاعي أو جهاز منظم و الذي يحول من التعديل الكامل للتصور>>، [99] كما أن النظام المحيطي يكون أكثر تفردية و أكثر ارتباطا بالخصائص الفردية و المضامين المباشرة، الحاضرة و المحتملة بما يحيط به الأفراد، كما يسمح بالتكيف و بالارتباط بمعاش الأفراد و بإدماج التجارب اليومية، كما يسمح بتعديلات شخصية بالنسبة للنواة المركزية المشتركة الناتجة عن التصورات الفردية، هي أكثر مرونة من النظام المركزي، فهي تحميه بالسماح له بإدماج معلومات بل الممارسات المختلفة، تسمح أيضا بقبول بعض التباينات في المضمون و كذا في السلوكات في نظام التصورات، ان نظام المحيطي ليس عنصرا ثانويا للتصور، بل بالعكس فهو عنصرا أساسيا لأنه يرتبط بالنظام المركزي فهو يسمح له بالرسو في الواقع و يحقق الجهاز المحيطي ثلاث و ظائف أساسية:

- **وظيفة التكيف مع الواقع المادي:**

ترتبط هذه الوظيفة مباشرة بمضمون التصور، فهي تنتج عن ترسيخ هذا الاخير مع الواقع و تساهم في تزويده بمصطلحات إجرائية واضحة و مفهومة، كما تعمل أيضا على إدماج عناصر الوضعية التي ينتج بها التصور، فهي تعبر بذلك عن حاضر و معاش الأفراد،

---

[98] – Jean Marie Seca, Op.Cit, p75.
[99] – J.C.Abric, Op.Cit, p25.

يقول ابريك في هذا المجال انه<< من المهم تسجيل تقارب ادراكاتنا و مفاهيمنا مع تلك المفاهيم المعبر عنها في مضمون نظري مختلف تماما، هذا ماعبر ايريش S.Ehrlich، إذ عرض مبادئ بناء و تشكيل التصورات الدلالية و بالأخص المبدأ المرتبط بتسلسلية المصطلح، فقد صرح حسب تصوراته أن العناصر السائدة تشكل مراكز الثقل و أقطاب منظمة و انويه صلبة و بالأخص مقاومة للتغيير، أما العناصر الثانوية فهي متواجدة لتحديد العناصر الأولية، إذ تسجل أدق التفاصيل و تخلق حيوية نوعية للمضمون>>، [100] فالعناصر المحيطية بفضل هذه الوظيفة تشجع الكشف عن التصورات الاجتماعية و مدى استعمالها في الحياة اليومية في التواصل و التبادل العلائقي بين أفراد أو جماعات مختلفة، فهي ترتبط بنمو الأفكار و مدى و فرتها عند الفرد و كذا بوضعياته المتنوعة جراء السلوكات المختلفة في معاشه بالاعتماد على التصورات الاجتماعية بصفة يومية، هذا بطبيعة الحال يستوجب تهيئة المفاهيم الأكثر خضوعا و صلابة للنواة المركزية، ما يجعل الملائمة الشخصية و التي تسعى إلى تكييف التصورات الاجتماعية ممكنة و يشير *J.Marie Seca* جون ماري سيكا إلى أن << مختلف عناصر الجهاز المحيطي وفقا لهذه الوظيفة أو الخاصية تبدو أكثر مرونة في مدلولاتها و خصائصها المعيارية و نشطة و ذلك حسب طبيعة الخطاب و كذا سلوكات الأفراد، ففي هذا النظام يسود مبدأ التماثل و الاعتماد على الأمثلة عند الحديث على مصطلح، فبإمكان كل فرد أن يتدخل في محاور مختلفة و المتعلقة بموضوع النقاش أو بإصدار سلوكات مطابقة لتوقعات الفوج الاجتماعي دون الأخذ بعين الاعتبار معتقداته الأساسية>> [101].

- **<u>وظيفة تنويع محتوى التصورات الاجتماعية</u>**:

يكون النظام المحيطي اقل مرونة من العناصر المركزية و يلعب دورا هاما في تكيف التصور مع التحولات الممكن حدوثها في المحتوى و التي يمكن أن تدمج في محيط التصور كاستدخال المعلومات الجديدة، التغيرات الحاصلة في المحيط الاجتماعي، << كما يمكن أن تدمج أيضا العناصر السريعة التأثير (الحساسة) و القابلة لإعادة تأسيس و بناء التصور إما باعطاءها هيكلة دنيا أو بإعادة تغييرها من جديد حسب معنى المدلول المركزي أو باعطاءها خاصية استثنائية و بصفة مشروطة، هذا ما أكده فلامون و

---

[100] – Ibid, p26.
[101] – Jean Marie Seca, Op.Cit, p75.

بالمقابل مع استقرار النواة المركزية و التي تشكل المظهر التطوري للتصور>> [102]، بذلك من خلال وظيفة الضبط يمكننا أن نستنتج أن النظام المحيطي أكثر نفوذا من النواة المركزية و على هذا فالعناصر المكونة له تكون أكثر حساسية، فيكون المحتوى الجديد جزءا منه لأنه يدخل في تناقضات عقلانية مع النواة المركزية، إلا أنها تتموضع بشكل مخفف و مبسط (إعادة تفسير من جديد، ترشيح متعدد) في حدود مقبولة بالنسبة للنظام الإجمالي، فعن طريق ميكانيزمات هذا الجهاز المحيطي يمكن للتصور أن يتكيف مع تغيرات المضمون و الأحداث الراهنة دون تغييره جذريا.

- **<u>وظيفة حماية النواة المركزية:</u>**

إن النواة المركزية للتصورات الاجتماعية مقاومة للتغير كما سبق و ذكرنا، فتحولها أو تغيرها يؤدي إلى اضطراب في نظام التصور ككل و يعمل النظام المحيطي بذلك نظام دفاعي للتصور، كما وصفه C.*Flament* (1987) << بأنه رادة للتصورات الاجتماعية، فهو يقيه من كل الصدمات، يمتص و يصد كل ما يعجز وصفه أو يتعذر تبريره و كل جديد يطرأ عليه دون الإضرار بالنظام السوسيومعرفي، كما يسهل و ييسر صيانة كل ما لا يصلح للتبادل و التداول الغير مشروط لكل فرد من الأفراد في عناصر النواة المركزية>> [103].

من خلال هذا يمكننا القول أن تغير التصور يتم في اغلب الحالات بتغيير العناصر المحيطية، تفسيرات جديدة، تغيير في التوازنات، تبدلات وظيفية دفاعية، إدماج مشروط للعناصر المتناقضة، ففي النظام المحيطي إذن يمكن أن يتجلى لنا مقاومة لمختلف التناقضات .

في الأخير إن هذه المقاربة النظرية التي أظهرت فيها أعمال فلامون العناصر المحيطية كاسكامات تنتظم حول النواة المركزية، فهي تضمن و بشكل آني عمل التصور كشبكة فك رمزي لوضعية معينة و قد ساهم فلامون (1989-1987) أيضا في إظهار أهمية هذا الاسكام في وظيفة التصور و الذي ينتج من ثلاث وظائف هامة[104]:

---

[102] – J.C.Abric, Op.Cit, p27.

[103] – Jean Marie Seca, Op.Cit, p75.

[104] – J.C.Abric, Op.Cit, p27.

- إن العناصر المحيطية تصف سلوكات الافراد، فهي تشير في الواقع إلى كل ما هو طبيعي قولا و فعلا في وضعية ما، كما تسمح أيضا بتوجيه أفعال و ردود أفعال الأفراد بشكل فجائي دون اعتمادها على المدلول المركزي للتصورات الاجتماعية.
- تسمح أيضا بتعديل و تمييز التصورات الاجتماعية و السلوكيات ذات الصلة بها و يمكن للتصور الأحادي الذي ينتظم حول نفس النواة أن يفسح المجال لانتماءات مختلفة ذات الصلة بمضامين استثنائية و نوعية و المفسرة بالأنظمة المحيطية و بسلوكات متباينة نوعا ما، بشرط أن تتوافق هذه الاختلافات مع نفس النواة المركزية.
- إن الاسكامات المحيطية تحمي في حالة الضرورة النواة المركزية و قد وضح فلامون إحدى السيرورات المتدخلة عندما يهاجم التصور بشكل هام، معناه عندما تهدد النواة المركزية للتصور، فان الاسكامات العادية المرتبطة مباشرة بالنواة تتحول إلى اسكامات غريبة تعرف و تتحدد عن طريق أربع مكونات كتذكير و استعادة الاسكامات العادية و المألوفة، تعيين العناصر الدخيلة، تأكيد التناقض و التضاد بين هذين العبارتين، اقتراح تنظيم علمي يسمح بمقاومة التناقضات و قد فحص مولنير *P.Moliner*(1992) نقطة هامة في نظرية فلامون و التي أوضحت الأدوار الخاصة بالنواة المركزية و العناصر المحيطية في وظيفة التصور على التوالي[105] الاسكامات المركزية للنواة المركزية تكون معيارية، بحيث تعبر عن كل ما هو مألوف وعادي، بينما الاسكامات المحيطية المشروطة تعبر عن التواتر أو تكرار الشيء الكثير الوقوع أو المألوف و أحيانا الاستثنائي و لكنها لا يمكن أن تعبر عن ما هو شاذ أو غير عادي.

2-6 الحقول المعرفية للتصورات الاجتماعية :

يمكننا في هذا المجال الاعتماد على بعض تفسيرات موسكوفيتشي (1976) فبنية التصورات الاجتماعية تتم في الواقع حول[106]:

- معلومات عن الموضوع من معارف و محتويات.
- حقل تنسيق و ترتيب العناصر لأي نظام منظم.

---

[105] – J.C.Abric, Op.Cit, p28.

[106] – Jean Marie Seca, Op.Cit, p75.

- المواقف و المظاهر التي تتوافق مع التوجه المحدد العام أو ردود أفعال ايجابية أو سلبية بالنسبة لنفس الموضوع.

بذلك فان محتوى التصور يمكن أن يتميز بالمعارف الوصفية و التي تحدد الموضوع و تقيمه، فهذه الوظيفة المزدوجة تطبق على مستوى النظام المركزي و ليس على النظام المحيطي و الشكل التالي يوضح الحقول المعرفية الأربعة للتصورات الاجتماعية[107]:

جدول 01: <u>الأربع حقول معرفية للتصورات الاجتماعية</u>

	قطب وصفي	**قطب تطوري**
نواة	تعاريف	معايير
محيطي	وصف	توقعات

إن الحقل الأول يضم العناصر التعريفية و الغير قابلة للانفصال و التفريق بالنسبة لموضوع التصور و كمثال لهذا النوع من المعرفة نذكر التسلسلية في أبحاث مولنير حول التصورات الاجتماعية للمؤسسة عند الطلبة، هذه الحقيقة التجريدية نظمت في نظام محيطي اسكامات مفسرة لموضوع التصور، أما الحقل الخاص بالمعايير فهو يشتمل على معارف مركزية محاطة بقيم ايجابية أو سلبية بالنسبة للأفراد، هذه العناصر لديها رسوخ بنية متطور في حالة ما إذا كانت تابعة للنظام المركزي فهي تقدم للفرد إمكانية الكشف عن الخصائص الموافقة و المبررة أو السوية و الخاضعة لموضوع التصور، أما في المنطقة الوصفية نجد معارف على شكل اسكامات أين يكون تنظيمها و تحديدها متوقفا على النظام المركزي، لها قابلية كبيرة للتغيير و التحول و ذلك حسب كل فرد و المضمون التاريخي، كما تسمح أيضا لمختلف الأنشطة بالتصنيف و تفسير ما أحدثه التصور كما تدل عليه عبارة "وصف".

إن العناصر المعرفية لهذه المنطقة للتصورات الاجتماعية تفعل و تترجم المفاهيم الأكثر تمركزية حيث أن فضاء "التوقعات" يجمع المعارف المحيطية و المدرجة في البنيات المعرفية للحقل الوصفي و تستثمر للأفراد بقيمة خاصة ترجمة واقعية للمعايير، هذه

---

(107) – Ibid, p78.

العناصر ترتبط على سبيل المثال بتقويم المؤسسة كمكان للبحث و الإبداع، فهي تعرف كوسيلة لإدراك معيار الربح مثلا و هذا ما أكده مولنير في دراسته حول المؤسسة، إلا أن التوقعات لا تدرج إلا بفعل المعارف المعيارية، كما يمكنها أن تتكون من عناصر تطورية اقل ارتباط بالمصطلح الذي اشرنا إليه سابقا"الربح" كفكرة التكامل الشخصي على سبيل المثال، فالتنوع في مضمون هذا الحقل يعتبر قاعدة الاستطلاع الفردي للانجذاب/البند بالنسبة لموضوع التصورات الاجتماعية و بالعودة إلى الوظائف الكلاسيكية للمواقف في نظام ما، فالربط بين نمطين مقربين من البنية(نظام مركزي/محيطي، بعد وصفي/تطوري) يسمح بترتيب محتويات التصورات الاجتماعية في مجالات حقل إجرائية عملية، فمن وجهة الإجراءات البحثية فالدراسة التي تمحورت حول التصورات الاجتماعية للمؤسسة عند البطالين والتي سبق و اشرنا إليها وضحت هذا النموذج[108].

[108] – Jean Marie Seca, Op.Cit, p79.

جدول 02: <u>التصورات الإجتماعية للمؤسسة عند العاطلين عن العمل لمدة طويلة</u>.

البعد التعتيمي

درجة التمركزية	تعاريف	معايير
(≤ 80)	5 ضجيج 6 التراتب المجبر 7 مشاركة في العمل 8 عقد قصير المدى	9 مشاركة فردية ضرورية. 10 الأجر. 11 بيئة ودية
	وصف	توقعات
(≤ 10)	12 التزام بصفة نهائية. 13 مسؤولية مركزة على البطالة للإفراط والمغالاة في الخضوع. 14 تشجيع للمشاركة في الأهداف 15 يتعارف فيها الجميع. 16 سوء تفاهم بين الأجراء	17 إعادة نفس الأنشطة. 18 فقدان الشخصية. 19 وسائل مكيفة للأفراد. 20 تنوع في إجراءات العمل. 21 حركية مؤقتة. 22 حوار مع المسيرين. 23 جو من الثقة. 24 عدم الحوار مع المسيرين. 25 مشروع حياة. 26 احترام. 27 مسؤول الإصغاء. 28 التطور. 29 تسيير بإخلاص و تفان

إن هذه النتائج المبسطة و الموضحة في هذا الجدول قدمت الميولات الكبيرة لتحليل عاملي لمكونات قاعدية، حرية العرض والتقديم مع الأشكال أو الأنماط الأصلية لتدوين معطيات هذه المشاركة و بدون نزاع، إن مختلف الأبحاث في هذا المجال تشجع مصطلح "النظام المركزي" و بالأحرى النواة المركزية بعد ظهور مختلف المفاضلات الموجود داخل هذه المنطقة بين العناصر الوظيفية/المعيارية، الوصفية/المعيارية، الاولية/النائبة و هذا ما أكده كل من *ابريك، راتو، مولينير، تفاني ,J.C.Abric P.Moliner,P.Rateau, Tafani* ففي دراسة لـــراتو حول التصورات الاجتماعية للنظافة ظهر العنصر المركزي الأولي و هو عبارة "الوقاية من الأمراض" مقارنة بالعنصر المركزي النائب و الممثل بعبارة "راحة" بأكثر أهمية و اقل تداولا بالنسبة لنفس النواة المركزية لنفس التصور و الشكل التالي يوضح ذلك[109].

شكل 02: **يمثل عناصر كل من النظام المحيطي و المركزي**

بالتالي فان بنية التصورات الاجتماعية تتكون من نظامين متكاملين (مركزي ومحيطي) و التي تتسلسل في شكل عناصر وصفية وظيفية، معيارية أكثر أو اقل تداولا، في الأخير و كخلاصة لما تم تقديمه فان الأبحاث الأخيرة التي قدمها كل من راتو(1995) ابريك (1995) و تفاني تسمح لنا بتحديد الوظائف الأساسية لعمل النواة المركزية و التي تتكون من 3 أنواع من العناصر[110]:

(109) – Jean Marie Seca, Op.Cit, p80.
(110) – J.C.Abric, Op.Cit, p35.

- عناصر معيارية: و التي ترتبط بتاريخ الجماعة و بنظام القيم و المعايير للفوج الاجتماعي، هذه العناصر تحدد الأحكام و اتخاذ المواقف المرتبطة بموضوع التصور فهي تكون إطاره المرجعي انطلاقا مما يقيم الموضوع اجتماعيا.
- عناصر وظيفية: مرتبطة بتسجيل الموضوع في الممارسات الاجتماعية، هذه العناصر تحدد و تنظم السلوكات المتصلة بالموضوع، إنها تعرف خصوصا الممارسات و التي من المبرر استعمالها حينما يتواجه الأفراد أو الجماعات مع موضوع التصور.
- عناصر مختلطة: و التي لديها بعدين معياري و وظيفي و التي تتدخل في توجيه الممارسات مقارنة بإنتاج الأحكام .

7- تحليل محتوى التصورات الاجتماعية في ظل أعمال موسكوفيتشي :

شكلت دراسة التصورات الاجتماعية فضاءا للبحث يتسع منذ ثلاثين سنة، هذا التقدم النظري سمح بتطوير عدد من الدراسات و تنويعها خاصة تلك المتعلقة بتحليل محتوى التصور، فقد اتفق العلماء على أن تحليل محتوى هذا الأخير يتم عن طريق عناصر متعددة وضعها و صنفها موسكوفيشي في أبعاد و هي كالاتي:

7-1 الرصيد المعرفي لموضوع التصورات الاجتماعية :[2]

يستدخل الفرد في تكوينه أفكار أو قيما اكتسبها من المجتمع الذي ينتمي إليه تساعده على فهم محيطه و تحدد علاقاته مع العالم الخارجي من خلال كلامه و حركاته المتكررة لكمية و نوعية معينة من المعلومات، هذه الأخيرة تكون عنصرا هاما في تصور الفرد عن الأشياء حيث تدخل في تكوين هذا التصور حول المواضيع التي تواجهه في الحياة اليومية، خاصة بتواجد هذا الأخير في وضعية تفاعل مع مثير اجتماعي، أين نتمكن من الاطلاع على طبيعة هذه المعلومات المتوفرة عند الفرد و بالتالي انتماءه الاجتماعي، هذا ما أكده موسكوفيشي في دراسة له[111] حول التصورات الاجتماعية للتحليل النفسي، حيث لاحظ تباينا في المعارف و المعلومات كما و كيفا عند الأفراد و على اختلاف الطبقات الاجتماعية التي ينحدرون منها، فالطلبة و أصحاب الطبقة الوسطى و المهن الحرة يملكون معلومات ثرية و نوعية حول موضوع التصور الا و هو التحليل النفسي، بينما تقل المعلومات و تزداد غموضا عند العمال المستجوبين، من خلال ذلك يمكننا القول أن

---

[111] – Serg Moscovici, Op.Cit, P 68.

هذه المعلومات تعبر عن كمية الرصيد المعرفي لموضوع التصور، هذا الرصيد الذي يبنى حول قاعدة معرفية قد تكون منطقية و موضوعية أحيانا و غير منطقية في أحيان أخرى تعمل على تشكيل واقع الفرد و خلق تصوراته عن الأشياء.

2-7 المظهر الصوري للتصورات الاجتماعية في الحقل التصوري:

يقول سارج موسكوفيشي انه<< هناك حقل تصوري أين توجد وحدة مرتبة من العناصر>> [112] و يضيف قائلا << و يعبر عنه كمقابل للصورة، فهو يرجع إلى المظهر الصوري من التصور من خلال استدخال المعلومات التي بحوزة الفرد و ترجمتها لكن في بناء دال>> [113]، هذا البناء الدال يتم بعد التقاط الفرد للمعلومات المتنشرة في محيطه، يحاول ترجمتها ثم تنظيمها إلى عناصر مرتبة و متسلسلة في مجال يدعى الحقل التصوري، هذا الأخير يعبر عن الواقع النفسي الذي يكون كل موحد و يميز الواقع من خلال سعة التصور و درجة تجريده و بناءه، فهو يختلف من فرد أو مجموعة الى أخرى و كذا داخل الجماعة نفسها وفقا لمعايير عديدة كالمعيار الايديولوجي و التاريخي و نأخذ على سبيل المثال دراسة موسكوفيشي حول التصورات الاجتماعية للتحليل النفسي[114]، التي أظهرت تباينا في التصورات الاجتماعية للتحليل النفسي بين المستجوبين العمال و كذا أصحاب المهن الحرة، فالمستجوبين أصحاب المهن الحرة رغم اتفاقهم على بعض العوامل المشتركة في ما يخص التحليل النفسي إلا أنهم يختلفون في بعض النقاط الهامة، كعلاقة التحليل النفسي بالمشكلات الاجتماعية، فبينما ينفي اليساريون هذه العلاقة فان اليمينيون و الوسطيون يؤكدون أن المشكلات النفسية و الاجتماعية و كذا السياسية تنتمي إلى نفس المجال.

3-7 العلاقة التكاملية بين الموقف و المعلومة :

يعبر الموقف عن الاستجابة الفعلية اتجاه الموضوع، تتجسد في الاتجاه الايجابي أو السلبي أو ما يسمى برد الفعل لفكرة ما، تلك الاستجابة العاطفية أو الانفعالية اتجاه التصور و بين المعلومة و قد ارجع موسكوفيتشي الأولوية للموقف عن المعلومة، فلا نلتقط المعلومات و لا نتصور الموضوع إلا بعد اتخاذ موقف منه و يؤيده في ذلك هرزليش بقوله << إن الموقف يسبق كلا من المعلومة و حقل التصور و يعتبر أكثر

---

[112] – Fisher, Gaustave, Nicolas, Op.Cit, P132.
[113] – Serg Moscovici, Op.Cit, P68.
[114] – Ibid, P68.

مقاومة في التصور>>، [115] نفهم من هذا أن الفرد يتفاعل و يندمج مع واقعه انطلاقا من مجموعة القيم و الأفكار التي يزود بها من محيطه، فمن هنا يتم انتقاء الفرد للمعلومات الخاصة بالموضوع الذي يتصوره بما يتناسب مع أنظمة فتية مرجعية، بعدما يتخذ موقفا منه ليصدر سلوكات و مواقف اتجاهه[116].

8- مقاربة منهجية لطرق جمع التصورات الاجتماعية:

أثريت التصورات الاجتماعية منذ العشر سنوات الأخيرة بنظريات و نماذج و تقنيات قياس سمحت اليوم لمختلف الباحثين المعنيين بالتنبؤ و الصدق التجريبي لمختلف المشكلات الاجتماعية المطروحة، خاصة و أن دراسة التصورات الاجتماعية تتطلب استخدام عدة طرق و التي تهدف من جهة إلى الكشف و العمل على إظهار العناصر المكونة للتصورات الاجتماعية و من جهة أخرى لمعرفة تنظيم هذه العناصر و الكشف عن النواة المركزية للتصور و قد تتمكن أيضا من التحقق من مركزية هذه العناصر وتسلسلها الموضح، لتحقيق هذه الأهداف حاول الباحثون تطبيق مقاربة منهجية متعددة للتصورات تنتظم في مراحل متتالية:

8-1 الكشف النسقي عن محتوى التصورات الاجتماعية:

اوجد الباحثون عدة طرق لجمع محتوى التصورات الاجتماعية أدرجت ضمن نموذجين هامين:

8-1-1 الطرق الاستفهامية:

تعتمد هذه الطرق على جمع عبارات الأفراد و معارفهم في ما يخص موضوع التصور، قد تكون هذه العبارات شخصية أو رمزية[117] و تعتبر المقابلة و الاستمارة من الأدوات الهامة و الأكثر استخداما لجمع محتوى التصورات الاجتماعية و المتشكلة في صورة عبارات حول موضوع التصور، كما توجد طرق أخرى إلى جانب كل من المقابلة و الاستمارة، كتقنية البطاقات المستقرئة، الرسومات و الدعائم البيانية، المقاربة المونوغرافية[118].

---

[115] – Claude Herzlich, Santé et maladie analyse d'une représentation sociale, Ecole des hautes études en sciences sociale, Paris, 1996, P309.
[116] – Christine Bonard et Nicoles Roussiou, Les représentations sociale, Dunord, Paris, 1999, P25.
[117] – Y.Maâche, M-S. Chorfi , A. Kouira, Op.Cit, P26.
[118] – J.C. Abric, Op.Cit, P61.

أ- المقابلة:

في الوقت الذي اعتبرت فيه الاستمارة أهم أداة للكشف عن التصورات الاجتماعية و باتفاق مجموعة من الباحثين، ظهرت تقنية المقابلة المعمقة و نذكر بالخصوص المقابلة الموجهة، شكلت في ذلك الوقت طريقة ضرورية لكل الدراسات المتناولة للتصورات الاجتماعية و نذكر دراسة هارزليتش (1969) حول الصحة و المرض و التي اعتبرت من أشهر الدراسات في هذا المجال، لكن حتى و إن كان موسكوفيشي (1969) قد سجل أهميته و براعته في دراسة التصورات الاجتماعية فان استعمال المقابلة يطرح مجموعة من الإشكالات، فهي قبل كل شيء تقنية تنقل و تترجم بواسطة انتاجات الخطاب و هذا ما أكده *GRise* قريس بقوله (1981) إن<< الخطاب هو نشاط معقد، يتصف ببعض الجوانب و التي تجعل التحليل صعبا، فحسبه فان المستجوب يستعمل لغة عادية، ما يجعل الخطاب يخضع لقواعد إيضاحية>>، [119] زد على ذلك انه في بعض الحالات لمجتمع ما، فان عدم التمكن من التحكم في هذه القواعد يجعل تلك التداعيات الحرة و التلقائية صعبة الفهم، إن التداعيات الاستدلالية في مقابلة ما تشجع سواء بطريقة شعورية أو لا شعورية استعمال الميكانيزمات النفسية المعرفية و الاجتماعية، التي تعيد إشكالية الوثوق في صدق نتائجها، من جهة أخرى وضعية المقابلة هي وضعية تفاعلية، غائية، قصدية، فهذه الوضعية و المتمثلة في المضمون مثلا، الأهداف المدركة، شكل و صورة الحوار، نوع و طبيعة التدخلات، كلها يمكن أن تحدد الإنتاج المنطقي و النوعي، أين يصعب التمييز بين ما يخص المضمون و ما يعبر عن رأي أو موقف يتحمله المستجوب و ذو خاصية ثابتة.

في الأخير فان استعمال تقنية المقابلة يستلزم الاستعانة بطرق تحليل المحتوى و كل طريقة من هذه الطرق خاضعة و بشكل أوسع للترجمة و التفسير حتى بالنسبة للطرق الحديثة و التي تتمكن من التجرد من الذاتية و التذبذبات في قراءات المحللين، بذلك فان هذه المقاربات المسلم بها من طرف الباحثين لا تسمح باستعمال تقنيات المقابلة وحدها في أي بحث، إنما تشير إلى ضرورة إدراج تقنيات أخرى مكملة قصد تفحص و تنظيم و كذا التعمق في المعلومات المجمعة، بذلك يمكننا القول انه في حالة ما إذا سمحت المقابلة إلى حد ما للاقتراب من محتوى التصور الاجتماعي و إلى المواقف المطورة من طرف

---

[119] – Ibid, P61.

الأفراد، فهذا لا يسمح بالحصول على هيكلة تنظيم التصورات الاجتماعية و كذا بنيتها الداخلية إلا في حالات نادرة جدا.

ب- الاستمارة:

تبقى الاستمارة كذلك كالمقابلة من أهم التقنيات المستعملة في دراسة التصورات الاجتماعية، فنجاحها يبدو في قدرتها على التفسير والشرح لأهداف عدة، فعكس تقنية المقابلة، فالاستمارة تسمح بتداخل المظاهر الأساسية الكمية في المظهر الاجتماعي للتصور، التحليل الكمي للمحتوى، كما تسمح لنا بالكشف عن تنظيم الأجوبة بتوضيح العوامل المفسرة و المفارقة في مجتمع ما أو بين مجتمعات مختلفة للكشف عن الوضعيات الخاصة بالمجموعات المدروسة مقارنة بمحاورها التفسيرية، من هذه النظرة فان التطور الحديث لطرق تحليل المعطيات المطبقة في دراسة التصورات الاجتماعية يدعم الوضعية المفضلة للتصورات و من الميزات الأساسية للاستمارة، سمة المعيارية و التي تحد من التبعات الذاتية لجمع المعلومات والمتغيرات المرتبطة بمختلف العلاقات لتداعيات الأفراد، تفترض الاستمارة في الواقع انتقاء محتواها بواسطة الباحث نفسه في ما يخص المواضيع المتناولة، فعكس المقابلة فهي تحدد بالضرورة تداعيات الأفراد بحصر التساؤلات المطروحة و التي تتجنب التساؤلات الخاصة بالأفراد و قد أشار *Bourdieu et al* (1986) بورديو و آخرين في دينامية الاستمارة إلى العلاقة باحث/مبحوث، إذ يمكن أن تقود الافراد على الإجابة على أي شيء، حتى على الأسئلة غير الواقعية أو الأقل انتماءا إلى الموضوع.

ج- بطاقات البحث:

تستعمل هذه التقنية في الدراسات التي يواجه فيها الأفراد صعوبات عند استعمال الطرق الكلاسيكية و المتمثلة في المقابلات و الاستمارات و قد تم استنباط هذه التقنية من المقاربات الاسقاطية، حيث تقدم للأفراد سلسلة من الرسومات انطلاقا من البطاقة المقترحة، تمثل هذه العملية نوع من المقابلات النصف توجيهية، بحيث لا يتم استثارة الأفراد شفويا و لكن عن طريق إثارة بيانية أي مرسومة، إن الدراسات و الأبحاث تظهر أن هذا النوع من الدعائم يشجع الأفراد على التعبير بالنسبة للأجوبة المنتقاة بالمقابلة الكلاسيكية، إلا أن ذلك يستوجب تحليل أولي من طرف الباحث و الذي يضبط نزعته و

ميله إلى اختيار المواضيع، أشكالها الصورية، علاقتها بالشرح و التعبير، بمعنى آخر فمن جهة فهي مهمة و صعبة المراقبة من جهة أخرى، أخيرا فان تحليل الأجوبة المتحصل عليها بالإضافة إلى الصعوبات الكلاسيكية في تحليل المضمون، تجعله أكثر تعقيدا بواسطة إعادة التداعيات و أكثر مجازية، فغالبا ما تتميز بالغموض دون الاعتماد في قراءتها على المعايير و الأطر المرجعية، فليس لهذه التقنية إطار مرجعي مقنن واضح.

د- الرسوم و الدعامات البيانية :

إن انشغالات الباحثين المهتمين باستعمال البطاقة المستقرءة، تشترك مع نفس انشغالات مستعملي الانتاجات البيانية للأفراد لقبول تصوراتهم، بتسهيل التداعيات باستعمال نوع من أنواع جمع المعطيات الأكثر تلاءما و تناسبا مع المجتمع، إنها حالة استثنائية من الأبحاث حول التصورات الاجتماعية للأطفال و المتعلقة بالثنائية جنـــون/مجنـــون و كذلك لدراسة بعض مواضيع التصور أين يكون البعد غير اللفظي جد هام فأعمال[120] *Jodelet* et *D. Milgram* (1976) جودليه و ميلقرام كأحسن مثال ملاحظ، فقد درسوا التصورات الاجتماعية لمدينة "باريس" و سجلوا اغلب المصطلحات التي استعملها الأفراد، فهي ذات نسق غير لفظي أو ما يسمى بالأفكار المكانية أي الحيزية و التي يصعب ترجمتها على شكل كلمات، هؤلاء الباحثين سجلوا منهجية جمع المعطيات خاصة و مهمة و التي تعطي نتائج حقيقية و غنية جدا لوصف تصورات الأفراد للمدينة، إذ يطلب منهم رسم سلسلة من البطاقات لمدينة باريس من وجهة نظرهم من حيث تنظيمها المكاني و سكانها و بالتالي فمن خلال الأبحاث المذكورة نلاحظ أن المقاربة المنهجية المعتمدة تضم 3 مراحل:

- إنتاج رسم أو سلسلة رسوم.
- التعبير اللفظي للأفراد انطلاقا من هذه الرسومات.
- التحليل الكمي للعناصر المكونة للرسم البياني.

فالفائدة من هذا التحليل، المساهمة في إيصال و بسهولة العناصر المنظمة للإنتاج، بمعنى للمدلول المركزي للتصور لمنتج، بالإضافة إلى أنها تسمح بتوضيح العناصر المكونة للتصور، ففي الواقع فان هذه الرسومات ليست تجميع للعناصر بل هي مجموعة مبينة و منتظمة حول العناصر أو المدلولات المركزية، إذ تسمح إذن بالكشف عن المضمون و تشكيل فرضيات حول العناصر المركزية للتصور .

---

[120] – J.C.Abric, Op.Cit, P64.

ه- المقاربة المونوغرافية:

هي طريقة طويلة و معقدة و صعبة الاستعمال مقارنة بالطرق السابقة الذكر، مستمدة مباشرة من الطرق الانثروبولوجية، بحيث تسمح بجمع محتوى التصور الاجتماعي بالرجوع إلى سياقه و دراسة علاقاته بالممارسات الاجتماعية المستخدمة من طرف الجماعة، إن أعمال جودليه *D. Jodelet* (1989) حول التصورات الاجتماعية للمرض العقلي في الوحدة العلاجية كونت أمام أعيننا إحدى النجاحات الباهرة و أحسن الأمثلة الموضحة لهذا النوع من المقاربات، فعلى مدار أربع سنوات، تم استعمال تقنيات متعددة سمحت بإجراء عدة مستويات من التحليل:

- التقنيات الانثروغرافية: اختراق تدريجي للوسط المستهدف حول الملاحظة بالمشاركة، المؤسسة و استعمال شبكة من المكونين.
- دراسات سوسيولوجية: تسمح بالمعرفة الإحصائية لمجتمعات الدراسة و توزيعها حسب معالم مدروسة.
- التحاليل التاريخية: تحليل محتوى عروض الحال، قصص أو روايات حول تاريخ البلاد، تحليل العادات الشعبية المحلية.
- التقنيات النفسية الاجتماعية: المقابلات المعمقة، ملاحظات مباشرة للسلوكيات و التفاعلات، إدارة المقابلة المثارة من طرف جودليه و التي دعمت بتقنيات لدراسات مباشرة للسلوكات الثقافية، تختلف التقنيات المستعملة على العموم لأجل المقابلات الغير مباشرة أو الموجهة، فعوض الانطلاق من التشكل الواسع للموضوع، يجب الانطلاق من الخاصية العامة له و نعطي مثالا عن ذلك لتوضيح هذه الفكرة انطلاقا من وصف المريض مثلا، عناصر الحياة اليومية، أو توضيح الممارسات الملاحظة لتسهيل تداعيات الدراسات و الأبحاث، فإنها تسمح أيضا بإيضاح التصورات التي تملك فرص قوية من التخفي في المقابلات الكلاسيكية.

8-1-2 الطرق التداعوية:

يندرج ضمن هذه الطرق كل من الخريطة التداعوية و التداعي الحر، إذ تتكون هذه التقنية الأخيرة من لفظة أو كلمة أو مجموعة من الكلمات المنتجة من طرف الأفراد، بحيث يطلب منه من خلال كلمة حث أن يعطي كل العبارات التي تتبادر في الذهن ذات

العلاقة بالموضوع المطروح[121] و نعطي مثالا على ذلك، التصورات الاجتماعية للمخدرات عند الشباب الجزائري، فالكلمة المثير هي "المخدرات" و من خلال تقنية التداعي الحث، قد ينتج الأفراد مجموعة من العبارات و التي تفسر و تعطي دلالة و معنى لكلمة الحث هذه كالهروب من المشاكل، إثبات الذات، التقليد... الخ من الأفكار و التداعيات التي يظهرها المفحوص.

8-2 طرق الكشف عن تنظيم و بنية التصورات الاجتماعية:

إذا كانت الطرق الكلاسيكية لجمع التصورات الاجتماعية- المقابلة و الاستمارة تمكن من السماح بالحصول على البنية الداخلية للتصور انطلاقا من تحليل معمق للانتاجات المنطقية أو بفضل تحولات الوسائل النوعية بوحدة الدلالة الكمية أو بفضل استعمال الاستمارة المبنية خصيصا للسماح بالتحليل البنيوي و نذكر التحليل المتماثل بصفة استثنائية، إن الاستمارة الكلاسيكية لا تسمح بطريقة أفضل من الكشف عن المحاور أو العوامل العامة المنظمة للتصور مقارنة بالنواة المركزية للتصور، إذ يظهر أكثر سهولة مجسدة بواسطة مجموعة من التقنيات المستعملة حديثا و التي تنطوي كلها على نفس المبدأ، هو أن نطلب من الفرد بإجراء دراسة معرفية تحليلية، مقارنة، تسلسلية، بالاعتماد على الخطاب الذي أنتجه هو، فهذا المبدأ يسمح بالحد و بقدر كبير جزء من ترجمة و إعداد لمدلول الباحث نفسه و يصبح تحليل النتائج أكثر سهولة و أكثر ملائمة.

8-2-1 طرق الكشف عن الروابط بين عناصر التصور[122]:

ا- بنية الكلمات المزدوجة:

نطلب من الفرد بتكوين أزواج من الكلمات المتماثلة انطلاقا من مجموع الكلمات المنتجة من طرفه بالتداعي الحر مثلا، فتحليل كل زوج يسمح بتحديد المعنى الدقيق للكلمة المستعملة من طرف الأفراد- الخريطة التداعوية- باختزال المعاني المتعددة و المحتملة، في حالة ما إذا كان هناك كلمة تم اختيارها لمرات عديدة، فإنها تشجع الكشف عن العبارات المستقطبة أو اللصيقة، المرتبطة بعدد كبير من عناصر التصور و التي يمكن أن تكون منظمة له، تكمل هذه التقنية بمقابلة، فقائمة الأزواج تكشف عن نوع الخطوات المستعملة للربط بين عبارتين، تماثل المعاني، علاقات ضمنية و متباينة، كما يمكننا إثراء

---

(121) – Y.Maâche, M-S. Chorfi , A. Kouira, Op.Cit, P28-29.

(122) – J.C.Abric, Op.Cit, P71.

هذه التقنية و ذلك بان نطلب من المبحوث باختيار الأزواج الأكثر أهمية بالنسبة له، فكما نرى أن فائدة هذه التقنية هي الكشف عن شكل و بنية التصور و المعتمدة على تراتبية هذه العناصر.

ب- المقارنة المزدوجة[123]:

إن هذه التقنية مستمدة من خطوات متقاربة من تقنية زوج الكلمات، فهي تعتمد على اقتراح الباحث لكل الأزواج الممكنة من سلسلة العبارات و المنتجة من طرفه هو، على المفحوص سواء ن(ن-1)/2 زوجا، فهو مطالب بوضع لكل زوج على سلم التماثل بين العبارتين ذو 5 درجات (من جد متشابهة، قليلة التشابه)، فيمكننا بذلك تشكيل قواعد التماثل و التي تسمح بالمعالجة الإحصائية عن طريق الطرق المتعددة الأبعاد في أثناء ظهور تسلسل العوامل و التي تسمح لنا ببلوغ ما يسمى بالنسيج الأولي أو الأساسي للتصور.

ج- تكوين مجموع الكلمات:

استمدت هذه الطريقة مباشرة من تقنيات ميلير *Miller*(1969) و ترتكز هذه التقنية على تداعيات الأفراد، بان نطلب من المفحوص أن يقوم بتجميع العبارات التي أنتجها على شكل حزم أي بوضع الكلمات المتماثلة مع بعضها البعض، ثم نحاول معرفة الغاية من هذا التجميع أو نطلب منه أن يضع عنوانا لكل مجموعة مكونة، إن الهدف من ذلك هو ضبط البنيات التخطيطية للتصور بتحليل المقاطع المنجزة من طرف المبحوثين و مبرراتها انطلاقا من الروابط المتماثلة، بمعنى عرض مبادئ تكوين التصورات، إذ يمكننا على سبيل المثال إبراز المحاور الواضحة و المبينة بين مختلف المجموعات أي نفس الكلمة يمكن ان تظهر في فئات عدة و الكشف عن عائلات الكلمة اللصيقة، يمكننا أيضا الاهتمام بالكلمات الأكثر ترابطا في كل حزمة و نكون بذلك جدول التماثل و الذي يعطي معلومات هامة حول التنظيم الداخلي للتصور، إن الباحثين يدعمون هذا النوع من التحليل بطريقة تم تطبيقها مسبقا لـــ *Vergés* (1984)، بان نطلب من الأفراد بإنشاء علاقات بين سلسلة من البنود المقترحة و الموصولة باسهم، ثم نسأله من جديد عن سبب و طبيعة العلاقات المشار إليها سابقا.

---

(123) – Ibid, P72.

إن معالجة هذه المعطيات بواسطة التحليل التماثلي يسمح بتشكيل رسم بياني و الذي يعتبر نموذج للبنية المعرفية للتصور، بواسطة إبراز الحلقات و التقطبات و كذلك بواسطة تمركزية بعض العبارات و تجدر الإشارة إلى تسجيل تحفظا هاما حول هذه التقنية، فالعبارات المقترحة عددها يكون محدود خاصة إذا تم فرضها على المبحوث.

8-2-2 طرق الكشف عن تسلسل البنود[124] :

في الطرق السابقة، فان القيم المعتبرة للبنود في التصور يكشف عنها بطريقة غير مباشرة، بتحليل الكلمات المتزاوجة أو المتجمعة، فهناك طريقتان تهدف إلى إبراز هذا التسلسل بحث الأفراد لكي ينتجوا بأنفسهم الكلمات مباشرة، باستخدام سلاسل الترتيب المتعاقب.

ا- الترتيب المتعاقب:

لنذكر أن تحليل انتاجات التداعيات الحرة تكمن في تقاطع معلومتين، تكرار الظهور لعبارة و ترتيبها بالنسبة للتداعيات المنتجة و أن مبدأ هذه الطريقة يعتمد في بداية الأمر على جمع عدد من التداعيات حول موضوع التصور و نعد في نفس الوقت لفوج ما مجموعة من البنود و من بين هذه الأخيرة نحتفظ بالبنود الأكثر تكرارا مع التأكيد على اختيار عدد هام من البنود بصفة عامة، 32 بندا بطريقة تساعدنا على الحصول على مجموعة واسعة تضم بنود قليلة الظهور، هذه القائمة التي تضم مجموعة البنود المختارة يفيد عرضها مرة ثانية على المبحوثين على شكل 32 بطاقة متوافقة مع 32 بندا و عليهم أن يقوموا بفصلها إلى فئتين:

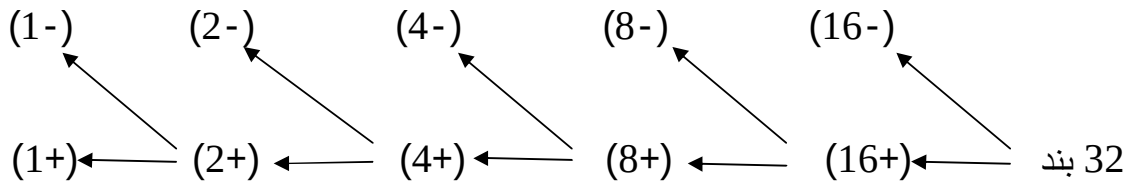
- فئة تضم 16 بندا و الأكثر تمثيلا لموضوع الدراسة.
- فئة ثانية و تضم 16 بندا و الأقل تمثيلا لموضوع الدراسة.

يقوم المبحوث بعد ذلك بنفس العملية على بنود الفئة الأولى، إذ يختار البنود الثمانية الأكثر والأقل تمثيلا لموضوع التصور، ثم على البنود الأربعة، ثم بندين و هكذا كما هو موضح في الشكل:

---

(124) – J.C.Abric, Op.Cit, P73.

شكل 03 : الترتيب التعاقبي ل 32 بند.



في الأخير نتحصل على تصنيف حسب الأهمية و بالنسبة لكل عنصر من مجموع البنود المقترحة، حيث يمكننا حساب المتوسط الحسابي لكل بند في مجتمع معطى، زيادة على ذلك يمكننا العودة إلى التحليل الكلاسيكي للتداعيات الحرة مع الأخذ بالاعتبار العلاقة المتبادلة و الايجابية، تكرار الترتيب المتوسط هي دليل على الأهمية الأولى للكشف عن العناصر المركزية للتصور في المجموعة المدروسة.

ب- الاختيار المتعاقب بواسطة كتل:

إذا كانت الطريقة السابقة تسمح بتحليل تماثلي تقليدي، فهي تسمح و بصعوبة بحساب مؤشرات أثبتت أهميتها في دراسة التصورات الاجتماعية، بالأخص دليل المسافة، هذا المؤشر يسمح بدراسة علاقات التماثل و في نفس الوقت العلاقات المتنافرة أو المستبعدة، فانطلاقا من قائمة مكونة من 20 بند، نطلب من المبحوثين بانجاز مجموعة من الاختيارات على شكل كتل، حيث يقوم الأفراد في بادئ الأمر بتعيين الأربع بنود الأكثر أهمية بالنسبة إليهم، فنعطي لها درجة (+2)، ثم نطلب منهم اختيار من بين 16 بند متبقي الأربع بنود الأقل تمثلا لعبارات موضوع التصور و تعطي لها درجة (-2)، ثم من بين 12 بندا المتبقي يعين المفحوص و بالتتابع الأربع بنود الأكثر أهمية درجة (+1) و الأربع بنود الأقل أهمية درجة(-1)، فتبقى بذلك 4 بنود، فتعطي لها درجة 0، كل بند إذن يأخذ درجة في سلم يتراوح بين (+2) و (-2) انطلاقا من حساب دليل المسافة و الذي يتراوح بين(+1) التماثل الأقصى إلى (-1) التنافر الأقصى، إن الفائدة من هذه الطريقة بالإضافة إلى تخصصها أو تفردها بتحليل التماثلات، فإنها تشير إلى مقاربة كمية و التي تسمح بمقارنة الأهمية المرتبطة ببعض عناصر التصور في أفواج مختلفة.

3-8 تقنيات التحقق من العناصر المركزية:

عدد من التقنيات و المقدمة لحد الآن، تسمح بالكشف عن بعض أنواع تنظيم التصور، في بعض الحالات و التي توضح العناصر المركزية إذ يمكننا دفع الأبحاث إلى ابعد من ذلك

بالتحقق و مراجعة النتائج المتحصل عليها، بمعنى أننا ندرس مدى صحة فرضيات المركزية، من هذه الوجهة، تم تطوير حديثا تقنيات صدق النواة المركزية، هذه التقنيات ضرورية من الجانب النظري من جهة، لأنها تستطيع أن تأكد على صحة النظرية و من جهة أخرى من وجهة النظر الامبريقية، فهي تكمل و تؤكد النتائج المتحصل عليها بطرق أخرى، و من أهمها تقنية إعداد النواة المركزية[125]، فبفضل أعمال *Moliner* (1992) حول التصورات الاجتماعية للفوج المثالي، اقترح هذا الأخير طريقة للتحقق من المركزية، فمعرفة العناصر المؤلفة لتصور موضوع ما أو لوضعية معينة يكون بفضل دراسة أولية و من خلال هذه التقنية نوجه قائمة العناصر المكونة لفرضية البحث و المتضمنة للنواة المركزية للتصور، ثم نقدم للمبحوث نص قصير محث، بعدما نتأكد من مدى تناسبه مع تصوراته للموضوع المدروس، يمكننا المرور إذن إلى جملة مراقبة و تفحص المركزية و لتحقيق ذلك نعطي للأفراد معلومة جديدة و التي تقوم بإعداد العنصر المدروس مثال على ذلك بعدما يقوم الأفراد بكتابة "الفوج الجيد" نعلمه أن لهذا الفوج رئيسا، فان دراسة العنصر "غياب التدرج" يبرز كبند ذو أهمية، نطلب إذن من الفرد، إن تداول هذه المعلومات الجديدة، فان تصوره يتغير أولا إذا حافظ على شبكة قراءاته بان نضع و بالتتالي مختلف العناصر المدروسة، يمكننا إذن تمييز العناصر و التي أعدت لإدخال التغيرات على التصور، فهي عناصر النواة المركزية، أما العناصر الأخرى هي العناصر المحيطية.

8-3-1 تقنية البرهنة بالنص الغامض:

عمل مولنير(1993) على تطوير هذه التقنية و التي تفرض ميزة السماح بفحص العناصر المركزية للتصور، فانطلاقا من فكرة ان التصور هو سيرورة نشطة في بناء الواقع، فقد استهل مولنير هذه الخاصية كوسيلة للكشف عن النواة المركزية، إنها طريقة البرهنة بالنص الغامض، إن مختلف مراحل هذه التقنية يمكن إيضاحها بأعمال مولنير (1993) حول التصورات الاجتماعية للمؤسسة عند الطلبة:

أ- نطلب من المفحوص بتحرير نص حول مفهوم مهم للمؤسسة يسمح تحليل هذه النصوص بإبراز البنود التي تعكس مختلف الآراء.

---

[125] – J.C.Abric, Op.Cit, P76.

ب- نقوم ببناء نص غامض و الذي يراعي فيه قاعدتين، عدم إسناد مرجع تبريري للموضوع المدروس، عدم استعمال البنود الأربع عشر و التي تعكس آراء المبحوثين، ثم يعرض هذا النص الغامض على المبحوثين وفق نوعين مختلفين و ذلك بالعودة إلى الموضوع المدروس، ففي الحالة الأولى نخلص إلى أنها "مؤسسة" و في الحالة الثانية بأنها "ليست مؤسسة"، نقترح بعد ذلك على الأفراد البنود الأربع عشر و الممثلة لموضوع التصور و نطلب منهم ما إذا كان الموضوع المعروف في النص يضمن أولا هذه الخصائص، إن تحليل الأجوبة في هذه التقنية يسمح بالحصول على نوعين من البنود، البنود المتوافقة مع الخصائص المختارة بطرق متباينة في كلا النوعين من النصين (إنها مؤسسة، ليست مؤسسة) و التي لا يمكننا اعتبارها كخاصية لموضوع التصور، إذن هي عناصر محيطية، و البنود الغير مختارة، إلا في حالة ما إذا كانت مرجعية واضحة لموضوع التصور و هو النص الأول(إنها مؤسسة) و لا يتعلق الأمر بالوضعية الثانية (إنها ليست مؤسسة)، فان هذه البنود تظهر كخاصية لموضوع التصور المدروس، فهي تشكل بذلك النواة المركزية لأنها تحدد دلالة هذه الوضعية.

8-3-2 تقنية الاسكامات المعرفية القاعدية:

استعملت هذه التقنية من طرف روكيت و قيملي *M.L. rouquette* et *Guimelli* (1992) لتحليل تصورات الممرضين، فهي تعتمد على مبدأ مفاده:

انطلاقا من مجموعة أزواج من البنود المنتجة من تداعيات حرة، يمكننا دراسة نمط العلاقات التي تشكلها هذه الكلمات في ما بينها، إذ تستعمل قائمة من العمليات العلائقية محددة و مشكلة، هذه العمليات تنتظم في عائلات تسمى اسكامات معرفية قاعدية، يمكننا كذلك تحديد نوع العلاقة التي يربطها بند من البنود مع العناصر الأخرى للتصور و كذلك دراسة عدد أو أكثر من العلاقات التي تتفق مع البنود الأخرى بعد تحديد قيمتها باعتبار أن هذه القيمة تحدد أهمية أو مركزية البنود بالإضافة إلى كونها تشكل وسيلة هامة للكشف عن بنية التصورات الاجتماعية، فان الاسكام المعرفي القاعدي يعرض إمكانية السماح بإجراء مقارنة بين تصورين حسب نوع العلاقات و الاسكامات التي تكونها.

9 - العوامل المتدخلة في التغير البنيوي للتصورات الاجتماعية:

إن موضوع التصورات الاجتماعية ليس بحقيقة ثابتة و مستقرة، فهو يتغير و يتطور جراء العلاقات المتشكلة في الحياة الاجتماعية، يعمل كموجه للأفعال و محدد للسلوكيات، يمكن كذلك حدوث العلاقة العكسية، أي تأثير السلوكيات على التصورات، إن تغير التصور مشروط بتغيرات أخرى على مستوى تاريخي، هذا الأخير يرتبط بالأحداث التي تطرأ على المحيط الاجتماعي و التي تخلق ممارسات جديدة، قد تؤثر مباشرة على التصور الاجتماعي وقد عرفها مولنير بقوله<< الممارسات الاجتماعية تعبر عن مجموعة السلوكيات المنجزة عن طريق الجماعات الاجتماعية>>، [126] فما هي أهم العوامل المؤدية إلى التغير في التصورات الاجتماعية ؟.

9-1 العقلنة و تاثيرها في تغيير التصور الاجتماعي [127]:

إن درجة تجريد التصورات الاجتماعية و رسوخ بنية محتواها المركزي و الوظائف التي تلعبها العناصر المحيطية، تؤكد فكرة تطور التصورات الاجتماعية، فهو بصفة عامة تطور جد بطئ و غالبا ما يكون مفاجئا عنيفا و إن تحليل إمكانية حدوث هذه التغيرات يستوجب التركيز ببعض الملاحظات الهامة ففي البداية التساؤل الأساسي الذي يتبادر في الذهن هو، على أي مستوى و على أي درجة من التجريد يمكن تحديد التغيرات الشاملة للمجتمع؟ فهذا النوع من التقليد نادرا جدا و يحدث على مراحل جد طويلة و يضم مبادئ الاعتقاد، القيم أو الإيديولوجيات و هو صعب الدراسة مقارنة بالدراسات الكلاسيكية، فالانقلاب السياسي على سبيل المثال ليس سوى ترجمة مسرحية لتغيير دقيق و متعدد يؤثر في التصورات، الممارسات و كذا الثقافات و العقلنة بذلك هي<< شكل من النشاطات الإيديولوجية، فهي حاضرة في الوضعيات الأقل إكراها من الالتزام الشخصي في الممارسات الجديدة، هذا التوريط يزداد كلما كانت فكرة التحكم في الذات و أفعال الأفراد غالبة، ما يجعل الممارسات و التصورات الاجتماعية في وضعية مولدة، متناوبة و جدلية، فيمكننا في هذه الحالة الحديث على نظام التصورات و الممارسات، كما أن نشاط العقلنة أو الالتزام الحر في الممارسات الجديدة يمكن مواجهته كإحدى الفرص في وقت بناء و إعادة تشكيل التصورات، حتى إذا لم يكن هناك تعارض بين مفهوم الفرد العقلاني و

---

[126] – Christine Bonard, Nicoles Roussiou, Op.Cit, P102.
[127] – Jean Marie Seca, Op.Cit, P135.

مفهوم التصورات الاجتماعية، إذ يلح ابريك في هذا المنوال على حقيقة أن نظرية الالتزام تخفف من درجة التأثير>>[128]:

- القوالب الثقافية لذاكرة و تاريخ جماعة.
- قيم و معايير حول اختيار المبحوثين في إمكانية الالتزام في الممارسات.
- عوامل بنائية (فك ترميز الوضعيات، التوقعات....) و اعادة بناء عقلي لوضعية أو لأهداف الفعل الصادر من طرف المبحوثين حتى و إن كان خاضعا أو مكرها.

إن تشكيل التصورات الاجتماعية على سبيل المثال يؤثر على العلاقات و الاتصالات الاجتماعية، التوقعات، إبداع الأفراد، ما يجعلنا نتساءل عن مدى تأثير التصورات على الممارسات؟ يتعلق هذا التأثير حسب الباحثين خاصة حسب طبيعة الوضعية التي التزم بها الفاعلون و بالأخص[129] بواسطة الاستقلالية في كل الوضعيات المذكورة، بمعنى تلك العلاقات التي تدخل في نظام القوة و الواجب الاجتماعي و كذا من قوة الشحنة الانفعالية و المستثمرة في أفعاله و في علاقاته مع الذاكرة الجمعية و الضرورية للحفاظ أو لتبرير الهوية، تواجد الفوج الاجتماعي و كذا ممارساته، في الحالة الأولى فان الخاصية غير الاجبارية(استقلالية في كل الوضعيات)، بل الغامضة، الاسقاطية و المعقدة للمضمون، فهو يشجع تولي و هيمنة التصورات الاجتماعية و أثرها على الممارسات، أما في الحالة الثانية فان التصورات الاجتماعية، الخطاب و الممارسات المتصلة تشكل حقيقة دالة، شبه شعائرية و قريبة من مفهوم الاعتقادات، مشبعة بالانفعالات و بعناصر الذاكرة الجمعية، كما أن نظام الأفعال و السلوكيات و شبكات قراءة الواقع و ترجمته تكون موحدة و متناسقة في ممارسات دالة أو أفعال تصورية لإعادة التعبير المقترح من طرف موسكوفيشي (1989)، قاعدة الممارسات، اتخاذ مواقف و آراء متطابقة.

في الحالة الثالثة من الصورة المجدولة نجد تغيرات شبه واجبة (وسائل أو مؤسسات) و التي تطرقت لها نظرية الالتزام و العقلنة، في هذه الحالة، فهي الممارسات الجديدة و التي تظهر في النظام المحيطي و التي يمكن أن تكون الأصل في كل تطور أو تغير.

---

[128]–Jean Marie Seca, Op.Cit, P138.
[129] –Ibid, P138.

9-2 الممارسات الاجتماعية ودورها في تعديل التصور[130]:

يعتقد روكييت بضرورة الاهتمام بخصائص الممارسات الاجتماعية لتحديد طبيعتها و قد ميز مجموعة منها كتواجد أو عدم تواجد كل من:

- المرور إلى الفعل، أحادي، نادر أو أكثر تكرارا، متواتر أو مألوف، تفضي للخضوع في دوامها أو قابلية ارتدادها المتوقع.
- لتقنية، لفاعلية و لمظهر نسقي يعمل على تدوين القوانين بمرونة او بصلابة اذا اقتضى الأمر ذلك.
- لحساب أو تحليل تقويمي أو معرفي سابق للفعل، ففي هذه الحالة يمكننا التمييز بين مجموع الإحصاءات المجردة فعليا و قريبة من التشكيل التصوري، فحسب كل من راتو و روكييت، فان العوامل الخارجية البيئية يمكن أن تحدث تغيرا على مستوى التصور، بشرط أن تكون هذه العوامل متواترة في المجتمع، ذات قيمة مادية أو رمزية و يكون تطبيقها نوعي و خاص، محدود، متموضع في مجتمع اجتماعي ما دون تأثيره على مستوى الأفكار الإيديولوجية و على اعتبار هذه الشروط، فان تحول التصورات الاجتماعية يمكن أن يظهر في عدة حالات:

9ـ 2ـ 1 أنماط التعديل[131]:

إن التطورات البطيئة أو المفاجئة للمحيط الاجتماعي و كذا التعديل الناتج أو المرافق للممارسات ينتج تنوع و تعدد في سيرورة تعديل التصورات والتي تظهر في أشكال ثلاث، التعديل المقاوم، التعديل التدريجي، التعديل العنيف.

v <u>التعديل المقاوم</u>[132]:

يحدث هذا النوع من التعديل عندما تبدي الممارسات الجديدة تطابقا مع التصورات الاجتماعية المكتسبة، تظهر هذه التطابقات بشكل ثابت و منظم و قد تكون ظرفية ذات تفسيرات مقبولة على مستوى الأفكار، في هذا النوع من التعديل أيضا تبقى النواة المركزية محمية و يتكفل النظام المحيطي بتكييف الفكر مع الممارسات المتبناة، فهو يمتص تلك التناقضات بدون إعادة النظر في النواة المركزية للتصور، بالمقابل فان هذا

(130) – Jean Marie Seca,Op.Cit, P138.
(131) – Claude Flament, Michel Louis Rouquette , Op.Cit, P40.
(132) – Jean Marie Seca, Op.Cit, P139.

الاستقرار يكون عابرا و سرعانما يتشتت خاصة مع ظهور تغيرات الوضعية على أنها غير قابلة للارتداد، بينما يتواتر ظهور الاستثناءات فتؤثر على القاعدة، فيتغير بذلك التصور الاجتماعي بعد فترة انتقالية أطول و المدرجة في الحقبة التاريخية لجيل أو عدة أجيال، يتطلب هذا النمط من التعديلات آليات معرفية و تبريرية وضحها فلامون من خلال كل من الاسكامات "الغريبة" و اسكامات "النفي" حيث اعتبرهما من أهم العناصر المساهمة في تغيير التصورات الاجتماعية[133]:

- الاسكامات الغريبة: تمثل هذه السيرورة آلية استيعاب الاستثناءات قصد محاولة الحفاظ على الحالة العادية و السابقة، فهي تسمح بتحمل التناقضات المتشكلة بين العناصر الغريبة و تفكير الأفراد القديم، بالإشارة الواضحة لتعاقب تلك الميولات الظاهرة في النواة المركزية، فتسمح بذلك على اقتراح عقلنة تساهم في تحمل هذا التناقض و كمثال على ذلك ما ذكره فلامون عن[134] الشابات اللواتي يمارسن عمل رجالي يقلن<< انه عمل رجالي، لكن يمكن للنساء القيام به مثل الرجال لأنهن أكثر صبرا و حنكة، ففي هذه الجملة أربع عناصر، التذكر بالأمر العادي(انه عمل رجالي)، الإشارة إلى العنصر الجديد(يمكن للنساء القيام به)، الإشارة إلى التناقض(يقمن به مثلهن مثل الرجال)، التبرير(لأنهن أكثر صبر و حنكة) >>.
- اسكامات النفي: تحدد هذه السيرورة الوضعية التي يرفض فيها كل استثناء بصفة إجمالية، فالمعلومات الغير مناسبة و المتنافرة تشير إلى تعارض تام مع عملية الحفاظ على دمج التصور.

v التعديل التدريجي:

يحدث هذا النمط من التعديل عندما تتعارض الممارسات الجديدة مع بعض خصائص النواة المركزية، مما يحدث تغير جزئي للنظام المركزي، هذا التغيير يسمح بنوع من الاستمرارية في تفكير الأفراد و على سبيل المثال ظهور بعض التحولات

---

[133] – Ibid, P139.

[134] – سليمان بومدين، التصورات الاجتماعية للصحة و المرض في الجزائر، رسالة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علم النفس العيادي، تحت إشراف الاستاذ الدكتور اسماعيل قيرة، معهد علم النفس و العلوم التربوية و الارطوفونيا، جامعة قسنطينة، 2004، ص27.

العقائدية بما فيها من نظام طائفي و التي تتولد من تلك التغيرات في الوضعية الحالية أو العلائقية و التي تبدو غير قابلة للارتداء لارتباطها بها، بينما بالنسبة للمواضيع الاجتماعية الهامة، فهذا النمط من التغيير يبدوا أكثر تكرارا و بالتالي يمكننا القول انه من خلال هذا النمط، إن الحداثة أو الوضعية الجديدة لا تعطي مكانا للتناقض و النزاع سوى مع بعض عناصر النواة المركزية، فيحدث بذلك تدرجا في التغيير في النظام التصوري.

v التعديل العنيف:

يعتبر هذا النوع من التعديل نادرا جدا، فلا يحدث إلا عندما يزداد تأثير الوضعية الجديدة على الأفراد و كذا الجماعات مع محيطهم الاجتماعي، فانعدام الاختيار يجبر الأفراد على تقبل المعايير التكيفية، ما يؤدي بدوره إلى تغيير مباشر للنظام المركزي و بالتالي تغيير التصور برمته و أحسن مثال على ذلك قرار إلغاء العبودية في البرازيل عام 1988، هذا القرار أدى إلى نشوب ثورة أثرت على علاقات الخدم، بالتالي في أنواع الإنتاج الزراعي، ما اثر بدوره في ظهور عدة متغيرات في قرارات تشريعية خاصة بالبلدان و الذي أسهم في تغيير مبكر في سلوكيات الأفراد و الذي أنتج تغيرات هامة في تصوراتهم الاجتماعية، فهذا النمط من التعديل مرتبط بالصراع الذي يخلق بين كل من ضرورة الفعل أو الوضعية و تأثير التصور، فيحدث بذلك تحول للتصورات الاجتماعية و ليس تحول في الإيديولوجيات لأنها تدوم مدة أطول ليعاد تشكلها ثانية في شتى ألوان التصورات الاجتماعية فضلا عن ذلك، فبمجرد أن هذا النوع من التحول يشار إليه "بالعنيف"، فلا يقودنا إلى اعتبار أن هذا التغير في التصورات الاجتماعية يحدث في مدة قصيرة و إنما قد يستغرق عدة سنوات باعتبار أن هذا التعديل العنيف في الحياة الاجتماعية بطيء التأثير و التغيير عبر الأجيال.

2-2-9 التوريط[135]:

إن كل تصور اجتماعي يتحدد على الأقل اثر علاقاته مع الموضوع و مع مجموعة ما، هذه الأخيرة يفصل بينهما رابط محدد تاريخيا و الذي يعمل كوسيط من خلال الممارسات الجديدة، إذ يمكن لهذه العلاقات أن تتأثر بمجموعة من المتغيرات الظرفية، فلا يتعلق الأمر بالمصادفة أو العشوائية، ففي الواقع فان هذه التغيرات يمكن أن تسند إلى عامل التوريط النفس اجتماعي و الذي يظهر و بالتدقيق التباين الأساسي بين علم النفس و علم

---

[135] – Claude Flament, Michel Louis Rouquette, Op.Cit, P126.

الاجتماع و في الحديث عن التوريط يوجد"انا"و يوجد "الآخر" و يوجد "الموضوع" كما قال موسكوفيشي، إذ اقترح تحت هذه العبارات البسيطة ثلاثية نفسية لمجموع علم النفس الاجتماعي و لتوضيح ذلك ننطلق من التساؤل التالي: ما هي إذن العلاقة بين الحقائق الثلاث؟ و للإجابة على هذا التساؤل تطرق موسكوفيشي إلى ما يسمى "المسافة" أو البعد عن الموضوع، فبناءا على العبارات المميزة للفئة الشائعة عند الأفراد، فان عبارة "انا" أو "نحن" أو "أدرك" قريبة نوعا ما من اللحظة أو الفرصة المعطاة، فهذه "المسافة" تتعدل و تتغير بواسطة الاحداث التي تنتجها الممارسة الجديدة، مثال على ذلك حول التلوث الجوي، فهذه الظاهرة تؤثر في الأفراد و تزيد من انفعالاتهم النفسية و قد يزداد اهتمام الفرد بهذه الظاهرة إذا أصيب احد أفراد العائلة القريبين بأزمة ربو سببها رداءة نوعية الهواء، فالخطر الحيوي أو المتعلق بحياة الأفراد، كما يمكننا التعبير عنه انه هام بمسافة 500م عني من 3000كلم حتى و لو كان ذلك الخطر يمكن حدوثه حسب الخبراء من هذا الأخير الذي يبعد بمسافة 500م، و مما سبق فالتوريط يعرض بذلك انطلاقا من ثلاث أبعاد مستقلة، إذ يكشف عنه في نظام ذو ثلاث إحداثيات أو ما يسمى "بعناصر التحديد"، فلا يمكننا تفحص هذه التغيرات إلا على إحدى أو اثنين من هذه المركبات الثلاث [136]:

- التقمص الذاتي: هي رغبة ذاتية في التشبه بالآخر، يحمل هذا المفهوم معاني هامة في علم النفس الاجتماعي و يمكننا تعريف هذا السلوك "بعلم الصراعات بين الفرد و المجتمع" موسكوفيشي (1984)، ففي الواقع بالنسبة للتصورات الاجتماعية لموضوع معطى، فكل فرد تتموضع تداعياته على سلم متدرج بعبارات تتخلص في المفهومين التاليين، "هذا يتعلق بي شخصيا"و" هذا يتعلق بالجميع أو بالآخر" و نستنتج هنا تدرج في العلاقات الجوارية أو بالأحرى ملائمة شخصية أو ذاتية بالنسبة لموضوع التصور.
- تقويم الموضوع: تتعلق هذه الوضعية بسلم الأهمية و التي تعبر نموذجيا عن الآراء الممكن تقديرها خلال التبادلات الشخصية و مجموع العلاقات الجدلية بين الأفواج الاجتماعية و المرتبطة بالموضوع و نأخذ على سبيل المثال الوقاية الصحية، الدفاع عن الحقوق، الحفاظ على المحيط...الخ، فهذه الأبعاد تكون تحت تأثير مباشر على المستوى الإيديولوجي، نفس القيمة يمكن أن تتشكل في مواضيع عدة من التصورات و كذلك في سلسلة غير محدودة لهذه الأخيرة، باعتبارها مواضيع نموذجية من جهة و من

---

[136] – Ibid , P127.

جهة أخرى فهي مواضيع معروفة و مألوفة عند الأفراد و ذات علاقة مع ممارساتهم إن صح القول.

- إمكانية إدراك الأفعال : فهذا البعد يمكن الكشف عنه بسلم متدرج يميل إلى العجز عن المراقبة الكاملة، فنستنتج من خلال ذلك هل استحق الحصول على بعض الدرجات أو لا في الوضعية المعطاة، فمن خلال هذا البعد لا نعتمد على إمكانية الأفراد بالقيام بشيء معين و إنما على مدى شعورهم و إدراكهم بقدرتهم على القيام به.

إن التصورات الاجتماعية بناءا على ما تم عرضه تعبر عن أنظمة مرجعية تساهم بترجمة و تفسير الواقع الاجتماعي للأفراد و المعبر عنه بالظواهر ذات العلاقة بإيديولوجية المجتمع و على اختلافها، تتباين هذه التصورات حسب خصائصها المتعددة المتعددة و المتنوعة، فهي شكلية، رمزية بفضل بنيتها المزدوجة، و إدراكية فكرية أيضا، كما تتسم التصورات بطابعها البنائي بمعنى احتواءها دائما على نشاط بناء و إعادة بناء في الحقل التصوري، ما يجعلها عملية أو سيرورة إبداعية منظمة، كل هذه الخصائص تجعلها ذات أهمية بالغة في توجيه سلوكاتنا لتظهر في مختلف صور التفاعل الاجتماعي.

و نظرا لما تكتسيه التصورات الاجتماعية من وظائف فعالة في دراسة الظواهر الاجتماعية حاول الباحثين الكشف عن مضمونها و بنيتها الداخلية ليسهل استخدامها في مجال العلوم الاجتماعية و توصلوا إلى مجموع عناصر منتظمة حول نواة مركزية و أخرى محيطية تشكل مظهرا للفكر الاجتماعي و الحامل لمجموعة من المعتقدات المولدة جماعيا و المحددة تاريخيا، إذ تضمن هذه الأخيرة هوية و استمرار جماعة اجتماعية و اجتهد الباحثون كما رأينا من خلال الفصل في تطوير مجموعة من التقنيات المساعدة على تقصي التطورات الاجتماعية للأفراد اتجاه مختلف المواضيع الاجتماعية.

يعتقد الكثيرون أن التعليم يتم داخل حجرات الدرس بالمدرسة و هو يتم في واقع الأمر داخل المدرسة كلها كتنظيم اجتماعي، يترابط فيه الأفراد بطرق مختلفة، إذ تتواجد في ظله تتنظيمات اجتماعية رسمية و غير رسمية ما بين المدرسين و التلاميذ بعضهم البعض و ما بين المدرسين و التلاميذ و باقي المستخدمين بالمؤسسة، كما تتواجد بالمؤسسة المدرسية جماعات الأنشطة القائمة على التعاون و التنافس المتمثل في النشاط الحر، ذلك انه نشاط تعليمي هادف يكتمل بتحقيق الأهداف التربوية و التعليمية للمدرسة، و هكذا فهذه الاخيرة كمجتمع مصغر تظل شبيهة بالمجتمع الكبير من خلال نظامها الهادف إلى حفظ الأمن و النظام و السلم داخل نطاقها، فالتلميذ مطالب بالاستجابة السليمة و السوية لقوانين المدرسة و أحكامها و إجراءاتها، حتى يتسنى لها أن تضطلع بوظيفتها و هكذا تشكل المدرسة تنظيما اجتماعيا، يشترك فيه الأفراد على غرار اشتراكهم في التنظيم الاجتماعي الخارجي، و حتى يتسنى تفهم التأثير التربوي الشامل للمدرسة كتنظيم اجتماعي يتعين التعرف على ما تكتنفه من تفاعل يميزها و من علاقات اجتماعية بين أفرادها و هو ما سنتناوله في هذا الفصل.

1- المدرسة كفاعل تربوي في ظل النظام الاجتماعي:

<< إن التربية هي المؤثرات المختلفة التي توجه و تسيطر على حياة الفرد>>[137] فهذه العملية الفردية الاجتماعية و التي توجه الفرد و تشكل حياته الإنسانية، بدأت بظهور الإنسان و شعوره بكيانه باعتباره فردا في المجتمع و للتربية أغراضا عديدة لخصها جون لوك *John Lock* في ما يلي: [138]

- التربية الجسمية: ترمي إلى تقوية الأبدان و نشاط الجسم.
- التربية العقلية: تهدف إلى تزويد العقل بأنواع المعارف و العلوم.
- التربية الخلقية: ترمي إلى غرس الفضيلة في النفوس.

ففي فلسفته الخاصة بالتربية، لا ينظر جون لوك إلى قيمتها من حيث نشاط الإنسان في المجتمع و حياته و إنما من حيث أثر التربية في قوى الإنسان الجسمية و العقلية و تكوين الفضيلة ذاتها و يؤيده في ذلك كل من جان جاك روسو *Jean Jacques Rousseau*، بستالوتزي *Pastalozzi*، فحسب آراءهم التربية تعمل على إعداد بني الإنسان للقيام

---

[137] . صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، ط2، دار المعارف، مصر، 1986، ص 13.

[138] . نفس المرجع، ص 37.

بواجباته المختلفة في الحياة، أي تكوين رجال كاملين، لا تكوين مجرد أعضاء في المجتمع، فالتربية بذلك هي عملية تغيير أو تكييف و نمو مستمر في الفرد تعمل دائما على إيجاد التوازن بينه وبين البيئة التي يعيش فيها و تعده لمكانة في المجتمع و يشمل هذا التغيير كل أنواع النشاط التي تؤثر في قواه و استعداداته و تنميها، تخضع التربية لمجموعة من العوامل الأساسية المشكلة للمجتمع، مدرسة و أسرة، ما جعلها هي الحياة نفسها حسب جون ديوي، و التربية بذلك تشير إلى<< نسق اجتماعي يقوم بدور وظيفي في إعداد و تشكيل و تنشئة النشء من خلال و سائل و مؤسسات و أجهزة لها فاعلية تكوين الفرد من كل النواحي العقلية، الجسمية، الأخلاقية ليكون عضوا في مجتمعه يحيا حياة سوية في بيئته الاجتماعية >>[139].

يجمع كافة الباحثين على أن الثقافة تتراكم عن طريق انتقالها عبر الأجيال بواسطة التربية منذ أن كانت في أشكالها غير النظامية بواسطة المجتمعات و مع تطور الحياة و تعقيدها، أصبحت التربية و وظيفتها في نقل التراث الثقافي، هي الوظيفة الأساسية للمدرسة في حياتنا الحديثة و تنظر التربية الحديثة بناءا على ذلك إلى المدرسة باعتبارها مجتمعا صغيرا شبيها بالمجتمع الكبير الذي يعيش فيه الطفل، إذ تتولى تهيئة البيئة المناسبة و الوسط الصالح، فتتيح له كل الفرص ليعمل و يتعلم بنفسه و بالتجارب كما لو كان خارج المدرسة و *لتحقيق ذلك* غيرت طرق التدريس التقليدية في كل من أوروبا و أمريكا و كذا في مختلف الدول العربية من خلال إصلاح المنظومة التربوية، النظام التربوي الجزائري كغيره من الأنظمة في القطر العربي و الأوروبي خضع إلى التقويم و الإصلاح أيضا، فقد تقرر إصلاح شامل للنظام التربوي الذي بدأ في سنة 1980 و اهتمت مدارس الأطفال بالتعليم عن طريق اللعب و التجربة و الممارسة و كذا عن طريق العمل والخبرة الشخصية، فأصبح التلميذ محور العملية التعليمية، فهو الإيجابي الذي يبحث و يجمع و يكشف المعلومات<< وليس المتعلم الذي ليس له إلا أن يتقبل ما يلقيه المعلم و سيطرة هذا الأخير على حجرة الدرس و الاعتماد على الكتاب المدرسي و التركيز على المستويات الدنيا من المعرفة و التقويم المنفصل عن سياق العملية التعليمية و المرتكز

---

[139] . احمد الخشاب، الاجتماع التربوي و الإرشاد الاجتماعي، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، 1971، ص 14.

على الامتحانات التحصيلية التي تقيس القدرة على الحفظ و التذكر>>[140]، فهذه الطرائق التربوية أصبحت لا تتواكب مع متغيرات العالم الحديثة و ثوراته المعرفية و العلمية و التكنولوجية.

وقد عملت التربية الحديثة على إيجاد نوع من التوازن بين حاجات الطفل الأساسية و حاجات المجتمع من حيث الاحتفاظ بتراثه الثقافي، العلمي و عليه فهي تتميز بالخصائص الآتية: [141]

- تجعل الطفل محور اهتمامها في العملية التربوية بالدرجة الأولى و بالتالي تعمل على تكييف المادة الدراسية له حسب رغبته و نموه العقلي و الاجتماعي و الوجداني و قد جاء هذا الاهتمام بالطفل في التربية الحديثة كنتيجة طبيعية لتقدم علم النفس و تجاربه المتنوعة في مجال التعلم و طرقه و كيفية حصوله من ناحية، كما جاء كذلك من تقدم التربية التجريبية من ناحية أخرى، إذ طبقت تلك التجارب في قاعات الدراسة و أصبحت هي بدورها أساسا لتجارب أخرى و هكذا.....
- تهتم التربية الحديثة بشخصية الطفل من جميع جوانبها العقلية و الجسمية و الوجدانية، حيث تؤمن بان العقل السليم في الجسم السليم.

فالتربية بذلك هي عبارة عن عملية التفاعل و التكيف بين الفرد و بيئته، بما فيها من أفراد و نظم و جماعات و ثقافة و عادات و تقاليد.

2- تطور وإصلاح النظام التربوي في الجزائر:

ورثت الجزائر المستقلة نظاما تعليميا مهيكلا حسب الغايات و الأهداف التي رسمها النظام الاستعماري الفرنسي و المتمثلة في محو الشخصية الوطنية و خدمة مصالحه المختلفة، فكان لزاما على هذه المنظومة التربوية أن تتغير شكلا و مضمونا و تعوض بمنظومة تربوية جديدة تعكس خصوصيات و مقومات الشخصية الجزائرية العربية الإسلامية وللوقوف على تطور هذا النظام لابد أن نعرج على المراحل التي قطعها نظامنا التربوي إبان الاستعمار الفرنسي:[142]

---

[140]. فكتور بلة وآخرون، التعليم الأساسي في الوطن العربي: آفاق جديدة، ط1 ، دار فارس للنشر والتوزيع، الأردن، 2002، ص 255.

[141]. رابح تركي ، أصول التربية و التعليم، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص 287.

[142] . محمد زكريا، وناس فيري، عبد الحميد بوصنوبرة، تربية وعلم النفس، تشريع مدرسي: تكوين المعلمين، المستوى: السنة الثالثة، الديوان الوطني للتعليم عن بعد، وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، 2010، ص 223.

• مرحلة ما قبل 1930: باعتراف الكثير من ممثلي الجيش الفرنسي و الإدارة الاستعمارية، كان التعليم منتشرا في الجزائر، كما كان تنظيم التربية يتمثل في الآلاف من المدارس و في مصلحة عمومية واسعة النطاق مفتوحة لجميع السكـــان.

• مرحلة ما بين 1930 و1962: عهدت الإدارة الاستعمارية، إيمانا منها بخطورة التربية السائدة آنذاك على وجودها في الجزائر إلى تخريب اغلب هياكل و مراكز التثقيف و التعليم و انتهجت اتجاهات إيديولوجية استعمارية تتمثل في المشاريع التعليمية التي حاولت السلطة الاستعمارية تطبيقها، فالحقيقة أن هذه المشاريع ما هي إلا مخططات تهدف إلى هدم الشخصية الجزائرية و تشويهها و من هذه المخططات ما يلي:

- المخطط الأول لنشر التعليم في الجزائر، وضع سنة 1880 بقصد نشر اللغة الفرنسية و إبعاد الجزائريين عن لغتهم.

- المخطط الثاني كان سنة 1908 و هو محاولة ثانية لتكييف المخطط الأول المعارض قصد إعادته للميدان، فقوبل بالمعارضة من قبل الجزائريين.

- المخطط الثالث، وضع أثناء الحرب العالمية الثانية 1944 كان مصاحبا لأحـــداث 8 ماي 1945، الا انه باء بالفشل فقد رفض من طرف جميع الجزائريين و المعمرين.

- المخطط الرابع، وضع سنة 1958 كان متزامنا مع مشروع قسنطينة الشهير أثنـــاء حرب التحرير و قد لاقى هو الآخر معارضة و رفضا من طرف الجزائريين، بالرغم من هذه المخططات فإن التعليم العمومي الفرنسي لم يكـــن منتشـــرا إلا على مستـــوى المراكز الكبرى التي يتواجد فيها أبناء المعمرين.

• مرحلة ما بعد الاستقلال 1962: كان من الطبيعي أن تشرع الدولة الجزائرية في سن قوانينها القومية و الخروج من دوامة التبعية القانونية المؤقتة، لأننا ورثنا في ميدان القانون تشريعا و تعليما لا ينسجم و طموحات الشعب الجزائري من حيث الأهداف و لا يلبي الحاجات و المطالب من حيث الهياكل و من جهة أخرى ورثنا نقصا مخيفا في الإطارات التي يمكنها أن تنهض بقطاع التربية و التعليم و لتعويض هذا النقص استعانت الجزائر بالدول الصديقة في هذا الشأن، أما على مستوى التشريع المدرسي فكان تكييف القوانين وفق متطلبات السياسة القومية للدولة الجزائرية و حسب مواثيقها، لأن بعضها كان يتعارض و يتناقض و المبادئ المنصوص عليها في

الميثاق و الدستور الجزائري و تغيرت بذلك أهداف التربية بعد الاستقلال تغييرا جذريا، فحسب رابح تركي<< إن المستعمر كان يعمل على تكوين شخصيات تتلاءم مع سياسته كي يدعم كيانه بالجزائر و تحقيق سياسة الفرنسة و الاندماج في فرنسا، أما بعد الاستقلال أصبحت أهداف التربية تتمثل في تكوين مواطنين أحرار في بلاد حرة، يعتزون بشخصية شعبهم العربية الإسلامية و يعملون على تدعيم النظام الوطني في الجزائر، و يعملون على استرجاع مقومات شعبهم القومية و في طليعتها اللغة العربية و الدين الإسلامي و التاريخ العربي الإسلامي للجزائر و هدف التربية الآن يمكن تصوره باختصار في تكوين مواطن جزائري، ثوري، عربي، مسلم، يؤمن بان الثورة من الشعب وإلى الشعب و يناضل من اجل الخروج ببلاده من دائرة التخلف إلى مصاف الدول المتطورة اقتصاديا و حضاريا و التربية في الجزائر تحترم حرية الفرد و حرية المجتمع في وقت واحد>> .[143]

و بعد السبعينات أصبحت وزارة التربية الوطنية تهتم أكثر بإعداد منظومة تربوية جديدة و قامت مختلف المصالح بعدة تجارب تمت بإصدار أمر رقم 35-76 المؤرخ في 16 أفريل 1976[144] والمتعلق بنظام التربية والتكوين وهو عبارة عن قانون أساسي خاص بالتربية و تحدد هذه الأمرية –السائرة المفعول في انتظار ما سيتمخض عنه النشاط الجاري لإصلاح المنظومة التربوية في إطار التحولات التي يشهدها المجتمع الجزائري و غايات النظام التربوي الجزائري و المتمثلة في ما يلي:

- يستمد النظام التربوي مبادئه من القيم العربية، الإسلامية و مبادئ الاشتراكية.
- تنمية شخصية الأطفال و المواطنين و إعدادهم للعمل و الحياة و تتضمن هذه الغاية مبدأين أساسيين هما مبدأ النضج الواعي و مبدأ الاندماج في الحياة الاجتماعية و المهنية.
- اكتساب المعارف العامة و التكنولوجية.
- الاستجابة للتطلعات الشعبية و إلى العدالة الاجتماعية.
- تنشئة الأطفال على حبّ الوطن.

---

[143] . رابح تركي، مرجع سبق ذكره، ص 201.

[144] . محمد زكريا وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 225.

عمدت الحكومة الجزائرية لفتح أكثر من مدرسة، لتجعل التعليم ديمقراطيا في كل أنحاء الوطن، فهي تموّل كل البرامج التعليمية و تعد أيضا كل المناهج الأكاديمية في كل المجالات و كل المستويات المختلفة، كما تسهر على تدريب هيئة المدرسين تدريبا لائقا، فقد وظفت برنامج مكون من 3 مراحل[145] ففي المرحلة الأولى عام 1970/1962 تم فتح معهدين في كل مقاطعة لتدريب المدرسين و مساعدي المدرسين و في المرحلة الثانية 1980/1971 أسست معاهد في كل مقاطعة لتدريب مدرس التعليم الثانوي و في المرحلة الثالثة 1985/1981 حرصت الدولة الجزائرية على زيادة عدد المعاهد الفنية لتدريب هيئة متخصصة و عالية للمدرسين و يؤكد ذلك السيد بو بكر بن بوزيد وزير التربية الوطنية في عرضه الذي تناول فيه مشروع القانون التوجيهي للتربية الوطنية بالمجلس الشعبي الوطني قائلا<< فقد تم مضاعفة التعداد العام للتلاميذ ب 10 مرات منذ سنة 1962 ليصل إلى اكثر من سبعة ملايين و نصف المليون تلميذ و هذا يعني أن ربع سكان الجزائر يرتادون حاليا في المدارس، فتطور نسبة التمدرس للشريحة العمرية ذات الست سنوات هي حاليا 97 %، بينما لم تتعد هذه النسبة 43,5 %سنة 1965 و هذا المؤشر يكشف النتائج المحصل عليها في مجال التمدرس ،خصوصا إذا اعتبرنا أن هذا التطور قد تزامن من جهة مع تمديد فترة التمدرس الإجباري من 6 سنوات الى 9سنوات و مع تجاوز نمو السكان الجزائريين بمعدل 3,2 % من خلال نفس الفترة من جهة أخرى وتمت مضاعفة عدد الهياكل المدرسية لاستقبال التعداد المتزايد للتلاميذ ،حيث ارتفع عدد الثانويات مثلا من 39 ثانوية سنة 1962 إلى أكثر من 1500 ثانوية سنة 2006 >>[146] و يضيف السيد وزير التربية الوطنية << إن الجزائر تبنت مبدأ ديمقراطية التعليم و مجانيته و الزاميته و في نفس الوقت ذاته عملت على تجسيد خيار تعريب التعليم و جزارة التاطير في مختلف المستويات و هذا ما سمح لبلادنا باسترجاع لغتها و ثقافتها و ترقيتها بما يتماشى مع قيمها الحضارية و بسبب التحولات المسجلة في مختلف الميادين و على الصعيدين الوطني و العالمي و التي تفرض نفسها على المدرسة ، باعتبارها جزء لا يتجزأ من المجتمع الجزائري، يأتي مشروع القانون التوجيهي للتربية لترسيخ المسعى الشامل لإصلاح

---

[145] . عبد اللطيف بن حسين فرج، نظم التربية و التعليم في العالم، ط1، دار المسيرة، الأردن، 2005 ، ص78.

[146] . النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08ـــ04 المؤرخ في جانفي 2008 ،عدد خاص فيفري 2008، ص ص04،28.

المنظومة التربوية الذي شرعت فيه الدولة، ذلك الإصلاح الذي وطدته في السنوات الأخيرة تطلعات المجتمع المشروعة إلى تعليم و تكوين نوعي لأبنائه>>[147].

و النظام التربوي الجزائري كغيره من الأنظمة في القطر العربي و الأوروبي خضع بعد فترة زمنية من تطبيقيه إلى التقويم و الإصلاح، انطلاقا من التوجهات الكبرى للسياسة الجزائرية، فقد تقرر إصلاح شامل للنظام التربوي الذي بدأ في سنة 1980 بإقامة المدرسة الأساسية و قبلها اتخذت عدة إصلاحات و تحويرات و تعديلات جزئية، تمت بناءا على ثلاث اختيارات:[148]

- الاختيار الوطني بإعطاء التعريب و الجزأرة ما يستحقان من العناية بهما.
- الاختيار الثوري بتعميم التعليم و جعله في متناول الصغار و الكبار.
- الاختيار العلمي و تفتح التعليم نحو التحديث و العصرنة و بالتحكم في العلوم و التكنولوجيا و قد تجسدت بالفعل هذه الاختيارات الأساسية.

3- السلم التعليمي للمؤسسات التربوية كمنظمات متعلمة:

إن التربية بمعناها العام تشمل كل أنواع النشاط التي تؤثر في قوى الفرد واستعداداته و تنميها، كما تهتم بكل تغيير في غرائزنا و ميولاتنا الفطرية و كذا في أخلاقنا، أما التعليم يقصد به نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم، فنقل المعرفة يعتبر كوسيلة للتربية و تجدر الإشارة إلى أن المعرفة ليست دائما قوة و إنما هي قوة إذا استخدمت فعلا و استفاد منها الفرد في حياته و سلوكه، هذا الاتجاه الحديث في التعليم أخذ في السنوات الأخيرة و في مختلف الأقطار العربية يعنى بالطفل و ميوله و نشاطه، لجعله فعالا متعلما لا مستقبلا فقط للمعلومات، و قد عملت الحكومة الجزائرية على تأسيس التعليم المجاني و الإلزامي بطريقة جزئية أو كلية باعتمادها على سياسة تعليمية تقوم على مبدأ التعليم الديمقراطي و طورت بذلك نظام التعليم الفني و المهني مع الزيادة في إعداد المدارس و الفصول و التلاميذ و المدرسين و في إنفاق الكثير من المال على التعليم.

و على العموم فإن السلم التعليمي في نظام التعليم في الجزائر يتكون من التعليم الأساسي و مدته 9 سنوات و الذي يظم بدوره 5 سنوات للتعليم الابتدائي و 4 سنوات للمتوسط، أما الدراسة الثانوية فقد حددت ب 3 سنوات، تم التعليم الجامعي و مدته تتباين تبعا لنوع

---

[147] . نفس المرجع،ص ص04،29.

[148] . محمد زكريا و آخرون، مرجع سبق ذكره، ص 225.

الدراسة، إما أن تكون 3 أو 5 سنوات و تسبق كل هذه المراحل التعليم في مدارس الحضانة و هو للأطفال حتى عمر السادسة و عليه يشير القانون رقم 04 ــ 08 مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق ل 23 يناير 2008، يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية إلى التعليم الأساسي في الجزائر في المواد الآتية : [149]

- المادة 44 : يضمن التعليم الأساسي تعليما مشتركا لكل التلاميذ، يسمح لهم باكتساب المعارف و الكفاءات الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي او الالتحاق بالتعليم و التكوين المهنيين أو المشاركة في حياة المجتمع .
- المادة 45 : يهدف التعليم الأساسي في إطار مهمته المحددة في المادة 44 أعلاه على الخصوص إلى مايلي :

- تزويد التلاميذ بأدوات التعليم الأساسية المتمثلة في القراءة و الكتابة و الحساب.
- منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تتضمن المعارف و المهارات و القيم و المواقف التي تمكن التلاميذ من :
- اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم.
- التشبع بقيم المواطنة و مقتضيات الحياة في المجتمع .
- تعزيز هويتهم بما يتماشى و القيم و التقاليد الاجتماعية و الروحية و الأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك .
- تعلم الملاحظة و التحليل و الاستدلال وحل المشكلات و فهم العالم الحي و الجامد و كذا السيرورات التكنولوجية للصنع و الإنتاج .
- تنمية إحساس التلاميذ و صقل الروح الجمالية و الفضول و الخيال و الإبداع و روح النقد فيهم .
- التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام و الاتصال و تطبيقاتها الأولية .
- العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما و تنمية قدراتهم البدنية و اليدوية .
- تشجيع روح المبادرة لديهم و بذل الجهد و المثابرة و قوة التحمل .
- التفتح على الحضارات و الثقافات الأجنبية و تقبل الاختلاف و التعايش السلمي مع الشعوب الأخرى .

---

[149] . النشرة الرسمية للتربية الوطنية، مرجع سبق ذكره ، ص 51.

- مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا .

- المادة 46 : مدة التعليم الأساسي تسع سنوات و تشتمل على التعليم الابتدائي و التعليم المتوسط .

3-1 النظام التعليمي الأساسي و أدواره القاعدية:

هل هدف المدرسة الابتدائية مجرد الإعداد لمراحل التعليم التالية ؟ هل هدفها مجرد تزويد التلميذ بمجموعة من المعلومات و المعارف العقلية البعيدة عن الحياة العملية ؟ أم أن المدرسة الابتدائية تعد الفرد لأن يكون عضوا نشطا عاملا في مجتمعه و هذا ما دعى إليه مؤتمر التعليم الإلزامي المجاني للدول العربية المنعقد بالقاهرة في ديسمبر 1954 في إحدى توصياته، فحسبه يجب أن تزود المدرسة الابتدائية الأطفال بأنواع المعرفة و العادات و الاتجاهات و القيم و الخبرات الآتية:[150]

- غرس مبادئ الدين و أداء واجباته و محاربة الشعوذة و الخرافات و تربية الأطفال على الأخلاق الحميدة و الاعتزاز بالوطن و التراث العربي المشترك.
- القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية الصالحة .
- التمكن من وسائل المعرفة الأولية، كالقراءة و الكتابة و مبادئ الحساب.
- تعويد التلاميذ على التفكير المنطقي المنظم و إقامة الأحكام على أساس النقد و المناقشة و الاقتناع.
- تعويد التلاميذ على حسن استخدام أوقات الفراغ بالاهتمام بالأنشطة المنتجة والتي تنفع الفرد و الجماعة.
- التزود بقدر كاف من المعلومات العامة مع توضيح علاقتها بمواقف الحياة العملية و القدرة على تطبيقها.
- تكوين جسم سليم و التدرب على الحركات النظامية.
- إدراك المشكلات التي تواجه المجتمع و غرس الميل نحو المساهمة في حلها، مع أهمية تدريب واكتساب أهم تقنيات واستراتيجيات التغلب والقضاء عليها.
- إكساب التلاميذ المهارات و المعلومات الأساسية لقيام الفرد بدور منتج في الحياة الاقتصادية و الاجتماعية و الصحية.

---

[150] . عالية خلف أخوارشيدة، المسائلة والفاعلية في الإدارة التربوية، ط1، دار المسيرة، الاردن، 2006، ص 29.

- تكوين المثل العليا ذات الصفة الاجتماعية، كاحترام الأسرة و التقيد بمعايير السلوك الصالحة و احترام القانون و إتقان العمل.
- تذوق الجمال في الطبيعة و الفن.
- احترام العمل اليدوي.
- وضع خطة للعمل و المشاركة في تنفيذها و نقدها.
- التعاون و تقديم الصالح العام على الصالح الشخصي و معرفة الواجبات و الحقوق و أدائها.

و من خلال المدرسة الابتدائية أيضا << يدرك الطفل العلاقات التي تربطه بأفراد أسرته و واجباته نحوهم، كما تساعده على إدراك العلاقات القائمة بين أفراد مجتمعه و تفهم بيئته المحلية من خلال تعرفه على الخدمات التي تؤديها مختلف الهيات و المؤسسات لأبنائه >>[151]، هذه إذن أهداف المدرسة الابتدائية و كل مدرسة لا تحقق هذه الأهداف أو تقف عند بعضها، إنما هي مدرسة لا تحسن القيام بواجبها، التعليم الابتدائي مجانيا و متاحا للجميع و يلتحق التلاميذ بالمدارس الابتدائية عندما تكون أعمارهم 6 سنوات و يتمدرسون فيها من 6-10 سنوات و في الجزائر يشير القانون رقم 04 ــ 08 مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق ل 23 يناير 2008، يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية إلى التعليم الابتدائي في المواد الآتية : [152]

- المادة 47: يمنح التعليم الابتدائي، الذي يستغرق 5 سنوات في المدرسة الابتدائية. يمكن أن يمنح التعليم الابتدائي في المؤسسات الخاصة للتربية و التعليم، المعتمدة و المنشاة طبقا للمادة 18(تشير هذه المادة إلى أن التربية الوطنية تعتمد على القطاع العمومي، غير انه يمكن فتح المجال للأشخاص الطبيعية أو المعنوية الخاضعة إلى القانون الخاص لإنشاء مؤسسات خاصة للتربية و التعليم تطبيقا لهذا القانون و للأحكام التشريعية و التنظيمية السارية المفعول) .
- المادة 48: سن الدخول إلى المدرسة الابتدائية هي سن 6 سنوات كاملة.

غير انه يمكن منح رخص استثنائية للالتحاق بالمدرسة وفق شروط يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية .

---

[151] –J.Manuel,l'école et ses sociologie, PUF, Paris, 2003, p32

[152] . النشرة الرسمية للتربية الوطنية، مرجع سبق ذكره ، ص 52

- المادة 49: تتوج نهاية التمدرس في التعليم الابتدائي بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة نجاح .

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية إجراءات القبول في السنة الأولى متوسط.

أما بالنسبة للتعليم المتوسط في الجزائر فتشير المواد الآتية إلى:

- المادة 50: يمنح التعليم المتوسط، الذي يستغرق 4 سنوات في المتوسطات .

يمكن أن يمنح التعليم المتوسط في المؤسسات الخاصة للتربية و التعليم المعتمدة و المنشاة طبقا للمادة 18 اعلاه.

- المادة 51: تتوج نهاية التمدرس في التعليم المتوسط بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة تدعى" شهادة التعليم المتوسط ".

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية إجراءات القبول في السنة الأولى ثانوي .

- المادة 52: يوجه تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط الناجحون طبقا للإجراءات المشار إليها في المادة 51 أعلاه إلى التعليم الثانوي العام و التكنولوجي و إلى التعليم المهني و ذلك حسب رغباتهم و وفقا للمقاييس المعتمدة في إجراءات التوجيه .

يمكن للتلاميذ غير الناجحين الالتحاق إما بالتكوين المهني و إما بالحياة العملية إذا بلغوا سن السادسة عشر(16) كاملة .

3-2 المهام الأساسية للتعليم الثانوي :

يختص التعليم الثانوي بالمتعلمين الذين هم في طور المراهقة، لذلك فهو من اكثر مراحل التعليم خطورة وقد تطور التعليم الثانوي في الدول المتقدمة تطورا هائلا منذ مطلع القرن العشرين و لا سيما منذ انتهاء الحرب العالمية الأولى، و من وظائف التعليم الثانوي ما ورد في القانون التوجيهي للتربية الوطنية بمايلي: [153]

- المادة 53: يشكل التعليم الثانوي العام و التكنولوجي المسلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الأساسي الإلزامي.

يرمي التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامة للتعليم الأساسي إلى تحقيق المهام التالية :

---

[153] . النشرة الرسمية للتربية الوطنية، مرجع سبق ذكره ، ص 53.

- تعزيز المعارف المكتسبة و تعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية .
- تطوير طرق و قدرات العمل الفردي و العمل الجماعي و كذا تنمية ملكات التحليل و التلخيص و الاستدلال و الحكم و التواصل و تحمل المسؤوليات.
- توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصص التدريجي في مختلف الشعب تماشيا مع اختيارات التلاميذ و استعداداتهم .
- تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي .

- المادة 54: يمنح التعليم الثانوي العام و التكنولوجي الذي يدوم ثلاث سنوات في الثانويات .

يمكن ان يمنح التعليم الثانوي العام و التكنولوجي في مؤسسات التربية و التعليم الخاصة المعتمدة و المنشاة طبقا للمادة 18 أعلاه .

- المادة 55: ينظم التعليم الثانوي العام و التكنولوجي في شعب كما يمكن تنظيمه في:

- جذوع مشتركة في السنة الأولى .
- في شعب بداية من السنة الثانية .

تحدد الشعب من طرف الوزير المكلف بالتربية الوطنية .

- المادة 56 : تتوج نهاية التمدرس في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي .

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية تدابير منح شهادة البكالوريا للتعليم الثانوي .

4- ادوار المدرسة و وظائفها في صورتها المصغرة للحياة الاجتماعية.

يقول جون ديوي: << إن المدرسة هي قبل شيء مؤسسة أوجدها المجتمع لإنجاز عمل خاص، هو الحفاظ على الحياة الاجتماعية و تحسينها و هي مؤسسة اجتماعية تعمل على تبسيط الحياة الاجتماعية و اختزالها في صورة أولية بسيطة>>[154]، ففي المدرسة يجد الطفل من زملائه و قرنائه الصغار من يألفهم و يشاركهم و يشعر معهم بعضويته في مجتمعهم و على ذلك فالمدرسة تقوم بوظيفة تربية الطفل بالنيابة عن أسرته و عن المجتمع الذي يعيش فيه و يرى كلوس *Clausse* أن وظيفتها تكمن في << تحويل

---

[154] . علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي: بنيوية الظاهرة و وظيفتها الاجتماعية، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات، لبنان، 2004، ص 33.

مجموعة من القيم الجاهزة و المتفق عليها اجتماعيا إلى *المنتسبين* إليها من طلاب و أطفال و تلاميذ>>[155] و مما لاشك فيه أن وظيفة المدرسة تطورت من مجرد مؤسسة للتعليم إلى مؤسسة تعليمية تربوية ذات وظائف اجتماعية، فلم تعد مجرد تلقين المعرفة إنما أصبحت وسيلة لتكوين المواطن المنتج بضمان التسوية المهنية، ذلك أن كل مهنة تتطلب جزءا من المعارف و بصفة إجمالية، فالمدرسة تؤمن تقدما يبقى في الآن نفسه فرديا و جماعيا، يامله الجميع و يتعين على المسؤولين تطوره و تقدمه، تتباين هذه الوظائف بتباين المجتمعات، و بتباين المراحل التاريخية المختلفة و هذا ما جاء به مصطفى حداب لقوله أن للمدرسة ثلاث وظائف اجتماعية و هي << إنتاج قوى العمل في مختلف التخصصات المستعملة في التطبيقات الاقتصادية و الاجتماعية و توزيع الأفعال الاجتماعية بين مختلف الجماعات المكونة للمجتمع >> [156] إذ تبدأ المدرسة في إبراز أهدافها من خلال العملية التعلمية فهي تعمل على تحقيق : [157]

- إعداد التلميذ تربويا و علميا حتى يكون متمكنا من أصول التربية المنظمة.
- تكوين التلميذ ليكون فردا منسجما في وسطه المدرسي و الاجتماعي .
- توعيته على أن السلوك الديمقراطي التربوي واجب وعليه التحلي به.
- غرس في نفسية الطفل روح المبادرة و التعاون.
- توسيع دائرة معارفه من خلال الرحلات و الأنشطة التطوعية و تنمية قدرته على التفكير الابتكاري أو الإبداعي .
- تنشئة التلميذ تنشئة اجتماعية و عقلية و وجدانية سليمة مع العمل على غرس مبادئ اللغة العربية و أسس الدين الإسلامي.

يمكن لنا في هذا السياق أن نميز عددا من المحاور الأساسية لوظائفها المجتمعية نلخصها فيما يلي:

4-1 التنشئة الاجتماعية في ظل القيم النظامية و التعليمية للمدرسة:

لا توجد أي مؤسسة اجتماعية تمتلك من الفرص مثل ما تمتلك المدرسة في تشكيل نمو الطفل و المراهق، فبعد دخول الطفل المدرسة، تمتص هذه الأخيرة نسبة كبيرة من وقته

---

[155]. نفس المرجع ، ص 34.

[156] –Mustapha Haddab,éducation et changement socioculturel, OPU, Alger, 1979,p01

[157]. جودت احمد سعادة، مناهج الدراسات الاجتماعية، ط1، دار العلم الملايين، لبنان، 1984، ص 65.

فتخضع حياته لها إن صح القول حتى و الطفل بعيد عنها، فهي تؤثر فيه بتلك الواجبات المدرسية التي يتعين عليه إنجازها في البيت، إضافة إلى العلاقات والواجبات الاجتماعية التي تربط الطفل بنادي المدرسة و غير ذلك من الأنشطة، فالمدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظائف التربية و نقل الثقافة و توفير الظروف المناسبة للنمو جسميا و عقليا و انفعاليا و اجتماعيا و يؤكد كل من سهير كامل أحمد و شحاته سليمان محمد ذلك بقولهما أن المدرسة << تدعم القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع من خلال مناهجها الدراسية، كما يمكن أن يتضمن النشاط المدرسي إكساب التلاميذ بعض الأساليب السلوكية الاجتماعية السوية و تعليمهم بعض المعايير الاجتماعية، كما يساعد المدرس الطفل على التخلص من الأساليب السلوكية الشاذة و أن يشبع حاجة الطفل إلى التقدير الاجتماعي و اعتبار الذات الذي لم يتمكن من التمتع به أثناء تواجده مع الأسرة>>[158]،

ونعني بالتنشئة في هذا المجال التطبيع والتوافق والتكيف والتفاعل الاجتماعي بين المتعلمين عن طريق:[159]

- التعرف على احتياجات المتعلمين و العمل على مقابلتها بالخدمات و البرامج المناسبة لنمو قدراتهم العقلية و الجسمية و الوجدانية.
- اكتشاف المشاكل الفردية التي يعاني منها المتعلم و التي تؤثر بدورها على الحياة المدرسية و إيجاد حلول لها بالدراسة و التشخيص و العلاج و التعاون مع المصادر التي يمكنها التعامل مع هذه المشكلات أو تقديم الخدمات التي تتطلبها هذه الاحتياجات.
- تدعيم التعليم بالأنشطة و البرامج و ذلك وفقا لرغبات المتعلمين و ميولاتهم و كذا احتياجاتهم سواء كأفراد أو في جماعات مدرسية في إطار تحقيق أغراض اجتماعية.

و يؤكد قانون رقم 04 ــ 08 مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق ل 23 يناير 2008 ، يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية و السابق ذكره على الدور الفعال الذي تلعبه المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية في مايلي : [160]

---

[158] . سهير كامل أحمد، شحاته سليمان محمد، تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، 2006، ص 35.

[159] . عبد الخالق محمد عفيفي، الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي من الألفية الثانية إلى الألفية الثالثة، ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر، 2007، ص 43.

- المادة 5 : تقوم المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتدادا لها، بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية و الأخلاقية و المدنية للمجتمع الجزائري و القيم الإنسانية و كذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع و من ثم يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي :

- تنمية الحس المدني لدى التلاميذ و تنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ النقاش و الحوار و قبول رأي الأغلبية و يحملهم على نبذ التمييز و العنف و على تفضيل الحوار .
- منح مبادئ العدالة و الإنصاف و تساوي المواطنين في الحقوق و الواجبات و التسامح و احترام الغير و التضامن بين المواطنين.
- منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل و حقوق الإنسان و تنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش.
- توعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل، باعتباره عاملا حاسما من اجل حياة كريمة و لائقة و الحصول على الاستقلالية و باعتباره على الخصوص ثروة دائمة تكفل تعويض نفاذ الموارد الطبيعية و تضمن تنمية دائمة للبلاد.
- إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية و جعلهم يدركون أن الحرية و المسؤولية متلازمان .
- تكوين مواطنين قادرين على المبادرة و الإبداع و التكيف و تحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية و المدنية و المهنية.

في هذا الإطار تتجسد وظيفة المدرسة إذن في تمكين الفرد من الخروج عن حدود جماعته الأولية إلى حدود الجماعات الكبيرة و استدخال قيم و قواعد ثقافة هذه المجتمعات و محاولة التأثير و المشاركة في هذه الجماعات إيجابيا من خلال التركيز على نمو ذكاء الفرد و نمو سلوكه على نحو يجعله فريدا في ذاته مبدعا خلاقا في ثقافته و بيئته و من أهم وظائفها أيضا أن يجد التلميذ الفرص المواتية لتنمية مواهبه و ميولاته و توجيهها إلى الدراسات أو المهن التي تناسبه، خاصة مع مراعاة الفروق الفردية بين هؤلاء التلاميذ [161]

---

[160] . النشرة الرسمية للتربية الوطنية، مرجع سبق ذكره ، ص 42.

[161] . محمد حسن غانم، هروب التلميذ من المدرسة وكيف نواجهه، المكتبة المصرية للطباعة و النشر، الإسكندرية، 2006، ص 11.

و هذا ما يوضحه القانون التوجيهي للتربية الوطنية بالجزائر في مادته السادسة بما يلي : [162]

- المادة 6 : تقوم المدرسة في مجال التأهيل بتلبية الحاجات الأساسية للتلاميذ و ذلك بتلقينهم المعارف و الكفاءات الأساسية التي تمكنهم من :
  - إعادة استثمار المعارف و المهارات المكتسبة و توظيفها .
  - الالتحاق بتكوين عال أو مهني أو بمنصب شغل يتماشى و قدراتهم وطموحاتهم .
  - التكيف باستمرار مع تطور الحرف و المهن و كذا مع التغيرات الاقتصادية و العلمية و التكنولوجية .
  - الابتكار و اتخاذ المبادرات .
  - استئناف دراستهم أو الشروع في تكوين جديد بعد تخرجهم من النظام المدرسي و كذا الاستمرار في التعلم مدى الحياة بكل استقلالية .

بذلك فالتنشئة الاجتماعية في محيط نظام تربوي رسمي كالمدرسة تتضمن تعليم المهارات و اكتساب المعلومات من خلال عمليات تربوية تهدف إلى إعداد الطفل للتصرف وفقا للأدوار التي يقوم بها العضو الراشد في المجتمع و تحقيقا لهذه المهمة التربوية تستخدم المدرسة عدة أساليب في عملية تنشئة تلاميذها: [163]

- تعتمد المدرسة على طرق مباشرة لبث معلومات و قيم و معايير عن طريق المقررات الدراسية و هذا يبرز خطورة الدور الذي تقوم به المدرسة.
- عن طريق الأنشطة المدرسية المنظمة و الموجهة كالنشاط الرياضي و الثقافي و الاجتماعي و الفني، فهي تتيح الفرصة للتلاميذ لاكتساب القيم و المعايير الاجتماعية فعليه أن يتقبل هذه القواعد و السلوكيات التي تتطلبها الجماعة منه.
- استخدام الثواب والعقاب، فالمدعمات الإيجابية تؤدي إلى تعزيز السلوك الاجتماعي المقبول و الجزاءات السلبية تؤدي إلى تخفيض أو الحد من السلوك الغير مقبول.

فلا يكتفي التلميذ في المدرسة بالمعلومات فقط، فهو يلاحظ و يتفاعل و من خلال ذلك يمكنه أن يتخذ من احد المدرسين أو الموجهين قدوة له في سلوكه و هذا يلقي

---

[162] . النشرة الرسمية للتربية الوطنية، مرجع سبق ذكره ، ص 43.

[163] . عبد الخالق محمد عفيفي ، مرجع سبق ذكره ص 80.

المسؤولية كاملة على العاملين في المدرسة كنماذج لسلوك يحتذي بها التلاميذ و نظرا لكون المعلم هو محور العملية التعليمية، فدوره كبيرا في عملية التنشئة الاجتماعية، فهو منفذ لسياسة السلطة التربوية في المجتمع، يمكنه التأثير في قيم ومعايير التلميذ و ذلك في إطار أدواره التعليمية، إذ يتولى المعلم ضمان نوعية يكفل التفتح الكامل و المتوازن لشخصية التلميذ قصد بلوغه مستوى ثقافي عام و اكتسابه مختلف المعارف في مجالات المواد التعليمية و كذا تحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية و المنهجية و يضيف مصباح عامر بقوله << إن المدرسة تعمل على تنمية قدرات التلاميذ الذهنية و النفسية و قدراتهم التواصلية واستعمال مختلف أشكال التعبير اللغوية و الفنية و الرمزية و كذا الجسمية>>[164] و وفقا للقانون 04 ــ 08 و المؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق ل 23 يناير 2008، يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية و المشار إليه سابقا، فقد برزت مختلف الأدوار التعليمية للمدرسة الجزائرية في إكساب المتعلمين مختلف المهارات الأساسية للاندماج في الحياة الاجتماعية في المواد الآتية:

- المادة 4 : تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل و المنسجم و المتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام و كذا معارف نظرية و تطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة و من ثمة، يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي : [165]

- ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية و تحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية و المنهجية بما يسهل عمليات التعلم و التحضير للحياة العملية .
- إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع الأدبي و الفني و تكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية و الثقافية و التكنولوجية و المهنية .
- تنمية قدرات التلاميذ الذهنية و النفسية و البدنية و كذا قدرات التواصل لديهم و استعمال مختلف أشكال التعبير اللغوية منها و الفنية و **الرمزيـــة** و الجسمانيـــــة .
- ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون و الآداب و الـــتراث الثقافي .

---

[164] . عامر مصباح ، التنشئة الاجتماعية و السلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الابتدائية، ط1، دار الأمة، الجزائر، 2003، ص **122**.

[165] . النشرة الرسمية للتربية الوطنية، مرجع سبق ذكره ، ص 41.

- تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة و متينة و دائمة يمكن توظيفها بتبصر في وضعيات تواصل حقيقية و حل المشاكل بما يتيح للتلاميذ التعلم مدى الحياة و المساهمة فعليا في الحياة الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية و كذا التكيف مع المتغيرات .
- ضمان التحكم في اللغة العربية، باعتبارها اللغة الوطنية و الرسمية و أداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية و وسيلة التواصل الاجتماعي و أداة العمل و الإنتاج الفكري .
- ترقية و توسيع تعليم اللغة الامازيغية .
- تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للاطلاع على التوثيق و المبادلات مع الثقافات و الحضارات الأجنبية .
- إدماج تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة في محيط التلميذ و في أهداف التعليم و طرائقه و التأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية منذ السنوات الأولى للتمدرس .
- منح جميع التلاميذ إمكانية ممارسة النشاطات الرياضية و الثقافية و الفنية و الترفيهية و المشاركة في الحياة المدرسية و الجماعية .

و لاشك أن هناك بعض السلبيات تظهر في هذا المجال و أصبحت تبرز كمشكلات تربوية لها آثار عكسية على التلاميذ كالتركيز على المادة الدراسية لدرجة استثناء جوانب النمو الانفعالي و الوجداني و الأخلاقي و النفسي لدى الطفل، اضافة الى ان مدارسنا و بالتالي أطفالنا معزولين عن البيئة الاجتماعية المباشرة وهذا العزل يتمثل في عدم وجود علاقات منظمة بين المدرسة و الأسرة و المجتمع المحلي و هذا يعني انعزال أطفالنا عن الحياة التي تهدف من وراء عملنا المدرسي إعدادهم لها، خاصة و ان هذه المدارس صممت على شكل فصول دراسية معزولة مما تجعل شعور الغربة سائدا حتى في جوّ المجتمع المدرسي.

2-4 السياسات التربوية للمجتمع و مختلف الأدوار الاقتصادية للمدرسة:

يرسم كل مجتمع السياسة التي يرتضيها لنفسه و التي تحقق له غاياته و أهدافه في مختلف مجالات الحياة و ميادينها و السياسة هي أداة المجتمع في توجيه الطاقات و الفعاليات

المجتمعية نحو أهداف محددة، فهي بذلك ملزمة بتحقيق التوازن بين جوانب الحياة الاجتماعية و مؤسساتها المختلفة و غالبا ما ينظر إلى المدرسة بوصفها حلقة وسيطة بين العائلة و الدولة و ذلك لتحقيق الغايات الاجتماعية التي حددها المجتمع لنفسه، فالسياسات التربوية القائمة لأي من البلدان، تحدد للمدرسة وظائفها و مهماتها و أدوارها و تصوغ لها مناهجها بما ينسجم مع التوجهات السياسية الكبرى للمجتمع المعني عبر منظومة من الخطط و الاستراتيجيات المتكاملة و الموجهة و نعطى مثال على ذلك " تحول المدرسة الألمانية في ألمانيا النازية إلى جهاز سياسي يهدف إلى تكريس مبادئ النازية و تمجيد العرق الآري، إذ كانت تعمل على تذويب و صهر كافة الثقافات الاجتماعية للشعب الألماني في بوتقة الانتماء إلى القومية الألمانية المتعالية و في المجتمعات الليبرالية، فالمدرسة تسعى إلى تعزيز قيم الليبرالية الاقتصادية و مفاهيم الحرية الشخصية و تكريس العقلية العلمية و نماذج أخرى متعددة في البلدان العربية و تسعى السياسة التربوية إلى تعزيز الانتماء القومي، و الأصالة القومية و تؤكد على أهمية استرجاع الأرض العربية المغتصبة في فلسطين مثلا" [166].

و من أهم الأدوار السياسية التي تلعبها المدرسة ما ذكره علي أسعد وطفة و علي جاسم الشهاب في مايلي :[167]

- التأكيد على الوحدة القومية للمجتمع.
- ضمان الوحدة السياسية.
- تكريس الإيديولوجيا السائدة.
- المحافظة على بنية المجتمع الطبقية.
- تحقيق الوحدة الثقافية و الفكرية.

و تحقيقا لذلك عملت المدرسة على تلبية احتياجات التكنولوجيا الحديثة من فنيين وخبراء و علماء و أيدي عاملة و بدأت لاحقا ترتبط تدريجيا مع المؤسسات الاقتصادية الإنتاجية و تجسد ذلك في تأسيس المدارس الفنية و المهنية ذات الصلة بالإنتاج الصناعي المتطور و في هذا الصدد تشير << دراسة دونيزون *Donison* (1962) و التي أجريت بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن 23% من نسب النمو

---

[166] . علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، مرجع سبق ذكره، ص36.

[167] . نفس المرجع، ص36.

الاقتصادي في الولايات المتحدة الأمريكية تعود إلى تطور التعليم في هذه البلاد>>[168] و يشير رايموند بودون *R.Boudon* إلى هذا الأمر في كتابه الحراك الاجتماعي و يؤكد على أن << صورة التعليم بدأت تأخذ مكانها في عقول الناس على أنها عملية توظيف و استثمار و عائدات و قد بدأ الناس ينظرون إلى المدرسة من زاوية العرض و الطلب و التوظيف و العائدات>>[169] و في هذا الإطار نستحضر مقولة آدم سميث في الإشارة إلى أهمية رأس المال البشري و دوره في الدخل الاقتصادي القومي الإنجليزي، بأن الرجل المؤهل علميا يمكن أن يقارب بآلة حديثة فائقة التطور تتميز بتكاليفها الهائلة و لكنها قادرة على الإنتاج بطريقة مذهلة تتجاوز حدود نفقات إنتاجها بالآلاف و ينظر اليوم أصحاب النزعة الاقتصادية إلى المدرسة من جوانبها الاقتصادية و هم يعملون على دراسة حركتها و فاعليتها، بوصفها مؤسسة إنتاجية تطرح نتاجا من الشهادات و الأفراد في سوق العمل و هو نتاج تتباين أهميته و جودته بتباين المادة الدراسية و نوع الدراسة و الفرع العلمي و مدى أهمية الاختصاص وفقا لمبدأ العرض والطلب الاقتصادي.

3-4 التراث الثقافي في علاقته التفاعلية بالمؤسسات المدرسية :

تعتبر الثقافة نمط من أنماط من السلوك و التفكير و الوقائع المدركة التي ترمز إلى معان أو أفكار محددة فهي حسب كيلمان *Kilman* نقلا عن فكتور بلة << تلك المفاهيم و الفلسفات المشتركة و العقائد و الافتراضات و التوقعات التي تربط جماعة اجتماعية معينة، ينتظمون على أساسها و يترابطون على حلّ مشكلاتهم الحياتية وفقا لها>>[170] ، من ثم يمكننا القول أن الثقافة على هذا النحو تعدو جملة المعايير و القيم و العقائد و التوقعات التربوية المرتبطة بالمدرسة بوصفها نسقا اجتماعيا معينا و تعدّ الوظيفة الثقافية بذلك من أهم الأدوار التي تتولاها المؤسسات المدرسية، فالمدرسة تسعى إلى تحقيق التواصل و التجانس الثقافيين في إطار المجتمع الواسع و تأخذ وظيفة المدرسة الثقافية أهمية متزايدة و ملحة كلما ازدادت حدة التناقضات الثقافية و الاجتماعية بين الثقافات الفرعية القائمة في إطار المجتمع الواحد و كمثال على ذلك تلك التناقضات الاجتماعية و

---

[168] . نفس المرجع، ص 36.

[169] . علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، مرجع سبق ذكره، ، ص 37.

[170] . فكتور بلة وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 259.

العرقية و الجغرافية و التي يمكن أن تشكل عامل كبح يعيق تحقيق وحدة المجتمع السياسية و مدى تواصله الثقافي و تفاعله الاقتصادي و قد لعبت بذلك المدرسة و ما تزال دورا هاما في تعزيز لغة التواصل بين جميع أفراد المجتمع و تحقيق الوحدة الثقافية عبر تحقيق التجانس في الأفكار و المعتقدات و التقاليد و التصورات السائدة في المجتمع الواحد و عبر مجموعة من الوظائف نذكر أهمها:

- نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل، فتحليل معنى المجتمع و الثقافة و علاقة الشخصية بهما، يبرز لنا أهمية العملية الاجتماعية التي تنتقل بها آداب السلوك العامة و القيم و المعاني و الأنماط الثقافية من جيل إلى جيل.[171]

- تبسيط التراث الثقافي و الحضاري و تقديمه بشكل تدريجي يتلاءم و قدرات الأفراد و يتفق مع مراحل نموهم و مراحل تعليمهم[172]، فكما نعلم أن الحضارة معقدة التركيب و من الصعب اتخاذها و الاستفادة منهما كما هي، مما يستوجب تبسيطها و تفكيكها إلى أجزاء و المدرسة تتكفل بهذه المهمة بأن تهيئ بيئة مبسطة تختار للناشئة ما يمكن أن تستجيب لها من النواحي الهامة للحياة، ثم تعد نظاما متدرجا يستخدم فيه الفرد ما يستدخله لفهم قوانين المجتمع المشتبكة و المعقدة.

- الاحتفاظ بهذا التراث الثقافي و العمل على تسجيله، فلو اكتفينا بمعارف التراث الثقافي القديم، دون تسجيلها، لحرمت الأجيال القادمة من الانتفاع به.[173]

- تنقية و تطهير التراث الثقافي من كل ما يفسد نمو الطفل و يؤثر في تربيته تأثيرا سلبيا[174].

و نفهم من هذا أن المدرسة لابد لها أن تعمل على محاولة استبعاد كل ما هو غير ملائم في البيئة الخارجية كي لا يؤثر في عادات الطفل و اتجاهاته، حيث تركز على أفضل أنواع السلوك و نظم الحياة بهدف تنمية المجتمع و تطويره، فالتلميذ الذي يتعود التضحية بالمصالح الفردية في سبيل المصلحة العامة، يحافظ على نفس السلوك الايجابي في معاملاته اليومية مع الآخر و يتعود على ذلك في علاقاته المختلفة بعد

---

(171) . محمد حسن غانم، مرجع سبق ذكره، ص 10.

(172) . محمد جاسم محمد ، سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسة وآفاق التطوير العام، دار المسيرة، الأردن، 2004، ص 71.

(173) . صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، مرجع سبق ذكره، ص 80.

(174) . نفس المرجع، ص 81.

انهائه للدراسة و التحاقه بالحياة العملية و العكس صحيح في ما يخص السلوكات السلبية .

4-4 إقرار التوازن بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية:

لا تعد المدرسة تنظيما اجتماعيا معزولا، بل هي جزء من تنظيم اجتماعي اكبر و هو المجتمع، فهي بذلك في علاقة تبادلية مع هذا التنظيم الكبير باعتبارها المرآة التي تعكس الحياة السليمة و السوية للمجتمع، كما أنها تؤثر فيه بتزويده بالأفراد الذين تدربهم و تكونهم للعمل فيه، إن تواجد علاقة متبادلة ما بين المدرسة و المجتمع على هذا النحو يعني أن التغير الثقافي في المجتمع سواء كان اقتصاديا أو اجتماعيا أو سياسيا يؤثر في أهداف المدرسة و محتويات الدراسة و طرائق التدريس و هو يعني كذلك أن مظاهر القلق و التوتر و الصراع ما بين الأفراد في المجتمع تنعكس آثارها السلبية على نظامها و أسلوب حياتها و بذلك تقوم المدرسة بتوفير بيئة اجتماعية أكثر اتزانا مع البيئة الخارجية مما يؤثر في تنشئة التلميذ و تكوين شخصيته تكوينا يمكنه من التفاعل و التكيف مع المجتمع و من ثم العمل على تطويره، فكل فرد يلتحق بالمدرسة له صفاته الخاصة التي اكتسبها في مجتمعه ابتداء من الأسرة و مرورا بأقرانه و وظيفتها هي إيجاد التقارب بين هذه الصفات المختلفة و خلق صفات جديدة مشتركة توحد بين أهداف التلاميذ و طرق تفكيرهم و تقارب بين عقائدهم الدينية و ميولاتهم السياسية و لعل من الأسباب التي دعت هتلر الألماني إلى التعنت مع اليهود يقول صالح عبد العزيز و عبد العزيز عبد المجيد <<أنهم كانوا يكونون وحدة منطوية على نفسها داخل ألمانيا بإنشائهم مدارسهم و أنديتهم الخاصة و كذلك إصدار مجلاتهم بلغتهم العبرية و لأنهم كانوا يشعرون بأنهم وحدة متماسكة منفصلة إلى حدّ كبير عن الوحدة الألمانية الكبرى>>[175] و ينشأ الطفل كمثال على ذلك في أسرته، ثم بعد ذلك يتعامل مع الأصدقاء في الشارع، النادي و غيرها من المؤسسات الاجتماعية التي يتواجد بها الفرد فقد يعاني هذا الأخير من صعوبة التوافق ما بين رغبات و مصالح كل جماعة تصادفه، إلا أن المدرسة يجب أن توجد الاتزان بين

---

[175] . صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، مرجع سبق ذكره، ص 82.

العناصر المختلفة و الأوضاع المتعارضة في البيئة الخارجية و تعمل على تحرير كل فرد من الانطواء داخل جماعته المصغرة ليتمكن من التفاعل و التكيف في مجتمعه و يحدد الباحثين في علوم التربية نوعين من الوظائف المدرسية:[176]

- وظائف ظاهرة: هي الوظائف التي يمكن تمييزها من قبل المشاركين في النظام المدرسي و تتمثل في التعليم و اختيار التلاميذ و تصنيفهم.
- وظائف كامنة: تكون غير مقصودة و لا يمكن تمييزها من قبل المشاركين في النظام المدرسي و تتمثل في اكتساب التلاميذ للسلوكيات التنافسية و سلوكيات الامتثال.

و إذا كان لهذا الاتصال الوثيق ما بين المدرسة و المجتمع دلالة، فإنها تتمثل في كون هذه المؤسسة التربوية تقوم بعملها و تمارس دورها من خلال مضمون اجتماعي تستمده ثقافة المدرسة من ثقافة المجتمع و انطلاقا من هذه الحقيقة يمتد إطار العلاقات الاجتماعية من داخل المدرسة ليشمل العلاقات فيما بينها و ما بين المجتمع الخارجي، ففيه يتواجد أولياء أمور التلاميذ و الجماعات و المرافق و المؤسسات التي تربطها بالمدرسة علاقات تؤثر في حيويتها و قيامها بدورها، لذلك ينبغي للمدرسة أن تعمل على إرساء علاقات سوية و ديمقراطية مع المجتمع الخارجي من خلال ما ذكره عبد الكريم غريب من [177] تدعيم لمجالس الآباء و تنشيط دورها عبر التقاء الآباء و المدرسين كطرفين مسؤولين عن تنشئة الطفل و نموه بهدف الاتفاق على توحيد الاستراتيجيات في التعامل مع الأطفال و البحث عن أنجع الطرق التي تؤدي إلى تحقيق التربية السليمة و حل المشكلات الدراسية و الاجتماعية و النفسية التي تعترض الأبناء، إضافة إلى تشكيل المجالس الاستشارية من أهل الخبرة بالشؤون التربوية و التعليمية لمساندة المدرسة في أدائها لرسالتها و دعم دورها في المجتمع و ذلك لكي توثق المدرسة صلتها بالمجتمع الخارجي.

وإذا كانت هذه وظائف المدرسة الأساسية فنضيف بدورنا ما يجب أن يجد فيها المتعلم ايضا من مثل أخلاقية عليا و جمالية هامة و أن تكون مجتمعا مشبعا بالتعاطف و التفاهم و أن يسودها جوّ من الديمقراطية خاصة، هنا نتساءل عن دور المدرسة اليوم، هذا السؤال

---

[176] . ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف، ديمقراطية المدرسة، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، الأردن، 2008، ص 18.

[177] . عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة، ط1، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء،المغرب، 2009، ص 333.

تتعذر الإجابة عنه من دون طرح بعض المفارقات، فعلى المستوى الفردي تبقى الشهادة بطاقة ذات أولوية ناجعة و تظل العلاقات ما بين التكوين و الشغل قوية بما يكفي، لإعطاء الحق للأفراد من زاوية التماسهم للتربية و بالرغم من ضرورة الشهادة فهي لا يكفي لولوج مكانة اجتماعية معينة و التي لا تتحقق حسب رأينا بصفة حصرية في ظل النظام الدراسي، إذ يبقى السياق الاقتصادي و الاجتماعي غاية في الأهمية

5- مؤشرات تحقيق الفاعلية المدرسية:

تناول العديد من الباحثين موضوع الفاعلية المدرسية و أشاروا إلى العديد من المؤشرات و المعايير لقياسها و تشتمل هذه الأخيرة على جوانب عديدة لما يتم في المدرسة من أنشطة و عمليات تنعكس على الإدارة و المعلمين و التلاميذ و بالتالي على المجتمع المدرسي ككل و المجتمع المحلي أيضا، أمثال أوستن *Austen* سنة(1985)<< الذي يرى أن المدرسة الفعالة هي التي يتوفر لها مدير قائد، له مشاركة قوية في برامج التعليم الصفي فيها و لديه توقعات عالية بالنسبة لأداء المعلمين و المتعلمين و توافر معلمين لديهم توقعات عالية بالنسبة لنجاح طلبتهم و كذلك ضمان علاقات جيدة بين المعلمين و أولياء أمور تلامذتهم>>[178]، ففي المدرسة الفعالة حسب رأي أوستن يصرف كثير من الوقت في التعليم و يعتمد في تقويم المتعلم على الاختبارات التي يعدها و يطورها المعلمين و على حكمهم على مدى إنجازها، أما موس *Moos* سنة (1985) فيقترح ثلاث خصائص تسهم في تحقيق الفاعلية المدرسية كالعلاقات الجيدة و مساندة الإدارة للمعلمين و التأكيد على المهام الأكاديمية و توافر وسط اجتماعي لعمل المعلمين و يضيف قائلا [179] انه يمكننا أن نحدد بعض العناصر الهامة و التي تزيد من فاعلية المدرسة و مدى كفايتها في أداء مهمتها من خلال أداءها لعمليتين أساسيتين و متكاملتين:

- عملية التعليم: أي إكساب المتعلم القدرة على القراءة و الكتابة و إحاطته بالمعارف العامة و المتخصصة، بكيفيات البحث العلمي، مناهجه و بطرق التفكير الموضوعي.

---

[178] . عيد أبو المعاطي الدسوقي، جودة واعتماد مؤسسات التعليم: الواقع ومتطلبات المستقبل، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2010، ص 103.

[179] . محمد حسن غانم، مرجع سبق ذكره، ص 14.

- عملية التربية: و ذلك بتربية النشء تربية صحيحة في الجوانب الجسمية، العقلية، الانفعالية، الاجتماعية، الأخلاقية، النفسية.

5-1 النظم و الانضباط المدرسي و دوره في النمو الاجتماعي للطفل :

لابد أن تكون الأنظمة و التعليمات المدرسية مناسبة بحيث تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنوطة و أن تكون مرنة، ما يسمح للمدرسة بمواجهة المواقف المتجددة والمشكلات الطارئة بفاعلية عالية، إذ تشير نتائج العديد من الدراسات << إلى أن التنظيم المدرسي يلعب دورا مهما في النمو الاجتماعي للطفل>>[180] و أن << الانضباط مرتبط بمدى تكرارية العنف داخل المدرسة و الذي يتقلص و ينخفض في المدارس التي يسودها الضبط و يتفهم تلاميذها النظام المدرسي>>[181]، إلا أن هذا الانضباط على مستوى المدارس إذا اتخذ منحى آخر و نعني استعمال الإكراه و السلطوية و المركزية في معاملات المعلم أو الإدارة مع التلميذ، فقد يهرب من المدرسة نتيجة القلق و التوتر الذي يعانيه و ما يترتب عن ذلك من مشاعر عدوانية تجاه المدرسين و المدرسة و باقي زملاءه ايضا و قد تكون سببا أساسيا في فشله المدرسي و الذي يؤدي بدوره إلى الفشل في الحياة و هذا ما أشار إليه الباحثين أمثال فيكتور هوجو*V.Hugo* بقوله << إنني أمقتكم أيها البيداغوجيون>>[182]، خاصة و أن المدرسة تثير من خلال تنظيمها تصورا معينا عن الإنسان، إنسان خاضع و منمط، بالموازاة مع نقلها للمعرفة، فهل يمكن القول بان المعرفة يتم نقلها بشكل أفضل و بنفس الطريقة داخل نظام قمعي و من منطلق سلوكي مقارنة بنظام ذي طابع متسامح و منفتح ؟

5-2 الواجب التعليمي للمعلم بين الكفاية و الفعالية :

إن المعلم هو<< أهم وسائل المدرسة لتحقيق عملية تربية الأطفال تربية سليمة، فهو لم يعد مجرد ملقن للمعلومات و المعارف و إنما المساهمة في تكوين عقل الطفل و بناء المعرفة بتعويده على التفكير الجاد و تنمية الجوانب الوجدانية لديه>> [183] و يعرف بأنه<< اهم مصدر في توثيق العلاقة التفاعلية بينه و بين التلميذ، فالمعلم لديه القدرة

---

[180] . صالح محمد علي أبو جادو، مرجع سبق ذكره، ص 228.

[181] . نفس المرجع، ص 288.

[182] . عبد الكريم غريب، مرجع سبق ذكره، ص 194.

[183] . رابح تركي، مرجع سبق ذكره، ص149.

الكبيرة على كشف نقاط الضعف و القوة عند التلاميذ خاصة إذا عمل على محاولة التعامل معهم بطريقة جيدة قائمة على فهم سلوك المتعلم و الوقوف على أسباب تصرفاته>>[184]، هو ايضا المتخصص الذي يعمل على إيصال المعارف و المعلومات و الخبرات التعليمية للمتعلم و ذلك باستخدام وسائل و أساليب فنية تحقق هذا الإيصال و تؤدي إلى مردود هائل للمتعلم و لا يتحقق ذلك إلا بوجود معلم مؤهل و فعال، فمن السمات التي أشار إليها الباحثون نذكر الحماس والقدرة على التخطيط، التوافق، الوعي بالفروق الفردية والاتزان و يمكننا أن نذكر بعض الخصائص الواجب توفرها من:[185]

- القدرة على التدريس من خلال المعرفة الواسعة في مجال تخصصه، فعلى المعلم أن يكون قارئا، فاهما و محيطا بكل ما يتعلق بتخصصه من أبحاث، اكتشافات، معارف و معلومات جديدة.
- المهارات اللغوية و الشفهية، فيجب أن لا يعاني المعلم من عيوب النطق، من الخجل خاصة و أن يتمتع في نفس الوقت من القدرة على الإقناع و التفكير المنظم وعلى إبداع مواضيع متماسكة و ثرية.
- الذكاء، إذ يعد ذكاء المعلم من أهم العوامل التي تؤثر على كفاءته في القيام بواجبه التعليمي، يمكنه من تقديم المعلومات و ترتيب الأفكار و القدرة على استخدام الوسائل التعليمية و الإلمام بكل ما هو جديد في مجال تخصصه.
- توفر الدافع لدى المعلم[186]، فميل الفرد إلى مهنة التدريس تجعله يقضى فيه وقتا طويلا دون الإحساس بالتعب و الملل و المدرس الناجح لا يقتصر فقط على إكساب التلاميذ معارف و مهارات، بل إلى جانب ذلك فهو ينمي لديهم مواقف ايجابية تجاه التعلم و يرغبهم فيه، كما أن الحوافز تعد من المثيرات الأساسية التي تستثير حماس الفرد للقيام بواجباته على أكمل وجه من مكافآت و مدح مثلا، فإذا أحسنت المدرسة استخدام هذه الحوافز مع المعلمين أدى ذلك إلى رفع كفاءتهم في عملهم إلى حدّ كبير، فمن المعروف أن المكافآت تعزز و تشجع على التحصيل الأكاديمي بمختلف أشكاله لدى التلاميذ و كذا المعلمين و يوضح الباحث بروفي *Brophy* (1987) أن هناك عدة

---

[184] . اسحاق محمد، التفاعل اللفظي، مجلة التربية، الوزارة التعليمية، عدد 04، عمان، 1982، ص 91.

[185] . محمد حسن غانم، مرجع سبق ذكره، ص 15.

[186] . نفس المرجع، ص 19.

طرق تمكن من المساعدة في رفع مستوى التحفيز على التعلم، إلا أنها تعتمد كلها على مبدأين أساسيين هما، مساعدة التلميذ على تقديم قيمة لما يتعلمه و إيمان التلميذ بأنه في حال اعتماده على مجهوداته الخاصة، سيكون قادرا على النجاح، كما أن تنويع الأساليب المستخدمة في عملية التدريس تقوي البرنامج التعليمي و تدعمه و يمكن أن تزيد من حماس المعلم و أدائه و ذات أثر فعال في تحصيل التلاميذ و استفادتهم من التعليم، إذ يصعب استيعاب محتوى المنهاج بكامله بطريقة واحدة، فعلى المعلم أن يهتم بـــ:[187]

- التنظيم الأمثل لطول الحصص و توزيعها.
- الشرح و التوضيح.
- توجيه المتعلم و إرشاده.
- التفاعلات الاجتماعية بين المعلم و التلاميذ و بين التلاميذ بعضهم البعض.
- الثواب و العقاب و أثرهما على التحصيل الدراسي و الإنتاج.

فقد بينت الدراسات النفسية و التربوية أن طبيعة الخبرات المدرسية عند المعلم و المقدمة للتلاميذ تلعب دورا في توافقهم أو عدم توافقهم من الناحية النفسية الاجتماعية[188] ، بذلك يمكننا القول أن المعلم لم يعد ذلك المدرس الذي يملك المعرفة فقط و إنما أدواره تتعدد و تتنوع بتعدد أهداف المؤسسة التربوية و وظائفها الاجتماعية خاصة، و من العناصر الهامة لزيادة فاعلية المدرسة هو وجود قائد فعال، يوجه المعلمين و المتعلمين و ينسق جهودهم نحو تحقيق أهداف المدرسة و على الإدارة أن تكون على درجة عالية من الكفاءة الشخصية و أن تراعي الأسلوب الديمقراطي في تسيرها و تعاملها مع كافة الفاعلين التربويين من تلاميذ و معلمين، [189] فالادراة المدرسية تقوم بمراقبة العمل التعليمي و اغلب الأنشطة التربوية على مستوى المدرسة في جو من الاحترام لإعداد العملية التعليمية و نشر جو من الحرية و الارتياح و الهدوء النفسي لدى المتعلم و المعلم معا و ذلك في ظل القيم النظامية للمؤسسة التعليمية.

---

[187] . محمد حسن غانم، مرجع سبق ذكره، ، ص 20.

[188] . صالح محمد علي أبو جادو، مرجع سبق ذكره، ص 228.

[189] . عيد أبو المعاطي الدسوقي، مرجع سبق ذكره، ص 106.

3-5 شخصية المتعلم و فرص تحمله المسؤولية:[190]

من المعروف عند التربويين أن الفرد لا يمكن أن يتعلم إلا بتوفر شرطان أساسيان:

- مدى تعرفه على ذاته و يتعلق الأمر بقدراته العلمية و البيداغوجية اللازمة قبل اختيار نوع التعليم الذي يرغب الفرد التوجه إليه، فعلى العاملين بالمدرسة الاهتمام بضرورة إجراء اختبارات نفسية و التعرف على ذكاء و قدرات المتعلم قبل اتخاذ قرار التوجيه.
- الدافع، فإن كانت قدرات المتعلم العقلية و طاقاته النفسية تؤهله لمزيد من التحصيل و التفوق الدراسي لملائمتها و كفايتها لنوع الدراسة التي يواصلها، فلابد أن يتوافر إلى جانب ذلك دافع قوي للتحصيل و المثابرة، لمواصلة تحقيق مستوى الطموح الذي يضعه الفرد لذاته، و على المتعلم ايضا أن يتحمل مسؤولية تعلمه لإظهار ما يمكنه عمله و لتحقيق الفعالية أيضا يتوجب على المعلم إتاحة الفرص للمتعلمين لعرض أعمالهم عليه و تقييمه لهم، مع المشاركة في تحديد أنشطة التعلم و واجبات التلميذ المنزلية، فتعيين واجبات منزلية للمتعلم تؤكد على خصائص عديدة للتعلم، منها أن المدرسة ليست المكان الوحيد لتحقيق ذلك، فاستقلالية التلميذ تدل على مسؤوليته عن تعلمه، في هذا المجال يمكننا الحديث ايضا على حجم المدرسة و مدى تأثيره في ممارسة الأنشطة المدرسية، فقد أثبتت الدراسات أنه كلما كانت المدرسة أصغر، كلما أتيحت الفرصة لتلاميذها لممارسة الأنشطة اللاصفية و ممارسة أكثر للأدوار القيادية.[191]

ممّا تقدم نجد أن فاعلية المدرسة تتأثر بعوامل عديدة تؤثر في قدرتها على تحقيق أهدافها التربوية، فعلى القائمين على التربية و التعليم السعي في تفعيل مختلف أدوارها و التأكد من قدرتها على بلوغ الأهداف و الغايات المنشودة منها.

6- التاثير النفسي للعلاقة التفاعلية معلم/تلميذ:

يورد اركسون *Erikson* في إطار حديثه عن المدرسة في كتابه مدرسة من اجل اوديب قائلا << إننا ننقل الممنوعات التي تلقيناها في طفولتنا إلى الأجيال التي تأتي بعدنا، ان البالغ ذا الشكوك المكبوتة هو من يزيد من صعوبة المشكلات التي تطرحها على

---

[190] . محمد حسن غانم، مرجع سبق ذكره، ص 14.

[191] . صالح محمد علي أبو جادو، مرجع سبق ذكره، ص 228.

الطفل عقم المعارف و المعتقدات دون أن يدري >>[192]، نفهم من هذا أن اركسون يلفت انتباهنا إلى مدى تأثير المدرسة في سلوك التلاميذ بفضل الخبرات التي يكتسبونها في محيطهم المدرسي و التي تعد الطفل و تحضره للحياة في المجتمع، مستخدمة عدة أساليب أهمها المقررات الدراسية، الأنشطة المدرسية المنظمة و الموجهة و استخدام الجزاءات السلبية و الايجابية، فالمدعمات الايجابية كما يشير لها علماء النفس و الاجتماع تؤدي إلى تعزيز السلوك الاجتماعي المقبول بفضل المعلم فهو محور العملية التعليمية و الذي يتعامل مع التلميذ أكثر من غيره من العاملين في المدرسة << باعتباره المنفذ الأول للسياسة التعليمية داخل و خارج الفصل الدراسي، إذ يعمل على إكساب التلاميذ القيم و المعايير و أنماط السلوك التي تعكس سياسة السلطة التربوية في المجتمع و هو كممثل للسلطة و كنموذج للسلوك يمكنه التأثير في قيم و معايير هذا الأخير من خلال افعاله و أقواله و قيمه التي يتخذها التلميذ نموذجا يحتذى به >>[193] و عليه فقد أدت الأعمال التحليلية التي تناولت المواضيع المتعلقة بالميدان المدرسي، مقتصرة في معظمها على المعالجة النفسية للطفل و التي أجريت للمدرسين و المربين إلى ملاحظة هؤلاء الباحثين إلى أن الميول العصابية القابلة للظهور عند المدرسين تتلقى مثيرات نموذجية بشكل واضح في هذه المهنة و يتميز دور المعلم عن دور الأهل بمحدودية علاقته مع التلاميذ، فهي علاقة غير شخصية، متسامية، مقارنة بالعلاقات الليبيدية أو العاطفية المتعددة و المألوفة داخل الأسرة << فلا مجال تقريبا في المدرسة لاحتكاك جسدي بين عناصر العملية التربوية، فهي تفرض بذلك على الأفراد من معلمين و تلاميذ و المنفذين لأدوارهم بان تجعلهم يحترمون أسلوبا من العلاقات المحددة من خلال المدرسة كتنظيم >>[194] و يتبين بشكل واضح أن هذه المؤسسة التربوية تستبعد كل أنماط العلاقات الأليفة لتتحول إلى تنظيم تتحدد عقلانيته بالنسبة إلى الهدف المنشود.

و قد حلل علماء النفس العلاقة بين المعلم و التلميذ تحليلا دقيقا بتلك العلاقة التي توجد بين الأطفال و البالغين و برهنوا على أن << الطفل و بسبب استعداده الفردي (فهو يراقب نزواته بشكل سيء) و قابليته و اهتماماته الأكثر حرية و التي لم تتقولب بعد تماما في

---

[192] . منى فياض، الطفل و التربية المدرسية في الفضاء الأسري و الثقافي، ط1، المركز الثقافي العربي، المغرب،2004، ص195 .

[193] . عبد الخالق محمد عفيفي، مرجع سبق ذكره، ص 81.

[194] . منى فياض، مرجع سبق ذكره، ص 196.

نطاق المسموح و المعتاد، يهتك الرقابة التي يمارسها البالغ على نزواته الشخصية و السلوكية >>[195]، بالمقابل أشار الباحثون إلى أن << اللقاء مع الطفل يثير عند البالغ إعادة تنشيط عقدة اوديب بشكل غير واع، أي ينشط السياقات المتضمنة للنزوات و العواطف و المواقف التي شرطت نزاعه مع أهله في طفولته بالذات و التي بقيت نشيطة دون أن يعي ذلك، أي بشكل كامن و المعلم كالأب ينتظر بشكل لا واع أن يسلك الطفل تجاهه إما سلوكا موافقا لسلوكه تماما و إما معارضا تماما للسلوك الذي اتخذه أمام والديه هو عندما كان طفلا، كما انه في سلوكه الذي يتبناه كبالغ أمام الأطفال يخضع بشكل لا واع لتأثير صورة الأب و الأم كما نمت عنده في طفولته انطلاقا من آفاق الطفل الذي كانه، ليحتفظ بها كامنة منذ ذلك الحين>>[196]، نفهم من هذا أن النشاط الذي يمارسه المعلم هو نفسه الذي مارسه عليه والداه، فالمعلم بذلك موجود مرتين في العلاقة الثنائية للعملية التربوية، انه موجود كطفل و كمربي و المربي بذلك موجود أمام طفلين، الطفل الموجود أمامه و الذي يتوجب عليه أن يربيه و الطفل المكبوت في داخله، فهو بالتالي لا يستطيع أن يتعامل مع الآهل إلا كما عاش الطفل الثاني داخله و ينقل بذلك كيفية معاشه لعقدة اوديب الذاتية عنده إلى طفل الآخرين و هو يستعيدها حتى عندما يتصرف ظاهريا بشكل مخالف تماما لكل ما عمله أبواه و بذلك يمكننا القول أن الأطفال يذكروننا بالمشكلات التي طرحتها رقابتنا لنزواتنا و بالمجهودات التي قمنا بها لتقويم سلوكنا، فمن وجهة نظر التحليل النفسي يشكل الأطفال بالنسبة لنا<< إغراء بالنكوص إلى المرحلة الاوديبية في نزاعنا مع أهلنا بالذات، فتنشط الهوامات و المشاعر و الرغبات الطفولية عندما نحتك مع الأطفال دون أن نلتقي بأي حاجز و ذلك بسبب وضعية الأطفال الدونية >>،[197] بناءا على ذلك فالمدرسة كمؤسسة تحدث مجموعة من التغيرات النفسية و التي تؤثر في شخصية الطفل محاولة السيطرة على نزواته و تنظيم سلوكه، يمكن أن نلمس ذلك في مشاعر الطفل الأولى لحظة دخوله إلى المدرسة، فهو يعيش انفعال معقد، ممزوج بين الغموض تارة والسرور تارة أخرى، خسارة الأم و يقابلها عاطفة جياشة موجهة

---

[195] . منى فياض، مرجع سبق ذكره، ص 197.

[196] . نفس المرجع، ص 198.

[197] . نفس المرجع، ص 198.

مباشرة إلى الشخص البديل و هو المعلمة أين يستعيد اكتساباته الأولى و يعيشها كاكتشافات جديدة لمعرفة قديمة في علاقته بالمعلمة و الأم .

7- أبعاد البيئة المدرسية في ضوء المتغيرات العالمية:

7-1 العملية التربوية في نسقها الاجتماعي :

7-1-1 التفاعل الاجتماعي في المؤسسة المدرسية:

تعتبر عملية التفاعل الاجتماعي أساسا لعملية التنشئة الاجتماعية، حيث يتعلم الفرد أنماط السلوك المتنوعة و الاتجاهات التي تنظم العلاقات بين أفراد و جماعات المجتمع الواحد في إطار القيم السائدة و الثقافة و التقاليد الاجتماعية المتعارف عليها و يعرف سوانسون *Soinson* التفاعل الاجتماعي بأنه << العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقليا، دافعيا و في الحاجات، الرغبات، الوسائل، الغايات و المعارف>>[198] و عندما أصبحت المدرسة مؤسسة اجتماعية تتحمل العبء الأكبر في عملية التنشئة الاجتماعية، استفادت من جميع الأبحاث في العلوم المختلفة التي تساعدها على أداء وظائفها بأكمل وجه، يعتبر علم التربية و علم النفس الاجتماعي على رأس هذه العلوم التي أفادت الميدان التربوي على وجه الخصوص، إذ اتجهت أنظار المهتمين بالتربية إلى ضرورة الاهتمام بالمناخ الاجتماعي في المدرسة باعتباره عاملا هاما في الصحة النفسية للعاملين بها و في تكوين شخصيات التلاميذ و اتجاهاتهم و ميولاتهم و ما لها من تأثير على نجاح العملية التربوية، يقصد بالمناخ الاجتماعي في المدرسة << نسيج العلاقات القوي المتشابك و المترابط بين مجموع أفراد المجتمع المدرسي و كل ما يتصل بهؤلاء من أولياء الأمور من أهالي المجتمع المحيط بها و من ممثلي السلطات المحلية و المركزية المشرفة على التعليم>>[199] و عندما تنجح المدرسة في تحقيق الجو الاجتماعي المدرسي، فسينعكس ذلك بدوره على الجو الاجتماعي في البيئة المحيطة بالمدرسة، ألا و هي المجتمع و تصبح بذلك مركز إشعاع للبيئة.

7-1-2 المدرسة في خدمة المجتمع:

لا يمكن في أي حال من الأحوال فصل المدرسة عن المجتمع، فهذا الأخير يتكون من أفراد لهم عادات و تقاليد و نظم مشتركة و المدرسة تتلقى أبناء هذا المجتمع و تهيئهم لأن

---

[198] . صالح محمد علي أبو جادو، مرجع سبق ذكره، ص 87.

[199] . عبد الخالق محمد عفيفي، مرجع سبق ذكره، ص 82.

يحتلوا مكانهم فيه كمواطنين صالحين، من هذا المنطق تنظر التربية الحديثة إلى المدرسة باعتبارها مجتمعا صغيرا شبيها بالمجتمع الكبير الذي تقوم فيه، إذ يذكر جون ديوي في هذا المجال << إن الفشل الكبير في التربية اليوم يرجع إلى إهمال مبدأ أساسي هام هو أن المدرسة ما هي إلا مجتمع صغير و أن الطفل يجب أن ينشط و يوجه في عمله و تفكيره عن طريق حياته في هذا المجتمع >>[200] و يقصد بذلك الدور الفعال الذي تلعبه المدرسة في اكساب الطفل السلوكات و المهارات التي يسهل ممارستها عمليا في المجتمع، كما يرى أن المدرسة بإمكانها أن تغيره إلى حدّ معين و هو عمل لا يمكن لسائر المؤسسات الاجتماعية أن تقوم به و قد اتجه المربون في السنوات الأخيرة إلى توثيق الصلة بين المدرسة و المجتمع، فهم يرون أن مجال التربية يجب أن يكون الحياة الواقعية ذاتها و يمكن للمجتمع أن نستخدمه كمعملا حيا للتربية، بان تكون مشاكل الحياة الرئيسية الكبرى محورا أساسيا للبرنامج الدراسي و عليه أصبح ينظر لهذا الاتجاه على أنه يدفع الحياة إلى التربية، كما يدفع التربية إلى الحياة و لكي يتم التفاعل بين المدرسة و المجتمع بصورة منتجة، لابد أن تؤخذ بعين الاعتبار النواحي الطبيعية و الاقتصادية و الاجتماعية للمجتمع، بحيث تعطي للمدرسة فرصة المساهمة في تنميته و خدمته، هذه المساهمة ترتبط ارتباطا وثيقا بهيكلة المجتمع و بالطريقة التي تعمل المؤسسات التربوية بموجبها و مع التغيرات الاقتصادية و الاجتماعية السريعة وجب على المدرسة أن تتطور بالموازاة مع هذه التحولات و بأن يشمل التغيير المادة و الطريقة معا و إلا فشلت المدرسة و طريقتها و منهجها.

حاولت مدارسنا الجزائرية إقامة علاقات بينها و بين المجتمع و أدخلت إصلاحات جديدة في نظامها التربوي من برامج و طرق تدريس و تحسين الإطارات و غيرها، لكنها رغم هذا مازالت تسعى لتعديل أفضل و أقوم يتماشى و الألفية الثالثة و لقيام هذه العلاقة بين المدرسة و المجتمع على وجه سليم ينبغي حسب رأينا دراسة المجتمع الجزائري لمعرفة ما يمكن من حقائق عن البيئة الجزائرية خاصة تاريخها و جغرافيتها و أهم مميزاتها من النواحي الاقتصادية، الصحية، الثقافية، الاجتماعية و حصر المؤسسات و الهيآت الحكومية التي تقدم خدمات في مختلف النواحي و تقويم مدى كفاية تلك الخدمات لسد احتياجات البيئة، فالمدرسة إحدى المؤسسات الثقافية الهامة و المركز الذي من الممكن أن تصدر

---

[200] . صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، مرجع سبق ذكره، ص 74.

عنه الأبحاث و الدراسات على أسس علمية من هذا النوع و لا يفوتنا أن ننوه ما قد يكتسبه التلاميذ خلال دراستهم للبيئة من معلومات جديدة و خبرات متنوعة، إضافة إلى تكوينهم لعلاقات مع الوسط الخارجي فيتدربون على قواعد السلوك الاجتماعي، فتنجح بذلك في بناء مدرسة المجتمع التي نادى بها العديد من الباحثين فهي << المدرسة التي تناقش و تخطط برامجها و سياستها العامة بتعاون و إسهام أفراد المجتمع المهتمين بشؤون التربية و التعليم>>[201]، إن مدرسة المجتمع بذلك تمارس الأساليب الديمقراطية في كل المعاملات الإنسانية و تعمل على تطويرها.

7-2 النسق التعليمي للمدرسة الحديثة:

7-2-1 المكونات الأربعة للنسق التعليمي:

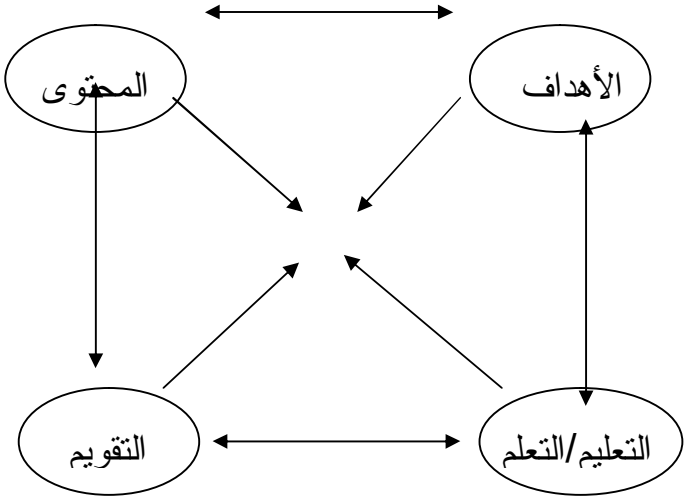
يتكون النسق التعليمي من مكونات أربعة، الأهداف، المناهج، العملية التعليمية و التقويم، فلا يقتصر على دراسة المناهج فقط، ففي زمن قريب اهتم الفكر التقليدي بالمناهج باعتبارها أحد مكونات النسق التعليمي، لاحظ هنمان *Heneman* (1995) أن البلدان العربية تفكك هذه المكونات الأربعة و تعالج كل منها على حدا و ربما في اتجاه يخالف الآخر، رغم أن التربويون ينادون بضرورة ترابط و تلاحم هذه المكونات كي تنجح المدرسة في تحقيق أهدافها و غاياتها و قد اقترح هنمان الشكل التالي طالب من خلاله بضرورة وجود آلية تربط المكونات الأربعة للنسق التعليمي:[202]

---

[201] . حسن مصطفى و آخرون، اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1986، ص 182.

[202] . فكتور بلّة وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 270.

شكل 04: العلاقة الرابطة بين مكونات النسق التعليمي



يبين لنا هذا الشكل الممثل للمكونات الأربعة للنسق التعليمي ضرورة التفكير النسقي من جهة و ضرورة وجود آلية تحقق تكامل هذا النسق و ترابطه من جهة أخرى، بحيث نضمن أن الأهداف التعليمية ستنعكس بالضرورة في محتوى المنهج و أن هذا المحتوى سينفذ متناغما في العملية التعليمية و معها داخل القاعات و حجرات الدرس و أن عملية التقويم سترتبط بالأهداف و المنهج و تقيس مستويات الأداء في العملية التعليمية، سنتناول هذه المكونات الأربعة للنسق التعليمي في ضوء متغيرات القرن الحادي و العشرين.

أ) الأهـــــداف:

في ظل تقدم تكنولوجيا المعلومات و التواصل و تفجر المعرفة على النحو الذي جعل من مجتمعات ما بعد الصناعة مجتمعات معرفة، فإن الهدف الأساسي الذي يجب أن يكون قائما الآن لأي نظام تعليمي هو التعلم نفسه، أي تنمية قدرة التلميذ على التعلم الذّاتي و النشط و التعامل مع مصادر المعلومات المتعددة، ليمتد التعلم مدى الحياة، هذا الهدف حاولت الجزائر تحقيقه من خلال توجيه النظام التعليمي إلى تنمية القدرة على التعلم والانتقال من صيغة "التدريس" إلى صيغة "التعلم"، لتصبح هي الهدف الأساسي و المحوري، فالإصلاحات التربوية و التي تبنت المقاربة بالكفاءات و ما يصاحبها من تدريبات و تكوينات للمشرفين على العملية التربوية التي مسّت التعليم الأساسي بطوريه (الابتدائي و المتوسط) لخير دليل على اهتمام الدولة الجزائرية بتطوير المناهج التعليمية و على اعترافها بأن التلميذ خاصة في المرحلة الابتدائية هو كائن إنساني لديه حاجات

اجتماعية تربوية يبحث عنها و على المعلم أن يساعده و ييسّر له البحث و الاستكشاف الذاتي النشط، لم تكتف الدولة الجزائرية بالمرحلة الأساسية فقط، فقد مسّت الإصلاحات التربوية لسنة 2004 مؤسسات التعليم العالي شملت الطالب باعتباره محور العملية التعليمية بتطبيق نظام *L.M.D* أي نظام (ليسانس، ماستر، دكتوراه)، أما على المستوى العالمي فقد أجريت بحوث كثيرة منذ أواخر الخمسينات و حتى أواسط السبعينات أسفرت عن صقل نماذج تدريسية قديمة و طورت نماذج جديدة، ففي انجلترا مثلا[203] أبرزت مجموعة من المشاريع المرتبطة بالمناهج التعليمية أهمية تحقيق التكامل بين استراتيجيات التدريس و حاجات التلاميذ للتعلم في إعداد و تصميم مواد المنهج التعليمي و خلال العشرين سنة الماضية أعيد تطوير و صقل نموذج التعلم التعاوني على أساس من البحوث وتم تطوير معينات الذاكرة و أدت البحوث التي أجريت على كيفية تنمية التلاميذ للـــ "ميتامعرفة" التي تمكنهم عن وعي من تحسين استراتيجيات التعلم>>[204]، من أهم هذه النماذج نذكر نماذج تجهيز المعلومات، نموذج التفكير الاستقرائي، نموذج اكتساب المفهوم، معنيات الذاكرة كنموذج للتعلم، النماذج الاجتماعية، النماذج الشخصية، النماذج السلوكية، و لا زال الباحثون في مجال التربية يعملون لتطوير نظام التعليم مع مراعاة الربط بين نواحي النشاط المتفرقة، بحيث ترتبط بمقومات شخصية التلميذ المختلفة و يؤكد داي *Day* و آخرون أن هناك ثلاثة أشياء هامة يجب أن تعتني بها المدارس في أي نظام تعليمي:[205]

- إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي مدى الحياة و على المدارس ألا تقدم المعارف و المعلومات فقط، بل أن تدرب المتعلمين على التعامل معها، فالمتعلم يجب أن يتعلم كيف يتجاوز الأفكار القديمة ليضع محلها أفكارا جديدة.
- أن تساعد التلاميذ على الارتباط بـــجماعة تعلم تساعدهم في التغلب على الوحدة و تيسّر لهم سبل الصداقة و الالتقاء، خاصة و قد أصبحت الحياة الإنسانية الآن مهدّدة بغياب سبل التواصل الإنساني بين الأفراد تحت ضغط المتغيرات العالمية الجديدة، فقد حلّ التعامل مع شبكات الانترنت محل التعامل الإنساني المباشر،

---

[203]. جابر عبد الحميد، التدريس و التعليم: الأسس النظرية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص 277.

[204] . نفس المرجع، ص 278.

[205] . فكتور بلّة وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 253.

بالتالي نؤكد على ضرورة وجود جماعات التعلم بوصفها أساسا في عملية التعلم أو ركيزة في بناء النسق التعليمي.

- أن تنمي المدارس قدرة التلاميذ على الاختيار و سرعة القرار في عالم تتزايد فيه درجة التعقيد و التشابك بفعل المتغيرات المتلاحقة في كل ميادين الحياة.

ب) **المنـــاهـــج**:

إن المنهج الدراسي هو خطة المدرسة في التعليم إنه << تصميم لما ينبغي أن يدرس للتلاميذ و متى يدرس لهم و كيف يدرس و أي محتوى هو الذي ينبغي أن يتناول و يعطي و ما الذي ينبغي على التلاميذ أن يكونوا قد تعلموه وقت تخرجهم أو حين يجتازون مستوى صفي معين يتم وضعه على يد القيادات التعليمية و لجان من المدرسين، فهي التي تحدد ما يحتاج التلاميذ تعلمه أكثر من غيره>>[206]، يشير المنهاج المدرسي إلى<< مجموع الخبرات و الأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ قصد احتكاكهم بها و تفاعلهم معها، فيحدث بذلك التعلم و يتم تعديل سلوكاتهم مما يؤدي بدوره إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية >>[207] و ليس من السهل أن نحدد حاجات التلاميذ و لا حتى أن نتدخل في تفاصيل المعارف المقدمة، خاصة مع تفجر ثورة المعرفة و انتشارها بفضل ثورة تكنولوجيا المعلومات و الاتصال المتقدمة، التي جعلت التربويين أمام احتياجات التلاميذ و معارفهم المتغيرة، ما فرض على الباحثين في مجال بناء البرامج و تصميم المناهج أن يكتفوا بتقديم المفاهيم الرئيسية و التركيز على ما تتطلبه الأهداف المحورية، ما يدفعنا للتساؤل عن نوعية الأساسيات التي ينبغي أن تشملها المناهج و هل ستصبح محتويات المناهج مؤقتة، مع المتغيرات المتلاحقة في المعرفة و تكنولوجيا المعلومات ؟

إن هذا الموقف المعقد المتشابك على التربويين يفرض على منظومتنا التربوية العربية إيجاد رؤية واضحة و فلسفة جديدة نحدد من خلالها أولويات ما يجب أن نعلمه و كيف نعلمه ؟ و مهما كان الأمر، فإن معظم المؤسسات العالمية تكاد تتفق على نقاط أساسية في ما يتعلق بالمنهج نورد أهمها على النحو التالي:[208]

---

[206] . جابر عبد الحميد، مرجع سبق ذكره، ص 189.

[207] . علي بوعناقة و اخرون، علم الاجتماع التربوي، دار الهدى، عين مليلة، دس، ص 152.

[208] . فكتور بلة وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 254.

- تنظيم المنهج على أساس مشكلات حيّة و عميقة و ذات صلة بحاجات المتعلم.
- بناء المناهج على أساس المفاهيم الرئيسية في العلم.
- تقدير وجهات نظر المتعلم و الاستجابة لحاجاته.
- أن يكون المنهج مرنا للتعامل مع فرضيات التلاميذ.
- تمكين المتعلم من المهارات الأساسية في التفكير و القراءة و الكتابة و التحليلات الكمية.
- تمكين تلميذ التعليم الأساسي من لغته الأم إضافة إلى لغة أجنبية واحدة على الأقل.

ج) العملية التعليمية:

زاد النقد في الآونة الأخيرة لطرائف التعليم التقليدية التي تتسم بسيطرة المعلم على حجرة الدراسة طوال الوقت و الاعتماد على الكتاب المدرسي مع قلة فرص المتعلم في المشاركة و التركيز على المستويات الدنيا من المعرفة و التقويم المنفصل عن سياق العملية التعليمية و المرتكز على الامتحانات التحصيلية التي تقيس الحفظ و التذكر، فهذه الطرائق التربوية أصبحت لا تتواكب مع متغيرات العالم الحديثة و ثوراته المعرفية و العلمية و التكنولوجية المتلاحقة، أفرزت هذه الانتقادات مدارس فكرية واكبت خصائص عالم ما بعد الصناعة التي تواكب التغيرات العالمية اهتمت بالتعليم و التدريس بمحاولة تحسينه و تطويره، فعوض الكتب و المقررات مثلا لابد من مصادر أخرى و مواد معدّة من طرف التلاميذ و عوض كتابة التلميذ نصا مستقيما مباشرا، يعوض بنصوص إلكترونية مرجعية بالوسائط المتعددة << فحجرة الدراسة في المستقبل سوف تكون حجرة مفتوحة على العالم من خلال شبكة الانترنت و سوف تتوافر في داخلها وسائل متعددة و سيقوم المعلمون بمساعدة المتعلمين على تعلم كيفية تقويم المعلومات و مصادرها و وضع ما يتعلمونه ضمن إطار التطوير الفكري و تسهم الأدوات الجديدة في إتاحة فرص و إمكانات جديدة للتعليم>>[209].

د) التقويـــــــم :

نقصد بالتقويم << تقويم الوسائل و أوجه النشاط في ضوء الأهداف المنشودة ، فهو على هذا النحو وثيق الصلة بالأهداف، التخطيط، التنفيذ و النتائج >>[210] و ينصب التقويم

---

[209] . نفس المرجع، ص 257.

[210] . عالية خلف اخوار رشيدة، مرجع سبق ذكره، ص 273.

على ثلاث مجالات هامة، تقويم نمو التلميذ، عمل المدرس و نشاط المدرسة، فالتقويم المنفصل عن سياق العملية التعليمية أصبح لا يتماشى و التغيرات العالمية لمجتمع ما بعد الصناعة أو لما بعد الحداثة و تتجلى أهمية التقويم في عملية التعليم في النقاط الآتية : [211]

- يحدد التقويم وجهة المدرسة في تحقيق أهدافها و مدى التقدم الذي أحرزته في هذا المجال في ما يخص نمو التلميذ و اكتسابه لخبرات تعليمية و تربوية من جهة و مدى نجاح المعلم في مهنته بالاستخدام الأحسن لطرق التدريس و الوسائل و الأدوات التعليمية .
- تشخيص العراقيل المترتبة عن النشاط المدرسي، فتعمل بذلك المدرسة على تذليل هذه الصعوبات و تعدل أساليب التدريس و المناهج .
- يحفز التقويم التلاميذ على التعلم، فهو يساعدهم على الوقوف على مدى نجاحهم في مواقف التعليم المختلفة .

و في الجزائر تطرق القانون التوجيهي للتربية الوطنية بالجزائر إلى عملية التقويم باعتبارها عملية أساسية هادفة في مواده الآتية [212]:

- المادة 69 : التقييم عملية تربوية تندرج ضمن العمل المدرسي اليومي لمؤسسة التربية و التعليم، يحدد التقييم و يقيس دوريا مردود كل من التلميذ و المؤسسة المدرسية بمختلف مركباتها .

تحدد كيفيات التقييم بموجب قرار من الوزير المكلف بالتربية الوطنية .

- المادة 70 : يتم تقييم العمل المدرسي للتلاميذ عن طريق العلامات العددية و التقديرات التي يمنحها المدرسون بمناسبة المراقبة الدورية للأنشطة التربوية.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية طبيعة مراقبة الأنشطة التربوية و وتيرتها تماشيا و المستويات التعليمية و المواد الدراسية.

- المادة 71 : يخضع الانتقال من قسم إلى قسم و من طور إلى طور و من مستوى إلى مستوى إلى تتبع خاص للتلاميذ من طرف المعلمين و المربين و كذا من طرف مستخدمين مختصين في علم النفس المدرسي و التوجيه المدرسي و المهني، لتسهيل التكيف مع التغيرات في تنظيم التعليم و ضمان الاستمرارية التربوية .

---

[211] . نفس المرجع ، ص273

[212] . النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، مرجع سبق ذكره، ص 54.

- المادة 72: يتم إعلام الأولياء بصفة منتظمة بعمل أبنائهم و نتائج عمليات التقييم الدورية و القرارات النهائية المترتبة عنها بواسطة، الوثائق الرسمية الخاصة بكل طور تعليمي، الاتصالات و اللقاءات مع مدرسي القسم و المربين و عند الاقتضاء مع المستخدمين المختصين في علم النفس المدرسي و في التوجيه، الاجتماعات المشتركة بين الأولياء و المدرسين .

بذلك إذا كان الهدف من التعليم تدريب التلميذ على التفكير السليم و حل المشكلات مثلا، وجب أن يتجه التقويم لا إلى قياس قدرة التلميذ على الحفظ و إنما إلى محاولة معرفة الدرجة التي بلغها التلاميذ في التدريب على هذا النوع من التفكير باستعمال أدوات تشخيص ملائمة و بصفة مستمرة، فينبغي أن يسير جنبا إلى جنب مع التعليم، تبدأ عند تحديد الأهداف و وضع الخطط و تستمر مع تنفيذ هذه الأخيرة بالوسائل المختلفة، ثم تقدم النتائج و ترصد و تفسر، لا يقف التقويم عند هذا الحد و إنما يستمر إلى ما هو ابعد من ذلك و هو اقتراح التحسينات اللازمة في الوسائل أو الأهداف إن استلزم الأمر بغية تحسين التعليم .

بعد هذا العرض الموجز لمكونات النسق التعليمي الواجب توفرها لنجاح المدرسة في تأدية رسالتها التعليمية و التربوية، نرى حسب رأينا أن تكامل هذه العناصر و ترابطها يجب أن يدعم بعملية التفاعل التربوي، فالبنية الاتصالية للمدرسة لها دور كبير و هام في تأدية المدرسة لوظائفها المتنوعة و يتم هذا التفاعل بفضل تشكيل العلاقات التربوية و الروابط الاجتماعية و العاطفية و العلمية التي تنشأ بين المعلمين و المتعلمين عبر مسارات مختلفة، إذ يكاد يجمع الباحثون اليوم في مجال السوسيولوجية المدرسية على نتيجة هامة و هي << أن فعالية النظام المدرسي و مدى قدرته على تحقيق غاياته التربوية أمر مرهون إلى حدّ كبير بمستوى و درجة التفاعل التربوي القائم بين جوانب النظام المدرسي>>[213].

7-2-2 التفاعل التربوي في المؤسسة المدرسية:

تتكون المؤسسات التربوية من شبكة معقدة من العلاقات الاجتماعية و الثقافية، هي بذلك تعكس نمط الحياة الاجتماعية و طابعها و على هذا الأساس لا يمكن لهذه المؤسسات التربوية أن تنفصل عن الحياة الاجتماعية، لأن هذه الأخيرة تتغلغل في داخلها في صورة علاقات تربوية قائمة على منظومة من القيم و المفاهيم و التصورات الاجتماعية التي

---

[213] . علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، مرجع سبق ذكره، ص 25.

تتغلغل بدورها داخل الواقع المدرسي و تحدد مساره، فالتواصل التربوي بين أطراف العملية التربوية في المؤسسة المدرسية يشكل البوتقة التي ينمو فيها أفراد المجتمع المدرسي و يتطورون نفسيا و اجتماعيا و علميا، إذ يرى بوستيك *Postic* << أن العلاقة التربوية انعكاس لجملة العلاقات الاجتماعية القائمة في إطار مؤسسة تربوية ما >>[214].

نفهم من هذا أن العلاقة التربوية و التفاعل التربوي في إطار المؤسسات التربوية يشكلان صورة مصغرة لما يجري في إطار المجتمع الكبير و يشير الباحثون إلى أن مفهوم التفاعل التربوي يتحدد بأنساق هذه العلاقات و اتجاهاتها و يتمركز هذا المفهوم حول درجة التواصل بين أطراف العملية التربوية، كما أنه يشير إلى دينامية العلاقة القائمة بين مكونات الحياة التربوية>>[215]، إن القانون الجزائري رقم 04 ــ 08 يحدد في بابه الثاني الجماعة التربوية كمايلي [216]:

- المادة 19 : تتشكل الجماعة التربوية من التلاميذ و من كل الذين يساهمون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تربية و تكوين التلاميذ و في الحياة المدرسية و في تسيير المؤسسات المدرسية .

  يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية كيفيات تنظيم الجماعة التربوية و سيرها .
- المادة 20 : يجب على التلاميذ احترام معلميهم و جميع أعضاء الجماعة التربوية الآخرين .
- المادة 22 : يجب على المعلمين و المربين عموما التقيد الصارم بالبرامج التعليمية و التعليمات الرسمية.

يكلف المعلمون من خلال القيام بمهامهم و سلوكهم وتصرفهم بتربية التلاميذ على قيم المجتمع الجزائري و ذلك بالتنسيق الوثيق مع الأولياء و الجماعة التربوية.

يجب على المعلمين التقيد، أثناء القيام بواجبهم المهني، بمبادئ الإنصاف و تكافؤ الفرص و إقامة علاقات أساسها الاحترام المتبادل و النزاهة و الموضوعية مع التلاميذ .

المعلمون مسؤولون عن الضرر الذي يسببه تلاميذهم في الوقت الذي يكونون فيه تحت رقابتهم .

---

[214] . نفس المرجع، ص 99.

[215] . نفس المرجع، ص 97.

[216] . النشرة الرسمية للتربية الوطنية، مرجع سبق ذكره، ص 45.

بناءا على ما تم تقديمه يمكننا القول أن تلك العوامل التربوية و التي سبقت الإشارة إليها، من مقررات و مناهج و طرق تدريس التي تشكل إحدى العوامل الأساسية في كل عمل تربوي، لا تمثل سوى مكان الجسد من الروح في العملية التربوية، هذا يعني أن العلاقة التربوية تمثل مبدأ الحياة الذي يربط بين أطراف العملية التربوية.

8- المشكلات التربوية التي تواجهها المدرسة:

يرى كوين *cowen* أن << الأطفال يجب أن يحققوا أمرين رئيسيين في المدرسة و هما التعلم و التكيف و يعتقد أن عددا كبيرا من الأطفال لا يتعلمون في المدرسة و أن عددا آخر لا يحصى من الأطفال لا يستطيعون التكيف>>[217]، فالتكيف الاجتماعي المدرسي يعتبر بذلك متغيرا مهما من متغيرات الشخصية، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية هذا الأخير خصوصا في مرحلة المراهقة و ما يترتب عن تلك التغيرات التي يتعرض لها الفرد على المستوى الجسمي و الانفعالي من صراع مع من حوله من أفراد المجتمع، فمواجهة المتعلم لمواقف ضاغطة أو صعوبات مدرسية، يقود على الأرجح إلى عدم تلبية حاجاته، مما يؤدي إلى تهديد أمنه النفسي، ما يزيد من المشكلات الانفعالية و المدرسية التي تواجهها المدرسة كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية و من أبرزها:

8- 1 التسرب المدرسي و انعكاساته على سلوك الحدث:

تشير الدراسات العديدة التي أجريت في ميدان التسرب من المدرسة إلى تعقد هذه المشكلة و التي تنتج عن عدد من العوامل المتنوعة و المتداخلة و التي تتباين من بيئة إلى أخرى و نعنى بالتسرب << عدم الانتظام نهائيا –لا بشكل متقطع أو دائم في الدراسة و الابتعاد عنها- و الانتظام في أي عمل آخر غير المدرسة أو قد يتجه إلى الشارع>>[218]، كما أن انخراط الطفل في العمل سوف يعرضه للعديد من المخاطر خاصة وهو في هذا السن المبكر و نذكر: [219]

- إن عمل الطفل في سن مبكرة يمثل خطورة على نموه الطبيعي حيث تختفي الحماية التي يسبغها السياق الأسري على النشاط الاقتصادي.

---

[217] . صالح محمد علي أبو جادو، مرجع سبق ذكره، ص 225.

[218] . محمد حسن غانم، مرجع سبق ذكره، ص 42.

[219] . نفس المرجع، ص 49.

- إمكانية التعرض للاعتداءات الجنسية من جانب المنحرفين الكبار.
- إكسابه عادات جديدة و خطيرة كالإدمان على المخدرات، التدخين، حياة الشارع، مصادقة المنحرفين.
- ضعف روابط الطفل الأسرية، فلا يتواجد في البيت إلا في ساعات متأخرة، ما يشعره بالاغتراب، القلق، عدم الانتماء، فقد مشاعر العاطفة و الدفء الأسري، التفكير في الهروب من المنزل ثم الهروب فعلا.

نظرا لخطورة هذه الظاهرة اجتهد الباحثون في البحث عن أسبابها، فحصرت العوامل المؤدية إلى التسرب إلى أربع مجموعات رئيسية وفقا للبحوث و الدراسات المحلية و القومية و الدولية[220] هي عوامل اجتماعية، تربوية، شخصية، اقتصادية، هذا و قد رتبت هذه العوامل في الدول النامية و المتقدمة حسب درجة تكرارها إلى عوامل تتعلق بالمدرسة، عوامل تتعلق بالأسرة و بمستواها الاقتصادي (مهنة الأب و مستوى دخل الأسرة) و كذا بالمستوى الاجتماعي (كعدد أفراد الأسرة، ترتيب المتسرب في الأسرة و الترابط الأسري)، ثم عوامل تتعلق بشخصية المتسرب نفسه (كالاستقلالية، الذكاء و الدافعية).

8-2 مشكلة مخاوف الطفل من المدرسة:

تعد مشكلة الخوف من الذهاب إلى المدرسة من أهم المشكلات التربوية التي تواجه الأطفال خاصة في بدايات التحاقهم بها، و قد يكون هذا الخوف طبيعيا و مؤقتا يزول بتشجيع الطفل و معرفته بالفروق الأساسية بين بيئة المدرسة و بيئة المنزل و الشارع، قد يتحول الخوف من المدرسة إلى خوف مرضي ينتاب الطفل، فبمجرد اقتراب وقت الذهاب الفعلي إليها يدخل في حالة من الصداع، القيء، الإسهال، الإغماء، ارتفاع درجة الحرارة، العجز عن الكلام، العجز عن الحركة و قد ينتابه الخوف من المدرسة بعد انتظامه منها لفترة و غالبا ما تكون الأسباب:[221]

- قسوة المعلم في التعامل مع الطفل.

---

[220]. صالح علي أبو جادو، مرجع سبق ذكره، ص 226.

[221] . محمد حسن غانم، مرجع سبق ذكره، ص 23.

- صعوبة المواد الدراسية و ضعف قدرات الطفل العقلية.
- ضغط من الوالدين على الطفل نتيجة عدم تحقيقه لطموحاتهم.
- حجم المدرسة و كثرة التلاميذ في الفصل.
- كثرة الواجبات لدرجة عجز التلميذ عن القيام بها.
- عدم الاهتمام بإشباع ميولات التلاميذ، فهو مطالب من الحصة الأولى بأن يستمع و يتابع ما يقوله المعلم.
- خضوع التلميذ لرغبات بعض زملاءه بالهروب من المدرسة و قضاء معظم الأوقات في الشارع و المنتزهات بعيدا عن ضغطها خاصة بغياب مراقبة أولياء الأمور لأبنائهم، ما يجعل التلميذ يتعود على سلوكيات جديدة قد تؤدي به إلى السلوك الانحرافي و ارتكابه جرائم بسبب مشاعر الحقد و الكراهية التي يكنها للجميع و لذلك فلابد من البحث و التساؤل عن إذا كانت حالات الهروب هذه هي ظرف طارئ فقط أم هروب دائم و هل يكثر في حصص دون أخرى، أم أنه يتم في أوقات محددة، هل هذا الطفل يكثر التأخر في الحصص الأولى أم الحصص الأخيرة و لماذا، كل هذه التساؤلات تساعدنا بالتكفل الصحيح بالطفل و محاولة الحدّ من غياباته المستمرة و هروبه الدائم.

3-8 هروب الطفل من المدرسة:

يمثل هروب الطفل و انقطاعه عن متابعة الدراسة مشكلة تربوية عويصة بالنسبة للأسرة، مما يدفع ببعض الآباء إلى تبني حلول غير سليمة تزيد المشكلة صعوبة و تتخذ أبعادا أخرى، فهنالك عوامل كثيرة تدفع بالتلاميذ إلى الهروب من المدرسة، منها ما هو مرتبط بالبيت، يتمثل في عدم صلاحية المنزل لجو الدراسة و انشغال الطفل في أعمال الأسرة أو وجود حياة أسرية مضطربة تحول دون الالتزام بالدرس و التحصيل و هنالك عوامل أخرى ترتبط بالبيئة الاجتماعية التي يحتك بها الطفل خارج البيت من قبيل رفقة السوء التي قد تجذب الطفل و تستهويه، فتقتلعه من الفضاء المدرسي إلى مجالات اللهو، هناك عوامل أخرى ترتبط بالبيئة المدرسية من قبيل النظام المدرسي و أثره على الطفل، فقد يتعلق الأمر بنظام صارم متحجر يستند إلى العنف و القسوة و توقيع العقاب كوسيلة علاجية و قد يتعلق الأمر بنظام خال من الرقابة و الضبط مما يشجع على انتشار الفوضى و الهروب من المدرسة، ذلك أن الطفل يغلب عليه النزوع إلى المتعة و تفادي الألم و

المعاناة، بمعنى انه يرغب في إشباع ميوله دون اعتبار للواقع و ضغوطه الاجتماعية التي قد تحد من هذا الإشباع، بالإضافة إلى ذلك هنالك عوامل ذاتية ترتبط بالطفل ذاته، فقد لا تسعفه قدراته و استعداداته العقلية في متابعة التعلم، مما يسبب له حرجا بين زملائه و انطلاقا من كراهيته للفشل و مدى ارتباط هذا الأخير بالفشل المدرسي و المدرسة كمؤسسة، فان هذه الأخيرة تمثل تجربة مريرة بالنسبة للتلميذ، الأمر الذي يدفعه إلى البحث عن بديل لهذه الوضعية في فضاءات أخرى خارج المؤسسة[222].

أمام هذا الكم من العوامل التي تسهم في تفاقم ظاهرة الهروب المدرسي، فان دور الآباء يتمثل في الكشف عنها و السعي إلى إيجاد العلاج المناسب لها و لما كان ذلك يتطلب قدرا من الدراية و الخبرة على المستويين النفسي و الاجتماعي، فان عليهم الاستعانة بأجهزة متخصصة من قبل مؤسسات الخدمة الاجتماعية و علم النفس التربوي أو مراكز توجيه الطفولة.

9- الموازنة بين التربية الأسرية والتربية المدرسية:

المدرسة كمؤسسة اجتماعية، لا يقل أهمية تساندها الوظيفي مع الأسرة عن أهمية تعاون العملية التربوية، فالأهداف واحدة و الأدوار متكاملة و كلا المؤسستين تسعيان إلى تشكيل نظام هام يتمثل في شخصية الطفل النامية التي تتكون من جوانب نفسية، معرفية، أخلاقية و جسدية، فهي تحاول تطبيعه بالصورة التي تخلق منه مواطنا صالحا، يمكن تحديد العلاقة بين هذه الأنظمة الثلاث على الشكل التالي:[223]

- الأسرة و المدرسة تعملان معا على إحداث تغيرات في شخص الطفل في المستوى المعرفي، كما في المستوى القيمي و الأخلاقي و هو ما يطلق عليه بعملية التنشئة الاجتماعية و الإعداد للحياة المهنية و الاجتماعية.

- من أجل دراسة العلاقة بين المؤسستين يمكن أن ندرس العلاقة الخطية بين التأثير العام لكل منظومة في شخصية الطفل، كما يمكن أن ندرس تأثير كل متغير من المتغيرات ذات الصلة في بناء شخصيته، كتأثير ثقافة الوالدين أو تأثير عمل الأم سلبا أو إيجابا في بناء هذه الشخصية، يعود ذلك إلى متغير عدد الأطفال داخل

---

[222] . عبد الكريم غريب، مرجع سبق ذكره، ص 345.

[223] . علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، مرجع سبق ذكره، ص 132.

الأسرة و القيم التي يتبناها الأبوين في العملية التربوية للطفل و على مستوى المدرسة يمكن أن نتطرق إلى متغيرات متعددة كمستوى تأهيل المعلم، المناهج المستخدمة، الغايات التربوية و العلاقة بين الطفل و المعلم، هذه المتغيرات تؤثر كذلك في العملية التربوية للطفل، نفهم من هذا أنه في كل علاقة بين المدرسة و الأسرة نجد صيغة علاقة ثلاثية أي بين أنظمة ثلاثة، النظام الأسري بكل مكوناته و النظام المدرسي بكل فعالياته و النظام الشخصي للطفل بكل وضعياته النفسية و المعرفية، إن التربية الأسرية كما نعلم، تختلف نوعا ما عن التربية المدرسية من حيث علاقتها مع الأطفال و معاملتها لهم و أثرها في تهذيب أخلاقهم و تكوين عاداتهم، يظهر ذلك التباين في مايلي:[224]

* **السيطرة في كل من المدرسة والمنزل**:

إن سيطرة المعلم عادة أقل من سيطرة الوالدين، فحاجة الطفل لوالديه أشد من حاجته لغيرهما من مدرس أو غيره، فإذا رأى من مدرسه شدة أو قسوة فزع إلى والديه، أما إذا غضب أحدهما منه فإنه يرى ألا منفذ له فيسعى لإرضائه.

* **المعاملة المدرسية و الأسرية**:

لطالما تعامل الأسرة الطفل في أول نشأته بالمودة و الرحمة، حتى إذا كبر تحرص على متابعة سلوكاته بدقة و بحرص كبير قصد تهذيبها و تقويمها، أما المدرسة فإنها تعلن من أوّل الأمر نظامها الذي يألفه المتعلم و لا بد أن يخضع له ، فأساس هذه الأخيرة العدل و المساواة، فالمدرس العادل يسوي بين التلاميذ في الثواب و العقاب، عكس الآباء فقد تضطرهم العاطفة الأبوية إلى التغاضي عن أخطاء أبناءهم.

* **التكلف و الحرية في المدرسة و المنزل**:

جرت العادة أن يكون التلميذ متكلفا في المدرسة في كل مظاهره و أنه غير طبيعي في سلوكه و أخلاقه، بينما تظهر أخلاقه على حقيقتها مع أسرته و المدرسة الحديثة ترمي إلى أن يكون الطفل تلقائيا في سلوكه و أن يشعر بالحرية الكافية التي تمكنه من أن يسلك سلوكا طبيعيا حتى تتاح الفرصة لإصلاحه و توجيهه.

---

[224] . صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، مرجع سبق ذكره، ص 94.

* **<u>أثر كل من المدرسة و الأسرة في التهذيب</u>**:

من الصعب الحكم بأن أخلاق المتعلم نتيجة لنفوذ المنزل أو المدرسة، فلكل منهما أثره و لكنه مما لاشك فيه أن التكوين الأخلاقي الأول للأسرة أسبق من تكوين المدرسة و له أثر في سلوك المتعلم طوال حياته، إذ يشير "بلوم" *Bloom* في هذا الصدد << أن الطفل يكتسب 33% من خبراته و مهاراته في السادسة من العمر و يحقق 75% من خبراته في الثالثة عشر من عمره و يصل هذا الاكتساب إلى أتمه في الثامنة عشر من العمر>>[225] و يشير كذلك علماء البيولوجيا <<أن دماغ الطفل يصل إلى 90% من وزنه في السنة الخامسة من العمر و إلى أن 95% من وزنه في العاشرة من العمر>>[226] و يؤكد غلين دومان *Doman* ان << 89% من حجم الدماغ الطبيعي ينمو خلال السنوات الخمس الأولى>>[227] و هذا من شأنه أن يؤكد أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في حياة الإنسان على المستوى البيولوجي و من المعروف أن نمو الدماغ أثناء الطفولة يترافق بزيادة هامة في القدرات العقلية عند الأطفال.

يمكن أن يثمر التعاون ما بين الأسرة و المدرسة حين يرتكز على بعض الأسس التربوية و نذكر أهمها : [228]

- التعاون من اجل تحقيق الأهداف التربوية، فالأسرة مثلا ترى أن الهدف الأساسي من الالتحاق بالمدرسة هو تحصيل المعارف و النجاح في الامتحانات و الانتقال إلى مستوى أعلى و وسيلة تحقيق ذلك تتمثل في الاجتهاد في التحصيل، و عليه فانشغال الأبناء في أي نشاط دراسي آخر خارج الفصل، هو نشاط غير ضروري إذا لم يكن هدرا للوقت و الجهد، مما يترتب عليه اختلاف الاهتمامات و الانشغالات لدى كل من الأسرة و المدرسة، بالتالي اختلاف الضوابط و التوجيهات التي يتلقاها الأبناء من كلا المؤسستين التربويتين، ما يخلق لديهم نوعا من القلق و التوتر و الحيرة جراء هذا الصراع و التناقض.
- التعاون من اجل تحقيق النمو المتكامل للطفل، من نمو عقلي و نفسي و اجتماعي و جسماني ايضا، فمن المعلوم أن النمو التربوي السليم هو الذي تتاح فيه الفرص لتنمية

---

[225] . علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، مرجع سبق ذكره، ص 135.

[226] . نفس المرجع، ص 135.

[227] . علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، مرجع سبق ذكره، ص 136.

[228] . عبد الكريم غريب، مرجع سبق ذكره، ص 335.

إمكانات هذا الأخير و قدراته وعلى الرغم من إدراك المدرسة بذلك إلا أن طبيعة تنظيمها و تكوينها تجعلها تركز اهتمامها على جوانب معينة من النمو أكثر من غيرها كنمو الجانب العقلي المعرفي و كذلك بالنسبة للأسرة، فهي لا تركز إلا على النمو النفسي و الجسماني من خلال توفير الأمن و الحماية و محاولة إشباع الحاجات الأساسية للطفل، نفهم من هذا انه لا الأسرة و لا المدرسة لوحدها تستطيع أن تحقق التربية الشاملة لجوانب النمو المختلفة و من ثم أضحى من الضروري أن تتعاون كل من الأسرة و المدرسة في تنسيق هذه الجوانب حتى تكتمل جوانب النمو التربوي ويكتمل تكوين الشخصية المتعددة القدرات و الاهتمامات عن طريق ما يسمى بالتربية المتوازنة.

- التعاون من اجل تذويب الصراع الناشئ من تعارض و جهات النظر في مختلف الأمور التعليمية بين كل من الأسرة و المدرسة، فكثيرا ما يتدخل الآباء في أمور تتعلق بنظام المدرسة و مستلزمات الدراسة كانجاز الواجبات مثلا و باقي الأنشطة المدرسية و من جهة أخرى تبالغ المدرسة في بعض مطالبها من التلاميذ و التي تنعكس بدورها على الأسرة، مما يضع بذلك الأطفال في موقف ارتباك و حيرة ناتج عن عجزهم على إرضاء الطرفين المتعارضين أي الأسرة و المدرسة، مما قد يؤثر في تكوين شخصيتهم.
- تعاون الأسرة و المدرسة قصد تقليل الهدر المدرسي الذي نعني به عدم تحقيق مردودية تربوية تتكافأ مع الجهد و الإنفاق الخاص ببرنامج تربوي معين في فترة زمنية معينة، قد يتجلى هذا الهدر في كم التعليم أو النوعية المطلوبة و ينجم الهدر المدرسي من عوامل عدة كعدم متابعة الآباء لجهود المدرسة و ربطها بجهود الأبناء في تدرجهم التعليمي، إضافة إلى عدم انتظام الأبناء في الدراسة بسبب الهروب أو المرض أو الانشغال بأعمال أخرى و ينتج ايضا عن تدني المستوى التعليمي المرتبط باكتظاظ الأقسام و قلة الوسائل البيداغوجية.
- التلاؤم مع التغير الثقافي، فعصر المعلومات يتسم بالتغير المستمر و المتسارع، فمن المعلوم ان التربية هي الوسيلة الأنجع لخلق هذا التلاؤم خاصة و أن المدرسة بطبيعتها أكثر قدرة على استبصار حركة التغير و اتجاهه و بالتالي أكثر قدرة على معايشته و

التلاؤم معه، ما جعل تعاونها مع الأسرة من أهم الاستراتيجيات الواجب تحقيقها، قصد تكوين نظرة متغيرة لتقبل هذا التغير و التعايش معه و توجيهه لصالح المجتمع.

في الأخير يمكننا القول أن مهمة الأسرة إزاء العملية التربوية لا تتوقف بمجرد التحاق الطفل بالمدرسة و النظر إليها كمؤسسة مستقلة، بل لا بد أن تتطور هذه العلاقة ما بين المدرسة و كل من الأسرة و المجتمع حتى يحقق التعليم بالمدرسة أهدافه و غاياته.

يتبين من هذا الأفق التحليلي للفعل التعليمي و لمختلف الممارسات التربوية للمدرسة كتنظيم اجتماعي هام في أي مجتمع من المجتمعات البشرية أن المدرسة هي الركيزة الأساسية للنظام التربوي، و ليس من الشك أنها الأداة الرسمية للتربية و التعليم، فهي تهيئ الفرد للعيش في المجتمع و تعلمه كيف يتكيف مع مسؤوليات الجماعة التي ينتمي إليها، باعتبارها جزءا لا يتجزأ منه، تتأثر بقيمه و معاييره و معتقداته و تقاليده و مبادئه ، إن المدرسة تعمل على تعريف التلاميذ بالمجتمع تعريفا واضحا يشمل تكوين المجتمع و قوانينه و نظمه السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية و يشمل مشاكل هذا المجتمع و العوامل التي تؤثر فيها أي أن تعطيهم صورة ديناميكية عنه، و المدرسة بذلك هي أول مؤسسة يتلقى فيها الطفل المعلومات و المعارف الضرورية لنموهم النفسي و الاجتماعي و الأخلاقي و كذا اللغوي، هذه المؤسسة التعليمية تشرف على عملية التنشئة الاجتماعية لأفرادها بالتعاون مع الأسرة و تتجلى مظاهر هذا التعاون في اللقاءات بين الآباء و المدرسين من خلال مجالس الآباء، تكوين المجالس الاستشارية و في هذا الإطار يمكننا الإشارة إلى مجموعة من المبادرات التي يمكن اتخاذها لتفعيل هذه المجالات و نذكر على سبيل المثال محاولة المدرسة تنظيم أيام مفتوحة تتيح للآباء الاطلاع على مختلف أنشطة أبناءهم داخل الفضاء المدرسي و كذا أساليب العمل المدرسي و كيفية المشاركة في تحسينها و تبادل الثقة مع المدرسين و كذا المعلومات و وجهات النظر و يدعم ذلك باجتماعات شهرية ليقف الآباء على مدى تقدم أبنائهم و الإلمام بظروف التلاميذ المدرسية و الأسرية، يمكن أن يبرز هذا التعاون ايضا من خلال برامج التوعية و التثقيف التربويين التي توضح مختلف الأساليب السليمة للتعامل مع الأبناء و قد تساهم وسائل الإعلام في برامج التوعية بالاشتراك مع المدرسة، فتتكون شخصية الطفل نتيجة التأثيرات الأسرية السابقة للحياة المدرسية، هذه الأخيرة تعمل على إعداد المتعلمين بتلقينهم آداب الحياة

الجماعية، فتتحول المدرسة بذلك إلى مجتمع حقيقي له شكله و نظامه و دستوره، إذ يمارس فيه الطفل الحياة الاجتماعية الحقيقية و تدربه عليها حتى يتمكنوا من مواجهة مشاكلها.

قبل أن نلقي الضوء على هذا المصطلح الذي ينطوي على معان مختلفة و متمايزة ينبغي تتبع تطوره التاريخي في علاقته بمختلف العلوم الإنسانية، فمنذ قرون عدة أسند السلوك الخاطئ إلى قوى خارقة للطبيعة تعمل من خلال فرد معين، ثم ظهرت بعد ذلك التفسيرات البيولوجية التي ترجع الانحراف إلى خصائص خلقية وراثية في الشخص المنحرف و في القرن العشرين عرض علماء النفس تفسيرات تؤكد الشذوذ السيكولوجي لهؤلاء، في المقابل اعتبر علماء الاجتماع السلوك المنحرف فعلا اجتماعيا و يذهب اللغويون إلى الإشارة إلى أصل هذا المصطلح فهو << حرف و يقال حرف الجبل أي أعلاه المحدب و يقال فلان على حرف من أمره، أي على ناحية منه و تحريف الكلم عن مواضعه يعني تغييره >>[229]، يعرف أيضا على أنه << الفشل في أداء الواجب أو أنه ارتكاب الخطأ، خرق للقانون عند الأطفال الصغار>>[230] و كلمة انحراف << مرادف للكلمة الفرنسية *Délinquance* و الكلمة الانجليزية *Delinquency* و يقصد بها كل سلوك يتعدى المعايير المتفق عليها في مجتمع>>[231].

1- السلوك الانحرافي في ضوء الدراسات الاجتماعية و النفسية :

1-1 المعايير الاجتماعية كمقياس للسلوك الانحرافي:

تعددت الدراسات الاجتماعية في آرائها و منطلقاتها و لكنها تكاد تتفق على أن الانحراف ظاهرة اجتماعية تخضع في شكلها و أبعادها لقوانين حركة المجتمع و يرتبط وجودها بجملة القيم و المعايير التي يرسمها هذا الأخير أمام أفراده و على أساس درجة إحترامها تصدر الأحكام الاجتماعية بخصوص إنتهاكها أو الالتزام بها فهو << مجمل السلوكات

---

[229] . سلوى عثمان الصديقي، جلال الدين عبد الخالق، انحراف الصغار وجرائم الكبار،المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية،2002، ص 351

[230] . عبد الرحمن محمود العيسوي، سيكولوجية الجنوح، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1984، ص23.

[231] - Jacques Pastel, Dictionnaire de psychiatrie et de psychopathologie cliniques, Larousse: Bordas, Paris, 1998, P 147.

التي تعد خرقا للمعايير المتفق عليها اجتماعيا، المحددة من طرف جماعة أو مؤسسة في مجتمع معطى>>[232] و قد وضع مرتون *R. Merton* سنة 1961 تعريفا يشير إلى أن السلوك الانحرافي هو<< السلوك الذي يخرج بشكل ملموس عن المعايير التي أقيمت للناس في ظروفهم الاجتماعية >>[233]، فالانحراف حسب نظره لا ينتقل من طبيعة الفعل ذاته و إنما يحدد بواسطة مجموعة من الظروف الاجتماعية و في تعريف آخر لهرتش ترافيس *T. Hertch* فالسلوك المنحرف هو <<مجموع الأفعال التي يؤدي اكتشافها إلى عقاب مرتكبيها بواسطة قوى المجتمع الأكبر>>[234]، إلا أن كوهين *A.K.Cohen* يرى أن تحديد هذا المصطلح لابد أن يكون في ضوء السياق الثقافي الاجتماعي القائم، فالسلوك المنحرف هو << سلوك يخالف التوقعات النظامية التي يعتبرها النسق الاجتماعي عامة و مقبولة و شرعية >>،[235] نفهم من هذا التعريف أن الحدث المنحرف يتعدى على كل المعايير و القيم و القواعد التي نظمها المجتمع، هذا الأخير الذي يجبر أفراده على إحترامها و يتوقع بالضرورة التقيد بها، هذه المعايير اتفق عليها اجتماعيا، يضيف إلى ذلك قوله أنه << السلوك الذي يتعدى على التوقعات التي يتم الاعتراف بشرعيتها من قبل المؤسسات و النظم الاجتماعية >>[236] و هناك إهتمام آخر بالسياق الاجتماعي للأنساق الاجتماعية في الصياغة التي قدمها *Sprott* سبروت بقوله أن السلوك الانحرافي<< هو محاولة من المشاركين للابتعاد عن القواعد الثقافية المقبولة للسلوك[237] و كلينارد *M.B.Clinard* بقوله << أن الانحراف يشير إلى المواقف التي يتجه فيها السلوك اتجاها مستهجنا أو غير مقبول بالدرجة التي تجعله يتخطى حدود التسامح في المجتمع المحلي >>[238] و حصر الانحراف في ذلك السلوك الذي يخرج بشكل جوهري عن المعايير و القيم الاجتماعية، فكأن هاته المعايير مقياس سلوكات الفرد اليومية، فإذا مال عنها أو خرقها عوقب بواسطة قوى المجتمع الضابط للسلوك،و المعيار هو الفيصل في وصف

---

[232] - Martine Wiberras : Les théories de l'exclusion, 2ème édition, Armond Colin, Paris, 2000, P 95.

[233] . جلال الدين عبد الخالق، السيد رمضان، مرجع سبق ذكره، ص 19.

[234] - هرتش ترافيس، ترجمة محمد سلامة محمد غياري، أسباب جنوح الأحداث، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ص 77.

[235] - سامية محمد جابر، سوسيولوجيا الانحراف، الإسكندرية، دار المعارف الجامعية، 2004، ص 543.

[236] - جلال الدين عبد الخالق، السيد رمضان، مرجع سبق ذكره، ص 19.

[237] - سامية محمد جابر، مرجع سبق ذكره، ص 543.

[238] - نفس المرجع، ص 541.

السلوك بالامتثال أو الانحراف و قد أشار جونسون *Jonsson* إلى هذه النقطة بقوله << إن فكرة الانحراف و الامتثال يكون لها معنى من حيث اتصالها بالحقيقة القائلة أن أعضاء المجتمع يوجهون إلى معايير اجتماعية تكون داخليا جزءا من شخصياتها، لهذا فإن الامتثال عبارة عن فعل يتحرى معيار أو معايير اجتماعية معينة و يقع في نفس الوقت ضمن مجموع السلوك الذي يسمح به المعيار>>[239]، إذ يرى الباحث جونسون أن السلوك الذي ينجح في التوافق مع المعايير الاجتماعية فهو سلوكا غير منحرفا و أسماه بالامتثال، فهذه المقاييس المعيارية تنبع من التفاعل بين المجتمع و الثقافة و تعبر عن الموجهات الأساسية للحياة الاجتماعية و في هذا الصدد نضيف إلى ما جاء به جونسون و نؤكد على أهمية الضبط الاجتماعي الذي يجعل الفرد يستدخل القيم و المعايير التي ارتضاها المجتمع لنفسه، تصبح هذه الأخيرة جزءا من شخصيته، حينها يحدث الامتثال المعبّر عنه، إذ تنبثق هذه المعايير من الجماعة و تنتقل من جيل إلى آخر عن طريق التعلم و ذلك أثناء عمليات التنشئة الاجتماعية و يؤكد أنور محمد الشرقاوي << إن الطفل يكتشف الاتجاهات و يتعلمها كما يتعلم السلوك الاجتماعي الذي توافق عليه الجماعة و يرتضيه المجتمع >>،[240] حسب رأينا نؤكد في هذا المجال انه لا يوجد اختلاف بما جاء به الباحثين حول الامتثال و الانحراف، فبداية يمكننا الاتفاق حول ما جاء به جونسون اثر مقارنته للانحراف بالامتثال لكن إزاء بعض المعايير الاجتماعية فقط، فهناك عدة مظاهر انحرافية قد تأخذ صورا و أشكالا مختلفة للانحراف وقد لا تصنف ضمن هذه المعاني، مثال ذلك التهرب من تسديد الضرائب، الغش في الامتحان، السلوكات المنافية لقيم المواطنة و بكل أشكالها، هذا ما أشارت إليه الباحثة سامية محمد جابر في دراستها حول صور الانحراف داخل مجال العمل و خارجه بقولها << إن عدم الانحراف عن معايير معينة لا يشير بالضرورة إلى الامتثال أو أنه لا يشكل امتثالا في حد ذاته، إنما قد يتم الانحراف عن معايير أخرى أكثر أهمية >>[241]، و تجدر الإشارة إلى أن إجرام الكبار ليس في حقيقته إلا امتدادا لإجرام الصغار، فقد أثبتت الدراسات << أن نسبة كبيرة من المجرمين الكبار كانوا في الصغر منحرفين أو من نزلاء مؤسسات الأحداث، قد تخلق منهما شخصيات

---

[239] . محمد عاطف غيث، المشكلات الاجتماعية والسلوك الانحرافي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1989، ص 96.

[240] . أنور محمد الشرقاوي، انحراف الأحداث، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، القاهرة، 1986، ص 187.

[241] . سامية محمد جابر، مرجع سبق ذكره، ص 416.

حاقدة على المجتمع لا تعرف سبيلها إلى أهدافها إلا بالعدوان والضغط >>[242] هؤلاء المجرمين الصغار يسمون أحداثا و وفقا للدراسات الاجتماعية يعرف كل من س. و أ.جلويك *S.et E.Glueck* الحدث المنحرف بأنه << الشخص الذي يقوم بأفعال متكررة غير قانونية تصدر منه وهو لم يبلغ 16 سنة، لو ارتكبها الكبار لاعتبرت جرائم، هذه الأفعال غير القانونية ترتكب نتيجة سوء تكيف الأحداث مع النظام الاجتماعي الذي يعيشون فيه>>[243] و هو << الصغير طوال مرحلة عمره التي تبدأ منذ ولادته و حتى يتم له النضج النفسي و الاجتماعي و تتكامل له عناصر الرشد و هو ضحية ظروف سيئة اجتماعية كانت أو اقتصادية أو صحية أو ثقافية أو حضارية>>[244].

في الأخير فإن هذه المقاربات الاجتماعية ترجع السلوك الانحرافي كنتيجة لعوامل عدة تؤثر في شخصية الحدث من عوامل اجتماعية (الأسرة، المدرسة، مجتمع العمل، رفقاء السوء...) عوامل ثقافية (التعليم، الوسائل الإعلامية...) عوامل اقتصادية (ارتفاع أو انخفاض مستوى الدخل، الأزمات الاقتصادية...)، نأخذ على سبيل المثال جنحة السرقة فوفقا للمفهوم الاجتماعي، فحاجة الحدث من الناحية المادية و انتشار البطالة لعدم توفر فرص العمل، تجبره على اللجوء إلى سلب ممتلكات الآخرين و اعتبارها حقا من حقوقه الشرعية و هو بذلك خرق تلك المعايير التي تمنع السيطرة على أملاك الغير الواجب إتباعها و يعتبره المجتمع منحرفا دون النظر إلى أسباب انحرافه، فهي بذلك تحول الحدث من متهم اعتدى على أمن المجتمع إلى ضحية ظروف و مشاكل اجتماعية قاهرة (ضحية مجتمع).

تتفق الدراسات النفسية على أن تقييم السلوك بأنه منحرف يقتضي خروج ذلك السلوك عما تعارف عليه المجتمع و تهتم بدراسة الفرد ذاته، فهي تحاول التوصل من خلال دراسة شخصيته و تكوينها و طبيعة القوى الفاعلة فيها، إلى اكتشاف الأسباب النفسية المؤدية للانحراف، مقارنة بنظيرتها أي البحوث الاجتماعية هذه الأخيرة و التي تركز جهدها على مجمل النشاط الانحرافي، إذ يذهب المحللون النفسانيون إلى ما يختلج نفوس المنحرفين من أفكار مختلطة و غامضة، بعضها شعوري و أغلبها لا شعوري، ناجم عن خبرات مؤلمة

---

[242] . نفس المرجع، ص 12.

[243] . كمال محمد عويضة، مرجع سبق ذكره، ص 134.

[244] . جلال الدين عبد الخالق، السيد رمضان، مرجع سبق ذكره، ص 23.

أو مخجلة ماضية، تغرقهم في مشاعر من الخوف و التوتر و القلق و عدم الاستقرار فهو << سلوك شخص تتغلب عنده الدوافع الغريزية و الرغبات على القيم والتقاليد الاجتماعية الصحيحة >>[245] أي أن الانحراف حالة مرضية تظهر وتتوافر في الفرد نتيجة عدم التوازن بين "الهو" و"الأنا الأعلى" المعبر عنها بالدوافع الغريزية والقيم الاجتماعية، إذ يرى فرويد أن الضمير يمثل معايير الفرد و قيمه و مثله الأعلى، إثر تقسيمه للشخصية الإنسانية"ذات عليا" "ضمير"، ذات دنيا "الجزء الغريزي"، ذات وسطى "الجزء الواقعي أو الشعوري" بقوله << يرتكب الجانح أفعاله المضادة للمجتمع مدفوعا بمشاعر ذنب شديدة ناتجة عن ذات عليا "ضمير" مفرطة في قسوتها و تتطلب العقاب بشكل دوري لكي تهدأ، يذهب سبب نشأة الضمير في حل عقدة أوديب >>[246]، نفهم من خلال هذا التعريف أن سيجموند فرويد *S. Freud* يؤكد على دور الدوافع اللاشعورية و الصراعات العقلية المكبوتة و بذلك فإن الفرد قد يرتكب الجريمة من أجل إشباع حاجته للعقاب، الناتجة عن فعل أو خطأ ارتكبه في الطفولة المبكرة، فمثلا الكراهية المستمرة للأب، ربما يعبر عنها بانحراف عام نحو السلطة، من هنا يتضح الدور الأساسي للأسرة باعتبارها المؤسسة الأولى الخاصة بالتطبيع الاجتماعي لمثل هذا السلوك، فهي أكثر الوحدات الاجتماعية حيوية لمنح الطفل شتى أنماط السلوك التي يقرها المجتمع، تكوّن شخصيته و تنشئته نفسيا على أسس سليمة من الصحة النفسية، أما انهيارها و الذي قد يظهر في صور عديدة و متنوعة (الإهمال و النبذ، التفكك،...)، قد ينعكس سلبا على شخصية الطفل، فلا يتمكن من التكيف مع المجتمع الخارجي، بل و قد تؤدي به إلى الانحراف عن السلوك العام الذي يتقبله المجتمع و تذهب كيت فريد لاندر *K.F.Linder* هي من العلماء التحليليين، إلى أن الأعراض الجانحة إنما ترجع في أساسها إلى اضطراب تكوين الأنا (الذات الوسطى) و أن الجنوح ما هو إلا نمو مضطرب للأنا يكون نتيجة لعدم حدوث التعديل اللاّزم في الدوافع الفطرية المهذبة للطفل من جهة و إلى أن الذات العليا تكون عاجزة عن التحكم في الأنا من جهة أخرى، فينشأ الفرد و نظرته إلى المعايير الخلقية والقيم المعيارية مضطربة غير كاملة >>،[247] يظهر من هذا أن فرويد والعديد من المحللين النفسانيين يرون أن

---

[245] . محمد عبد القادر قواسمية، مرجع سبق ذكره، ص 63.

[246] . نفس المرجع، ص 83.

[247] . نفس المرجع، ص 85.

كثيرا من الظواهر الاجتماعية و من بينها السلوك الانحرافي لا نستطيع فهمها إلا في ضوء عقدة أوديب و عقدة إلكترا، فهي عقدة هامة في جميع الثقافات و مثال على ذلك الجنسية المثلية، فقد فسرت كنتيجة للتعلق الزائد بالأم في عقدة أوديب المحلولة و التي من نتائجها نبذ الفرد للعلاقات الجنسية مع نساء أخريات، من ثم الاتجاه إلى الجنسية المثلية[248] ايضا الكحولية أي إدمان الخمر أو المسكرات و الذي يفسر كصمام أمن للهروب و التخلص من الضغوط أو الصراعات الداخلية غير المتحملة التي يعاني منها الفرد،<< ففي دراسة لفتاة اعتادت السرقة المتكررة من المخازن التجارية، وجد الباحث أن الباعث الخفي وراء مثل هذه السرقات المتكررة كان في الاستثمارات الثانوية فالشعور بالقيام بعمل خطير يلفت الأنظار من جهة و من الجهة الأخرى طلب العقاب و الذي يريح عن النفس الشعور بالذنب>>[249]، يشير بارسونز*T.Persons* في تعريفه للسلوك الانحرافي على أنه << نتاج التفاعل بين التناقضات الوجدانية في النسق الدفاعي للأنا وعند هذا الحد يكون التفاعل بين التناقضات الوجدانية الناتجة في دوافع المشتركين فيه هو مصدر الانحراف >>[250]، فالفرد المنحرف وفق هذا المفهوم يتعرض إلى مجموعة من الصراعات الداخلية لصعوبة تحقيق توقعات الآخر الذي يطلب منه الامتثال و الالتزام بالمعايير الاجتماعية، فيلجأ الأنا إلى استخدام ميكانيزم الدفاع كرد فعل ضد الإحباط الذي سببه الآخر، فيحدث ما يسمى بالتناقض الوجداني، حيث يجد الأنا حاجة ماسة إلى حب الآخر و الإعجاب به و لكنها تصطدم مع محصلة الإحباط التي تنعكس على سلوك الأنا في شكل اتجاهات سلبية، فيصبح الأنا معرضا لصراع عاطفي في علاقته مع الآخر، هذا ما أكده العالم النفسي سيربل بيرت *S. Burt* ، فهو يرى أن السلوك الانحرافي هو << حالة تتوافر في الحدث كلما أظهر ميولا مضادة للمجتمع لدرجة خطيرة تجعله أويمكن أن تجعله موضوعا لإجراء رسمي >>[251] و إيفي بينات *I.Bennet* يعتبر الحدث المنحرف بأنه<< الشخص الذي يقوم بسلوك مضاد للمجتمع و اجتاز مرحلة الكمون>>[252] و هو<< الشخص الذي يرتكب فعلا يخالف أنماط السلوك المتفق عليه للأسوياء في مثل سنه و في

---

[248] . جلال الدين عبد الخالق، مرجع سبق ذكره، ص 54.

[249] . هرتش ترافيس، مرجع سبق ذكره، ص 17.

[250] . سامية محمد جابر، مرجع سبق ذكره، ص 83.

[251] . نفس المرجع ، ص 62.

[252] . جلال الدين عبد الخالق، مرجع سبق ذكره، ص 23.

البيئة ذاتها نتيجة لمعاناته لصراعات نفسية لا شعورية تدفعه لا إراديا إلى ارتكاب هذا الفعل الشاذ كالسرقة أو العدوان أو التبول اللاإرادي أو قضم الأظافر>>،[253] و وفقا للاتجاه السيكولوجي، فالحدث المنحرف يعاني من عُقَد و أمراض نفسية لا شعورية عبر عنها بالسلوك المضاد للمجتمع في شتى صوره و أشكاله من عدوان، انحراف، جريمة و يعتبر الانحراف بذلك سلوكا مرضيا غرضه إشباع حاجات المنحرف، غير أن المؤتمر الثاني للوقاية من الجريمة الذي عقدته الأمم المتحدة في لندن سنة 1960 أضافت << عدم الطاعة و العناد و المروق و عدم احترام الكبار و التدخين دون إذن و جمع أعقاب السجائر و التسكع في الطرقات >>[254]، فلا يمكننا اعتبار كل صور الانحراف بأنها سلوك مرضي، فبعض هذه السلوكات قد ينظر إليها باعتبارها سوية بشكل أو بآخر، نأخذ القتل في سبيل الأخذ بالثأر كمثال على ذلك، فقد ينظر إليه باعتباره سلوكا سويا و مرغوبا فيه أيضا من بعض الأفراد، هذه واحدة من الانتقادات النابعة و المتصلة بهذه الافتراضات الموجهة إلى النظرية النفسية، سوف يتم مناقشتها في العناصر الموالية بتفصيل أكثر.

بالرغم من اختلاف التعريفات الواردة النفسية منها و الاجتماعية حول الحدث المنحرف، فإنها لا تخرج من الفكرة التي تقول أن الحدث المنحرف يعاني من سوء تكيف نفسي و اجتماعي، أي عدم القدرة على المواءمة بين حاجاته النفسية و حاجات البيئة المحيطة و الحدث المنحرف بناءا على ذلك، نرى أنه ذلك الشخص الذي يعاني صراعات و اضطرابات نفسية لاشعورية (مكبوتة) مع نفسه وكذا مع الجماعة، فتظل كامنة تنتظر الفرصة للإشباع، فإذا وجد ما يستثيره يظهر جنوحه و وفقا لهذه المفاهيم فإن المدخل السيكولوجي و الاجتماعي يعتبر أي فرد يخالف سلوكه المعايير الاجتماعية فردا منحرفا، مما دفع إلى دراسة الانحراف على اختلاف أسبابه نفسية كانت أم اجتماعية و المؤدية إليه كسلوك يخالف التوقعات المعيارية، يمكننا أن نضيف في هذا الصدد إلى أن البحوث النفسية و الاجتماعية قد كشفت في كثير من الدراسات على تنوع الجماعات الاجتماعية و تباين العضوية فيها، كدراسات التنقل الاجتماعي، إلا أن السلوك الفردي الذي يبدو نموذجيا و مقبولا في جماعة معينة، قد لا يكون كذلك بالنسبة لجماعات أخرى، ما جعلنا نضيف إلى هذا المدخل نسبية الظاهرة و مرونتها، فقد توجد بعض السلوكات التي تعتبر

---

[253] . جلال الدين عبد الخالق، مرجع سبق ذكره، ص 23.

[254] . محمد أيوب الشحيمي، دور علم النفس في الحياة المدرسية، دار الفكر، بيروت، 1994، ص 117.

لدى بعض المجتمعات خرقا واضحا للنظم و القيم الاجتماعية، في حين ينظر إليها في مجتمعات أخرى سلوكا عاديا، مثال على ذلك التهرب من الضرائب هو خيانة مخلة بالشرف في بعض الدول و في أخرى قد يعبر اجتماعيا عن مدى براعة مرتكبها و ذكاءه.

1ـــ2 انحراف الاحداث بين القانون و الاخلاق : مقاربة نظرية

لطالما ارتبط الانحراف بالقوانين الوضعية من جهة و بالأخلاق من جهة أخرى، فهو << السلوك الذي يحرمه القانون و يستوجب عقوبات خاصة و يعتبر خروجا على قيم المجتمع و تقاليده >>،[255] إذ تشير المعايير القانونية انطلاقا من هذا التعريف إلى نماذج معينة من السلوك و التي تمثل خروجا على المعايير الاجتماعية، بحيث تلحق ضررا بالآخرين فيعاقب عليها القانون و هو << سلوك غير البالغين الذين يقومون بخرق معايير قانونية معينة أو معايير اجتماعية بصفة متكررة تستلزم اتخاذ إجراءات قانونية اتجاه مرتكبي هذه الأفعال سواء كان فردا أو جماعة >>[256] و شريعتنا الإسلامية تذم هذا الفعل اللاأخلاقي و تحذر أفرادها من ارتكاب محظورات شرعية (جريمة، انحراف، جنوح)، فمجتمعاتنا المسلمة تضبطها القيم الدينية و الأخلاق الإسلامية و هي كفيلة بإيجاد التوافق والتماسك والاستمرار للجماعة، في هذا يقول أحمد أبو زيد << إن الدين بتعاليمه و أوامره و نواهيه يعتبر من أقوى عوامل تخفيف التواءم في السلوك الاجتماعي>>،[257] وهناك تعريفات شرعية حددها المشرع الإسلامي، منها قول "الماوردي"<<إن الجريمة هي ارتكاب محظورات شرعية زجر الله عنها بحد أو تعزيز>>[258]، فالشريعة الإسلامية تعتبر الأخلاق قضية أولى للدعائم التي يقوم عليها المجتمع و الانحراف هو<< تــرك الحق و الوسطية و الاستقامة، يقضي الانحراف منحرفا عنه و منحرفا و المنحرف عنه هو الصراط المستقيم و هو دين الإسلام >>[259] و يضيف << و المنحرف هو الخارج عن

---

(255) . أحمد زكي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1977، ص 106.

(256) . هرتش ترافيس، مرجع سبق ذكره، ص 96.

(257) . نفس المرجع ، ص 23.

(258) . نفس المرجع، ص 97.

(259) . جلال الدين عبد الخالق، مرجع سبق ذكره، ص 21.

منهج الله سبحانه و تعالى و ما تضمنه من أوامر و نواهي، فيفعل ما نهي عنه و يترك ما أمر به>>[260]، إلا أن القوانين الوضعية في تحليلها للسلوك الانحرافي تكاد تهمل المسائل الأخلاقية إهمالا تاما ولا تعني بها، إلا إذا أصاب ضررها المباشر الأفراد أو الأمن العام، فحسب رجال القانون لا يوجد انحراف بدون نص قانوني، في هذا السياق تثار بدورها قضية العلاقة بين القانون و الأخلاق، بل و بين الأخلاق العامة و الأخلاق الخاصة[*][261] و مناقشة هذه القضية مستمرة من أمد بعيد بين رجال القانون و الفلسفة، فهل كل ما هو أخلاقي يصبح غير قانوني ؟ << فالفكر القانوني الغربي، لا يعتبر الزنا مثلا جريمة إلا في حالة وقوعه على سبيل الإكراه فقط بينما يخرج على نطاق التجريم إذا تم بالتراضي >>[262]، و لكن ما نلاحظه و ما نستخلصه من هذه الفكرة، أن الفعل واحد من جهة النظر الأخلاقية إلا أنه ليس كذلك من وجهة النظر القانونية.

أمام هذه التداخلات يمكننا القول أن احترام القانون لن يتم إلا من قيم أخلاقية، يستدخلها الفرد من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية، لنسهم في ضبط سلوكه و إبعاده عن الانحراف، في هذا الصدد تجدر الإشارة إلى اختلاف التشريعات في التمييز بين الصغار و الكبار من حيث المسؤولية الجنائية، إذ تحولت شيئا فشيئا عن فكرة الردع العام و الانتقام إلى فكرة الإصلاح و العلاج، خاصة مع انتشار أفكار الحرية و حقوق الإنسان، فهذه النظرة المتفتحة للأحداث و للبشرية عامة، دعت إليها الشريعة الإسلامية منذ أربعة عشر قرنا << فهي تنظر إلى تكامل إدراك الإنسان في مراحل ثلاثة، تبدأ من مرحلة انعدام الإدراك و قد حددت هذه المرحلة بسبع سنوات كاملة يبلغها الصغير و لا ينال حظا من التمييز وهذه المرحلة لاعقاب عليها البتة و ببلوغ الصبي سن التمييز أي تمام السابعة- ينتقل إلى المرحلة الثانية و هي مرحلة الصبي المميز و قد حددها الفقهاء بخمسة عشرة سنة إذا لم تظهر العلامات الطبيعية، و تكون العقوبة في هذه المرحلة تعزيزية، فهو تهذيب و توجيه نحو الخير، و بالبلوغ ينتقل الصغير إلى المرحلة الأخيرة و هي

---

(260) . جلال الدين عبد الخالق، مرجع سبق ذكره ، ص 21.

(261) . نفس المرجع ، ص 281.

مرحلة الإدراك التام و تسمى بمرحلة البلوغ أو الرشد و فيها تبدأ مسؤولية الإنسان الجنائية عن جرائمه أيا كان نوعها>>[263]، فإثر هذه النظرة ظهرت الدعوات الصريحة إلى وجوب تغيير القوانين و النظم المجحفة بحق الصغار و تأسست بذلك محاكم للأحداث، أثارت جدلا و اختلافا بين الباحثين حول تحديد فترة الحداثة من مؤيد و معارض، فالفريق الأول و من خلال البحوث السيكولوجية و الاجتماعية يرى أن << الصغير طوال فترة عمره، التي تبدأ منذ ولادته و حتى يتم له النضج النفسي و الاجتماعي و تتكامل له عناصر الرشد و الإدراك>>،[264] و عليه فمن خلال هذا التعريف لم يتم وضع حد لسن الحدث و ارتبط هذا الأخير بالولادة و النضج الاجتماعي و النفسي الموافق لقدرات كل فرد و ظروفه الاجتماعية و درجة نموه العقلي، بالشكل الذي يجعله قادرا على التفاعل الإيجابي مع مجتمعه، مفسرين ذلك بخطورة هذه الفترة العمرية من حياة الفرد، لشمولها على عدة متغيرات على كافة المستويات النفسية و الاجتماعية و الجسمية تجعله رهنا للصراعات الحادة إزاء المواقف التي قد تواجهه، فيصبح من السهل عليه أن ينحرف مع أي تيار يكون صداه أقوى من صدى التيارات الأخرى، مما يقوده إلى طريق الانحراف و الجريمة، اعتمد الباحثون على التقسيم الاعتباري لمراحل النمو وفقا لمقتضيات البحث العلمي، فمنهم من اتخذ الغريزة الجنسية و ما يرافقها من قوى نفسية أو شهوة غريزية مكبوتة معيارا للتقسيم و منهم من اعتمد على حالة نمو الجسم من حيث السرعة و البطء التي يتم بها هذا النمو و منهم من اتجه إلى تقسيم هذه المراحل على أساس أحلام اليقظة التي تنتاب الفرد، في حين ذهب البعض إلى تقسيم هذه السن إلى ثلاث مراحل << مرحلة التركيز على الذات، مرحلة التركيز على الغير، مرحلة النضج الاجتماعي و النفسي >>[265]، بينما يرى الفريق الآخر و هم رجال القانون أنه << الصغير بين السن التي حددها القانون للتمييز و السن التي حددها لبلوغ سن الرشد >>[266] و الحدث << وصف يطلق على الصغير خلال مرحلة نموه التي تبدأ منذ تقرير المسؤولية الجنائية و حتى

---

(263) . محمد عبد القادر قواسمية، مرجع سبق ذكره، ص 22.

(264) . نفس المرجع، ص 49.

(265) . نفس المرجع،ص 50.

(266) . طه الخير ومنير العصرة، انحراف الأحداث في التشريع العربي والمقارن، مطبعة تنشئة المعارف، دمشق، 1961، ص 28.

بلوغه سن الرشد الجنائي>>[267] و يؤكد أصحاب هذا الفريق على ضرورة تحديد السن لمقتضيات التطبيق العملي لأحكام القانون، صيغت تشريعاتهم و عن اختلافها على النحو المحدد لكلا الحدين (الأدنى و الأقصى) لسن الحداثة و الموضح كمايلي:

* **الحد الأدنى لسن الحداثة:** [268]

تحدده أغلبية القوانين بسبع سنوات و نذكر قانون الأحداث الجانحين السوري في مادته 2، قانون العقوبات اللبناني في مادته (118)، قانون العقوبات الثوري في مادته (107)، و تشريعات أخرى تحدده بثمانية سنوات، نذكر القانون الإنجليزي و أخرى بتسع سنوات كقانون المجرمين الأحداث الأردني، في حين لم تحدد بعض التشريعات هذا السن كالتشريع الجزائري، التشريع المصري و حجتهم في ذلك أن قانون الأحداث هو في حقيقته قانون حماية و رعاية.

* **الحد الأقصى لسن الحداثة:** [269]

تتفق أغلب الدول على تحديدها بثمانية عشر سنة استجابة لتوصيات المؤتمرات الدولية و حلقات الدراسات الاجتماعية و نذكر النمسا، الدنمارك، فنلندا، النرويج و معظم الدول العربية، الأردن، الجزائر في مادتها (442) من قانون الإجراءات الجنائية، العراق، مصر في القانون رقم 31 لسنة 1974، فالحدث هو << من لم يتجاوز سنه ثماني عشر سنة كاملة وقت ارتكاب الجريمة أو عند وجوده في إحدى حالات التعرض للانحراف >>[270] و يستدلون على ذلك أن الإنسان لا يبلغ سن النضج العقلي إلا بعد إتمامه 18 سنة من عمره << و هناك من القوانين التي حددت السن بـــ 14 سنة و نذكر البحرين في مادتها 10، و السودان بـــ 20 سنة >>[271]، في الأخير فكما لاحظنا أنه هناك آراء متباينة في تشريعات بعض الدول حول تحديد سن الحداثة (الأدنى والأقصى) و هذا يرجع في الغالب إلى تلك العوامل الاجتماعية و الثقافية كالاختلاف في مدى النمو و حصول البلوغ الجسدي بين دولة و أخرى أو نظرة المجتمع للحدث، فبينما تتكفل الأسرة العربية بطفلها إلى سن غير محددة تطلق الأسرة الأوروبية العنان لطفلها في سن الثامن عشر و وفقا

---

[267] . عبد القادر القهوجي، علم الإجرام وعلم العقاب، الدار الجامعية، الاسكندرية، دس، ص 170.

[268] . محمد عبد القادر قواسمية، مرجع سبق ذكره، ص ص 34-35.

[269] . نفس المرجع، ص 35.

[270] . جلال الدين عبد الخالق، مرجع سبق ذكره، ص 24.

[271] . محمد عبد القادر قواسمية، مرجع سبق ذكره، ص 34.

لذلك فلا يعتبر الحدث منحرفا حقا إلا إذا اتسم سلوكه بالخطورة، أي احتمال قيامه بجريمة ما و قررت محكمة الأحداث وجودها بعد إلحاقه ضررا كبيرا أو إساءة خطيرة للتنظيم الاجتماعي و قد اتفقت هذه التشريعات على أن << الصغير الذي يقل عمره عن سن معينة و هو ثمانية عشر سنة منحرفا فقط إذا حكمت محكمة الأحداث بهذا، هذا يعني أنه ارتكب فعلا أو أعمالا معينة تخالف القانون أو شريعة أو نظام المجتمع المتبع >>[272].

1-3 المسؤولية الجنائية من منظور التشريع الجزائري:

لم يبقى التشريع الجزائري بمنأى عن الأحداث العالمية، فقد تناول جنوح الأحداث في موضعين: [273]

- قانون حماية الطفولة و المراهقة رقم 3/72 و المؤرخ في 1972/2/20، فهو يهدف إلى حماية الأحداث المعرضين لخطر معنوي.
- قانون الإجراءات الجنائية.

فضلا عن الأحكام الخاصة التي وردت في قانون العقوبات رقم 156/66 والصادر بتاريخ 1966/6/8 الأحداث الجانحين في المادة (49، 50، 51) و في قانون تنظيم السجون و إعادة التربية رقم 2/72 و المؤرخ في 1972/2/10 في مادته 12 و في قانون المراكز الاختصاصية و دور الإيواء المكلفة برعاية الطفولة و الأحداث رقم 3/72 و المؤرخ في 1972/2/20 -أنظر الملحق- و سوف نحاول في هذا المقام عرض بعض المواد التي تتضمن تحديد سن الحداثة في التشريع الجزائري.

- قانون الإجراءات الجزائية في مادته 442 ينص على: << يكون بلوغ سن الرشد الجزائي في تمام الثامنة عشرة >>[274] و في المادة 427 << لا يجوز في مواد الجنايات و الجنح أن يتخذ ضد الحدث الذي لم يبلغ 18 إلا تدابير أو أكثر من تدابير الحماية أو التهذيب>>[275]، أما المادة 445 فتؤكد انه << يجوز لجهة الحكم بصفة استثنائية بالنسبة للأحداث البالغين من العمر أكثر من الثالثة عشر أن يستبدل أو تستكمل التدابير المنصوص عليها في المادة 444 بعقوبة الغرامة أو الحبس المنصوص عليها في المادة

---

[272]. خيري خليل الجمبري، مرجع سبق ذكره ، ص 117

[273]. محمد عبد القادر قواسمية، مرجع سبق ذكره، ص 29.

[274]. نفس المرجع، ص 36.

[275]. نفس المرجع، ص 41.

50 من قانون العقوبات، إذا ما رأت ذلك ضروريا نظرا للظروف أو لشخصية المجرم الحدث، على أن يكون ذلك بقرار توضح فيه أسبابه خصيصا بشأن هذه النقطة>>[276].

- قانون حماية الطفولة في مادته الأولى و التي تنص على أن << القصر الذين لم يكملوا الواحد و العشرين عاما و تكون صحتهم و أخلاقهم أو تربيتهم عرضة للخطورة أو يكون وضع حياتهم أو سلوكهم مضرا بمستقبلهم، يمكن إخضاعهم لتدابير الحماية و المساعدة التربوية >>[277].

- قانون العقوبات و في مادته 49 ينص على انه << لا يوقع على القاصر الذي لم يكمل الثالث عشر من عمره إلا تدابير الحماية أو التربية و مع ذلك فإنه في مواد المخالفات لا يكون إلا التوبيخ و يخضع القاصر الذي لم يبلغ سنه من 13 إلى 18 إما لتدابير الحماية أو التربية أو لعقوبات مخففة >>[278]، فالحدث الذي يقل سنه عن الثالث عشر غير مؤهل للمسؤولية الجنائية بل يخضع لتدابير الحماية أو التربية.

يظهر جليا من خلال هذه المادة، أنه قد أسندت للقاضي سلطة البت في أمر الحدث دون الثالثة عشر، في هذا الصدد فالتشريعات الجزائرية المتعلقة بالأحداث المنحرفين عملت على التفرقة بين الحدث الجانح و الكبير المجرم و أظهرت اهتماما بالغا بالحق الكامل للحدث في الرعاية و التوجيه.

2- أبعاد السلوك الانحرافي في ظل المقاربات النظرية للانحراف:

اختلفت الآراء و المذاهب حول الأسباب المؤدية للانحراف و تشعبت النظريات التي تبحث في تفسيرها إلى اتجاهين رئيسيين يضمان تلك الأبعاد الهامة لهذا السلوك الانحرافي، فهناك اتجاه يتزعمه أنصار النظريات البيئية و اتجاه آخر لأنصار النظريات الأنثروبولوجية و التكوينية و سنتناول بشيء من التفصيل أهم هذه النظريات.

2-1 انحراف الاحداث من خلال المداخل النظرية البيئية:

---

[276]. محمد عبد القادر قواسمية، مرجع سبق ذكره، ، ص 44.

[277]. نفس المرجع، ص 42

[278]. نفس المرجع، ص 42.

تظهر النظريات البيئية في تلك العوامل الخارجية التي تؤثر في الفرد، فهي تعطي أهمية مطلقة للبيئة مقارنة بتلك العوامل الداخلية، التي لا تَحتل ضمنها سوى مكانا ثانويا هذه الأخيرة تعني بالنظريات الأنثروبولوجية و التي سيتم التطرق إليها لاحقا.

ارتأينا تناول هذه المقاربة البيئية من خلال تيارين هامين ذوي التوجه السوسيولوجي هما التيار الباتولوجي و التيار التفاعلي، إذ يشكل ايميل دوركايم ***I. Durkheim*** مرجعيته الأولى في فكرته حول معيارية الانحراف "*Anomie*"، التي يفسر على أساسها الانحراف كظاهرة اجتماعية، ينظم إليه كل من سوذرلاند ***E.Sutherland*** ، مرتون***R. Merton*** و كلوارد و أهلين *R.A.Cloward* et *L.E.Ohlin*، كريسي *D.R.Cressey*، كوهين *A.K.Cohen* ومجموعة من الباحثين أصحاب المدرسة الوظيفية، صيغت أفكارهم دون الاهتمام بمفهوم "الانحراف" في حد ذاته، بل اعتمدوا على تلك العلاقات الاجتماعية المكونة في النسق الاجتماعي، من أهمها نذكر:

2-1- 1 الأسس الاجتماعية للسلوك الانحرافي:

أولا : البناء الاجتماعي و اللاّمعيارية عند دوركايم *I.Durkheim* :

إن العلاقة الاجتماعية هي المحور الأساسي لأبحاث دوركايم ***I. Durkheim***، إذ تبقى إلى يومنا هذا مستحدثة، حيث نجد أهمية البطالة و الفقر في المجتمع و توسع المفارقات الاجتماعية التي تضاعف الانسجام أو الائتلاف الاجتماعي و تؤكد الدراسات أن مفهوم الانحراف يمكن دراسته من خلال مفاهيم دوركايم للانوميا، فقد اعتبر الجريمة و الانحراف << نمطا سلوكيا عاديا، بل اعتبره ضروريا لكل مجتمع، ذلك انطلاقا من مفهومه الأنومي التي وجدت تأطيرها الإبستمولوجي في دراسته للانتحار كوجه محدد للسلوك المنحرف، فمن أجل أن يكون علم الاجتماع علما بحق، وجب أن تدرس عمومية هذه الظواهر على اعتبار خاصية لطبيعتها العادية>>[279]، فهو يرى أن << الجريمة ظاهرة اجتماعية عادية و لا معنى للإجرام إلا ضمن المجتمع أو الثقافة التي نشأ فيها>>[280]، يعتقد دوركايم إذن أن الجريمة ظاهرة عادية تتصل ببناء المجتمع أو تركيبه و بطبيعة الحياة الاجتماعية ذاتها و تكوّن جزءا من وظائفه و تفاعلاته، فهو يشير إلى أن الظروف الاجتماعية قد تكون محبطة لبعض الناس لدرجة أنها تسوقهم إلى مسالك

---

[279] - Pierre *Bourdieu, **Le metier de sociologue**, Fernand nathan, Paris, 1986,* P 38.

[280] - Jean Michel Bassette, sociologie criminelle in jean pierre durand et robert weil, sociologie contemporaine, 2édition, paris, 1997, P 605.

انحرافية، ففسر الانحراف بناءا على ذلك بمصطلح "اللامعيارية" أو "*Anomie*" و اللامعيارية عند دوركايم هي: << حالة من عدم الإشباع تنجم عن الإحساس بالتعارض بين الآمال و مستويات الطموح و الوسائل المتاحة لتحقيق هذه المستويات من ناحية أخرى>>[281]، فتفكك البناء المعياري أو غياب القاعدة أو القانون، قد يعرض الأفراد للخروج عن المعايير، لأن طبيعة الإنسان تطمح دائما للتجديد و حاجاته تطغى على إمكاناته المحدودة جدا و لتحقيق هذه الحاجات و الرغبات قد يلجأ الفرد إلى القيام بسلوكات منحرفة تخرج عن ضوابط المجتمع، فالشخص السوي عند دوركايم << هو الشخص الأخلاقي الذي يدمج العناصر المعيارية و يتقمصها، فطاعته للقواعد المعيارية نابعة في آن واحد من الرّهبة و الرّغبة، يحس الفرد بالسعادة و راحة الضمير لما يطيع المعايير الاجتماعية، فالنظام الأنومي يقابله من النظام الأخلاقي، فالأول متفكك و الثاني منضبط>>[282].

إن ديننا الحنيف الإسلامي أكثر تأثيرا أو فعالية من أي وسيلة أخرى، فهو كفيل بإيجاد التوافق و التماسك و الاستمرار للجماعة، إذ أنه يجعل الضمير يتصرف كميكانيزم داخلي للضبط الاجتماعي، في هذا الصدد يقول أحمد بوزيد << إن الدين بتعاليمه و نواهيه يعتبر من أقوى عوامل تحقيق التوائم في السلوك الاجتماعي>>[283].

نستنتج مما جاء به دوركايم من خلال مقاربته للسلوك الانحرافي، أن مقاربة اللاّمعيارية تمثل إحدى التوجهات الكبرى لتفسير الانحراف، فهي تشير إلى أن الظروف الاجتماعية، قد تكون محبطة لبعض الأفراد لدرجة أنها تسوقهم إلى مسالك انحرافية، في هذه الحالة ينظر إلى السلوك الانحرافي بصفته نوعا من عدم التوافق و التكيف إزاء هذه الظروف.

بعد عرض موجز لهذه النظرية يمكننا استنتاج بعض الأبعاد المدرجة ضمنها كتوضيح لما تم تقديمه و نذكر:

1. يتضمن البعد الأول لهذه النظرية درجة الافتقار إلى المعايير و القواعد الاجتماعية، هذا ما أشار إليه دوركايم بالأنوميا.
2. اعتباره لكل من الجريمة و الانحراف نمطا سلوكيا عاديا.

---

[281] . سامية محمد جابر، مرجع سبق ذكره، ص 509.

[282] . عدلي أبو طاردون، سوسيولوجيا التطرف الديني، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 1999، ص 473.

[283] . هيرتش ترافيس، مرجع سبق ذكره، ص 23.

3. التباين الواضح بين الأهداف (توقعات و طموحات الفرد) و الوسائل، اللتان تعملان معا لتشكيل الممارسات السائدة.
4. العلاقة الوظيفية بين الفرد و المجتمع، فقد وفق دوركايم بالربط بين التحولات الاجتماعية و الانحراف، هذه التغيرات التي تضعف النظام المعياري مما يولد الأنوميا.
5. البعد التنبؤي في إسهامات دوركايم، فنظرا لأهمية النظرية في التغير الاجتماعي و تقسيم العمل، فيمكن الاعتماد عليها لإجراء دراسات مقارنة على المستوى العالمي.

هذه باختصار بعض الأبعاد المستنبطة من قراءاتنا لما قدمه الباحثين حول هذه النظرية و للتوضيح أكثر سوف نحاول إظهار بعض النقائص أو أوجه القصور لنظرية اللامعيارية، هذه الانتقادات جعلت العلماء يطورونها و يعدلونها بنظريات أخرى سوف يتم التطرق إليها لاحقا، فمن أوجه القصور لنظرية دوركايم :

1. نعلم أن دوركايم اعتمد في نظريته على ظاهرة الانتحار و مدى ارتباطها بالعوامل الاقتصادية للمجتمع الأمريكي، فيعيب عليه اقتصاره في تحليله للنظرية على جريمة الانتحار دون غيرها و علاقتها باللاّمعيارية، فلم يبحث في الأنواع الأخرى من الجريمة التي قد تختلف عن الانتحار في أبعادها و أسبابها و تصنيفاتها.
2. لا يعني وجود الجريمة في المجتمع بصورة دائمة، أنها ظاهرة سليمة، فاستمرار وجودها، مهما كانت أسبابها نرى أنها ليست كفيلة للتعبير عن صحتها.
3. إن دوركايم وفقا لتوجهه الفكري للظواهر الاجتماعية، يرى أنها أشياء لا يستطيع الفرد تغييرها حسب ما يريد، في حين أن الطبيعة تؤكد أن الأشياء في حقيقة الأمر في حركة دائمة بفضل الإنسان الذي يدفع بها إلى الحركة إلى الأمام، فهو أحسن المخلوقات و أفضلها على وجه الأرض، هنا يستحضرني ما قيل عن الإنسان و أفعاله فهل فهي قدريّه أم اختيارية ؟
4. هناك قصور منهجي في دراسة دوركايم عن الانتحار حيث أن الإحصاءات الرسمية التي استند إليها تعتمد على الأحكام الذاتية للموظفين الذين يقومون بالتحقيق في الوفيات، هذه الأحكام تتعلق بنية الضحية، هذا مع أن دوركايم قد استبعد القصد و الدافع في تعريفه للانتحار (فقد تستند الإحصاءات إلى التخمين و

الأحكام الذاتية، فهناك احتمال وجود تغيرات في تسجيل حالات الوفيات كالانتحار أو كحادث و يمكن أن تختلف هذه بين البلدان وفقا للجماعات المختلفة).[284]

5. إشارته إلى دحض التغيرات البديلة للانتحار و محاولة استبعاد العناصر الذاتية من تعريفه للانتحار و أسبابه، يظهر ذلك من خلال ما قدمه في نظريته التي تعتمد على العوامل الاجتماعية دون غيرها و كفايتها في تفسير الجريمة و نأخذ على سبيل المثال تلك العوامل النفسية و كذا البيولوجية.

تدعيما لهذه النظرية المؤسسة لأهم النظريات الاجتماعية الكبرى المفسرة للسلوك الانحرافي و انطلاقا من بعض نقائصها، ظهرت نظرية مرتون ***R. M.Merton*** و نظرية الثقافات الفرعية المنحرفة و بعض النظريات الأخرى و نذكر أهمها:

ثانيا : مرتون *R. M.Merton* و ثنائية- الاهداف/الوسائل- :

يعتبر السلوك الانحرافي عند مرتون من مفرزات تلك المشكلات الاجتماعية خاصة، و قد اتسع نطاقه و استفحل ليشمل نسيج النسق الاجتماعي، فعلى حدّ تعبيره << إن المشاكل الاجتماعية هي التباين أو التناقض بين ما هو موجود في المجتمع و بين ما ترغب مجموعة هامة من هذا المجتمع بصورة جدية أن يكون به >>[285]، يزداد هذا التناقض و التباين حدّة كلما ازداد التعارض بين الطموحات و التوقعات، أي رغبات الفرد التي لا يسمح بتحقيقها، مما يدفعه إلى السلوك المنحرف، فوفقا لنظرية الضغط كما سنوضحه لاحقا، فالسلوك المنحرف ناتج عن عدم الانسجام بين الطموح و الوسيلة الضرورية لتحقيقه، و الطبقة الاجتماعية الدنيا هي التي يقع على عاتقها الضغط الاجتماعي الأكبر.

إن التوجه الفكري لنظرية مرتون إذن يوحي إلى فكرة الأنوميا التي جاء بها دوركايم، فأي اختلال أو عدم توازن بين الأهداف و الوسائل يؤدي إلى اللامعيارية و قد << وظف مرتون في أبحاثه مفهوم الأنومي و طوره من خلال تحديد أنماط العلاقة بين أهداف المجتمع و بين الوسائل الثقافية المستخدمة لتحقيق هذه الأهداف>>[286]، فالانحراف من وجهة نظره يمكن أن ينظر إليه << كاستجابة نمطية من جانب الطبقة الدنيا نحو فقدان معايير المجتمع الشامل و كثير من الأفعال الإجرامية كالسرقة و الابتزاز و التهريب

---

[284] . مصلح الصالح، النظريات الاجتماعية المعاصرة وظاهرة الجريمة في البلدان النامية، ط1، مؤسسة الوراق، الأردن، 2000، ص 52.

[285] . محمد عاطف غيث، مرجع سبق ذكره، ص 86.

[286] . سامية محمد جابر، مرجع سبق ذكره، ص 503.

تستهدف الحصول على الثروة أو القوة بوسائل غير مشروعة>>، لذلك فإن ندرة الفرص المشروعة حسب هذه النظرية، تدفع الشخص في الطبقة الدنيا إلى أن يكون أكثر عرضة لاستخدام الوسائل غير المشروعة، رغم الضغوطات الشديدة التي يتعرض لها قبل إقدامه على الفعل، فمن المسلّم به حسب علماء الاجتماع أن << الإنسان حيوان أخلاقي تتوفر لديه الرغبة في طاعة القوانين و الامتثال لها، فقبل أن يفكر في الانحراف، يتعرض لضغط شديد قبل الشروع فيه و مصدر هذا الضغط تلك الرغبات الموجودة فيه>>[287]، نستنتج من خلال هذه النظرية أن مرتون يظهر في توجهه هذا، خلل في البنية الاجتماعية و تناقضاتها كمولد للسلوك الجانح و ينطلق في تفسيره من تحليل عناصر هذه الأخيرة و تفاعلها و الذي ينتج سلوكات متنوعة كالسلوك التمردي و السلوك الاستسلامي مثلا و أهمها السلوك الجانح، هذان العنصران هما الأهداف و المعايير، فعندما تعطي بنية المجتمع وزنا مفرطا للأهداف على حساب المعايير، يزداد الميل إلى الوصول لتلك الغايات بإتباع أكثر الطرق فعالية على حساب عدم مراعاة السبل المشروعة، فنحن إذن أمام وضعية تأخذ فيها الأهداف قيمة مفرطة، بينما تنخفض قيمة الطرق المشروعة لبلوغ الغاية و تتراخى بذلك المعايير عند الفرد، فيسهل انحرافه و تبرز بذلك أبعاد هذه النظرية في مايلي :

- البعد الثقافي و الاجتماعي و ذلك في تحليل مرتون للسلوك المنحرف من خلال تأكيده على تجاوز العوامل المنعزلة التي دعت إليها النظريات التقليدية لماركس و أتباعه و الاهتمام بالعوامل الاجتماعية و الثقافية، فهناك مزيج بين قيم الثقافة القائمة و طبيعة البناء الاجتماعي، ما يؤدي إلى ضغط مكثف نحو الانحراف.
- بعد إيديولوجي و الذي يظهر من خلال محاولة البناء الاجتماعي للمجتمع الأمريكي، بل و يتمركز في شرائح طبقية معينة أو مراتب دنيا في المجتمع.

لم تسلم مقاربة مرتون أيضا من النقد و التحليل و التعليق بل و حتى المراجعة من عدد كبير من الباحثين و نذكر بعض هذه الملاحظات بإيجابياتها و كذا سلبياتها، فمن أهم ايجابياتها، مدى إسهام هذه المقاربة و بشكل مميز في دراسة السلوك الانحرافي من خلال الاهتمام بالبنية الاجتماعية، فقد حاول مرتون اكتشاف الكيفية التي تؤدي نتيجة تميزها بخصائص معينة إلى دفع الأفراد إلى السلوك المنحرف بدل السلوك المتكيف، ما يعكس

---

[287] . هرتش ترافيس، مرجع سبق ذكره، ص 13.

مرونة و ديناميكية السلوك الإنساني من خلال الأنماط المتعددة من الاستجابات السلوكية التي أظهرها مرتون لمواجهة التناقض الاجتماعي إضافة الى :

- ما ذكره إدوين *S.Edwin* في ما يتعلق بمقالة مرتون "البناء الاجتماعي و اللاّمعيارية" و التي تمثل تحليلا عميقا و مفصلا للعلاقة بين البناء الاجتماعي الأمريكي و نشوء السلوك الانحرافي و قد وضعت حجر الأساس للتحليلات اللاحقة للثقافات الجانحة.[288]
- استخدم دوركايم مصطلح اللامعيارية لتفسير أنماط الانتحار في المجتمع، لكنه لم يقدم نظرية لتفسير السلوك الانحرافي بشكل عام، بينما مرتون فقد قدم نظرية في اللامعيارية لتفسير عدد أكبر من أنواع الجريمة و السلوك الانحرافي.[289]
- يظهر مرتون في فكرته مزيج بين قيم الثقافة القائمة و طبيعة البناء الاجتماعي، ما يؤدي إلى ضغط مكثف نحو الانحراف، فالقنوات الشرعية من أجل الحصول على المال تعتبر أمرا عسيرا و وجود فرص ضئيلة بالنسبة للوسائل الشرعية التي توصل إلى هدف النجاح.

إلا أن هذه المقاربة رغم فوائدها الاجتماعية، لا تستطيع أن تفسر لماذا ينحرف أشخاص دون غيرهم ممن يعيشون في نظام اجتماعي واحد و في ظل ثقافة واحدة، نذكر على سبيل المثال الإخوة و الذين يتعرضون بطبيعة الحال لضغوط نفس النظام الاجتماعي، إنها إحدى الملاحظات التي وجهت لهذه النظرية و يمكننا أن نذكر أيضا:

- ذكر كورتس و غاتي *Corts* et *Ghaté* أن المعيارية تتناول التوجيه الطبقي في المجتمع و الجريمة و ذلك من خلال الدور الحاسم الذي تلعبه إيديولوجيا الشرعية في عالم لا مساواة واقعي.[290]
- لم تأخذ بعين الاعتبار التعارض بين القيم الثقافية و الأهداف من جهة و الطرق المقبولة لتحقيقها من جهة أخرى، هذه التناقضات التي تعتبر كافية في حدّ ذاتها لوجود اللامعيارية و السلوك الانحرافي.

---

[288] . مصلح الصالح، مرجع سبق ذكره، ص 66.

[289] . نفس المرجع، ص69.

[290] . مصلح الصالح، مرجع سبق ذكره، ص70.

- غياب البعد التاريخي في مقاربة مرتون، إذ لم يوضح هذا الأخير منشأ الأهداف الثقافية و البناء الاجتماعي.
- يضع مرتون نفسه في منظور اجتماعي محض محاولا وضع أسس تحليل المصادر الاجتماعية للانحراف، ينطلق في ذلك من تحليل البنية الاجتماعية، فقد بين أن السلوك الانحرافي هو وليد الوضعية الاجتماعية فقط و التي يجد الفرد نفسه فيها متجاهلا البعد الشخصي في هذه المشكلة، فقد حاول مرتون أن يبرهن أن أغلب مرتكبي السلوك الانحرافي معافون نفسيا و رفض تلك الاتجاهات النفسية المفسرة لهذه الظاهرة، إلا أننا نرى أنه لا يمكننا فهم أي ظاهرة من خلال بعدها الاجتماعي فقط، بل علينا البحث في كيفية تفاعل البنية الاجتماعية بكل تناقضاتها المولدة للانحراف مع الشخصية بتناقضاتها الداخلية، فالمرض الاجتماعي يتفاعل مع المرض الشخصي و العكس صحيح كي ينتج السلوك المنحرف.
- تركز مقاربة مرتون على الطبقة الدنيا دون غيرها، إذ حصر الانحراف و الإجرام على أبناء هذه الطبقة خاصة، رغم وجود هذه السلوكات في الطبقات الوسطى و كذا العليا، ما يظهر إهماله التام للبناء الطبقي للمجتمع رغم أنه ثبت في بحوث كثيرة أن الطبقة العليا لها من التأثير القوي على السلوك المنحرف، مثل الطبقة الدنيا و قد يفوقه أيضا، تجدر الإشارة هنا إلى << دراسة لركلس *Reckless* أظهر فيها كيف أن الجريمة في أمريكا تصل إلى حدها الأعلى بين الطبقة الفقيرة ثم تنحدر بوضوح في حدها الأدنى بين الطبقة المتوسطة، ثم تعود إلى الارتفاع بين الطبقات الغنية>>[291]، في هذا الصدد لا يمكن لهذه النظرية أن تحصر الانحراف و الإجرام على أبناء الطبقة الدنيا فقط، فقد يكون منهم أفراد عاشوا حرمانا اقتصاديا فضيعا و لكنهم تغلبوا على تلك المشاعر السلبية و عبروا طريق النجاح.
- إن دوافع الانحراف التي ذكرها صاحب هذه المقاربة من سخط و حرمان و خبرات الفشل، ما هي إلا عوامل مساعدة و ليست أسباب قوية لهذا السلوك.
- أبرزت أفكار مرتون مبدءا مفاده أن الغاية تبرر الوسيلة و هذا ما تنادي به المجتمعات المادية، التي تشبه مجتمعه المادي، فالثقافة الأمريكية تدعو إلى جمع الثروة كرمز للنجاح بدون تأكيد مطابق على استعمال الوسائل النظامية للسير نحو

---

[291] . هرتش ترافيس، مرجع سبق ذكره، ص 21.

هذه الأهداف، إلا أن مرتون باقتصاره على مجتمعه و المجتمعات الشبيهة تجاهل خصوصية المجتمعات الأخرى و مكانة كلا من الأهداف و الوسائل في نظامها و بنيتها الاجتماعية، فمجتمعاتنا الإسلامية على سبيل المثال تؤمن بأهمية الوسيلة و الغاية معا.

ثالثا : تكوين الثقافات الفرعية للسلوك الانحرافي " كوهين *A. K. Cohen* " :

اعتمد بناء هذه المقاربة على تلك العلاقة السلبية بين الانحراف و الارتباط بالمنحرفين << إن الانحراف يرجع إلى الارتباط بأشخاص منحرفين و الاتصال بمحيط ثقافي يتميز بقيمة انحرافية و إجرامية>>[292] و لا يتميز هذا الاتصال إلا بمساهمة كل من العصابات و حتى مجموعات اللعب، فبعد دراسات عدة أجريت في مدينة شيكاغو أكدت النظرية أن << الجريمة و الانحراف أصبحتا بمثابة مظاهر تقليدية للحياة الاجتماعية في المناطق ذات معدلات الجناح المرتفعة و إن تقاليد الجناح تنتقل عن طريق الاتصالات الشخصية و الجماعية، أما العمليات التي تقوم بنقلها فهي تتمثل في جماعات اللعب و العصابات>>[293]، فالانحراف وفقا لذلك يحتاج إلى تلك العملية الجد هامة لتحقيق تلك الاتصالات ألا و هي التعلم و اكتساب مهارة إجرامية و وسائل فنية مختلفة، فينشأ ما يدعى بالثقافة الفرعية و يعتبر كوهين أول من استخدم فكرة الثقافة الفرعية للجناح في كتابه الشهير "الصبية الجانحون" ليشير إلى طريقة في الحياة تعتبر تقليدا لدى عصابات الشباب الذكور و تمثل طريقة الحياة هذه انخراطا عاما في المشكلات التي يشاركون فيها بسبب وضعهم في بناء المجتمع.

لقد كان كوهين من المنتقدين لأفكار مرتون، فهو يتفق معه فقط في أنه كشف عن أن أشخاص الطبقة الدنيا و الذين يمرون بتجربة تناقضية بين مستويات طموحهم و إدراكهم لفرصهم الواقعية المشروعة[294]، فقد أراد أن يثبت أن الانحراف ناتج عن سبب آخر يتمثل في الثقافات الفرعية المنحرفة بنظره إلى فقدان المعايير باعتباره متضمنا في الثقافة الخاصة بالعصابة و أنه موقف من جانب أعضاءها ضد السلطات المسؤولة>>[295]، نأخذ على سبيل المثال شاب ينتمي إلى عصابة (و هو من طبقة دنيا فقيرة) يمر بتجربة إحباط

---

[292] . سامية محمد جابر، مرجع سبق ذكره، ص 125.

[293] . نفس المرجع، ص 121.

[294] . سامية محمد جابر، مرجع سبق ذكره، ص 511.

[295] . نفس المرجع، ص511.

المكانة و عند رؤيته لأصحاب الطبقة الوسطى أو العليا من نفس عمره ينعمون حياة الرفه و الحرية، و هو لا يملكك شيئا و لا أي حق من حقوقه، يُحبط و يشعر بالظلم، فتشجعه عصابته على التعبير عن عداوته إزاء الطبقة الوسطى المكونة من مدرسين، رجال الشرطة، الذين يمثلون المجتمع الذي سبب هذا الإحباط، من هنا تظهر الثقافة الفرعية و في هذا الصدد يردف كوهين قائلا << أن الثقافات الفرعية تظهر عادة في المجتمع الذي يتميز بدرجة عالية من التباين، ذلك حينما يتفاعل عدد من الأشخاص لديهم مشكلات متماثلة>>[296].

إذن انطلاقا مما تم تقديمه و حسب هذه المقاربة، يظهر الانحراف بنشوء ثقافات فرعية ناتجة عن التفاعل الدائم بين أشخاص ينتمون إلى الطبقة الدنيا، يعرفون نفس صعوبات التكيف و يجدون صعوبة في استدخال قيم الطبقة المتوسطة، لهذا السبب ينحرفون، فالإحباطات التي يعانيها مراهقوا هذه الطبقة تظهر أو تنتج هذه الثقافات الفرعية، فهل حقيقة يمكننا أن نسلم بأن الأشخاص الذين ينتمون إلى الطبقة الدنيا كلهم يطمحون لمستويات لا تتلاءم مع فرص الحياة التي يعيشونها و لو سلمنا بذلك لأثبتنا أن كل المنحرفين و المجرمين هم من الطبقة الدنيا، في الأخير تتيح لنا هذه المقاربة النظرية استخلاص مجموعة أبعاد يمكن تحديدها كما يلي:[297]

- ***البعد الأول:*** يتعلق بمحددات السلوك الانحرافي، فكل شكل من أشكال السلوك يعود إلى مواقف و اتجاهات معينة لدى الفاعل، معنى هذا أن نوعيتهما تتطابق مع نوعية السلوك و الاستعانة بـــ"المعرفة" و بـــ"الاتجاهات"، يكون بقصد التعرف على الأساليب الفنية الضرورية.
- ***البعد الثاني:*** وسيلة انتقال المعارف والمهارات الانحرافية، فالتوصل إلى إتقان الأدوار الإجرامية، هو أمر يتوقف على الارتباطات المستمرة والثابتة مع أشخاص آخرين، يمكن للفرد أن يتعلم منهم القيم و المهارات الضرورية.
- ***البعد الثالث:*** يتعلق بالتدعيم الجماعي، فالسلوك الانحرافي يعتمد على ما يفكر فيه الآخرون من أعضاء الجماعة، ما يقولونه، ما يشعرون به و ما يفعلونه.

---

[296] . محمد عاطف غيث، مرجع سبق ذكره، ص 138.

[297] . سامية محمد جابر، محمد عاطف غيث، مرجع سبق ذكره، ص 130.

لقد حاولت هذه المقاربة الربط بين الانحراف و الارتباط بالمنحرفين معتمدة على عملية التعلم الثقافي و مقتصرة على الفاعل دون الاهتمام بالمتغيرات الموقفية، هذه أهم الانتقادات الموجهة لها، يمكننا إضافة أيضا التساؤل الذي أدرجته الباحثة سامية محمد جابر قائلة << ما الذي يحدث في بداية الأمر، هل هو الارتباط بالمنحرفين أو الانحراف؟ فإذا أرجع الانحراف إلى مجموع الظروف المجتمعية التي تجعل الفرد غريبا عن مجتمعه، ما يدفعه للبحث عن مصاحبة غيره من الغرباء، فمنطقة الجناح إذن لا تخلق هذا النوع من السلوك الانحرافي، بل هي نقطة تجمع الأشخاص الذين تورطوا في أفعال إجرامية، بالتالي فالعلاقة السببية التي دعت إليها هذه النظرية بين "الانحراف" و"الارتباط بالمنحرفين" غير صحيحة على الإطلاق>>[298] و هناك نقد آخر لها، فلو سلمنا بذلك نحتاج إلى تفسير علمي واضح و دقيق للأفراد الذين لا يخضعون لتأثير البيئة الإجرامية المحيطة بهم و بأقرانهم.

رابعا: نظرية التسمية الانحرافية عند بيكر*H.Beker* - الانحراف نتيجة لمشروع اجتماعي-انتقد هوارد بيكر*H.Beker* كثير من علماء الاجتماع الذين سبقوه في أنهم لم يتشككوا في صفة "انحرافي" التي تطلق على السلوك المنحرف، بل كانوا ينظرون إليها كمعطى، بذلك يوافقون مسبقا على قيم الجماعة التي صنعت هذا الحكم << فالمنحرف كما يراه بيكر، لا يعتبر خاصية لفعل يقوم به شخص مذنب و المنحرف هو الشخص الذي طبقت عليه هذه التسمية بنجاح و السلوك الانحرافي هو السلوك الذي أعطاه الناس هذا الاسم>>[299].

يبدو من خلال هذه المقاربة أن الجماعات الاجتماعية تخلق الانحراف و تحدده بواسطة صنع القواعد التي يمثل انتهاكها انحرافا، خاصة و قد أشارت النظرية إلى أن << هذه القواعد لا يمكن أن تحددها طبيعة التنظيم المجردة، بل هي قضية سياسية من الدرجة الأولى>>[300]، ما جعل الانحراف وفقا لذلك يخضع لعملية الربط مع السياسة و رهنا للمصالح المتصارعة بين الأشخاص و الجماعات الصغيرة نسبيا، التي تفتقر إلى القوة من ناحية و بين المصالح الاجتماعية القوية التي تتميز بالتنظيم السيئ من ناحية أخرى، في

---

[298] . سامية محمد جابر، مرجع سبق ذكره، ص 125.

[299] . هرتش ترافيس، مرجع سبق ذكره، ص 98.

[300] . سامية محمد جابر، مرجع سبق ذكره، ص 159.

هذا الصدد ينظر إلى الانحراف << كنتيجة لعملية تفاعل تتم داخل مجتمعات كبيرة من الناس، يقوم بعضهم خدمة لمصالحهم الشخصية بصياغة القواعد و القيام بتنفيذها، بينما يقوم آخرون من نفس المنطلق بأفعال توصف بأنها انحرافية>>[301]، بذلك يمكننا أن نوضح من خلال مقاربة التسمية الانحرافية التي أشارت إلى أن الحكم على الانحراف لا ينطلق من طبيعة الفعل ذاته، إنما يتحدد بواسطة مجموعة من الظروف الاجتماعية و الاقتصادية و كذا السياسية المتغيرة، ما يجعله إذن معرضا للتعديل و التغيير من حين لآخر، كما أكدت على مبالغة المجتمع في تطبيق الجزاءات العقابية و عن إحساس الفرد بالاضطهاد و الظلم و الرغبة في الانتقام و بذلك يمكننا أن نستنبط ثلاث أبعاد لها نلخصها في مايلي:

- ***البعد الأول:*** تشير النظرية إلى قضية الصراع بين كلا القطبين القوي منه و الضعيف و اعتبرت القوة الحاسم المحوري و الأساسي في هذا الصراع.
- ***البعد الثاني:*** يتمثل في البعد السياسي للنظرية، فأسلوب تحديد المعايير و القواعد التي تعرف السلوك بأنه انحرافي أو غير انحرافي، هو قضية سياسية حسب واضعي هذه النظرية، إذ يعود إلى هدف الجماعة و وظيفتها، فلا يمكن أن تحددها طبيعة التنظيم المجردة.

- ***البعد الثالث:*** يرجع إلى خاصية النسبية، فبناءا على هذه النظرية، يعد الانحراف صفة نسبية تختلف باختلاف المجتمعات، فما هو انحراف في مجتمع ما قد لا يعد انحرافا في مجتمع آخر و ما هو انحرافي اليوم قد يكون سويا في الغد و العكس و قد ينظر المجتمع الواحد أيضا إلى الانحراف نظرة مختلفة من وقت لآخر حسب تغيير القواعد و المعايير التي لا تتصف بالدوام و الثبات و الجدير بالذكر في هذا الصدد أن ديننا الإسلامي قد حدد القواعد و الأسس التي تميز السيئ من الحسن، الخير من الشر، المنحرف عن غيره بوضوح و دوام و كذا بثبات، إلا أن هذه النظرية قد تركت ثغرات هامة جعلت الباحثين يوجهون لها مجموعة من الانتقادات و نذكر منها:

---

[301] . نفس المرجع، ص 150.

- أكدت أن الأفعال تتحدد باعتبارها انحرافية بواسطة رد الفعل نحوها، لكنها لم تفسر نوع الاستجابات التي تحدد الأفعال الانحرافية أو نماذج ردود الأفعال المجتمعية الرسمية و غير الرسمية[302].
- من الملاحظ على هذه النظرية أنها اعتبرت "رد الفعل" المعيار الوحيد لتعريف الانحراف، هذا يترتب عليه تجاهل كلي للانحراف السري و الكامن، الذي لا يحدث اتجاهه أي ردة فعل، هذا يؤدي إلى اعتبار أفعال معينة انحرافية لمجرد أن رد الفعل نحوها كان متمثلا في الاستياء أو الاستهجان.
- كرست هذه النظرية جهدها على ميكانيزمات الحكم على السلوك أو السلوك الانحرافي فقط، كما رفضت الاعتراف بوجود الانحراف منفصلا عن وجود عملية المقاومة الاجتماعية له، مما أدى إلى عدم قدرتها عن الكشف عن سبب ارتكاب شخص معين لهذا السلوك أكثر من شخص آخر.

خامسا : نظرية الفرص المتاحة لارتكاب السلوك الانحرافي عند كلوارد و أهلين :***R.A.Cloward* et *L.E.Ohlin***

ترجع هذه النظرية الانحراف إلى تعارض الطموح و الآمال مع توفير الفرصة المناسبة لذلك، مما يخلق صراعا لدى الأشخاص من الطبقة الدنيا، فحسبها فإن الأهمية المعطاة للإحباطات التي يعاينها مراهقوا الطبقة الدنيا غير كافية لظهور الثقافات الفرعية المنحرفة، في هذا الصدد يقول كلوارد و أهلين << إن تعارض الطموح و الآمال مع الفرصة المناسبة، قد يشجع مجموعة من الذين يعانون من مشكلة واحدة على التحرر من الارتباط بنسق المعايير و بالتالي الخروج من مجموع القوانين الموجودة، في هذه الحالة يبتكر هؤلاء الأشخاص العديد من وسائل و أساليب الانحراف كمحاولة منهم لتحقيق النجاح كأسلوب للتكيف مع تلك المشكلات و ذلك في المجتمع الذي جعلهم يتشككون في شرعية قوانينه الاجتماعية التي تتعارض مع معاييرهم، تحت هذه الظروف يصبح من الصعب على الأفراد أن يتفقوا على أنماط السلوك الملائمة و الصحيحة في نفس الوقت و متى حدث هذا الانفصال يصبح التدعيم الثقافي للنسق المعياري أكثر تعرضا للاعتداء>>[303].

---

[302] . سامية محمد جابر، مرجع سبق ذكره، ص 154.

[303] . سامية محمد جابر، مرجع سبق ذكره، ص 94.

إن تناول السلوك الانحرافي من هذه الوجهة، يوحي تعرض الفرد للصراع و الحيرة إزاء تناقض القيم و تباين المعايير، ما يجعله يسلك طريق الانحراف خاصة، مع توفر الظروف المهيأة لذلك، فقد حاول كل من "كلوارد و أهلين" من خلال هذه النظرية، لفت الانتباه إلى بعد مهمل في نظرية مرتون و هو الظروف التي تجعل الفرد يأخذ له دورا في الانحراف، فهناك مفارقات عديدة في تحقيق النجاح بين الفرص المتاحة لاستخدام الوسائل الغير مشروعة، فالأشخاص في الطبقة الدنيا حتى و إن كانوا أكثر الناس إحباطا، قد لا يجدون أنفسهم في موقف يسمح لهم باستخدام الوسائل غير المشروعة، فعامل الفرصة هو الظرف المتاح لممارسة نشاط غير مشروع من نوع معين، هذا ما يفسر اختلاف الاستجابة في اتجاه فقدان المعايير و التي تتمثل في اتخاذ صورة أو أخرى من الصور الانحرافية، لقد كان لهذه المقاربة تأثير كبير و دفع قوي في الطريق السليم نحو إتاحة الفرص التعليمية أمام الشباب و فهم مشاكل الانحراف و محاولة إيجاد حلول لها، لكنها كنظرية لم تفسّر الفروق الفردية بين المنحرفين، فبعض الصغار من طبقات فقيرة وجدوا أماكن لهم في السلم التعليمي و الوظيفي و كثير منهم لم ينحرفوا رغم العقبات و الصعوبات و عدم توفر الفرص الإيجابية.

هذه أهم المقاربات الاجتماعية المفسرة للسلوك الانحرافي، التي قمنا من خلالها بمحاولة توضيح أهم الأبعاد و كذا الانتقادات الموجهة لها، إذ يظهر جليا أن الباحثين الذين تأثروا بالاتجاه الاجتماعي، لم يستطيعوا تبرير ارتكاب بعض الأفراد للجريمة دون البعض الآخر، رغم خضوعهم لظروف اجتماعية واحدة، لذلك كان لابد من تعديل نظرياتهم اتجاه الاعتراف بدور العوامل البيولوجية و كذا النفسية في تكوين السلوك الانحرافي، خاصة بعد تطور علم الاجتماع و تناوله لهذا السلوك بالبحث و الدراسة الموضوعية، و ظهور علم النفس الاجتماعي الذي يرمي إلى تحليل نفسية الفرد و مجمل تصرفاته على ضوء ما يحيط به من تأثيرات بيئية مختلفة، فأسهم في ظهور مجموعة من النظريات النفسية الاجتماعية تدعو إلى محاولة تحقيق التوازن بين العوامل الفردية و الاجتماعية عند دراسة السلوك المنحرف، معتمدة على كلا الاتجاهين النفسي و الاجتماعي، حيث تنظر هذه النظريات إلى الشخصية الإنسانية باعتبارها المتغير الوسيط الذي يكشف عن جوانب البناء الاجتماعي و ما يباشر من أثر في الشخصية الإنسانية و انعكاس ذلك الأثر على ما يقوم به الفرد و ما يتسم به من خصائص و سمات و لعل من أهم المقاربات التي يمكن

تصنيفها ضمن المقاربات النفسية الاجتماعية، الوصم الإجرامي، الارتباط الفارقي و مقاربة لولب الانحراف، و مقاربة الضبط الاجتماعي و سوف نحاول التطرق إلى هذه المقاربات و علاقتها بالسلوك الانحرافي، موضحين بعض أوجه الكفاية و القصور الموجهة لها.

2-1- 1 المنطلقات النفسية الاجتماعية في فهم السلوك الانحرافي :

أولا : النسق الاجتماعي و الدافعية الانحرافية عند أودوين سوذرلاند *E.Sutherland*

- مقاربة الارتباط الفارقي -:

إن اهتمام النظرية المحوري تبلور في شكل مجموع قضايا تحدد المتغيرات الأساسية التي تعتبر متضمنة في أغلب الأحوال في تعلم الجريمة، هي قضايا قابلة للتطبيق على مقولة السلوك الإجرامي << فالسلوك المنحرف يكتسب بالتعلم الذي يتم عن مخالطة الآخرين، فالظروف البيئية و الطبقة التي ينحدر منها الجانح قد فرضت عليه عادات معينة عززت بتكرارها، إذ أنها تخفض ما يعانيه من قلق>>،[304]يظهر من خلال هذه المقاربة تأثر سوذرلاند، العالم الاجتماعي الأمريكي بسلوكية واطسن من حيث مبدأ السلوك المتعلم أو المكتسب إذ يرى << أن كل سلوك جانح متعلم و هو وليد مثيرات خارجية تلقاها الشخص من الجماعة الجانحة التي ينتمي إليها>>،[305] فمبدؤه الابستمولوجي يحلّل الانحراف من منطلق سيرورة تعلم السلوك المنحرف، إذ لا يتعلم الشخص الإجرام منفردا من خلال علاقاته مع أشخاص آخرين و مع مؤسسات المجتمع و قيمه، هذا ما أسماه "سوذرلاند" بمبدأ المخالطة الفارقة، بمعنى أن الفرد يتأثر بالثقافة المحيطة به، ما لم تكن هناك أنماطا أخرى مضادة، يلخص سوذرلاند توجهاته في العبارة التالية << يصبح الشخص جانحا بسبب توصله إلى تعريفات أو تحديدات ملائمة لمخالفة القانون>>[306]، حيث أدرجت هذه المحددات المباشرة للسلوك الانحرافي في مركب "موقف-شخص"، فلا يحدث الفعل الإجرامي حسبه إلا إذا وجد الموقف الملائم له، كما يحدده الشخص ذاته، فالموقف إذن مرتبط بالشخص، فموقف معين ربما يؤدي إلى ارتكاب شخص معين لجريمة ما، لكنه لا يؤدي بآخر إلى ذات الفعل.

---

[304] . خيري خليل الجميري، مرجع سبق ذكره، ص 26.

[305] . مصطفى حجازي، مرجع سبق ذكره ، ص 81.

[306] . سامية محمد جابر، محمد عاطف غيث، مرجع سبق ذكره، ص 135.

نفهم من هذا أن مقاربة المخالطة الفارقة ما هي إلا محاولة بارزة لصياغة نظرية تكاملية في السلوك الإجرامي المكتسب بالتعلم من خلال الاحتكاك بأشخاص آخرين في عمليات التواصل المتعددة، خاصة مع جماعات الفرد الأولية، سماها سوذرلاند بجماعات الارتباط (الأسرة، المدرسة، جماعة الأصدقاء)، كما ان التدريب على الانحراف كما أشار له سوذرلاند، يشمل التركيز على ضرورة توجيه دوافع و ميولات و كذا تفكير الفرد نحو الانحراف، كذلك تعلم كيفيات و طرق و تقنيات ارتكاب الجرائم، إذ يتم تعلم هذا الاتجاه المحدد للدوافع من تعريفات القواعد القانونية باعتبارها مرغوبة أو غير مرغوبة، من خلال استعراضنا لأهم مبادئ هذه المقاربة تظهر مجموعة أبعاد تحددها و نذكر:

1- بعد التعلم و الذي يحدث من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي و بالأخص مع الجماعات ذات الارتباط كالأسرة و جماعة اللعب.
2- بعد المفارقة بين المخالطات، إذ يرى سوذرلاند أن الشخص المنحرف يتعلم السلوك الإجرامي من خلال الاختلاط و الارتباط بنماذج إجرامية، هذا الأخير أي الارتباط يتفاوت من حيث التكرار و الأولوية و كذا الشدة.

خضعت هذه الأفكار كغيرها إلى بعض أوجه النقد، إذ وجه العديد من العلماء و الباحثين في ميدان علم الاجتماع الجنائي مجموعة من النقائص و اقترحوا بعض الإضافات أو التعديلات على هذه المقاربة و من أهمها:

1- أغفلت هذه المقاربة أو ربما أسقطت من اعتباراتها مسألة هامة و هي الإرادة الحرة، فالارتباط بالنماذج و الذي يشير إليه سوذرلاند يعتبر نتيجة للانقياد التام و عدم قدرة الشخص على التحكم في أفعاله و ارتباطاته.[307]
2- ركز سوذرلاند في مقاربته على كيفيات تدرج و تدرب الجانح على الانحراف ضمن جماعة جانحة، هذه الأخيرة تغريه لخرق القوانين و لم يحاول معرفة أسباب وجود هذه الجماعات لماذا أنشأت؟ و لماذا تستمر في أعمالها؟ و ما هي وظيفتها في بنية المجتمع.[308]
3- لم تستطع أن تقدم تفسيرا مقنعا على بعض التساؤلات التي أثيرت حول مضمونها، فلو سلمنا أن الظاهرة الإجرامية ناتجة عن الاحتكاك بجماعات منحرفة

---

[307] . سامية محمد جابر، مرجع سبق ذكره، ص 130.

[308] . مصطفى حجازي، مرجع سبق ذكره، ص 86.

و مفسدة، فكيف نفسر أن المخالطة تحدث مع هذه الجماعات ذاتها، و يظل ذلك ملتزما بمعاييره و قيمه، فلا شك إذن أن هناك عاملا أقوى من البيئة و أهم من المخالطة أو التعليم أو التدريب و الذي أغفلته هذه المقاربة[309]، ما يمكننا الإشارة إليه أيضا، أن هذه المقاربة أهملت عامل الفروق الفردية بين الأفراد، فقد ينظم فردين لنفس المجموعة المنحرفة أحدهما يتعلم الأنماط الإجرامية فينحرف، أما الآخر فقد يسلم من هذه السلوكات غير المقبولة.

ثانيا: الانحراف نتاج للوصم الاجتماعي– جوفمان E.Goffman مركب منحرف/سوي -

يميل الإنسان بطبيعته إلى إطلاق مسميات على الأشياء و المواقف و صور السلوك المحيطة به و إلصاقها بالفرد، هذه العملية أطلق عليها العلماء و الباحثون الوصم الاجتماعي، فبناءا على ذلك المسمى يتحدد سلوك الفرد إما بالسلب أو الإيجاب، تشير الوصمة إلى << العملية التي تنسب إلى الأخطاء و الآثام الدالة على الانحطاط الخلقي في المجتمع، فتصفها بصفات بغيضة أو بسمات تجلب لهم العار أو تثير حولهم الشائعات>>[310] و يفترض جوفمان و ليمرت *E.Guffman,E.M.Lemert*<< أن الانحراف ناتج عن عدة مواقف و أنه عملية اجتماعية بين طرفين هما الانحراف و رد فعل المجتمع، بمعنى أن الانحراف أو الجناح يعد انحرافا إذا اعتبره المجتمع انحرافا و وصم فاعله بأنه منحرف، هذا و يشير جوفمان في كتابه "الوصمة" إلى الانحراف "باعتباره طريقة في تحديد موقف معين أو أسلوب للحكم على موقف محدد>>[311]، على هذا فالانحراف ينظر إليه باعتباره << نتاج لما يعكسه فعل المنحرف ذاته، كذلك لما يلصقه الآخرون به من صفات، فالفعل المنحرف في ذاته أو بمفرده لا يخلق الانحراف، إنما يسهم في ذلك أيضا بميكانيزمات الوصمة الاجتماعية للمنحرف و الانحراف>>[312].

إن هذا التوجه الفكري الذي دعى إليه كل من جوفمان، هربرت ميد، ليمرت يعتبر تطبيق العقوبات و الإجراءات المبالغ فيها على مخالفي القانون، مسألة تتعارض مع إعادة تكييف المنحرف، قد تخلق ما يسمى "بالانحراف الثانوي"، فالاتجاه العدائي من جانب المجتمع

---

[309] . غريب محمد سيد أحمد، سامية محمد جابر، علم اجتماع السلوك الانحرافي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2003، ص 45.

[310] . سامية محمد جابر، مرجع سبق ذكره، ص 136.

[311] . غريب محمد سيد أحمد، سامية محمد جابر، مرجع سبق ذكره، ص 148.

[312] . جلال الدين عبد الخالق، السيد رمضان، مرجع سبق ذكره، ص 28.

يؤدي إلى مزيد من الجرائم و عدم الاتساق في فرض العقوبات هو ما يعرض الشباب إلى مسالك إجرامية، ذلك من خلال إحساسهم المتصاعد بالظلم و النتيجة الطبيعية لذلك هي اغترابه عن المجتمع و النظر إلى زملائه من المجرمين باعتبارهم يعاملونه باحترام و رفق>>[313]، من هنا ظهرت فكرة "مركب المنحرف السوي أو الموصوم السوي" لجوفمان[314] و المقصود بهذه الفكرة أن الفرد قادر على أن يقوم بالدورين معا، يظهر ذلك من خلال التغيرات السريعة التي قد تحدث للفرد نتيجة وضعه في علاقة جديدة داخل نطاق التفاعل المباشر بالآخرين و نعطي مثالا على ذلك، فالأشخاص الذين يعانون من بعض العيوب الخلقية، فبعد عملية الجراحة التجميلية ترفع عنه الوصمة، فيتوجب عليهم تحويل شخصيتهم في الاتجاه الذي يكون محل موافقة، بناءا على هذا الطرح و التحليل المفصل لمختلف العناصر الهامة و المحورية التي تناولتها المقاربة التي وقفت موقف الناقد للكثير من المؤسسات الاجتماعية التي تعتبرها أداة لخلق الانحراف، فقد تعرضت أيضا إلى العديد من الانتقادات أهمها أنها << أبدت تطرفا واضحا في اتهام بعض مؤسسات المجتمع بأنها مسؤولة عن الانحراف، خاصة باعتبارها أن الضبط الاجتماعي قد يوسع من رقعة الجريمة، دون أن توضح لماذا لم يحترم هؤلاء الأفراد قوانين و أعراف الضبط الاجتماعي>>[315]، كما يمكننا توجيه بعض الانتقادات التالية:

1- يظهر من خلال هذه المقاربة أن السلوك الانحرافي ليس فطريا، بل هو وليد مجتمع ظالم و عدائي.
2- يركز جوفمان من خلال مركب "المنحرف السوي" على المظاهر الخارجية و ليس على الحقائق الكامنة أو الخفية للمنحرف الموصوم اتجاه مجتمعه >>[316].
3- إن هذه المقاربة تعتبر المنحرفين ضحايا لا جناة، ما يجعلها صعبة التعميم على كل المنحرفين.

ثالثا : ميكانيزمات التنشئة الاجتماعية و تشكيل الذات المنحرفة من خلال نظرية الضبط الاجتماعي :

---

[313] . سامية محمد جابر، مرجع سبق ذكره، ص 137.

[314] . نفس المرجع، ص 140.

[315] – Michel Born, Psychologie de la délinquance : édition de Boeck et Larcier s.a, Bruscelles ,2003, P 19.

[316] . سامية محمد جابر، مرجع سبق ذكره، ص 145.

قدم لي بلون فريشات *M. Le blanc* et *M. Fréchette* نظريتهما في كتابهما "الانحراف و المنحرفون" و قد كانت الانطلاقة الأولى لمبادئ هذه النظرية ترتكز أو تستمد من اعتبار << الكائن البشري يميل إلى عدم احترام القوانين، فتعمل التنشئة الاجتماعية على ضبطه اجتماعيا على ثلاث مستويات:

- ***المستوى الاجتماعي:*** من خلال اكتسابه الدور الاجتماعي.
- ***المستوى النفسي:*** من خلال اكتسابه الهوية.
- ***المستوى النفس اجتماعي:*** من خلال تعلقه بالوسط الذي يعيش فيه.

فعلى المستوى النفس اجتماعي، إذا احترم الفرد القواعد الخارجية المكونة للقوانين و المعايير الاجتماعية، نتحدث هنا عن القيم المستدخلة المتمثلة في المراقبة الداخلية، عدم الانجذاب و كذا الاندفاع>>[317]، فالفرد الاجتماعي حسب هذه المقاربة هو الفرد الذي يكتسب دورا اجتماعيا و المعزز لهويته، المتعلق بمحيطه، هو الفرد الذي تمكن من الضبط، أي لديه الوسائل الضرورية للتحكم في الانحراف، يلخص لي بلون و فريشات هذه المقاربة في مفهومين أساسيين يتمثلان في التنشئة و الاحتواء و ذلك تماشيا مع الافتراض الأساسي لنظرية الضبط التي مفادها أن << السلوك الاجتماعي يتطلب تنشئة مناسبة، يجعل الفرد ينسجم مع مجتمعه، فانحراف الأحداث هو أحد نتائج التنشئة غير السليمة>>[318]، فوفقا لذلك فالشاب كلما كان متعلقا بوسط ما سواء الأسرة أو المدرسة أو الرفاق، كلما كان حريصا على احترام المعايير السائدة فيه، متقبلا للإلزامات المفروضة عليه فيستدخلها بصورة مقبولة، هذا إن تلقى تنشئة جيدة، فيتمكن من التحكم في نزواته إثر الضبط الجيد الذي يتوفر فيه، فضمن هذه النظرية نجد هناك عملية انسجام بين الضبط و عملية التنشئة لحدوث النتائج المرغوبة، كتكوين الضبط الأخلاقي الداخلي و تدعيمه و متابعته عن طريق القيود الخارجية و هو ما يسمى "بالاحتواء"، إن المسلمة القاعدية لمقاربة الضبط الاجتماعي، تعتبر أن العلاقات التي تربط الأفراد مع المجتمع تتضمن اتجاهات ضد اجتماعية يمكن اعتبارها طبيعية، تميز كل أنواع الأفراد و من أجل تعديل هذه الاتجاهات، على الفرد أن يتلقى تنشئة اجتماعية تسمح له بالعيش في وسط الجماعة، بقصد الاعتراف بقواعد الضبط الاجتماعي الخارجي من خلال توسيع الضبط المعياري

---

[317] – Patricia Hanigan, la jeunesse en difficulté, presse de l'université du quebec, quebec, 1997, P 230.

[318] . عبد الله محمد خوج، مظاهر الجنوح عند الأحداث وأسبابه، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، 1988، ص 50.

الداخلي،[319] فالأفعال المنحرفة ترتكب إذن عندما تضعف رابطة الفرد بالمجتمع أو تتقطع، هذا ما دعى له أيضا هيرتشي سنة 1969، إذ يعتقد هذا الأخير أن << القواعد و القوانين وليدة توافق اجتماعي و ما الانحراف إلا مخالفة لهذه القوانين، تعبر هذه التجاوزات أو المخالفات عن ضعف في ارتباط الفرد بقواعد و قوانين مجتمعه>>[320]، فحسبه الضبط أو التحكم يتضح من خلال "الترابط الاجتماعي" في شكل (تحكم خارجي، تحكم داخلي) و قد حدد بذلك عناصر هذا الترابط و علاقتها بالسلوك الانحرافي و المتمثلة في التعلق، الالتزام، الاستثمار و الاعتقاد.

- **التعلق**:

يشير هذا المصطلح إلى الروابط الشخصية بين الأفراد و بين كل من الأشخاص المهمين أو الاتفاقيين كما ارتأى هيرتشي تسميتهم، كالأولياء و المعلمين و جماعة الرفاق، فامتثال الفرد للقوانين و القواعد يلبي توقعات و أماني أفراد المجتمع، أظهر دوركايم أبعاد أو معيار هذا التعلق بقوله << نحن أفراد في نطاق إمكانية أن نكون أفرادا اجتماعيين>>[321]، أنشئ هذا الرباط في الطفولة الأولى، من خلال العلاقة مع الأبوين، فارتباط الطفل و تعلقه بوالديه يدعم احترامه لقوانين مجتمعه و تمسكه بها، لأن خوفه من فقدان حب والديه يقوده إلى احترام القوانين و ضبط نفسه ويمتد هذا الرباط في ما بعد ليشمل الرفاق و المحيط الاجتماعي.

- **الالتزام** :

يعتبر الالتزام المكونة العقلانية و المنطقية و المعرفية للرابط، فإذا مرّ الفرد إلى الفعل الانحرافي، قد يضطر إلى إعادة النظر أو البحث في هذا الأخير، فالقدرة على التنبؤ للعواقب السلبية للفعل الإجرامي يشكل مكبحا ضد الرغبات، هذا بفضل الالتزام الذي يجعل الفاعل الاجتماعي يقوم بتدابير و حسابات هامة لمزايا و عواقب مواقفه[322] و يرى ناي *Ney* أن الخوف هو أكثر الدوافع التي تمنع الكثيرين من خرق القانون بقوله << أنه باستثناء بعض ذوي الطباع الخيّرة، فإن الخوف هو الشيء الوحيد الذي يدفع الأفراد للحفاظ على القانون، في الوقت الذي قد يحقق فيه خرق القانون ربحا أو نوعا من المتعة و قد ينكر البعض أن الناس يطيعون القانون في بعض المناسبات لمجرد الخوف من

---

[319] – Maurice Cusson : Croissance et décroissance du crime, P.U.F,paris, 1990, P 51.
[320] – Ibid, P 140.
[321] – Michel Born, Op.Cit, p 61.
[322] – Ibid, p 61.

النتائج>>[323]، فهذا النوع من الامتثال هو ما يطلق عليه بالالتزام، نفهم من هذا أن الالتزام يجعل الفرد يتجنب كل الممارسات التي قد تقوده إلى الانحراف، إذ يعمل جاهدا على تكريس جهده في أمور نافعة في المجتمع و إتباع قيمه و قوانينه.

- **الاستثمار**:

يمثل الاستثمار الجانب الكمي للالتزام من حيث مقدار الوقت و الطاقة المستثمرة في السعي للأهداف المتعارف عليها، ما ينتج معاش إيجابي و مشجع للفرد، فكلما استثمر هذا الأخير طاقة أكبر في هذه النشاطات المألوفة، كلما قلّ خطر مروره إلى الفعل الإجرامي، و يردف هرتشي قائلا << أن الفرد المندمج و المنغمس في الأنشطة و على اختلافها في المجتمع ينشغل بدرجة كبيرة، فتحد من نسبة الوقت و الطاقة المتوافرة لأعمال انحرافية>>[324]، إذ يقرر كل من ماتزا و سايكس *Matza* et *Sayks*<< أن المنحرفين هم الفئة التي تتوفر لديها الكثير من وقت الفراغ، الذي يتسبب في خلق مجموعة من القيم تؤدي بدورها للجنوح و الانحراف>>[325].

- **الاعتقادات** :

وفقا لنظرية الضبط، فالفرد يعتقد و يؤمن بالقوانين التي يخرقها، فهو يعي بشدة أنه على خطأ، نعني بالاعتقاد << مدى التحام و التزام الفرد بقيم مجتمعه و ما يشمله من قواعد و معايير يمثلها أشخاص و مؤسسات، تظهر شدة هذا الاعتقاد كلما كانت علاقة الفرد بهؤلاء متينة و قوية، هذا الرابط الاجتماعي يُبنى تدريجيا عن طريق سيرورة التنشئة الاجتماعية، الآباء أولا و الذين يعملون على ترسيخ و تثبيت قيم الملتزمين بها لأبنائهم، ثم المجتمع الذي يطبق على الفرد ضغطا مستمرا كي يلتزم بمعاييره و لا يتأتي الفعل المنحرف إلا إذا انكسر الرابط بين الفرد و المجتمع>>[326].

نستنتج إذن أن ضعف الارتباط بالمجتمع كدافع للسلوك المنحرف من الأسباب القوية التي ذكرتها هذه النظرية، يظهر الانكسار أو الفتور كما يراه هيرتشي بذلك جراء اختلال النظام الاجتماعي، هذا ما ركزت عليه النظرية و الرامية إلى اعتبار هذا التلف في البنية الاجتماعية من أهم العوامل المؤدية إلى الانحراف و نقصد بذلك أنه في حال غياب وسائل

---

[323] . هرتش ترافيس، مرجع سبق ذكره، ص 37.

[324] . نفس المرجع، ص37

[325] . هرتش ترافيس، مرجع سبق ذكره، ص 40.

[326] – Michel Born, Op.Cit,p62

الضبط أو اختلالها، خاصة إذا لا تحول دون ارتكاب الفرد السلوك المنحرف، فلا فائدة للمعتقدات، هذا ما تؤكده الدراسة المطبقة على عينة تجريبية مكونة من 130 حدثا منحرفا بالجزائر(50 حدثا بمدينة قسنطينة و 80 حدثا بمدينة عنابة) و عينة ضابطة لم ترتكب أفعالا منحرفة من تلاميذ متوسطات مدينة قسنطينة، للباحث[327] نوار الطيب و التي تبحث مشكلة انحراف الأحداث و تعالج موضوع العوامل و النتائج، إذ اعتبرت أن الانحراف في الجزائر هو نتيجة لعدم فعالية الضبط الرسمي و غير الرسمي على الحدث المنحرف إلى الحد الذي يجعله واعيا بمدى القبول الاجتماعي بأفعاله، و أظهرت النتائج أيضا ان30,77 % من المجموعة المنحرفة أميون، و البعض منهم ذوي مستوى دراسي منخفض، و61,54% من آباءهم أميين، و ما يقارب نسبة 76,93% من أمهاتهم أيضا اميات، كما ساهمت الدراسة في إظهار رغبة المنحرف الشديدة في العودة إلى الدراسة في المدرسة لو سمحت الظروف بذلك أو التعلم في مراكز التكوين المهني للحصول على شهادة مهنية، و سجلت الدراسة أيضا 23,08% من المجموعة المنحرفة يهربون من المنزل مقابل 4,62% من المجموعة السوية، و يظهر كذلك في ظل هذه النظرية أهمية التنشئة الاجتماعية في خلق ضبط داخلي لدى الشباب، التي تساعده على الوقوف في وجه العراقيل التي تحاول جلبه للانحراف و نحن في هذا العصر المليء بالضغوطات و التوترات العصرية، هل حقيقة التنشئة الاجتماعية وحدها تكفي لخلق الوازع الداخلي بحيث يمنع المراهق من الانحراف أم لابد معها من مراقبة و متابعة و توجيه.

هذه بعض الانتقادات التي نوجهها للنظرية، نضيف كذلك أن هيرتشي لم يتطرق في أعماله إلى صدق قواعد المجتمع، فهو لم يقدم للفرد سوى اختيار واحد يُعنى بضرورة قبول المعايير و الامتثال لها و نقول أيضا أنه:

- لا يمكننا تعميم النظرية فهناك بعض الأفراد شديدي التعلق و الارتباط بالمجتمع (مع قوانينه و قواعده)، مع ذلك وقعوا في أفعال منحرفة. [328]
- أهملت ـــالنظرية الدوافع كسبب للانحراف و ركزت على الحاجات بدلا عنها، بالرغم من أنها ذكرت دوافع الارتفاع بالمكانة الاجتماعية دوافع الخوف الذي يمنع

---

[327] . نوار الطيب، ظاهرة انحراف الاحداث: اسسها و طرائق علاجها، رسالة ماجستير في علم الاجتماع، عنابة، تحت اشراف الاستاذ خيرالله عصام،1990،ص94.

[328] - Michel Born, Op.Cit, P 63.

الناس من خرق القانون، فهي لا تشير بذلك إلى القوة الدافعة وراء ارتكاب الجريمة أو الجنوح إلا نادرا.

- ــكما لا يمكننا إنكار أهم الجوانب الإيجابية لهذه النظرية، المتمثلة في تمكنها من إعطاءنا وصفا دقيقا للخصائص الفردية التي تنتج الامتثالية للمعايير عن طريق تحليلها للمجتمع و أهم وظائفه، بمعنى اللاانحراف و الانحراف على السواء.

رابعا : الاختيارات الفردية و اثرها في ظهور السلوكات المنحرفة ــ نظرية لولب الانحراف ــ

تعتبر هذه المقاربة السلوك الانحرافي ككل السلوكات الاجتماعية الأخرى على اختلافها و تنوعها، فهو مرتبط بما يدعى بالاختيار، فالفرد يختار الوسط و القيم التي تتماشى و أولوياته و ميولاته كذلك << فحسب بورن *M. Born* فأصل اللولب هو تلك الصراعات الداخلية التي تثير السلوكات المعارضة للمعايير الجماعية، فيتجه الفرد إما إلى تغيير سلوكاته بناءا على ذلك أو إلى تغيير جماعته المرجعية، بمخالطة جماعات أخرى تحمل نفس المعايير، فيحدث بذلك تعزيز متبادل للسلوكات المنحرفة>>،[329] إذ يرى أن الأفكار الانحرافية متواجدة عند كل الأشخاص، إلا أن سلسلة الاختيارات هي التي تحد أو تزيد من شدة الانحراف خلال تنشئة الفرد، خاصة في مرحلة المراهقة، فالأسرة و المدرسة كوسط مفروض يمكن أن يصبح وسطا مرجعيا لهذا الاختيار و مدعما للامتثال للمعايير و القيم و أي انقطاع في هذه القيم العائلية، يجعل جماعة الرفاق الوسط المرجعي الوحيد الذي يلجأ إليه الفرد، خاصة إذا كانت هذه القيم أو السلوكات الممارسة في هذه الجماعات منحرفة أو ســـوية.

بعد هذا العرض المفصل لمختلف المقاربات النظرية للسلوك الانحرافي، فإن المتتبع لاهتمامات أبرز هذه الاتجاهات الاجتماعية التي زخرت بها المؤلفات لأغلب المفكرين الوظيفيين في تفسيرهم للانحراف باعتباره ظاهرة اجتماعية في الأساس، يستطيع أن يسجل أنها مواقف تهتم بصفة مطلقة بالعوامل البيئية المحيطة بالفرد المنحرف و التي تؤثر في تكوين شخصيته و توجيه سلوكه، إلا أن البحوث العلمية المختلفة في مجال العلوم الإنسانية و دراسة الجريمة و الانحراف كشفت عن وجود عوامل أخرى كامنة في الفرد ذاته، عبروا عنها في تلك النظريات الأنثروبولوجية و التكوينية و التي يرى

---

(329) - Michel Born, Op.Cit, P 197.

أنصارها أن في العامل الفردي بعد أساسي و عنصر حاسم في تحديد السلوك الانحرافي، أي مجموع الظروف المتصلة بشخص المنحرف و يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على سلوكه << قد تكون أصلية تلازم الفرد منذ ولادته و يضم التكوين الطبيعي للمجرم و الوراثة،النوع، الجنس، الضعف، الخلل العقلي، الأمراض العصبية و النفسية، ظروف الحمل و الولادة و قد تكون مكتسبة أي يكتسبها الشخص بعد ولادته من الأمراض العقلية و العضوية التي تصيب الفرد أثناء حياته>>[330] إذ سجلوا خطوات لا بأس بها في هذا الاتجاه و اعتبرت بمثابة الانطلاقة الأساسية للبحث العلمي الذي مازال يحتاج إلى جهود أكبر، لما يعتري تحليل شخصية الإنسان من صعوبة للتفوق على خفاياها التي تخضع لمقاييس غير ثابتة، قد تختلف من فرد لآخر و حتى بالنسبة للفرد نفسه، باختلاف مراحل عمره و نضجه الفكري و الاجتماعي.

2-2 المحددات المرفولوجية و التكوينية للجانح وعلاقتها بالسلوك الانحرافي:

يحاول أصحاب هذا الاتجاه تفسير الجنوح بتشخيص بعض الملامح المرفولوجية و الجسمية و التي تميز الجانح دون سواه و قد سادت أفكار المدرسة البيولوجية اللومبروزية تفسيرات الانحراف حتى أوائل القرن العشرين، كشف من خلالها الوضعيون عن المحددات البيولوجية و علاقتها بالسلوك الانحرافي في أهم المقاربات و من أشهرها نذكر:

2-2-1 التكوين الاجرامي الفطري ــ المقاربة الجينية "لومبروزو *S.Lombrozo*"ــ

تعرف الوراثة على أنها << انتقال خصائص معينة من الأصول إلى الفروع عن طريق التناسل سواءا كانت جسمية أو نفسية >>[331] و ما الجريمة إلا نتاج مباشر للوراثة <<إذ يولد الطفل مزودا بمثيرات الجريمة التي يتناقلها عبر النظام الوراثي>>[332]، تزعم هذا الاتجاه العام الإيطالي لومبروزو سيزار، الذي دون ملاحظاته في كتابه "الإنسان الجامح" في أثر الوراثة على السلوك الانحرافي، فيمكن لهذا الأخير أن يورث شأنه شأن صفات جسمية أخرى، يؤيده في ذلك عدد من الباحثين أمثال لانج (1929)، كوانز (1936)، روزانوف و جلوكس الذين أظهروا مجموعة من الأدلة المؤيدة للوراثة و المؤسسة على

---

[330] . هيثم البقلي، مرجع سبق ذكره، ص 51.

[331]. علي محمد جعفر، علم الإجرام والعقاب: دراسة تحليلية لظاهرة الإجرام والسياسة العقابية في التشريع الليبي والمقارن، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 1992، ص 39.

[332] . نائل عبد الرحمن وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 59.

دراسة الأسر و المعطيات المستمدة من دراسة التوائم، فقد وجد هذا الأخير جلوكس *Glucks* أن هناك أزيد من خمسين بالمائة من الراشدين المجرمين انحدروا من أسر لها سجل أو تاريخ في الجريمة>>[333] و يتفق "تشارلز جورنج" مع لومبروزو أيضا في هذا الرأي، عندما قام بدراسة 3000 منحرفا بانجلترا و وجد أن ذكاءهم أقل من المتوقع و في دراسة طولية له اكتشف أن << انخفاض الذكاء عندهم يعود إلى عامل وراثي>>[334] و لعل الكثير من الدراسات التي ارتبطت بدراسة الأسر و التوائم عن علاقة السلوك الانحرافي ببعض العوامل الوراثية، تتفق مع ما ينادي به أصحاب هذه النظرية، من أبرزها نذكر دراستين عرضتا لاختبار هذا التأثير الجيني: [335].

- دراسة التوائم.
- دراسة الأطفال المتبنيين.

- **<u>دراسة التوائم</u>**: [336]

حاول الباحثان اوسقود و روي *Osgood* et *Rowe* (1984) من خلال هذه الدراسة، الكشف عن تأثير العناصر الوراثية و العناصر البيئية (تلك المتعلقة بالتفكك العائلي و مخالطة رفقاء السوء...) عند توائم (أحادية و ثنائية اللاقحة)، فلاحظوا أن معظم الحالات تتفق على أن الانقياد إلى الانحراف عند التوائم يعود إلى العوامل الجينية بنسبة 60% و إلى العوامل البيئية بنسبة 40%، دعّم كل من ليون *Lyons* و آخرون (1995) الدراسة التي قام بها *Osgood* et *Rowe* معتمدين على المعطيات المنتقاة من الأحداث الإجرامية للتوائم ذكور خلال فترة حرب الفيتنام على عينة تبلغ 5150 زوجا، تم إحصاءهم في سجل خاص بالجنود المحاربين، 3226 قدموا أجوبة موثوقة عند اعتقالهم، مع العلم أن العينة تمثل 55% من توائم ثنائي اللاّقحة يتراوح معدل أعمارهم 40 سنة و6 أشهر، أظهرت النتائج الإحصائية علاقة ارتباطية مرتفعة عند مختلف فئات الأفراد المعتقلين خلال مرحلة الشباب و أن التوائم أحادية اللّقاح يتقارب احترافهم الإجرامي مقارنة بالتوائم ثنائية اللقاح، في دراسة حول أعراض الشخصية اللاإجتماعية (المضادة للمجتمع) في مرحلة المراهقة و البلوغ، خلص ليون و آخرون إلى نتيجة مفادها أن جزءا

---

[333] . عبد الرحمن العيسوي، مرجع سبق ذكره، ص 43.

[334] .علي بن سليمان بن إبراهيم الحناكي، الواقع الاجتماعي لأسر الأحداث العائدين إلى الانحراف في المملكة العربية السعودية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ط1، الرياض، 2006، ص 59.

[335] - Michel Born, Op. Cit, P 115.

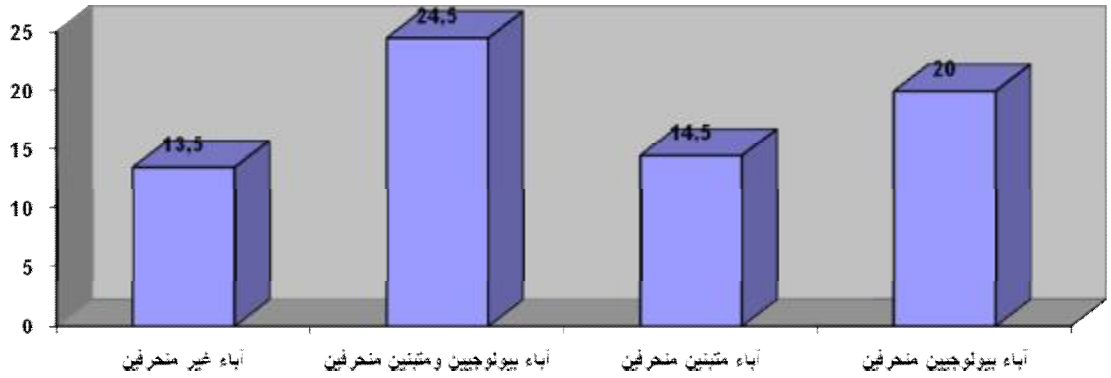
[336] - Michel Born, Op. Cit, P 116.

من التغيرات أو الاختلافات، يعزى إلى العوامل الوراثية المؤدية إلى السلوك الانحرافي بعد سن 15 سنة، بينما يؤثر المحيط البيئي على ظهور هذا السلوك بعد سن 15 سنة.

- **دراسات حول التبني:**[337]

تحاول أهم الدراسات المتضمنة لمواضيع التبني و علاقتها بالانحراف التحقق من وجود أو عدم وجود علاقة ترابطية بين انحراف الآباء البيولوجيين أو المتبنين ومدى تأثيرها على انحراف الأبناء، إذ يعتقد مادنيك *Mednick* و آخرون (1983) أن إجرام الآباء البيولوجيين (من خلال تاريخهم الانحرافي) يؤدي بالضرورة إلى انحراف أبناءهم و ذلك على عينة تقدر بـــ 14500 من الأطفال المتبنين، سجلوا على 13% منهم ظهور انحراف، أما في حالة كون كل من الآباء البيولوجيين و المتبنين مجرمين، فقد سجل الباحثان 24,5% من أبنائهم ارتكبوا هذه الأفعال المنحرفة، أما في حالة عدم ارتكاب الآباء البيولوجيين جرائما وجدت عند الآباء المتبنين نسجل هنا 14,7% من السلوكات المنحرفة عند أبناءهم ونسبة 20% للأطفال من آباء بيولوجيين منحرفين و آباء متبنين غير منحرفين و الشكل التالي يوضح ذلك:

شكل 05 يمثل انحراف الآبـــاء



إذ نلاحظ أن عامل الوراثة يرتبط ارتباطا وثيقا بظهور الميولات الانحرافية عند الأبناء، فنسبة 20% مقارنة بنسبة 14% تعود إلى الآباء البيولوجيين المنحرفين، تجدر الإشارة إلى نسبة 24,5% و التي تعود إلى كون الآباء (البيولوجيين و المتبنين) منحرفين، تدل حسب رأينا على تدخل كل من الوراثة و البيئة، فكما نعلم أن الشخصية

(337) - Ibid, P 117.

تتكون من عاملين لا يمكن الفصل بينهما هما الوراثة و البيئة و أي خلل في أحدهما أو كليهما يؤدي بالضرورة إلى خلل في شخصية الفرد و الذي يؤدي بالضرورة أيضا إلى إصدار سلوكات غير سوية، يمكننا تدعيم هذه الافتراضات النظرية بدراسة حديثة لكل من كادوغي *Cadoret* و آخرين (1995) على 197 فتاة و ذكرا متبنين، حيث أظهرت أن احتمالية ظهور أعراض الشخصية ضد اجتماعية قوية جدا، إذا كان الآباء الأصليون يحملون هذه الأعراض و إذا كانت العائلة المتبنية تعاني مشاكل علائقية و سلوكية (الطلاق، إحباط، حصر نفسي، تبعية، مشاكل قضائية)، بالتالي أثبتت هذه الدراسات الخاصة بالتوائم و التبني ارتباط الانحراف باستعدادات وراثية تسيّر كبح و مراقبة السلوك.

في الأخير رغم أن هذا الاتجاه الجيني ساعدنا على التعرف على الدور الهام للوراثة، إلا أنه لا يمكن المغالاة في ذلك، لأن دورها يقف في المساهمة في الاستعداد الإجرامي للمجرم بالتفاعل و بالاشتراك مع العوامل الأخرى داخلية كانت أم خارجية، إضافة إلى عدم قدرتها على إبراز و بشكل واضح كيفية انتقال الصفات و توزيعها في شجرة العائلة، فإذا سلمنا بعامل الوراثة، فإن ذلك لا يمنع من ردها أيضا إلى عامل البيئة.

2-2-2 الملامح المرفولوجية و الجسمية للمنحرف من خلال نظرية الانحطاط البيولوجي

يرى أصحاب هذه النظرية و على رأسهم لومبروزو أن المجرم << يتميز بشذوذ جسماني يمتد ارتدادا نحو خصائص الإنسان البدائي و أن هذا الشذوذ هو الذي يفسر إجرامه و يجعله منقادا إلى الجريمة>>[338] و قد جمع مظاهر هذا الشذوذ فردها إلى أوصاف معينة، خاصة سمات الوجه بعد إجراء بعض الفحوصات التشريحية لبعض المجرمين و خلص إلى تحديد مجموعة من السمات نذكر:[339]

- اختلاف الرأس حجما و شكلا عن النمط الشائع في بيئة المجرم.
- خلل في نصفي الوجه و الفك و العينين و التواء الأنف أو نحو ذلك.
- امتلاء الشفتين و الوجنتين و ضخامتهما و بروزهما.
- خلل في شكل الذقن.

---

[338] . هيثم البقلي، مرجع سبق ذكره، ص 52.

[339] . غريب محمد سيد أحمد، سامية محمد جابر، مرجع سبق ذكره، ص 26.

- طول زائد للذراعين.

و إذا ما توافرت صفـــات كهذه بدرجة ما تفاوتت درجة الإجرام عند الإنسان، كما وضع أرنست كريتشمر*A.Kritchmer* أسس ما يعرف بالتنميط البيولوجي القائم على وجود علاقة و ارتباط بين الشكل الفيزيقي للجسم و النمط البيولوجي و طبع الإنسان،[340] و حقيقة فقد كانت هذه المحاولات لتصنيف الناس إما على أساس تقسيم الأمزجة أو على أساس تقاسيم الوجه أو شكل الجمجمة أو حجم الجسم منذ أيام الإغريق << فقد أشار أرسطو إلى أنه على أساس مظاهر الوجه يمكن التعرف على شخصية الفرد أو ما يدعى بالكهانة أو الفراسة >>[341]، قامت دراسات عديدة في هذا الشأن بعضها أكد وجود فوارق بين المنحرفين و غير المنحرفين من حيث الهيئة الخارجية لأعضاء الجسم رغم المعارضة الشديدة لأغلب الباحثين في علم الإجرام، حيث لوحظ في هذا الصدد <<أن التشويه يحدث تأثيرا بالغا على الشخصية لاسيما في جانبها العاطفي، مما قد يؤدي إلى ظهور السلوك التعويضي الذي يتمثل في ارتكاب الجرائم>>[342]، يظهر ذلك من خلال التفاوت في المعاملة التي يتلقاها الحدث مشوه الوجه بين الكراهية، الاشمئزاز، إظهار الرعب و العداء أو إظهار العطف و الإسراف في التدليل، ما يجعل هذا الأخير يشعر أن الناس يؤثرونه بمعاملة خاصة و قد تولد لديه شعورا بالنقص، عدم الاستقرار، فقد الثقة بالنفس و قد ينتهي به الأمر إلى الانحراف.

حقيقة نتفق مع هذه النظرية حول مدى تأثير العيوب الخلقية على نفسية الحدث خاصة المراهق، باعتبار فترة المراهقة فترة قلق انفعالي، لتميزها بخصائص نمو جنسية و فيزيولوجية و جسمية و عقلية، حيث تبرز مجموعة من المظاهر الانفعالية الشائعة كشعوره << بالغضب و الثورة و التمرد نحو مصادر السلطة و أهم مثيرات الغضب شعوره بالظلم و الحرمان و إساءة المعاملة و شعوره بأن الآخرين لا يفهمونه و قسوة الضغوط الاجتماعية عليه>>[343] و كذا سيطرة مشاعر الخوف لديه و من بين هذه المخاوف نذكر مخاوف أسرية، الخوف الخلقي (الوقوع في الخطأ)، الخوف الاجتماعي

---

(340) - Jaques Postel, Op.Cit, P 253.

(341) . غريب محمد سيد أحمد، سامية محمد جابر، مرجع سبق ذكره، ص 25.

(342) . جلال الدين عبد الخالق، السيد رمضان، مرجع سبق ذكره، ص 43.

(343) . محمد مصطفى زيدان، النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية"، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، دس، ص 170.

(الرفض و سوء التوافق الاجتماعي) و مخاوف جنسية (كالخوف من الخضوع للدوافع الجنسية) مخاوف صحية (الإصابات) و مخاوف مدرسية (الخوف من الفشل و الامتحانات)[344]، فكيف لا يؤثر الشذوذ الخلقي على هذا الأخير موازاة مع حساسيته الانفعالية المفرطة، لكن حسب رأينا هناك تأثير لكنه ضعيف و غير مباشر، أي أن مفعوله يظهر على الحالة النفسية و الاجتماعية، التي تدفع به إلى سلوك الطريق السوي أو المنحرف، كما لا يمكن الاعتماد على هذه النظرية، لأنه لم يثبت علميا أو جينيا أن أشخاصا بتلك الصفات العضوية يكونون أكثر ميلا للجريمة >>[345] و قد يتصف الأسوياء بمثل هذه الصفات شأنهم شأن غيرهم من باقي أفراد المجتمع، كما أن فكرة الجريمة و التمييز بين المشروع و غير المشروع، يعتمدان على قيم اجتماعية تختلف من مجتمع إلى آخر و ليس على صفات خلقية و قد ظهرت نظريات أخرى تدعم نظريات الانحطاط البيولوجي، فقد خلص الباحث جودنج من خلال نظرية الانتقاء الاجتماعي إلى أنه << لا يوجد نموذج بشري إجرامي على نحو ما قال به لومبروزو و لكنه قرر أن المجرم يتميز بدونية البدن و الذكاء و هذه الدونية الاجتماعية هي التي تفسر إجرامه >>[346] و تؤيده في ذلك نظرية الاستعداد الإجرامي، من أهم روادها جاب دي توليو*J.D Tolio*، فقد ذهب إلى القول إلى أن << الشخص يرتكب الجريمة بسبب التكوين الخاص في شخصيته و هي شخصية تتسم بصفات عضوية و نفسية خاصة، قد تكون وراثية أو مكتسبة تميز صاحبها و تعرفه عن أي شخص عادي و تدفع به إلى تغليب الأنا على اللاأنا، فتسيطر الذات الغزيزية على موانع التحكم الإرادي فيصبح الشخص على استعداد أو بالأحق أكثر استعدادا لارتكاب الجرائم إذا توافرت مؤثرات خارجية بسيطة>>[347].

2-2-3 فهم الجنوح من خلال التكوين الفيزيولوجي للمنحرف :

يرى أصحاب هذا التوجه أن هناك علاقة وثيقة بين وظائف بعض الأعضاء الداخلية و كذا أثر التراكيب الكيميائية في إظهار السلوك الانحرافي و الإجرامي و يتخذ علم الفيزيولوجيا مظاهر متعددة، فقد يتصل بما يصيب المخ من تلف أو اضطراب وظيفي أو ما يتصل ببعض العاهات و الأمراض التي تؤثر على السلوك أو بما يتعلق بطبيعة خاصة

---

[344] . نفس المرجع، ص 170.

[345] .رضا عبد السلام، اقتصاديات الجريمة، جامعة المنصورة، 2003، مصر، ص 24.

[346] . هيثم البقلي، مرجع سبق ذكره، ص 52.

[347] . رضا عبد السلام، مرجع سبق ذكره، ص 36.

في النمو و التكوين عند الإنسان من شأنه أن يساهم في تحديد معدلات الإجرام و نوعه كمراحل السن، الجنس، العرق.

- **<u>الغدد المنظمة للشخصية و انعكاساتها على السلوك الانحرافي</u>**:

يعتقد العلماء أن<< اضطراب الغدد في الطفولة، قد يؤدي إلى الاضطرابات الانفعالية في المستقبل >>[348] و<< أي اختلال في هذه الإفرازات ينعكس في التركيب الكيميائي للدم و للسوائل الأخرى في جسم الإنسان، مما يؤدي إلى اضطراب وظيفي خاصة في الجهاز العصبي و يؤثر في بناء مختلف جوانب شخصيته و توجيه سلوكه إلى ارتكاب أفعال إجرامية >>[349] و الغدد كما يقرر علماء الطب نوعان، غدد قنوية و غدد صماء و من أمثلة هذه الغدد نذكر الغدد النخامية التي توجد في مؤخرة الرأس، الغدة الدرقية و مكانها في الرقبة و الغدد فوق الكليتين و الغدد الجنسية و أي خلل في هذه الوظائف له أثره الواضح على الحالة النفسية و العصبية للفرد، فكما نعلم أن هناك فترات من عمر الإنسان تنشط فيها الغدد فتزيد إفرازاتها أو يخمد نشاطها << فما يحدث في فترة المراهقة مثلا من نشاط في الغدد الجنسية، قد يفضي إلى جرائم أخلاقية، كما أن هناك تغيرات في إفرازات الغدد لدى المرأة في فترة الحيض تقترن بتغيرات فيزيولوجية نفسية تجعلها أكثر حساسية و انفعالا و كذا في سن اليأس، بالإضافة إلى أن اضطراب الغدة النخامية كما نعلم يؤدي إلى البدانة المفرطة ما يجعل الشخص فظا غليظا >>[350]، أمام هذه النتائج العلمية لابد لنا بالتسليم بوجود صلة بين الخلل في وظائف الغدد الصماء و بين السلوك الانحرافي، خاصة إذا دعمت بدراسات أكدت ذلك كدراسة الباحثان ماكس شلاب وادوارد سميث *I. Smith* et *M. Chelab*حيث وجدا << أن ثلث المجرمين بوجه عام يعانون من اضطرابات في إفراز غددهم الصماء، كما أثبتت دراسات أخرى وجود صلة بين بعض الأمراض العقلية و الخلل في إفرازات الغدة الدرقية و الغدة النخامية و توصل أخيرا العالم الإيطالي *Pende* بند إلى القول بوجود علاقة في غالب الأحيان بين الجرائم العاطفية و جرائم العنف و بين اضطرابات وظائف الغدد>>[351]، إلا أن هذه الأدلة تبقى غير كافية و غير

---

[348] . نائل عبد الرحمن وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 42.

[349] . علي محمد جعفر، مرجع سبق ذكره، ص 59.

[350] . جلال الدين عبد الخالق، مرجع سبق ذكره، ص 46.

[351] . علي محمد جعفر، مرجع سبق ذكره، ص 58.

حاسمة في نتائجها، فقد اقتصرت على المجرمين الذين لازموا حياة السجن و التي قد يكون لها بعض الدور في إحداث خلل في وظائفها، كما أن إصابة بعض الأشخاص العاديين بمثل هذه العاهات (خلل على مستوى الغدد) لم يؤدي بالضرورة إلى انحرافهم، فلا يمكن التسليم المطلق بحكمها و تعميمه على كل الحالات الإجرامية.

- **<u>الأمراض و العاهات الجسمية و أثرها على الانحراف</u>**:

ترجع أصول هذا الاتجاه إلى العالم الإيطالي لمبروزو و أنصار مدرسته الذين رأوا أن هناك علاقة بين بعض الأمراض و العاهات الجسمية و بين الجريمة، فالذين يعانون من المرض أو العجز يصبحون أفرادا غير مستقرين جسميا و عقليا و نفسيا حيث << الشعور بالخوف، القلق و الحاجات غير المشبعّة و هذا من شأنه أن يأخذ شكل ضغوط نفسية قد تدفع بهم اتجاه الجريمة أو الانحراف >>[352]، فقد استخلص بروكوي *Broukwi* و هو باحث أمريكي من دراسة أجراها على 8000 من المجرمين في سجن "ألميرا" بولاية نيويورك أن نسبة 25% منهم يعانون من إصابات مختلفة في الرأس و من اضطرابات مرضية في البصر و السمع و الأسنان و أن 28% يعانون من السل الرئوي و أن 43% يعانون من أمراض زهرية قبل دخولهم السجن>>[353] و وجد برت أن 70% من الأحداث موضوع الدراسة كانوا يشكلون بشكل أو بآخر بعض الأمراض الجسدية و الضعف الجسدي و أن 50% منهم كانوا بحاجة ماسة إلى علاج طبي و أن 17% منهم نشأت انحرافاتهم بصورة رئيسية نتيجة أمراض و علل جسدية>>[354]، كما تشير بعض الدراسات و منها دراسة سبرنجر و روزلو *Springer* et *Rozlo*<< إلى أن الأطفال الصم تزيد درجاتهم قليلا من حيث الاتجاهات العصابية عن درجات المجموعة المقارنة من العاديين >>[355]، فمما لاشك فيه أن هذه المعاناة سواء جراء مرض أو عاهة أو تشوه قد تدفع إلى السلوك التعويضي حيث الشعور بالنقص من خلال الانحراف و الجريمة و حتى

---

[352] . جلال الدين عبد الخالق، مرجع سبق ذكره، ص 47.

[353] . علي محمد جعفر، مرجع سبق ذكره، ص 59.

[354] . نفس المرجع، ص 59.

[355] . نائل عبد الرحمن وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 43.

الإصابة بهذه الأمراض قد تصاحبها أخرى تؤثر على سلوكات الأفراد، فمرض الزهري مثلا << قد تصاحبه اضطرابات نفسية و عصبية ينتج عنها ضعف مقدرة المريض في السيطرة على تصرفاته، مما يسهل معه إقدامه على ارتكاب السلوكات الخاطئة و إذا توفر الاستعداد الإجرامي قد يرتكب جنحة أو جريمة و قد يصاحب الحمى الشوكية المخية تغيير في شخصية المريض، ما يؤدي إلى عدم قدرته على التحكم في دوافعه و تصرفاته و قلة الاحتمال لقيود النظام و سرعة الانفعال و اللامبالاة و الميل إلى العنف، بصفة عامة تدفع إصابات الرأس و التهاب الأغشية المخية بالمريض إلى ارتكاب جرائم الاعتداء على الأشخاص و الأموال و البلاغ الكاذب و الجرائم المتعلقة بالآداب العامة>>[356]، فقد يكون من المنطقي ألا ننكر على هذا الاتجاه أهميته في تفسير بعض الظواهر الإجرامية، لكن من غير الممكن أن نسلم بنتائجه بصورة مطلقة، ذلك لأنه ليس كل من يشكو من أمراض و عاهات جسمية يسير في طريق الإجرام، كما أن هنالك من الأشخاص من يرتكبون جرائم رغم تكوينهم الجسماني المتناسق و الطبيعي، كذلك لا يمكن أن نسلم أن المرض أو العاهات سبب مباشر للجريمة، فقد تكون هناك عوامل أخرى متعددة تدفع بالفرد إلى الإجرام، فالعوامل العضوية ليست علة في حد ذاتها و إنما قد تكون هناك عوامل مهيئة للوقوع في الجريمة.

- **<u>الجنس و دوره في تحديد السلوك الانحرافي</u>**:

يلعب التركيب الجنسي دورا كبيرا في تحديد مواقف النجاح و الخيبة التي يواجهها الحدث في بداية نضجه الجنسي و يؤدي اختلال النمو و التركيب الجنسي إلى تهيئة الظروف المناسبة للانحراف و من أكثر هذه الحالات شيوعا ما يعرف بالجنسية المثلية و من أمثلة الاختلال في التركيب الجنسي ما ينشأ عن عدم الاتزان الهرموني، نذكر على سبيل المثال هرمون التستسترول، فقد ظهرت أبحاث عديدة حول تأثير العوامل الهرمونية، ففي سنة 1987 لاحظ سفار و كينسلاج *Svare* et *Kinsleg*[357] مستويات مرتفعة لهذا الهرمون (التستسترول) عند بعض الحيوانات و ارتباطه بالعدوانية، إلا أنهم لم يتمكنوا من تعميم و إثبات ملاحظاتهم عند الإنسان إلى أن توصل الباحثان برولكس و كوسون *Proulex* et

---

[356] . جلال الدين عبد الخالق، السيد رمضان، مرجع سبق ذكره، ص 49.

[357] - Michel Born, Op.Cit, P 111.

Cusson (1999) من خلال أبحاث اوسقود و بروث *Osgood* et *Booth* (1993) [358] إلى النقاط التالية:

- كلما زاد ارتفاع نسبة التستسترول عند الأفراد كلما ازدادت نسبة انحرافهم (إلا أن نسبة الارتباط كانت ضعيفة نوعا ما في نتائجهم).
- كلما زاد ارتفاع نسبة التستسترول كلما قلت نسبة تكيفهم الاجتماعي و قد تم تقدير هذه النسبة بمتغير الاستقرار في العمل، الزواج، الحياة الاجتماعية.
- كلما كانت نسبة اندماج و تكيف المبحوثين جيدة كلما قلت نسبة انحرافهم (في هذه الحالة كانت نسبة الارتباط إحصائيا مرتفعة).

أجريت الدراسة على 4462 جندي أمريكي و استنتج الباحثان أن الارتباط بين هرمون التستسترول و الانحراف لا يحدث إلا بتدخل وسيط أو عامل التكيف الاجتماعي، تتفق معظم آراء الباحثين على أن نسبة إجرام الذكور تفوق بكثير نسبة إجرام الإناث في مختلف المجتمعات و بالنسبة لكل أنواع الجرائم عند الكبار و الصغار، فقد ورد في احد تقارير الأمم المتحدة أن << نسبة إجرام الذكور بلغت في الدول المختلفة إثني عشرة ضعف نسبة إجرام الإناث بين سنوات 1970 و1975، بينما بلغت نسبة إجرام الذكور في الدول المتطورة ثمانية أضعاف نسبة إجرام الإناث في الفترة ذاتها، و لوحظ وجود 84 امرأة مجرمة في مقابل 825 رجلا مجرما، في البلدان المتطورة لوحظ وجود 58 امرأة مجرمة في مقابل 749 رجلا مجرما>>[359]، بالتالي نرى أن اختلاف إجرام النساء و الرجال كمًا و كيفًا ربما هو رد فعل لاختلاف مكانة كل منهما بالمجتمع و اختلاف التكوين النفسي و الفيسيولوجي لكليهما.

- **<u>السن و الانحراف</u>**:

لكل مرحلة من مراحل نمو الفرد العادي سيكولوجيتها و احتياجاتها الخاصة تؤثر في التكوين العقلي و النفسي الجسدي للفرد، بالتالي في توجيه سلوكه في المجتمع، ما جعل

---

[358] - Ibid, P 111.

[359] . علي محمد جعفر، مرجع سبق ذكره، ص 61.

معظم القوانين تضع تقسيمات خاصة بسن الأحداث انطلاقا من خصائص و حاجات و مشكلات المرحلة العمرية التي يمر بها الفرد، فمرحلة الطفولة و الشيخوخة غير بالغة الأهمية في تقرير حجم الإجرام و أصنافه، بينما تبقى الحالات الأخرى (المراهقة، النضج) و التي تعكس حالات القوة و الاندفاع هي الأكثر ازدهارا للسلوك الإجرامي و إسهاما في تكوينه، فقد أظهرت بعض الدراسات << أن نسبة الإجرام بين المراهقين و بين من هم أكبر منهم سنا هي من 1 إلى 4 تقريبا و أن أكثر المراحل خصوبة للإجرام هي الفترة الواقعة بين سن (18-25) من العمر حيث تشكل $\frac{1}{4}$ أو $\frac{1}{3}$ حالات الإجرام بوجه عام تقريبا و تبقى هذه النسبة مرتفعة مع بعض الانخفاض الطفيف بين سن (25-30) من العمر، ثم تأخذ بعد ذلك بالانخفاض التدريجي كلما تقدم بالعمر>>[360] و الحقيقة أن دور السن كعامل في تحديد أنواع الجرائم و حجمها لم يُذكر اختلاف حوله لاستناده إلى معايير مادية ملموسة، تجدر الإشارة فقط أن انحراف الأحداث قد يتركز في سن دون غيرها و ذلك تبعا لكثير من عوامل و ظروف المجتمع و أسلوب التربية فيه.

خلاصة القول أن الاتجاه البيولوجي العضوي يخضع لكثير من الانتقادات و الاعتراضات، حيث لا توجد فـــروق ذات دلالة في التكوين الجسمي بين المجرميـــن و غير المجرمين، كذلك الأمر بالنسبة للجهاز العصبي و الغدد الصماء و لم يتأكد بعد وجود خصائص تشريحية أو فيزيولوجية خاصة بالمجرمين وحدهم، حتى و إن وجدت، فلا يمكن أن تعتبر عاملا مباشرا في الانحراف ،هذا ما توصلت له الباحثة أنا ستازي *S.Anna* التي تناولت في دراسة << خصائص أو شكل الوجه و الأبعاد الجسمية و الظروف الفيزيولوجية و تأثير الغدد الصماء و طبيعة الحواس، باعتبار أن كل ذلك يدخل في تحديد التكوين الجسمي للفرد و انتهت إلى أن أية علاقة تقوم بين خصائص الوجه و السمات الفيزيولوجية لا يمكن أن تكون ذات قيمة علمية حقيقية و حتى في حال ظهور اتفاق بسيط بين بعض خصائص الوجه و الجمجمة و بين السلوك، فإن هذا الاتفاق لن يكون أكثر من مجرد استنتاج فقط و أثبتت أن العلاقة ضئيلة أو منعدمة بين حجم الجسم بصفة عامة و المستوى العقلي للفرد، يتفق هيلي وبرت *Helly* et *Burt* مع أنا ستازي على

---

[360] . علي محمد جعفر، مرجع سبق ذكره، ص 60.

أن الوراثة المباشرة في السلوك المضاد للمجتمع لا يعتمد عليها إلا في حالات استثنائية >>[361].

2- 3 الاتجاهات الاساسية في التحليل النفسي و الشخصية المنحرفة

تعتبر المدرسة النفسية امتدادا للمدرسة البيولوجية، بالرغم من رفضها لبعض الآراء و الأفكار التي تبنتها و لقد بدأت النظريات النفسية تدخل إلى مجال الجريمة من خلال محاولة دراسة السلوك الجانح، حيث وجدت هذه النظريات مجالا خصبا لدراسة خبرات الطفولة المبكرة كأساس للسلوك اللاحق و اتجه كل من علماء النفس و الطب في دراسات متشعبة لفهم شخصية المجرم و الكشف عن أسباب شذوذه و انحرافه خاصة بالنسبة لتكوينه العقلي و النفسي و مدى استجابته للمؤثرات الخارجية، مما أدى إلى ظهور مناهج علمية أساسية تتعلق بعلم النفس الجنائي و علم طب الأمراض العقلية، فمن المسلم به لدى علماء النفس و الأطباء العقليين أن الصحة العقلية هي الأساس الأول للشخصية السوية، فإذا ما اختلت الصحة العقلية، فإن ذلك يؤدي إلى اضطراب الشخصية، ففي العقد الأول من القرن العشرين ظهرت مدرسة نفسية تزعمها جودارد *Harry.M. Goddard* و غيره، توجت بالنظرية التقليدية و الرامية إلى تأكيد العلاقة بين التكوين العقلي (الذكاء و الضعف العقلي) و الانحراف و كتب قائلا << إن جميع الأبحاث التي تدور حول المستوى العقلي للمذنبين و المنحرفين، قد أوضحت و بطريقة حاسمة أن جميعهم تقريبا و على مختلف طوائفهم مصابون بضعف في المستوى العقلي>>[362]، فمعظم الدراسات التي أجريت من أجل تحديد هذه العلاقة ارتكزت على اعتبار أن المجرمين هم بوجه عام أشخاص يتميزون بضعف أو تخلف عقلي، ما يجعلهم يفقدون السيطرة على نزواتهم الفطرية و يضعف إدراكهم في تقدير تصرفاتهم، مما قد يسبب خروجهم على قواعد المجتمع المألوفة و قوانينه و قد استخلصوا أن << ذكاء المجرمين هو أدنى من المعدل العادي بصفة عامة و أن زيادة نسبة التخلف العقلي في مجتمع معين لا يقابلها بالضرورة زيادة مماثلة في نسبة الإجرام في ذلك المجتمع>>[363] و أكد الباحثون أن << المجرم الذي لا يتمتع بقدر مناسب من الذكاء، تضعف لديه القدرة على التحكم في الغرائز و الشهوات، مما يؤدي به إلى

---

[361] . عبد الله عبد الغني غانم، المنحرفات الصغيرات، دراسة لجرائم الفتيات الصغيرات والمراهقات، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2004، ص38.

[362] . منير العصرة، مرجع سبق ذكره، ص 128.

[363] .علي محمد جعفر، مرجع سبق ذكره، ص 48.

الاندفاع لإشباعها دون التقيد بالقيم الاجتماعية، بالتالي ينحرف مع تيار الجريمة، إضافة إلى ضعف محاسبة الضمير لديه و عدم اكتراثه لما يقترفه و ما ينجم عن جريمته من آثار، أما عن صعوبة العيش و نمط الحياة الطبيعية، فيخلق لديه صعوبات شديدة تدفعه لارتكاب الجريمة، فيسعى إليها ملقيا اللوم و العتاب على المجتمع>>[364] و قد وجد وورن دنهام *W.Denham* في دراسة أجراها على نزلاء المستشفيات العقلية بإحدى الولايات الأمريكية" أن 24% منهم و عددهم 87 حالة كـــان عندهم إجرام أو جنوح سابق لدخولهم المستشفى، أكد ذلك الطبيب الأمريكي أركسون *M. Arekson* في دراسة له على إحدى المصحات العقلية بأمريكا أن نسبة 21% من المودعين بها قد ارتكبوا جرائم متنوعة و أن 4% منهم قاموا بالتهديد بارتكاب جرائم إلا أنهم لم يقوموا فعلا بتنفيذها>>[365]، فكما لاحظنا و بناءا على الدراسات المقدمة، فالجدل حول الصلة بين الضعف العقلي و الانحراف قديم العهد نسبيا و لم يحسم بعد بصورة قاطعة لأن الضعف العقلي في مستوياته البسيطة قد يحمل خطر الانحراف و لكنه لا يفسره مطلقا و لا يؤدي إليه بشكل مباشر و إنما دائما من خلال تضخيم تأثيره بتدخل عوامل بيئية و نفسية غير ملائمة، أين يجد الحدث نفسه أمام تحديات و صعوبات تتجاوز إمكاناته المحدودة في حلها، ما يجعله ضحية لا مذنبا حسب رأينا و تجدر الإشارة إذن أن الضعف العقلي لا يسبب الإجرام في حد ذاته بل << قد يترتب على الضعف العقلي أو يرتبط به من الظروف و العوامل ما يدفع الضعيف إلى ارتكاب الجريمة، فتكون بذلك الجريمة ليست وليدة نقص ذكاء، إنما وليدة اقتران تلك الظروف و العوامل بنقص في الذكاء، لم تمكن الشخص من التكيف>>[366].

ما يمكننا قوله كتعقيب على هذه النظريات، أن هناك العديد من المجرمين يتميزون بقدرات عقلية تفوق المستوى العادي، كما أنه من الناحية الواقعية الممارساتية، فإن ضعاف العقول لم يكونوا جميعهم من المجرمين في بيئتهم الخارجية و بذلك فنحن نميل إلى الرأي الذي لا يعتبر الانحراف وليد التخلف بشكل مباشر، بل هو وليد تفاعل محددات التخلف على تنوعها و تعقدها و تعتبر مساهمة التحليل النفسي أساسية في فهم السلوك

---

[364] . هيثم البقلي، مرجع سبق ذكره، ص 64.

[365] . سلوى عثمان الصديقي وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 61.

[366] . جلال الدين عبد الخالق، مرجع سبق ذكره، ص 57.

الجانح و قد اهتمت بدراسة مركبات الشخصية باعتبار أن أي خلل في هذه المركبات يمكن أن يؤدي إلى الانحراف و فسرت الظاهرة باعتبارها نتيجة صراعات لاشعورية عاطفية يتعرض لها الفرد خلال مرحلة طفولته المبكرة، تنطلق عند معظم العلماء من الفرضيات التي وضعها سيجموند فرويد *S. Freud* حول الذات العاقلة << التي تتضمن الغرائز الأولية الموروثة بالولادة و التي لا يستطيع غير الأنا أو الأنا العليا ترويضها أو كبتها أو السيطرة عليها، فتظهر في أنماط سلوكية غير مقبولة في المجتمع معبرة عن دوافع غريزية مباشرة أحيانا أو عن رغبات مكبوتة و ممنوعة أحيانا أخرى>>[367] و من المعروف أن الأفكار الأساسية لفرويد تقوم على الصيغة الأولية التجريبية عن الهو، الأنا و الأنا الأعلى، كما تقوم على نظرية الغرائز << و السلوك الإجرامي حسب فرويد، ليس إلا استجابة بديلة أو صورة من صور الإطلاق الرمزي للعقد النفسية المكتوبة، فالجريمة هي نتاج تغلب الذات الشهوانية على الذات العليا من ناحية أو وجود عقدة كامنة في اللاشعور من ناحية أخرى>>[368] و هناك العديد من النظريات النفسية التي اعتبرت السلوك المنحرف نتاجا للتكوين النفسي للأفراد، تعتبر النظرية الفرويدية القاعدة الأساسية و المنطلق الرئيسي لمضامينها و نذكر:

2-3-1 الدوافع اللاشعورية لارتكاب السلوك الانحرافي من خلال نظرية الإحساس بالذنب:

تؤكد هذه النظرية أن << الانحراف ناتج عن صعوبة انفعالية لاشعورية، فوراء السلوك المنحرف جملة من الدوافع الفطرية التي يشار إليها بالغرائز، تلك الدوافع اللاّشعورية التي لا يدركها الفرد>>[369]، فالمجرم إذن هو << ذلك الشخص الذي لم يتمكن من التحكم في غرائزه و نزواته>>[370]، << و لكي يحقق التوازن لابد أن تكون "الأنا" قوية و توافق بين "الهو" و"الأنا الأعلى" و لما يكون الأنا ضعيفا و يخضع لسيطرة الهو، يسود مبدأ اللذة على مبدأ الواقع، فيلجأ الفرد إلى تحطيم العوائق و يصبح سلوكه منحرفا، فالحرمان من الأم يلعب دورا في عدم نمو الأنا، كما أن اضطراب الأنا الأعلى يساعد على الجناح، معنى ذلك أن القيم الاجتماعية غير واضحة، فوجد أن الشعور بالذنب و الرغبة في تأنيب

---

[367] . علي محمد جعفر، مرجع سبق ذكره، ص 56.

[368] . رضا عبد السلام، مرجع سبق ذكره، ص 36.

[369] . جلال الدين عبد الخالق، مرجع سبق ذكره، ص 54.

[370] . وهب مجيد الكبيسي واخرون، التوجيه التربوي والارشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، مالطا ،2002 ، ص 213.

الذات و عقابها، قد يكون أحيانا سببا في الجناح، حيث يعرض الفرد نفسه للعقاب ليخفف من توتر الشعور بالذنب>>[371]، هذا ما أكدته نظرية اضطراب العلاقة أم-طفل و التي يرى المحللون النفسانيون من خلالها أن اضطراب علاقة الطفل بوالديه و بخاصة الأم، يعد مسؤولا عن معظم الاضطرابات النفسية و تدفع إلى السلوك الانحرافي، يعد بولبي *Bolby* من المحللين النفسانيين الذين تبنوا أفكار ميلاني كلاين *M.Klayn* و توصل إلى وضع مفهوم الارتباط و يقول أنه << ميل أولي عند الطفل للبحث عن الاتصال مع الآخرين، يتم ذلك بواسطة الصياح و الرضاعة و البحث عن الدفء و الحنان>>[372]، فنقص العاطفة الأبوية نحو الأطفال أو مواقفهم الصارمة نحوهم، قد تؤدي إلى ظهور صراعات لا حل لها و للإحساس بالذنب، يحاول الفرد التغلب عليها عن طريق القيام بسلوكات خاطئة و منحرفة و يوضح الطبيب النمساوي أوجست أوكهورن *A .Aukehorn* هذه العلاقة الرابطة بين السلوك الانحرافي و شخصية المنحرف من خلال انعدام الانا الأعلى و اضطرابه في كتابه "الحدث المستمر"، فكان أول من حاول تطبيق فرضيات فرويد في التحليل النفسي على أحداث المؤسسة التي كان يعمل بها، وصف أوكهورن أنواعا مختلفة من الأحداث المنحرفين و وضع لكل منهم تفسيرا تحليليا معينا في نظرية انعدام الانا الأعلى و الأنماط الثلاثة التي وصفها هي:[373]

- الحدث العصابي.
- الحدث العدواني.
- الحدث الذي لم يتطور ذاته العليا.

و أكد أيضا أن جميع هؤلاء الأحداث تنقصهم القدرة على كبت دوافعهم الغريزية، كما أن بعضهم يعانون من الحرمان الشديد من العطف في حياتهم.

2 - 3 - 2 أدلر *Adler. A* و النموذج الغائي لنظرية الإحساس بالنقص:

أكد أدلر *Adler. A* **سنة** 1937 مؤسس علم النفس الفردي << على ما لدى الإنسان من رغبة الانتماء إلى جماعة و حصوله على مكانة و منزلة منها، في هذه الحالة إما تنمو لديه رغبة اتجاه السلطة و السيطرة أو يصاب بعقدة نقص و حينما يصبح الفرد على دراية

---

[371] . جلال الدين عبد الخالق، السيد رمضان، مرجع سبق ذكره، ص 54.

[372] - Zoila Adolfo Fermandez, Freud et les psychanalyses, Fernand Nathan, Paris,1986, PP 184-185.

[373] . هيرتش ترافيس، مرجع سبق ذكره، ص 18.

بفشله و قصوره فإنه غالبا ما يلجأ إلى تعويض شعوره بالنقص تعويضا مبالغا، و على ذلك قد يصبح الانحراف بالنسبة للفرد وسيلة لجذب الانتباه لذاته و تعويضا لما يعانيه من إحساس بالنقص أو الدونية، هذه العقدة إما تنتج عن الشعور بالدونية لوجود إما نقص جسماني أو عقلي أو اقتصادي، مما يثير في الفرد ردود أفعال عنيفة عند الفشل في التعويض عنها>>[374]،كما عمد أدلر إلى تعديل نظريته، فمع تسليمه بإمكان ارتباط السلوك الفردي بعوامل نفسية معينة، فإن هذا السلوك كما يعتقد تمليه الأهداف المقصودة منه، فهو يرى أن << كل الظواهر النفسية التي من شأنها أن تعين على تفسير السلوك الفردي يمكن فهمها و إدراكها، إذا نظرنا إليها على أنها تهيئ لتحقيق هدف معين، فالهدف النهائي للسلوك هو تحقيق احترام الذات و قهر الشعور بالنقص>>[375]، يمكننا القول أن النموذج الغائي الذي يسعى أدلر إيضاحه، قد يظهر بطرق مختلفة، فحسب رأينا لكل نموذجه الخاص به حسب طموحاته و أحلامه، فقد يظهر في العمل على تحقيق المثل الأعلى الذي يتخذه الفرد لنفسه في الحياة أو للسعي وراء النجاح و العمل و العلم مثلا.

رغم أن مدرسة أدلر في التحليل النفسي تبدو محدودة الأثر في تفسير المشاكل السلوكية بوجه عام، إلا أن أفكاره كانت محل انتقاد عند الكثيرين إذ سلموا أن لكل فعل إجرامي له كمبدأ عام -هدف شعوري أولا- و لكن تجدر الإشارة هنا إلى تلك الجرائم التي ترتكب بطريق الخطأ و الإهمال فما الهدف منها؟ إضافة إلى أن أهداف الفرد من وراء سلوكه دائما لا تكون واضحة، فتبقى كامنة لا تكشف عنها أية مظاهر خارجية.

2- 3-3 اللاشعور الجماعي و أثره في توجيه السلوك ــ نظرية يونج *Yang*ــ:

تعتبر نظرية يونج ***Yang*ــ** من أكثر النظريات مرونة، فهي تقوم أساسا على وجود ما يسمى بـــ "اللاشعور الجماعي" و هو أكثر أهمية في توجيه السلوك من "اللاشعور الفردي" إذ يؤكد يونج على << ضرورة التعويل على المستقبل أكثر مما نعول على الماضي، فمعالم المستقبل تتحدد بإحدى الطريقتين اللتين يختار بينهما الفرد لمواجهة الحياة، إحداهما موجهة لذاته و تسمى الانطواء و الثانية موجهة للعالم و تسمى الانبساط>>[376]، بالتالي نستخلص أن يونج أولى أهمية بالغة "للاشعور الجماعي" من "اللاشعور الشخصي"، إذ

---

[374] . جلال الدين عبد الخالق، السيد رمضان، مرجع سبق ذكره، ص 54.

[375] . منير العصرة، مرجع سبق ذكره، ص 133.

[376] . نفس المرجع، ص 134.

يعتبر مستودعا للتجارب السابقة و التي تكوّن في مجموعها مختلف النماذج الثقافية يعمد الفرد إلى كبتها، إلى أن تثار في وضعيات ملائمة، فتنعكس بذلك آثارها على سلوكاته، إلا أنه يعيب على هذه النظرية أنه لا يمكن النظر إليها كحقيقة علمية مسلم بها إلى وجود مثل هذا الشعور الجمعي الذي ينتقل عبر الأجيال، فهذا التصور لا يمكن إثباته علميا و تجريبيا فهو مجرد افتراضات فقط.

2- 3-4 ردل *Radel* و الجهاز النفسي للمنحرف :

لا يهتم ردل بتوضيح نشأة و أسباب السلوك الجانح << بل يركز جل همه على الدراسة الدقيقة لطريقة عمل الجهاز النفسي عنده، خصوصا عمل الأنا و خصائصه و أوجه القصور في الأنا الأعلى، يقول ردل أن هناك فئتين أساسيتين من المتغيرات تتحكمان بالسلوك و تفسيراته:[377].

أ- <u>نظام النزوات</u>: هو مجموع الميول، الرغبات، الحاجات، النزوات و المطامح التي تدفع الشخص نحو الإشباع و الوصول إلى الهدف أو التعبير في لحظة ما.

ب- <u>نظام الضوابط</u>: يضع حدا للنظام الأول و نقصد به تلك القوى أو الأجزاء من الشخصية التي تملك وظيفة و قدرة تقدير نوع النزوات أو الحاجات التي يمكن إشباعها من خلال وصولها إلى مستوى السلوك النشيط و بأي شكل يتم ذلك، يرى أدلر أن الأنا يستعمل وسائل دفاعية لوقاية ذاته من مشكلات الوضعية الجانحة و من أهم هذه الاتجاهات الميكانيزمات الدفاعية التالية:

- **استراتيجيات تجنب الحساب الداخلي**:

تدور حول الميكانيزمات الدفاعية التي يتسلح بها الأنا لتجنب مشاعر الذنب الداخلية و وضعية الخاطئ اجتماعيا، إذ بدون هذه الوسائل لن يتمكن من الاستمتاع بثمار الحياة الجانحة، من أهم تقنيات تفادي العقاب:[378]

- كبت و إخفاء النوايا و المقاصد الحقيقية.
- هناك من فعل قبلي هذا السلوك.
- الجميع فعل، على الأقل، هذا السلوك.

---

[377] . مصطفى حجازي، مرجع سبق ذكره، ص 34.

[378] . بوفولة بوخميس، مرجع سبق ذكره، ص 204.

- لقد كنا جميعا مشاركين في هذا السلوك.
- لقد فعل بي نفس الشيء من قبل.
- هو من أراد هذا.
- لقد اضطرت لفعل ذلك و إلا كنت أنا الخاسر.
- لم أستفد بشيء.
- لكنني تصالحت معه فيما بعد.
- هو ليس استثنائيا (بريئا).
- إنهم كلهم ضدي و لا أحد يحبني و يقضون كل وقتهم في استفزازي.
- لم يكن بوسعي الحصول عليه بغير هذه الطريقة.

- **البحث عن سند الانحراف**:

يتلخص أيضا بمجموعة من الدفاعات التي تشجع الانخراط في الحياة الجانحة و تزينها و تبعده بالتالي عن التفكير بإمكانية التكيف.[379]

- **مقاومة التغيير**:

تهدف هذه الميكانيزمات خصوصا إلى إحباط كل محاولة تغيير بإبطال مفعولها أو القضاء على إمكانية نجاحها[380].

إن أنا الشخص المنحرف فعال جدا في تنويم صوت الضمير (الأنا الأعلى) و ذلك بتغذيته بسلسلة من الحيل و المبررات، من أهم التقنيات المستعملة لمقاومة التغيير:[381]

- الامتناع عن الكلام لحظة الاعتراف.
- الهروب إلى الصفة الحسنة.
- تجنب الأفراد الذين يشكلون خطرا بالنسبة لهم.
- كبت كل احتياجاته سواء للحب أو التبعية.

إن هذه النظريات النفسية اهتمت بالاضطراب الناجم عن الأنظمة النفسية للفرد و بالأخص الاختلال الوظيفي للأنا الذي يلعب دورا هاما في قدرة الفرد أو عدمها على مواجهة متطلبات الحياة اليومية و الحفاظ على صلته بالواقع و تعتبر العامل المسبب للانحراف هو

---

[379] . مصطفى الحجازي، مرجع سبق ذكره، ص 39.

[380] - نفس المرجع، ص 39.

[381] - F. Redl et D. winemand, L'enfant agressif, T1, Fleurus, Paris, 1971, P 205.

الاضطراب العاطفي القديم في عهد الطفولة المبكرة و ما الظروف الاقتصادية أو الاجتماعية إلا عوامل معززة أو معجلة تتدلع في أعقابها الجريمة، يلاحظ إذن أن كل من اتجاه الطب العقلي و الاتجاه التحليلي النفسي ينظر إلى الجناح على أنه حالة من حالات سوء التكيف.

في الأخير فقد نظر العلماء إذن إلى ظاهرة الجريمة و الانحراف على أنها ظاهرة معقدة و صعبة التفسير و قد انعكست تلك النظريات في ما يحفل به التراث النظري من نظريات متعددة و متباينة في تفسير الجريمة و الانحراف بشكل عام.

3 - نظم و مؤسسات الضبط الاجتماعي و علاقتها بالسلوك الانحرافي:

تسهم البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد إسهاما فعالا في تشكيل شخصيته و التأثير في نفسه و سلوكه الاجتماعي، يحدد على أساسها ميوله و اتجاهاته، يتم هذا التأثير عن طريق الاتصال و التفاعل الاجتماعي بجميع ألوانه، تشمل البيئة الاجتماعية بمعناها العام، تلك العوامل الاقتصادية و الاجتماعية السياسية و الحضارية و سنتناول أبرز العوامل الاجتماعية و التي احتلت أهمية خاصة عند علماء الإجرام و من أهمها الأسرة، المدرسة، الأصدقاء أو رفقاء السوء، مجتمع العمل و بعض العوامل الاقتصادية.

3-1 ما مدى العلاقة بين الأسرة في نسقها الاجتماعي و انحراف الأحداث؟

إن الأسرة هي البيئة الأولى التي يصطدم بها الحدث و يستقي منها قيمه و معاييره و مفاهيمه الخلقية و أنماطه السلوكية << و الأسرة كجماعة من الأفراد يتفاعلون مع بعضهم البعض، تعتبر الهيئة الأساسية التي تقوم بعملية التطبيع الاجتماعي، فهي تنقل إلى الطفل خلال مراحل نموه جوهر الثقافة لمجتمع معين، إذ يقوم الأبوان و من يمثلهما بغرس العادات و المهارات و القيم في القيام بدوره الاجتماعي و المساهمة في حياة المجتمع>>[382] و انهيار هذه الجماعة انهيارا ماديا أو عاطفيا أو أخلاقيا يجعلها عاجزة عن توفير مناخ هادئ لأبنائها، مما يعرض الطفل لألوان من الحرمان و الشعور بالنبذ داخل الأسرة، فينعكس ذلك سلبا على شخصيته و تكوينه النفسي و الاجتماعي، فلا يتمكن من التكيف مع المجتمع الخارجي، بل و قد تؤدي به إلى الانحراف عن السلوك العام الذي يتقبله المجتمع، فقد أثبتت أبحاث عديدة أن << كل خلل أو اضطراب يعرقل الأسرة عن أداء رسالتها في تربية الأطفال على الوجه الأكمل يؤدي غالبا إلى حالات الانحراف و

---

[382] . خيري خليل الجمبري، مرجع سبق ذكره، ص 239.

الإجرام>>[383] و الواقع أن هناك الكثير من العوامل المحيطة بالأسرة يمكن أن تكون سببا من أسباب الانحراف، لذا سنتناول أهم العوامل التي تنبأ بوقوع الانحراف و نذكر:

3-1-1 التصـــدع الأســـري:

تبين من دراسات متنوعة << أن الأحداث المنحرفين الذين انحدروا من أسر متصدعة بلغت نسبتهم من 30% إلى 50% و قد رأى الباحث شو *Show* أن 42,5% من أصل دراسة أجريت على 1675 شابا منحرفا من أسر متصدعة و استنتج الباحث شلدون و اليانور جلوك *Sheldon.Glueck* et *E.Glueck* من بحثهما على 500 من الأحداث المنحرفين بمقارنتهم مع 500 من الأحداث غير المنحرفين أن 21% من والدي الأحداث المنحرفين منفصلون أو مطلقون، بينما بلغت هذه النسبة 11% بالنسبة للأحداث غير المنحرفين و تبين لهما أيضا أن 18,3% من والدي الأحداث المنحرفين قد توفي أحدهما بينما بلغت هذه النسبة 13,4% بالنسبة لغير الجانحين >>[384] و يظهر التصدع الأسري في شقيه المعنوي و المادي.

3-1-1-1 التصـــدع المـــادي:

<< يقصد بالتصدع المادي غياب أحد الوالدين أو كليهما لأي سبب من الأسباب بالموت أو الهجر أو الانفصال أو الطلاق أو السجن، فهي بيوت محطمة كثيرا ما تؤدي إلى نتائج سيئة تهيئ للانحراف، كما يدخل في مضمونه العجز عن الكسب سواء بالبطالة أو التقاعد >>[385] و<< قد لاحظ كل من س. **و** أ.جلويك *S.*et *E.*Gluck أن أحد رواد الأحداث المنحرفين الممثلين لعينة بحثهم ينحدرون من عائلات أحادية الأبوين بالمقارنة مع 10% من الأحداث غير المنحرفين و يختص الباحث وورث *W. Worth* في دراسته سنة 1979 بنتائجه الدالة على أن العائلات المفككة بسبب الطلاق أبناؤها أقرب للانحراف من العائلات المفككة بسبب الموت >>،[386] فالطلاق مثلا له آثاره السلبية على الطفل، فيحرم من العطف و الحنان و عدم الشعور بالأمن و قد يتعرض لاختلاف أسلوب التربية فتضطرب حياته، هذا بالإضافة إلى المشكلات المادية و سوء الأحوال السكنية، أين لا

---

[383] . جلال الدين عبد الخالق، السيد رمضان، مرجع سبق ذكره، ص 65.

[384] . علي محمد جعفر، مرجع سبق ذكره ، ص 67.

[385] . منير العصرة، مرجع سبق ذكره، ص 157.

[386] – Patricia Hanigan, Op. Cit, P 208.

يتوفر أدنى قدر من الراحة، فيدفع الأهل بأبنائهم إلى الشارع، أين يصبح الطفل عرضة للوقوع في المخاطر و المخالفات التي تصبح فيما بعد جنحا تؤدي به السجن.

3-1-1-2 التصــدع المعنــوي:

يقصد بالتصدع المعنوي للأسرة << الخلل و الاضطراب الذي يسود العلاقات بين أفرادها >>[387]، فالخلافات الزوجية تشعر الطفل باللاأمن داخل الأسرة، فيلجأ إلى مصادر خارجية يلتمس فيها ما افتقده، كما أن حبه لأحدهما يجعله يتقمص ما يلاحظه من أنماط سلوكهما و ينضم في أغلب الأحيان إلى جانب أحد الوالدين و يقف موقفا عدائيا من الجانب الآخر، هذا يؤثر أيضا في تنمية مشاعر العدوانية لديه، يظهر الانهيار المعنوي للأسرة في تلك العلاقة بين الوالدين و طفلهما، سوف نتناول أشكال هذه العلاقة ذات الأثر السيئ على الطفل من خلال:

أ- المعاملة الوالدية السيئة:

تلجأ الأسرة في كثير من الأحيان، نتيجة لجهلها بنفسية الطفل و اهتماماته إلى إتباع أساليب خاطئة في تربيته، فالقسوة في المعاملة تؤدي بالطفل إلى النفور و الهروب و عدم تقبل النصح و الإرشاد مما قد يعرض الحدث إلى الانحراف و اللين و العطف المبالغ فيه تجعله عاجزا على تحمل المسؤولية و مواجهة المواقف المحبطة، فيلجأ إلى الهروب مجددا، هنا تظهر حالات المروق و التشرد، فقد أثبتت أغلب الدراسات الحديثة و التي أحصى فيها الباحثون أهم المشاكل الأسرية التي يتخبطها المنحرفون أنهم يعانون من:[388]

السلطة الأبوية على مستوى العائلة و العاطفة الأبوية المبالغ فيها اتجاه الأبناء، إذ يسجل كل من لي بلون و فريشات أنه << في حالة ما إذا لم يتمكن الآباء من المراقبة الفعالة لأبناءهم و لم يستطيعوا منحهم المشاعر الضرورية، فمن المتوقع وقوعهم في الانحراف >>، كما يلعب الآباء دورا هاما في إجرام أبناءهم خلال ممارستهم السلطوية في أربع صور حسب ليماي *Lemay*: [389]

* **<u>الآباء ضعيفي الشخصية</u>:**

لا يهتم الآباء برغبات أبنائهم و يعيشون بمنأى عن مشاكلهم و همومهم، لا لشيء إلا لتجنب الصراعات و ضمان شيء من الأمان و الهدوء عند العودة إلى المنزل و هناك

---

[387] . علي محمد جعفر، مرجع سبق ذكره، ص 68.

[388] – Patricia Hanigan, Op. Cit, P 208.

[389] –Ibid, P 209.

بعض الآباء ممن لا يتدخلون في شيء يخص الأبناء بحجة جعل أطفالهم يعيشون تجاربهم الخاصة بلا نصح و لا توجيه و لا إرشاد، إن اللامبالاة التي يختارها و يفضلها هؤلاء الآباء و باختلاف ألوانها و أشكالها، قد تخلق نوعا من مشاعر التسلط و القوة عند الأبناء فيعتقدون باللامحدودية لمتطلباتهم المرتبطة مباشرة بأنانية مطلقة اتجاه المجتمع.

* **الآباء الحاملين لقيم معارضة للمعايير المقبولة اجتماعيا:**

يعتبر الانهيار الخلقي في الأسرة في مقدمة العوامل التي تقود الحدث إلى الانحراف، فانعدام القيم الروحية و فقدان المثل العليا و اختلال المعايير الاجتماعية داخل جدران المنزل، إذ تصبح الجريمة و الاعوجاج و سوء الخلق أمرا عاديا، فيستدخل الأبناء بذلك نظاما منحرفا، هو مثال للعائلات التي تتبنى نمطا معيشيا انحرافيا، فيحولون هذه الفلسفة لأبنائهم.

* **عندما يكون هناك تعارض بين الوعظ الشفوي و الوعظ المعيش:**

نأخذ مثالا لذلك، استهلاك المخدرات أو تعاطي الكحول، فعندما يؤنب الأب أبناءه على ذلك لكنه يبيحها لنفسه، فهذا السلوك يخلق تناقضا عند الطفل من غموض و حيرة على مستوى القيم و حذر شديد من البالغين.

* **الآباء الذين يسيئون استعمال سلطتهم:**

يلعب هؤلاء الآباء دورا كبيرا في الانحراف، فهم متعسفون، فطبيعة تدخلاتهم في أي موقف من المواقف، يسودها الوعظ و التوجيه رغم عدم مراقبتهم و لا متابعتهم للنشاطات اليومية لأبنائهم، قد يكون هذا المحيط المتعسف أصل الاضطرابات العصبية المنتشرة، أما العاطفة الأبوية فهي جد ضرورية لضمان الاستقرار النفسي و الاستقلالية و الاكتساب للأبناء، فإلى أي مدى يصبح القصور العاطفي عاملا مؤديا للانحراف ؟[390]

* **القصور العاطفي المبكر و المتأخر:**

فحسب ليماي فالأطفال الذين يعانون فراقا مبكرا لآبائهم يصابون بقصور عاطفي مبكر بين 18 شهرا إلى 3 سنوات و الضرر يكون في أقصاه من3 أشهر إلى 6 أشهر، يضيف حالات الأطفال المتذبذبين بين عائلة و أخرى، أي الفراق المتتالي، مما يخلق عندهم عدم الثقة و الغموض اتجاه البالغين، فالمراهق الذي عاش هذا القصور العاطفي

---

[390] – Patricia Hanigan, Op. Cit, P 209.

يتميز بجشع و عدوانية، فيتذبذب بمواقف ذات قوة و تسلط و بمظاهر مضطربة و مقلقة ليشعر من حوله بأنه ضحية نبذ و رفض.

* **النبذ الانفعالي الحاد**:

قد يرافق الآباء أبناءهم يوميا و لكن حضورا جسديا فقط، فيغيب الحضور المعنوي العاطفي، فالطفل ليس سوى ذلك الكائن الغير مرغوب فيه، فهذا النوع من النبذ قد ينتج نفس الآثار السلبية للعجز العاطفي المتأخر و لكنها أقل حدة.

* **الروابط العاطفية الغير مرضية**:

قد نسجل روابط عاطفية غير مرضية عند حالات من الآباء الذين يحاولون منح أبنائهم اهتمامهم، إلا أنهم في واقع الأمر غير راضين تماما بهذه العواطف الإيجابية، فيظهرون تناقضا وجدانيا اتجاه أبنائهم، فمن جهة يصرحون بحب كبير لأطفالهم و من جهة أخرى تعبر سلوكاتهم على مشاعر عدوانية غير معلنة، النسيان المستمر و المعهود للأشياء الصغيرة و الهامة التي تخص الأبناء، أيضا الآباء الذين يعمدون و بدون قصد إلى إيذاء أبنائهم بصفة متكررة أثناء اللعب أو المناقشة العادية، فكل هذه التناقضات يشعر بها الأبناء و تؤثر حقيقة على تعلقهم المباشر بالعائلة و تخلق لديهم اللاّأمن و اللاّاستقرار.

في الأخير يمكننا القول أن الحياة العائلية المتصدعة و ما يصاحبها من نقص في الرعاية و التوجيه، قد تدفع الحدث إلى أن يكون عرضة للانحراف و الجدول التالي يوضح ذلك (391)

جدول 03: الانحراف و الأسرة

السلـــــوك	مراهق غير منحرف	مراهق منحرف
- مراقبة الأهل.	%78	%53
- عقاب قاس.	%31	%59
- تعلق واضح بالأهل.	%35	%17
- بيئة عائلية مقبولة.	%71	%54
- الانتقال إلى أسر بديلة.	%1	%30
- حياة مشتركة مع الأبوين حتى سن 17 سنة.	%83	%35
- عائلة أحادية الأبوين.	%14	%39

(391) – Patricia Hanigan, Op. Cit, P 212.

- عائلة ذات 3 أطفال فأقل.	%50	%23
- الرحيل من المنزل لمدة أقل من 3 مرات.	%71	%37

تعتبر هذه النتائج الموضحة في الجدول ملخص الدراسة التي قـــام بها كل مـــن لي بلون و فريشات حول الأسرة و الانحراف، فقد طبقت على عينة من المراهقين المحاكمين، تمت مقارنة هذه البنود مع عينة من المراهقين غير المنحرفين و توصلوا إلى:

- إن المراهقين المنحرفين كثيري التنقل إلى أُسَر عائلات أخرى بديلة بنسبة 30% مقارنة بزملائهم المراهقين غير المنحرفين، فقد ظهر ذلك بنسبة 1%، هذا معناه أن 70% منهم لا يعرفون التنقل أبدا.
- 35% من المراهقين غير المنحرفين لديهم تعلق شديد بأهاليهم مقارنة بـــ 17% من المراهقين المنحرفين، كما يعتبرون الوسط الذي يعيشون فيه غير مرض و غير مقبول بنسبة 54% مقابل 71%.

إن النتائج المتوصل إليها و الموضحة في الجدول أعلاه، تبين أن المراهق غير المنحرف يعيش إشباعا عاطفيا في محيطه العائلي مقارنة بالمراهق المنحرف.

3-2 المجتمع الدراسي و تبلور الاتجاهات الجانحة:

تعتبر المدرسة المحك الأول الذي تقاس به قدرة الحدث أو عدم قدرته على التكيف أين يمر الفرد بأهم المواقف الأكثر تأثيرا في حياته إثر إنتقاله إلى المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة و هي المدرسة و التي لا تقتصر وظيفتها على تنمية المهارات الأكاديمية فقط، بل تتعدى إلى تلك المهارات الأخلاقية و الاجتماعية لتنميتها إلى أعلى مستوى ممكن، إلا أن هذه الأخيرة، قد تتسبب و لو بطريقة غير مباشرة في خلق بعض السلوكات اللاّسوية عند الطفل كالسلوك المنحرف من خلال ما يلي: [392]

- الفشل المدرسي و عدم قدرة النظام التربوي على بلورة شخصية متزنة و سوية.
- كثافة البرامج التربوية و عدم بنائها على أسس تراعي الميول و الرغبات.

---

[392]. مصمودي زين الدين، التنشئة الاجتماعية بين تبريرات الواقع والنموذج المعياري، مداخلة قدمت في الملتقى الأول حول العنف والمجتمع، من مجلة العنف والمجتمع، عدد خاص بالبحث العلمي عن جامعة محمد خيضر بسكرة، قسم علم النفس، علم الاجتماع، 09–10 مارس 2003، ص 53.

- عدم اهتمام الأسرة التربوية المشرفة على تسيير المؤسسة بالخصائص النمائية للتلاميذ و محاولة معرفة حاجاتهم و مشكلاتهم، ثم السعي لتوجيههم بمساعدتهم على معرفة ذواتهم و قدراتهم و كيفية مواجهة الاحباطات و تحملها و قدرتها على اتخاذ القرارات المناسبة و كيفية حل مشكلاتهم بدون إلحاق الضرر بالآخرين أو الاعتماد على القوة في تحقيق ذلك.
- نقص الدافعية لدى المعلم أدت إلى شعور التلميذ بالاغتراب في المدرسة.

هذا ما أكده الباحثان شيلدون و اليانور جلوك *Gluck Sheldon etG. Eleanor* سنة 1949 في دراسة لهما على عينة عشوائية تتكون من 500 حدث منحرف و مثلهم من الأسوياء من خلال النتائج التالية : [393]

- 23% من أفراد المجتمع يتأخرون في الدراسة لمدة سنتين على الأقل على المدى الطويل، كان أكثر هؤلاء قد وضعوا في الفصول الخاصة بالمدرسة، بينما بلغت النسبة بين الأطفال الأسوياء 8% و قد أجاب المعلمون الذين يقومون بالتدريس لتلاميذ مجتمع المدرسة بان أكثرهم فقدوا كل اهتمام بالتحصيل الدراسي و أن نسبة كبيرة منهم كان وجودهم في الفصل آليا مجردا من كل استيعاب أو انتباه .
- تبين بالنسبة للمواد التي يفضل الأحداث المنحرفين دراستها من خلال إجابات التلاميذ، أن اغلب أفراد المجموعة يفضلون الأشغال اليدوية بنسبة 23% منحرفين و 59% أسوياء، كما أبدى التلاميذ عدم ميلهم لبعض مواد التعليم بالنسب المبينة في الجدول الآتي :

---

[393]. منير العصرة ، مرجع سبق ذكره ، ص ص246 ،248.

جدول04: يمثل الاختلافات الموجودة بين المراهق المنحرف وغير المنحرف اتجاه المواد المدرسية

المادة الدراسية	المراهق المنحرف	مراهق الغير منحرف
- اللغة و القراءة و الاملاء .	%42	%40
- الحساب .	%45	%43
- الدراسات الاجتماعية .	%21	%12
- اللغات الاجنبية .	%19	%05
- الفنون .	%14	%06
- العلوم.	%14	%06
- الفنون التجارية .	%11	%02

يظهر من خلال هذا الجدول أن الحدث المنحرف لا يحبذ الدراسات الاجتماعية، فقد ظهرت بنسبة 21% مقارنة بنسبة 12% عند المراهق غير المنحرف، إضافة إلى كل من مادة اللغات الأجنبية، الفنون، العلوم، الفنون التجارية، فقد ظهرت على التوالي: 19%،14%،14%،11% مقارنة بالنسب التالية: 05%، 06%، 06%، 02% و التي ظهرت أيضا عند المراهق الغير منحرف، عكس النتائج التي تقاربت عند كليهما في كل من اللغة، القراءة، الإملاء و كذا الحساب فكانت على التوالي: 42%، 45% مقابل 40%، 43% عند المراهق غير المنحرف، بل إن ميل الحدث المنحرف لمادة الحساب اعلى من الحدث غير المنحرف، ما يدل حسب رأينا على أن الحدث المنحرف لا يعتبر المدرسة سوى وسيلة لتحقيق أهدافه التي يصبو إليها، فالقراءة و الكتابة من ضروريات الحياة اليومية أما باقي العلوم فحسبه لا فائدة منها، فهو بذلك لا ينوي متابعة الدراسة و مواصلتها.

- تبين بالنسبة للشعور العام نحو المدرسة أن معظم التلاميذ المنحرفين أبدوا شعورا بالضيق و الكراهية نحو الانتظام في سلك الدراسة و إن كانت إجاباتهم قد تباينت أجاب بعضهم قائلا : " إنني اكره المدرسة لأنني دائما متأخر عن زملائي" و البعض الآخر "إن الدراسة صعبة جدا " و البعض الآخر يقول " إني أفضل ترك المدرسة و

الالتحاق بالعمل " و أبدى 10% من أفراد المجتمعات المنحرفة ميلا لمواصلة التعليم ، بينما بلغت هذه النسبة 70% في المجتمعات السوية، لاحظ الباحثان أن الأسباب العامة لعدم إقبال الحدث المنحرف على المدرسة ترجع إلى عوامل مزاجية و عاطفية و إلى عدم توفر الظروف المادية المساعدة على مواصلة التعليم أو عدم الاهتمام بالدراسة لعدم الإيمان بأنها عمل مجد أو الروتين المتكرر الممل للحياة المدرسية، أما المجتمعات السوية فان النسبة المحدودة التي رفضت مواصلة التعليم كان رفضها يرجع إلى رغبة أفرادها في العمل أو الميل إلى الكسب بسرعة .

- بالنسبة للعلاقة بين أفراد المجتمع الأول و المجتمع الثاني مع رفقائهم بالمدرسة فقد منحت درجة "جيد " للتلاميذ الذين أبدوا شعورا طيبا نحو زملائهم و استطاعوا أن يثقوا بهم في علاقات الصداقة و الزمالة و كان يبدوا عليهم المرح لملاقاتهم إياهم و اللعب معهم و قد بلغت نسبة من حصلوا على هذه الدرجة 45% من أفراد المجتمعات المنحرفة و 70% من المجتمعات السوية .
- بالنسبة للعلامات الأولى لسوء الخلق في المدرسة، فقد توصلا إلى نتيجة هامة أن 90% على الأقل من المجتمعات الأولى أي المنحرفة، قد ظهرت عليهم العلامات الأولى لسوء الخلق داخل جدران المدرسة و 20% من المجتمعات السوية .

ملاحظة : يقصد بسوء الخلق تلك الأفعال الغير متوافقة و التي لم تبلغ مبلغ الانحراف لكنها تحمل بوادره كالهرب من المدرسة، عدم الطاعة، العناد، الاستهتار و قد لوحظ في شأن المجتمعات المنحرفة أن هذه البوادر كانت أكثر ظهورا في الفصول الاولى و بين التلاميذ الذين تقل أعمارهم عن 8 سنوات، بينما في المجتمعات السوية لم تظهر الأعراض المنذرة على النسبة المشار إليها إلا حينما بلغ أفرادها سن المراهقة، في الأخير توصلت الدراسة إلى أن أغلب الأحداث المنحرفين متخلفون دراسيا و قد ابدوا عدم ميلهم لمواصلة الدراسة بوجه عام و عدم ميلهم لبعض المواد بوجه خاص، بذلك تؤكد على وجود علاقة بين قدرة الفرد على التحصيل و على انحرافه، و قد ينحرف الحدث رغم تواجده بمؤسسات تربوية تعمل على تلقينه القواعد و القوانين الواجب طاعتها، كما سبق ذكره كالأسرة و المدرسة، فما حال هذا الحدث في مجتمع العمل الذي يختلف اختلافا تاما

عن مجتمعه الحقيقي، أين يلتقي بأفراد عديدين لهم نماذج سلوكية متنوعة و رب عمل لا يعني إلا بالناحية النظامية، لا يعنيه من سلوك الحدث ما لم يؤثر في سير العمل، الأحداث أيضا ميالون إلى التقليد و المحاكاة و قد يستغلون في أعمال غير مشروعة مما ينتج عنها آثارا ضارة على سلوكه مستقبلا>>[394] و يحدث ذلك خاصة إذا فشل الحدث في العثور على العمل المناسب، فقد أسفرت الأبحاث التي قام بها هيلي *Hilly*<< أن عدم الرضا عن العمل هو من العوامل الهامة في انحراف سلوك الحدث العامل و لاحظ هذا الباحث ارتفاع درجة الحساسية لدى الفئتين اللتين تمتهنان أعمالا أو حرفا مثيرة أو شاقة و أن هذه الحساسية تقودهما إلى حدة المزاج و سرعة الاصطدام و الفشل في معاملة الآخرين>>،[395] ما جعل الباحثين ينادون بضرورة إبعاد الحدث عن البيئة المهنية خاصة غير المناسبة له (كالأعمال التي تستلزم مجهودا عضليا أو ذهنيا لا يتفق مع طاقة الحدث الجسمية أو العقلية و الأعمال السهلة و المملة التي لا يرغب فيها الحدث)، فقد حاول لي بلون و فريشات توضيح هذه الرؤية بتأكيدهما:[396]

- أنه بمجرد ممارسة الطفل للعمل في سن مبكرة، فهذا لا يتماشى و المعايير الاجتماعية، فيمكن اعتبار ذلك كشكل من أشكال الجنوح.

- إن نوع الأشغال التي يمارسها المراهقين المنحرفون تكون دائما غير مراقبة و غير جديرة بالتعلم، فلا يستثمر الحدث فيها بمشاريع مستقبلية، كما يهيئ العمل أيضا عند الحدث نزعة اجتماعية سلبية، فقد سجل كيسون *Cusson* في دراسة له أن عددا معتبرا من المنحرفين لا يستمرون في عملهم إلا لمدة قصيرة، فهم يغادرون العمل بمجرد مواجهة صعوبة أو مواجهة حادث ما، يعانون من لا استقرار مهني، فالعمل بالنسبة لهم ليس سوى فرصة و وسيلة للانبساط فقط، على أنه لا يمكن أن نغفل في هذا المجال عن ما للعمل المناسب من إيجابية في حياة الحدث، فتحمله للمسؤولية و شعوره بأنه أصبح عضوا نافعا في الجماعة، قد يضفي على حياته لونا من الاستقرار، فينصرف عن الأجواء الانحرافية خاصة إذا عمد إلى تقليد السلوكات الإيجابية للعاملين المحيطين به، ففي دراسة طبقت على عينة من المراهقين غير المنحرفين سجلت أن

---

[394] . جلال الدين عبد الخالق، مرجع سبق ذكره، ص 142، 144.

[395] . منير العصرة، مرجع سبق ذكره، ص 196.

[396] – Patricia Hanigan, Op. Cit, P 223.

<< هجر المدرسة قد يقلل من الانقياد إلى الانحراف، إذ لاحظ لي بلون و برونوفسط *M.Le blanc* et *L.Bronovost* أن << ترك المدرسة قد يخفض من شدة السلوك المنحرف عند الأفراد الذين يندمجون جيدا في عالم الشغل>>،[397] مما سبق يمكننا التأكيد على أن الشغل كميدان احتكاكي بالكبار يعد من أصعب العوامل التي تجعل الحدث ينحرف، فإن كانت بيئة مناسبة، قد يسلم من الانحراف و إن كانت بيئة غير مناسبة، فقد تساهم بانزلاق الحدث إلى هوة الجريمة، خاصة إذا صادف جماعة الرفاق و حاول الاندماج و التفاعل مع أعضائها، << فالإنسان يختار أصدقاءه من زملائه في المدرسة أو الحي أو من أقاربه، فيصبح له أصدقاء يرتبط بهم وجدانيا، يأنس لهم و يشاركهم انفعالاتهم و عواطفهم، فيتأثر سلوكه بسلوكاتهم، يكون هذا التأثير مشتركا يتحدد بما يسود تلك العلاقة من قيم و مبادئ>>[398]، و جماعة الرفاق بذلك هي الجماعة التي يرافقها الفرد و التي عادة ما يكون أعضاؤها في وضع أو مركز اجتماعي متقارب أو يشتركون في خصائص معينة، كالسن و المهنة و الجنس و هي ضرورة من ضروريات النمو الاجتماعي، فمن خلال تفاعل الطفل مع أصدقائه يتعلم السلوك الاجتماعي، لجماعة الأصدقاء معاييرها الخاصة التي تؤثر بها في الطفل كما نعلم، فإذا كانت جماعته تلتزم بأنماط السلوك الاجتماعي، كان تأثيرها على الفرد في الغالب تأثيرا حسنا، أما إذا كانت من الجماعات التي تحبذ التمرد على قواعد الضبط و لا تحترم القانون، فتكون بذلك عاملا يساعد على الانحراف، يؤكد ذلك شفير *Shaffer*[399] << إذ يشير إلى أن لجماعة الأصدقاء تأثيرا قويا في نمو قدرات الطفل و نمو السلوكات الاجتماعية التكيفية، فحسبه الأطفال الذين يفشلون في تكوين علاقات مع أقرانهم و لا يستطيعون المحافظة عليها يواجهون أخطار الإصابة باضطرابات انفعالية في مستقبل حياتهم >>، فهي تقدم بذلك نماذج هوية للشاب المراهق، تختلف عن تلك التي يقدمها البالغون، فقد تغدو مكانا للتنشئة الاجتماعية، هذا ما أكده الباحث *جيلوك* من خلال دراسته لـــ 500 طفل جانح، فحسبه أن 492 منهم يمثلون نسبة 98,4% لم ينحرفوا بمفردهم، إنما انحرفوا مع الآخرين، إذ يجتمعون على شكل عصبة جانحة و

---

[397] - L. promovoste et M.le blanc, Le passage de l'école au travail et la délinquance, in Apprentissage et socialisation, Volum 2, 1979, P 69.

[398] . جلال الدين عبد الخالق، السيد رمضان، مرجع سبق ذكره، ص 83.

[399] . علي بن سليمان بن إبراهيم الحناكي،، مرجع سبق ذكره، ص 40.

التي غالبا ما تكون أول حلقة في تكوين الإجرام المنظم، إذ كلما تقدم الزمن بعصبة الجناح تبلورت اتجاهاتهم الجانحة و تطورت أساليبها و عندما يفقد الجانح حداثته و جنوحه ينتقل إلى عالم الجريمة، حيث تنقطع صلته نهائيا بالمنزل و المدرسة>>[400] و الحدث تبعا لذلك من النادر أن يلجأ إلى ارتكاب السلوك الجانح بمفرده بل بالاشتراك مع الآخرين، مع أصحابه الذين يشاركونه رغباته و أهدافه، إذ يضعف تأثير الأصدقاء على الأطفال مقارنة بالآباء حتى سن المراهقة، أين تزيد فعالية هذا التأثير عند كلا الجنسين، فحسب كلوتيي *Cloutier*: << إن جماعة الرفاق تقدم في مرحلة المراهقة للشاب العناصر التالية: [401]

- تمثل الجماعة عند المراهق مخبرا تجريبيا للبحث عن الهوية الاجتماعية لتقمصها في المستقبل.
- تسمح الجماعة بإمكانية إجراء شبكة علاقات و عدد معتبر من التجارب الشخصية الجديدة.
- تسمح بتحويل الصداقات بين الأفراد من جنس واحد إلى صداقات من جنس مغاير.
- تستطيع الجماعة أن تعطي للمراهق تعزيزا انفعاليا عن طريق مجموع الأنظمة الجمعية المقدمة له، فهي تشعره بالمكانة.
- يمكن للجماعة أن توجه سلسلة انتقادات للمراهق دون توتره و قد تبيح ضبط تصرفاته دون تدخل سلطوي.
- يمكن أن تصبح الجماعة الوسط الأكثر ثقة و دعما و تعزيزا في حالة الصراع مع السلطة الوالدية أو ما يمثلها>>.

إن الجنوح الصادر من طرف هؤلاء المنحرفين يتركز بالخصوص في المدارس و في محطات النقل، إذ يعمد هؤلاء إلى ممارسة مجموعة من الأعمال الإجرامية، كالسرقة باستعمال جميع الوسائل، القتل، الشجار باستعمال أسلحة بيضاء، التخريب، الدعارة، فيولدوا بذلك عصابات تدعى بعصابة الأشرار المنحرفين، انتشرت هذه الجماعات في << السنوات 1950-1960 بكوبا، خاصة و بدأت بالتراجع ابتداءا من السنوات 1990، إذ يبدو أنه في المناطق الحضرية قد برزت جماعات جديدة متأصلة نتيجة للتعارض

---

[400] . هرتش ترافيس، مرجع سبق ذكره، ص 142-144.

[401] – Patricia Hanigan, Op. Cit, P 224.

الثقافي و الصراعات العرقية السائدة آنذاك و قدرت بـــ 30 جماعة عرقية في 3 أو 4 سلاسل لعصابات شديدة الخطورة>>،[402] تعتبر العصابات من الظواهر المرضية الشائعة بين الصغار و الكبار في المجتمع و تمارس نشاطات مختلفة، تظهر اهتماما و إثارة خاصة للمراهقين و قــد كشف كــل من لي بلون و فريشات عن هذه النشاطات الانحرافية في دراسة لهما توصلا من خلالها إلى:[403]

- للرفقاء مكانة هامة عند المراهق (بنسبة 64%).
- يرى رفقاءه يوميا خلال أسبوع (بنسبة 75%).
- جوهر نشاطاتهم كلها موجهة للتسكع (بنسبة 46%).
- إضاعة الوقت و بسلبية تامة، كمشاهدة التلفاز(بنسبة 45%).
- نشاطات مختلفة و غير منظمة(بنسبة 47%).
- لديهم على العموم نفس السن (بنسبة 63%).

كما أشار الباحثان[404] إلى أن هذه الجماعة و من خلال نشاطاتها اليومية مع المراهق تعرض عليه تعلما نفسيا و كذا تعلما تقنيا، كما تسمح له بزيادة الربح المالي و الحصول على مكانة و شهرة، إذ يشير التعلم النفسي إلى ذلك التحضير المعنوي و الضروري لاقتراف الجنحة، فهي بذلك تساعد المراهق على التغلب على مشاعر الخوف و عدم الإحساس بالذنب اتجاه المعايير أو القوانين (أي تبرير السلوكات المنحرفة) خاصة و أن هذه المشاعر تصبح هشة و ضعيفة في الجماعة، فالمسؤولية جماعية و ليست فردية، أما التعلم التقني فيشير لاكتساب تقنيات هذه المهنة من منحرفين آخرين أكثر تجربة، أي المعارف المتناقلة بين أفراد الجماعة، هناك تساؤل محوري أثاره فلييول *Fillieule* (2001) حول الدور السببي للجماعة في الانحراف (سلبية العلاقة بين الجماعة و الانحراف) و يجدر بنا في هذا العرض لعلاقة رفقاء السوء بالانحراف، أن نتناول اجتهادات الباحثين حول سببية هذه العلاقة، فهل الجماعة هي التي تثير الانحراف أم الأفراد المنحرفون هم أسبق من الجماعة، فشكلوا بذلك هذه العصابات؟[405]، للإجابة على هذا التساؤل الأساسي، ظهرت مجموعة من النظريات أهمها نظرية العوامل، فهذه الأخيرة

---

(402) – Patricia Hanigan, Op. Cit, P 225.
(403) – Ibid, P 226.
(404) – Ibid, P 226.
(405) – Michel Borne, Op. Cit , P 179.

لم تنحز لإحدى الشقين، بل أخذوا بكليهما، أما النظريات الثقافية أكدت التأثير السلبي للجماعة، بينما نظريات التحكم فتؤيد فكرة أن الجماعة الانحرافية تتشكل انطلاقا من أفراد سبق لهم الانخراط في الانحراف، أما مقاربات النمو و المعطيات الإمبريقية، فقد أكدوا المكانة الأساسية لرفقاء السوء في تطور الأساليب الانحرافية عند المراهق، مع أنهم غير قادرين على إقامة علاقة سببية واضحة و نسبوا الدور الهام للانتماء إلى الجماعة، فحسب فرينتون و ريس *Farrington* et *Reiss* (1991) فمن بين 5 منحرفين واحد فقط يمارس أفعاله في جماعة و ثلاثة من 5 منحرفين يمارسونها فردية تارة و تارة في جماعة.

في الأخير مجتمع المدرسة وحده لا يتمكن من البناء الفعال لشخصية الحدث إلا بتضافر بيئة صالحة تساعدها و تشد من أزرها.

3-3 الشخصية المنحرفة من خلال المقاربة الاقتصادية للجريمة:

تلعب العوامل الاقتصادية دورا بارزا في شخصية الحدث و تدفعه إلى ممارسة السلوك المنحرف، فقد دلت البحوث إلى أن نقص الدخل و عدم توفر مصدر رزق أو الحصول على عمل، قد يكون أحد العوامل المؤدية إلى السلوك المنحرف، يشمل العامل الاقتصادي كافة الضغوط المرتبطة بالجوانب المادية و التي تجعل الحدث يعيش عالة على الآخرين و قد عرض الفكر أو التحليل الاقتصادي للجريمة العديد من هذه العوامل التي يحتمل ارتباطها بالانحراف و كذا الجريمة، كانت البطالة و الفقر في مقدمتها.

3-3-1 الفقر و علاقته بالانحراف:

يعرف الفقر بمعناه الشامل بأنه << تلك الحالة المادية التي لا يستطيع الإنسان من خلالها تحقيق الحد الأدنى لمتطلبات الحياة، إما لعدم كفاية دخله بصورة كبيرة أو لعدم وجود دخل له على الإطلاق>>،[406] أثار هذا العامل تباينا بين علماء الإجرام من مؤيد و معارض << ففي دراسة أجراها هيلي و برونز *Hilly* et *Branz* على 675 من الأحداث المنحرفين أن 27% منهم كانوا من طبقات فقيرة أو معوزة و في دراسة لكل من شو *Show* و ماكي *Macky* من خلال مقارنة لمناطق سكنية في عدة مدن في و.م.أ، أن هنالك علاقة بارزة بين الفقر و الجريمة بالنسبة للأحداث و البالغين على السواء و رأى شلدون و اليانور جلوك أن نسبة المجرمين الذين ينتمون إلى طبقات معوزة بلغت 63,2% بالنسبة للأحداث الجانحين و 54,4% بالنسبة للمجرمين البالغين، 78% بالنسبة للنساء الجانحات

---

[406] . علي محمد جعفر، مرجع سبق ذكره، ص 89.

من العينة موضوع الدراسة>>[407] و في دراسات أخرى حاولت أن توجد علاقة بين الفقر و الانحراف أو الجناح نذكر العالم الإيطالي *Forna Sary Devirs* ورنا ساري دي فيرس الذي أوضح أن[408] الطبقات الفقيرة في إيطاليا و التي تصل إلى 60% من السكان، ظهر منها من 80 إلى 90% المجرمين، و البريطانـــي سيريل بيـــرت *S.Burt* حيث أوضح في بحثـــه حـــول "الحدث الجانح" أن 19% من الجانحين في لندن قدموا من أسر فقيرة جدا بينما 8% من سكان المدن من هذه المجموعة و37% قدموا من الطبقات التي نعتبرها معتدلة الفقر، كانت نسبة هؤلاء من مجموع الجانحين هي 22% فقط، حسب فرينتون و وسط *Farrington* et *West* << فالدخل الضعيف للعائلة يعتبر أحد العوامل الخمس للانحراف، إذ قدم فرينتون دراستين تأكد من خلالهما من هذه العلاقة، إذ وجد أن أطفال العائلات الفقيرة الذين لا يشغل آباءهم سوى مكانة وضيعة في المجتمع، يكونون أقرب للانحراف من الآخرين، هذا في أمريكا، أما في بريطانيا فقد وجد بليمستان *Blumestein* و آخرون أن الدخل الضعيف للعائلة يعد أحد العوامل المميزة بين المنحرف الدائم و المنحرف غير الدائم >>[409]، بذلك يفسر الربط النظري بين الفقر و الجريمة، بأن الأفراد الذين يملكون القليل لديهم الرغبة في الأخذ ممن يملكون الكثير، فالجريمة إذن تنتشر عندما تزداد الفجوة بين من يملكون و من لا يملكون، تجدر الإشارة أيضا حسب رأينا أنه عندما يجتمع الفقر مع مستوى عال من الطموحات و الآمال، فإن المسرح يكون مهيأ للأنشطة الإجرامية و خاصة السرقة و المتاجرة غير المشروعة بالسلع و هي مخالفات كثيرة الانتشار عند الأحداث و رغم واقعية تأثير الفقر، إلا أن بعض الدراسات لم تؤيد مثل هذه العلاقة، فقد ترتكب الجريمة من أفراد ينتمون إلى طبقات غنية، أضف إلى أن الكثير من المفكرين و العلماء ولدوا فقراء، ما لوحظ كذلك في كندا[410] خلال الكساد العظيم و انتشار الفقر، إذ أصبح الأفراد في عون بعضهم البعض و لم تنتشر الجريمة على هذا فالفقر عاملا مساعدا و مهيأ للانحراف و ليس العامل الوحيد المسبب لذلك، فلا ينبغي التعميم بشأن العلاقة بين الفقر و الانحراف.

---

[407] . علي محمد جعفر، مرجع سبق ذكره، ص 89.

[408] .خيري خليل الجمبري، مرجع سبق ذكره، ص 230.

[409] – Patricia Hanigan, Op. Cit, P 228.

[410] .رضا عبد السلام، مرجع سبق ذكره، ص 69.

3-3-2 البطالة و علاقتها بالانحراف:

تعتبر البطالة مشكلة كبرى تواجه المجتمعات، فقد شغلت علماء الاجتماع و النفس في البحث عن أسبابها و انعكاساتها الاجتماعية و النفسية على سلوك الفرد العاطل مع باقي أفراد مجتمعه و يعتبرها علماء الاقتصاد إهدارا لطاقات اقتصادية هامة، فالفرد العاطل عبء على الاقتصاد القومي لكونه مستهلكا غير منتج، فهي مشكلة عالية التكلفة، إذ تتضمن حبس جزء من القوى العاملة عن عملية الإنتاج و بشأن العلاقة بين البطالة و الانحراف، فليس هناك إجماع عام في العلاقة بين هذين المتغيرين، فقد صور "تشيميلين و كوهران" *Tchimelin* et *Cohren* سنة 2000 الوضع الأكاديمي بهذا الخصوص في العبارة التالية:[411] << صار أمرا حتميا البدء في أي نقاش بشأن العلاقة بين البطالة و الجريمة بملاحظة أن نتائج الدراسة القائمة متباينة و معقدة و ملتبسة>>، ففي دراسة لكل من "رافيل و وينتر إمبر" *Ravel* et *Winter* سنة 2000 لبيانات التحقيقات الفدرالية عن معدلات الجريمة و مؤشرات البطالة خلال الفترة 1971 و حتى 1997 توصلا إلى:[412]

- بالنسبة لجرائم الأموال كانت النتائج مؤيدة أن البطالة تزيد من معدلات الجريمة، فالانخفاض بدرجة في معدل البطالة ترتب عليه انخفاض بنسبة 5% في جرائم الأموال.
- أما بالنسبة لجرائم العنف، فقد توصلوا إلى نتائج متباينة، فهناك علاقة إيجابية بين البطالة و السلب و التهجم و علاقة سلبية بين البطالة و جرائم القتل و الاغتصاب.

لكننا نرى أنه مهما تباينت نتائج الدراسات المقارنة بشأن أثر البطالة، فإنه من المؤكد أنه بالنسبة للفرد العاطل، خاصة مع عدم وجود مصدر بديل للدخل، فإن فرص إختيار المشروع أمامه محدودة، الأمر الذي يهيئ لبيئة خصبة لارتكاب الجريمة، لأن ارتباط الفرد (حدثا كان أم راشدا) بمهنة معينة تشعره بكيانه الاجتماعي و بالقيمة المعنوية لوجوده، كما ظهرت دراسات أخرى اهتمت بالعلاقة بين الجريمة أو الانحراف و نوع المجتمعات (زراعية، صناعية)، << ففي مجتمع الاقتصاد الزراعي يقل إجرام الأحداث نظرا لطبيعة الحياة الريفية و تأثيرها على الأحداث، فالعلاقات داخل الأسرة الريفية متماسكة، إذ ينشأ الحدث داخل تقاليد و عادات متعارف عليها، فهذا يقلل الباعث

---

[411]. رضا عبد السلام، مرجع سبق ذكره، ص 55.

[412]. نفس المرجع، ص 56.

للانحراف، أما في المجتمع الاقتصادي، الصناعي ترتفع نسبة الإجرام و يرتبط المجتمع الصناعي بظهور المدن الكبرى، أين تتشابك العلاقات بين الأفراد>>[413]، حقيقة الحياة الريفية أو الزراعية لازالت تعني برقابة و رعاية الوالدين عكس الحياة الصناعية أين ينشغل رب الأسرة في عمله مما يقلل رعايته و رقابته، لكن لا يمكننا الحكم على أن هذه الأسباب المذكورة تؤكد أن الإجرام يقل في المناطق الزراعية مقارنة بالمناطق الصناعية، فقد تحدث العديد من السلوكات المرفوضة لكن تبقى خفية و لا تظهر بحكم التقاليد و القيم السائدة فيغطى الإنحراف بثوب اسود حتى لا تظهر أمام العائلة و العشيرة، إضافة إلى قلة عدد أفرادها مما يسهل التحكم في الأحداث المنحرفين.

بعد هذا العرض الموجز لأهم عناصر البيئة الاجتماعية و مدى تأثيرها في خلق السلوك الانحرافي، يظهر لنا مدى أهمية و خطورة الجماعة المرجعية في حياة الفرد خاصة إن كانت مشبعة بقيم غير أخلاقية كقيمة في حياة الجماعة.

4- المدرسة كقوة تفاعلية بين الامتثال و الانحراف في الفعل الاجتماعي:

تعد المدرسة أحد الأنساق التي يعتمد عليها النظام التعليمي في تحقيق أهدافه، فهي مؤسسة تعليمية تربوية ذات وظائف اجتماعية مهمة، يحصل الفرد من خلالها على الكثير من الخبرات التعليمية و خبرات الحياة العامة التي تساعده على الإسهام الفعال في مجتمعه مستقبلا، << إنها مجتمع صغير، ولكنه يضم أصنافا غير محددة من التلاميذ الذين يمثلون بيئات و مستويات اجتماعية مختلفة و نماذجا سلوكية متعددة>>[414]، ففي مجتمع المدرسة تقاس قدرة الفرد أو عدمها على التكيف مع مجتمع يسوده النظام و القواعد الملزمة، فيخضع لرقابة و توجيه دائمين، تحت إشراف بالغين يمارسون سلطة غير سلطة الوالدين و أفرادا غير أفراد أسرته، فإذا اصطدم الحدث بأوامر و التزامات قاسية و لم يجد الرعاية و الاهتمام، فإنه و في ظل ضغوط سلبية سيجد نفسه بين رفاق السوء الفاشلين، فيؤثرون عليه لينحرف عن النظام المدرسي، يظهر هذا الانحراف في صور متعددة كالهروب من المدرسة، التسرب المدرسي، التأخر المستمر، الفشل الدراسي، الانحراف داخل البيئة المدرسية كارتكاب السرقة، الشذوذ الجنسي مثلا، ففي دراسة للباحثان << ووسط ولوبر سنة 1982 توصلا إلى أن عدم التكيف المدرسي إذا ظهر في الابتدائي يشكل مؤشرا على

---

[413] . جلال الدين عبد الخالق، مرجع سبق ذكره، ص 103.

[414] . منير العصرة، مرجع سبق ذكره، ص 241.

السلوك المنحرف مستقبلا>>[415] و يشير لي بلون **و** فريشات في دراستهما << أن 42% من عينة المراهقين المنحرفين يعانون فشلا مدرسيا على الأقل لسنة واحدة و26% لسنتين، كما أن عدم الانضباط المدرسي يعتبر إحدى المتغيرات الأكثر ارتباطا بالانحراف و الجدول التالي يوضح أهم الاختلافات الموجودة بين كل المنحرفين و غير المنحرفين اتجاه المدرسة في هذه الدراسة:[416]

جدول05: يمثل الإختلافات الموجودة بين المراهق المنحرف و غير المنحرف مختلفة إزاء المدرسة

السلـــــوك	المراهق غير المنحرف	مراهق منحرف
- التهيج و المزاج.	15	32
- الاحتجاج داخل القسم.	05	44
- الغياب الدائم.	04	17
- الطرد الدائم من القسم.	09	50
- الطرد مرة واحدة من القسم.	06	63
- يريد الالتحاق بالمعهد (تعليم عام و مهني بين المرحلة الثانوية و الجامعة) أو الجامعة.	76	16
- في سن 17 سنة الشاب:		
* يلتحق بالمدرسة.	88	18
* عـــاطلا.	05	60
* يعمـــل.	07	22

يظهر من خلال الجدول أن العناصر الخمسة الأولى تميز الأحداث المنحرفين عن غير المنحرفين بالسلوكات التالية، كالمضايقة و الإزعاج المتعمد داخل القسم، المشاغبة و المشاكسة، عدم الانضباط (غيابات، طرد و بصفة مستمرة)، كما يوضح الجدول أن المراهق المنحرف أقل طموحا و رغبة للدراسة مقارنة بالمراهق غير المنحرف، هذا ما يتوافق مع كونه لا يشغل إلا وقتا قليلا للأعمال المدرسية مقارنة بالآخر، فلا عجب في

---

[415] – Patricia Hanigan, Op. Cit, P 241.
[416] – Ibid, P 221.

أنه في سن 17 سنة 88% يرغبون بالالتحاق بالمدرسة و كذا المعهد لمتابعة دراستهم بنسبة 76%، بالنسبة للمراهق غير المنحرف، أما المنحرف فلم تظهر سوى نسبة 18% ممن يرغبون في ذلك، و البقية منهم يلجأون للعمل هربا من المدرسة بنسبة 22%، للحياة المدرسية ثلاث جوانب هامة إن ساء أحدها هيأ للانحراف، تظهر هذه الجوانب في علاقة الحدث بكل من المعلم، و زميله الحدث و بالمدرسة نفسها.

4-1 المدرسة كتنظيم اجتماعي و تأثيرها على العملية التعليمية:

يعتمد دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية إلى حد كبير على شخصية المعلم الذي يمثل بالنسبة للتلميذ السلطة التي يجب طاعتها و النموذج الذي يقتدي به، فلا يجب أن تقتصر جهوده على تلقين المعلومات فقط، بل يجب أن تتعدى هذا النطاق إلى علاج مشكلاته السلوكية و منع انحرافه عن الطريق السوي، بمساعدتهم على تنمية الاتجاهات الاجتماعية السليمة، استغلال طاقاتهم في النشاطات الإيجابية و قد يصطدم الحدث بمعلم غير مؤهل تأهيلا جيدا، جاهلا بخصائص نمو الأطفال و حاجاتهم و مشكلاتهم، فتسوء العلاقة بين كليهما، فينحرف هذا الأخير عن النظام المدرسي بصوره المتعددة و من أهم هذه المشكلات نذكر:[417]

- عدم سلامة طريقة المعلم في التربية و التعليم.
- عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية، فيتعامل مع التلاميذ على أنهم من مستوى تعليمي و ثقافي واحد.
- عدم تمييز المعلم بين ما يكون عليه تلاميذه من حالات نفسية و تربوية و اجتماعية، و ما يترتب على هذه من عوامل و مشكلات انضباطية.
- المعلم الذي يلجأ إلى التأنيب، السخرية،الضرب،الإهانة.[418]

كما قد تسوء العلاقة بين التلميذ و المعلم نتيجة لما يعانيه المعلم نفسه من إحباط أو إرهاق في عمله، فتنعكس هذه الحالة السيئة على علاقاته المختلفة مع من حوله و التلاميذ أول المتضررين منه << فيرتبط هذا المدرس القاسي في ذهن الطفل بالبيئة المدرسية كمثيرا شرطيا للقلق، يستجيب له بالهروب>>[419]، هذا ما اكده كل من *هيلي و بروز S.Helly et*

---

[417] . شهاب الدين الحسيني، ميول المراهقين: المظاهر والأسباب، الوقاية والعلاج، ط1، دار الهادي، بيروت، 2000، ص 127.

[418] . نائل عبد الرحمن وآخرون، مرجع سبق ذكره ص 55.

[419] .خيري خليل الجمبري، مرجع سبق ذكره، ص 255.

k.Brouz في كتابهما، نقلا عن ويلارد اوسلسون [420]، فقد تبين من خلال دراستهما أن الأطفال المتخلفين دراسيا الجانحين أوضحوا كراهية شديدة للمدرسة، كراهية أيضا لأحد المعلمين و ذلك بنسبة 13% مقابل0 % من التلاميذ العاديين و أكثر ميلا أيضا للهروب من المدرسة مقارنة بزملائهم، كما يقوم الرفاق و الأصدقاء بدور هام في التنشئة الاجتماعية و في النمو الاجتماعي للفرد حدثا كان أم راشدا، فهم يؤثرون في معاييره الاجتماعية و يسهلون له القيام بأدوار اجتماعية متعددة تساهم في تغيير الكثير من ممارسات الحدث السلوكية << غالبا ما تتكون هذه العلاقات بشكل جماعات قد تمنحه الشجاعة لسلوك مسلك الجريمة و تبدو تصرفاتهم غير المشروعة بصور و أشكال مختلفة، كالهروب المعتاد من المدرسة، الغياب المتكرر، مخالفة النظام المدرسي، الأفعال التي تثير الفوضى و الصخب داخل القسم>>[421]، << قد يعاني الحدث من بعض المشكلات الخلقية (تشوه، عاهة، جسما ضخما، قصر القامة...) أو مشكلات مادية (سوء ملبس)، فيلقى من زملائه السخرية و التعليقات المستمرة، فحرصه على التخلص من هذه المواقف المؤلمة تجعله ينقاد إلى الانحراف للتعويض عن المشاعر المزعجة >>[422].

4-2 المناخ المدرسي و انعكاساته على دينامية الحدث :

قد تشكل المدرسة بنظامها المتزمت عاملا من العوامل المؤثرة في انحراف الأحداث << فعدم تناسب منهج الدراسة أو صعوبته مع قدرات الحدث العقلية، مع شعوره بالفشل، ما يجعله يختار الهروب من المدرسة نتيجة القلق و التوتر الذي يعانيه لحظة بدء الدرس و ما يترتب عن ذلك من مشاعر عدوانية تجاه المدرسين و المدرسة و باقي زملائه >>،[423] إضافة إلى<< الازدحام الشديد لقاعات الدرس، فهي لا تحد فقط من تقديم المساعدة و الخدمة التي تعطي للتلميذ كفرد، بل أن هذه العوامل تزيد في الواقع من مشكل الانحراف>>[424] و الدراسة الآتية [425] تؤكد العلاقة بين الإخفاق المدرسي و السلوك الانحرافي و كذا العنيف للتلميذ و قد تطرق الباحث إلى بعض العوامل البيداغوجية

---

[420] . ويلارد اوسلسون، ترجمة ابراهيم حافظ و اخرون، تطور نمو الطفل، عالم الكتب،القاهرة، ص479.

[421] . هيثم البقلي، مرجع سبق ذكره، ص 89.

[422] . نائل عبد الرحمن وآخرون، مرجع سبق ذكره ، ص 56.

[423] . خيري خليل الجمبري، مرجع سبق ذكره، ص 258.

[424] . نفس المرجع، ص 256.

[5] Farid Boubekeur, L'échec scolaire dans le système éducatif algérien, université mentouri et le centre de recherche en antropologie sociale et culturelle , 23 janvier 2001,pp7-29

المسببة لذلك من خلال آراء معلمي 10 مدارس بمدينة قسنطينة، كان أول عامل بيداغوجي للإخفاق هو حجم القسم خاصة إذا تعدى المقاييس المعمول بها، فقد بلغت نسبة ما يقارب 37%، أكد المعلمون من خلالها عدم قدرتهم على متابعة التلاميذ و خاصة المتخلفين منهم، أما العامل الثاني و المتردد بشكل كبير و هو الانتقال من قسم إلى آخر ما يؤثر سلبا على معارف التلميذ و مدى متابعته للبرنامج الدراسي كاملا، يضيف الباحث من خلال دراسته العامل البيداغوجي الثالث و المتمثل في مضمون التعليم، حيث أن أهداف المدرسة من خلال آراء المعلمين محددة بشكل سيء و غير منظمة و هو ما يعتبر حسبهم من العوامل الرئيسية للإخفاق المدرسي وحددت الأسباب في هذا المجال بالنسب التالية:

* 58% برامج مكثفة، 56% مواد كثيرة، 44% برامج صعبة خاصة بكل مادة مقارنة بمستوى التلاميذ، غير متماشية مع الحجم الساعي 38% المبرمج، هذه العوامل كلها تشكل عوامل أساسية للإخفاق حسب الدراسة فكلها عوامل متعلقة بالمدرسة، يضيف المبحوثون عاملا آخر يرتبط و لو بشكل نسبي بالمعلم السيء، و يرجعون ذلك إلى عدم تشجيعهم من طرف الإدارة و قد ظهرت بنسبة 47% و البعض الآخر أرجع ذلك إلى ضعف الضمير المهني بنسبة 31%، كما تظهر المشكلات التي يعاني منها المعلمين من مشكلات اجتماعية بنسبة 47%، نفسية بنسبة 32%.

و في إطار البحث حول التصورات الاجتماعية للمدرسة الجزائرية أجرى الباحث دراسة على الأولياء تضمنت تصوراتهم حول أسباب الإخفاق المدرسي لأبنائهم، تمحورت معظم الأسباب حول عامل الجنس و الوضعية الاجتماعية من حيث اختلاف التصور للإخفاق المدرسي بين الآباء و الأمهات، فبالنسبة للأب فهو ذو طابع مؤسساتي، أما الأم فهو ذو طابع أبوي، و قد احتلت العوامل المؤسساتية نسبة 47% و تليها العوامل الأسرية بنسبة 21%، و تتساوى كل من العوامل الاجتماعية و كذا السيكولوجية بنسبة 16%، فالوسط المدرسي و تنظيمه يختلف باختلاف المدارس و المؤسسات التربوية و التعليمية، حيث يتحكم في تنظيم موجوداته و برامجه، طبيعة العلاقات فيه، الأنشطة السائدة في المدرسة، نوع الإدارة الموجودة و طرق إعداد المعلمين القائمين على التعليم و كذا الإمكانات المتوفرة في المدرسة و قد دفع هذا ببعض الباحثين لمحاولة معرفة أنواع التلاميذ و أصنافهم حسب هذه الأجواء المدرسية،

أمثال بورتون كلارك *Burton Clarck* ففي بحث نشره في مجلة التربية الاجتماعية ميز فيه بين ثلاث أنواع من التلاميذ[426] تلاميذ يتأثرون بأجواء اللهو، تلاميذ يهتمون بالتحصيل العلمي، أخيرا تلاميذ يتأثرون بثقافات فرعية تغذي نموهم و توجه سلوكهم و تختلف عن الجو المدرسي العام، فتؤدي بهم إلى الوقوع في التخلف الدراسي، بتأثيرها في مستوى تحصيلهم و قد اتفقت دراسات متعددة مع ما جاء به بورتون كلارك، حيث بدا هناك اتفاق بين الباحثين في مجال التربية، من أن هناك نماذج أربعة لتلاميذ المدارس، لا تتبلور و لا تتضح إلا في نهاية المرحلة الإعدادية و بداية المرحلة الثانوية، فهناك نوع من التلاميذ علميين و نوع آخر جامعيين و آخر مهنيين و نوعا آخر منحرفين و أن سبب ذلك يعود إلى اختلاف الأجواء المدرسية و مدى تناسبها و تكييفها مع نماذج و تعارضها مع نماذج أخرى.

إن هذه المشكلات التي تصادف الحدث خلال مشواره الدراسي، قد تؤثر على توازنه النفسي و الانفعالي، ما يؤدي إلى هروبه من المدرسة أو كبت مشاعره السلبية و من ثم تفجيرها بألوان من السلوكات العدائية، على رأسها الانحراف، فعلى المدرسة أن تشكل حاجزا في وجه هذه السلوكات اللااجتماعية عند الشباب خاصة في سن المراهقة و البلوغ، فوضعها الاستراتيجي يخوّل لها اكتشاف الطفل الذي تظهر عنده علامات الانحراف الكامن بالتنسيق مع أهم مؤسسة تربوية و هي الأسرة.

5- تصنيف الانحراف و نماذجه النظرية:

حاول العديد من الباحثين تعريف المنحرف من خلال عرض الأنواع المختلفة للمنحرفين في شكل نماذج متداخلة قد تساعد في التمييز بين شبه المنحرفين و المنحرفين الحقيقيين و نذكر:

5-1 التكوين العضوي للشخصية المنحرفة من خلال تصنيفي فيري *E. Ferri* و لومبروزو *S.Lombrozo* :

انطلق لومبروزو بدراسة بعض الحالات الفردية لتحديد العوامل الدافعة إلى ارتكاب السلوك الإجرامي كدراسته للص المحترف *Vellella* و المجرم الخطير *Verseni* و

---

[426] . صالح علي شحادة عبد الله، دراسة ظاهرة الانحراف المدرسي: اسبابه و طرق مواجهته، رسالة لنيل دكتوراه في العلوم التربوية، جامعة قسنطينة: معهد علم النفس و العلوم التربوية، تحت اشراف الاستاذ الدكتور جودت الركابي،1984، ص33

الجندي *Misdea* و من أهم النتائج التي توصل إليها أن التشوه العضوي أو الفصلي للمجرم يعتبران سببا للإجرام و في سياق دراسته قسم المجرمين إلى 5 أنواع:[427]

- ***المجرم بالولادة:*** يرث هذا المجرم عن آبائه مجموعة من الخصائص الجسمية و العقلية تدفع به إلى هذا السلوك، كصغر الجمجمة، ضخامة الفكين، حجم الأذنين....
- ***المجرم بالعاطفة:*** يختلف عن المجرم بالولادة من حيث بواعث جريمته و شدة حساسيته العاطفية، التي تؤثر على انفعالاته، فتؤدي به إلى الانحراف و الجريمة.
- ***المجرم بالصدفة:*** لا علاقة له بالإجرام و إنما يرجع إجرامه إلى ظروف و مواقف يجد نفسه فيها عن طريق الصدفة، فهم أشباه مجرمين.
- ***المجرم المجنون:*** يرجع إجرامه إلى الشخصية الصرعية و الارتداد الوراثي، إذ يرتكب الجريمة تحت تأثير المرض العقلي، أضاف لومبروزو المجرم الهستيري و مدمني الخمور و المخدرات، يعاني هذا المجرم من انعدام الحس الأخلاقي.

ما يمكننا قوله عن هذا التصنيف أنه تصنيف خاص بالحالات التي درسها لومبروزو فقط و لا يمكن تعميمها على كل المجرمين، إضافة إلى أن الملامح الخلقية لوحدها لا يمكن اعتبارها بأي شكل من الأشكال سببا للانحراف أو الجريمة، فالبيئة الاجتماعية أيضا لديها تأثير و كذا العوامل النفسية كما سبق و ذكرنا آنفا (النظريات النفسية و الاجتماعية)، يصنف فيري أيضا المجرمين إلى فئات متعددة، فهم ليسوا من نمط واحد و يختلفون باختلاف شذوذهم البيولوجي و الاجتماعي و يشبه نموذج فيري تصنيف لومبروزو إلى حد بعيد و نذكر: [428]

- ***المجرم المجنون:*** الذي يصاب بمرض عقلي يفقده الإدراك و يدفعه إلى ارتكاب الجريمة نتيجة إلى ذلك.
- ***المجرم بالميلاد:*** الذي يشبه إلى حدّ بعيد النموذج الذي قرره لومبروزو، إلا أن فيري لم يهتم بالصفات النفسية مقارنة بلومروزو.
- ***المجرم المعتاد:*** الذي يرتكب أكثر من جريمة و يصبح محترفا و لا يستطيع أن يبتعد عن السلوك الإجرامي بسبب اعتياده.

---

[427] . نبيل السمالوطي، علم الاجتماع العائلي، دار الشروق، ط1، القاهرة،1988، ص 183.

[428] . علي محمد جعفر، مرجع سبق ذكره، ص 24.

- ***المجرم بالعاطفة:*** هو الذي يتصف بالانفعال الشديد، المزاج العصبي، الطبيعة الدموية و يرتكب الجريمة بدافع الكره أو الحب أو الغضب أو الغيرة، يندم و يلوم نفسه و قد يصل به الأمر إلى الانتحار.
- ***المجرم بالصدفة:*** لا يميل إلى الإجرام، لكنه قد يرتكب الجريمة بسبب ضعفه في عدم القدرة على مقاومة ظروف مهنية كالبطالة مثلا.

إن فيري صمم نموذجا مماثلا لنموذج لومبروزو و ما يمكننا قوله أن فكرة الحتمية في وقوع الجريمة طغت على كلا النموذجين و إذا اختلفت في وجهات النظر في حدوثها إلا أن نسبة الجرائم المنتشرة و المرتفعة لا نظن أنها تعود كلها إلى فكرة التكوين العضوي المشار إليه في هذا النموذج، فالفرد لديه القدرة على الاختيار و اتخاذ القرار الصائب إذا استلزم الأمر ذلك.

2-5 اضطراب نسق التفاعل و الدافعية للانحراف عند بارسونز *T .Parsons* و مرتون *R.K. Mertan*:

إن المنظور الأكثر أهمية في تحليل الأنساق الاجتماعية عند بارسونز يتمحور على الفكرة التي تشير إلى الانحراف << باعتباره اضطرابا في توازن نسق التفاعل >>[429]، فحسب بارسونر، فالدافعية إلى الانحراف ترجع إلى سيرورة العمليات التفاعلية، فإذا أصيب نسق التفاعل باضطراب اضطربت بذلك العلاقة التي تربط الأنا بالآخر (يمثل الآخر شخصا أو موضوعا اجتماعيا)، هذا الصراع ينتج لا محالة مشكلة في التوافق بين كليهما، مما يجعل الأنا يعاني توترا خطيرا و لحلّ هذه المشكلة اقترح بارسونز ثلاثة بدائل:[430]

- إعادة بناء حاجاته الخاصة عن طريق الكبت أو باستخدام ميكانيزمات دفاعية كالتحقير مثلا.
- تحويل اهتمامه إلى موضوع آخر، فيتمكن من خلال تفاعله معه، أن يقضي على التوتر في تفاعله مع الآخر (الأول).
- نبذ نموذج التوجه القيمي الذي لم يمتثل له الآخر أو إعادة تحديده بطريقة أخرى و بالتالي انطلاقا من هذه البدائل الثلاث فالأنا يحاول بكل الطرق أن يعيد بناء توازنه

---

[429] . سامية محمد جابر، مرجع سبق ذكره، ص 81.

[430] . سامية محمد جابر، غريب محمد سيد أحمد، مرجع سبق ذكره، ص 95.

سواء بترميمه للنسق القديم (الكبت، استخدام ميكانيزمات دفاعية) أو محاولة التفاعل مع الحالة المتغيرة للنسق (الاستبدال بموضوع آخر).

أشار بارسونز إلى احتمال آخر قائم على مستوى الحالات الثلاث و هو إمكانية التوصل إلى حل عن طريق التراضي، أي بواسطة توافق الأنا مع الموضوعات الاجتماعية أو النماذج المعيارية، ما ينتج إحباطا عند الأنا أو عداوة للآخر، فيصبح الأنا حسب بارسونز[431] معرضا لصراع عاطفي في علاقته مع الآخر و هو ما يدعى بـــ"التناقض الوجداني"، فإذا كان الجانب السلبي هو المكبوت (العدواني) فسوف يستمر الأنا في التواصل مع الآخر و هذا ما يدعى بالامتثال و إذا كبت الجانب الإيجابي (الحب أو الاحترام) فسوف يميل الأنا إلى التخلي عن ارتباطه بالآخر و هو ما يدعى بالاغتراب، قد يلجأ إلى محاولة إشباع لكليهما الإيجابي و السلبي معا فيصبح الانحراف بذلك هو نتاج التفاعل بين التناقضات الوجدانية في النسق الدفاعي للأنا و الآخر، بناءا على هذه المفارقات التي طرحها بارسونز أوجد النماذج التالية:[432]

- ***السيطـــرة:*** تظهر عندما يكون العنصر الامتثالي هو السائد، إذ يسعى الأنا إلى أن يضع الآخر في وضع معين يكون من المستحيل عليه أن يفعل شيئا آخر غير إنجاز توقعاته هو.
- ***الإذعـــان:*** يظهر العنصر الامتثالي في هذا النموذج، إلا أنه مرتبط بالآخر حيث يضطر الأنا هنا إلى الخضوع إلى كل رغبة يبديها الآخر.
- ***العدوانيـــة:*** لا يهتم الأنا في هذا النموذج بمدى محافظته على اتجاهات الآخر نحوه و يميل إلى التعبير عن ميولاته الاغترابية.
- ***الإنفصال القهري:*** هو توجيه يتميز بغلبة المكون الاغترابي و ارتباط ذلك بعدم فاعلية الأنا و عدم الميل إلى العدوان، في هذا النموذج قد يظهر ما يدعى بالانعزالية.
- ***الفرض القهري للمعيار:*** هو توجيه انحرافي ينبثق نتيجة للارتباط بين التوجيه الامتثالي و الفاعلية، في نفس الوقت الذي يكون النموذج المعياري فيه هو الذي يحتل المراكز الأولى في الصراع.

---

[431] . نفس المرجع، ص 97.

[432] . سامية محمد جابر، مرجع سبق ذكره، ص 86.

- ***التعلق الكمالي بالطقوس:*** هو عبارة عن الحاجة التي يبديها الأنا عندما يكون توجيهه امتثاليا و لكنه يتميز بانعدام الفاعلية اتجاه المعيار.
- ***الفســـاد:*** يحدث عندما يكون المكون الاغترابي هو السائد و يكون نموذجه فاعليا، هنا يسخر الأنا من القواعد و القوانين و يتعدى عليها.
- ***الهروب من الامتثال للمعايير:*** حالة تشير إلى ارتباط المكون الاغترابي بالنموذج غير الفاعلي، تتمثل في تحاشي الأنا للمواقف التي يمكن أن تعرضه لتوقعات و جزاءات معينة.

يمكننا القول من خلال النماذج الثمانية التي اقترحها بارسونز و التي تحدد العلاقة بين الفرد و الموضوعات الاجتماعية أو النماذج المعيارية و اللامعيارية، أنه دعم وجهة نظر الدافعية التي أشار إليها مرتون، أي الدافعية للانحراف، هذا الأخير الذي ينطوي على الضبط الإيجابي لموقف معين أو على الاستجابات السلبية لتوقعات محدودة، فهناك عنصران هامان من عناصر البنى الاجتماعية الثقافية حاول مرتون أن يفصلهما لأغراض التحليل،[433] الأهداف و الغايات و المصالح المحددة ثقافيا، إذ تشكل إطارا مرجعيا للطموحات، يتعلق بعضها بالدوافع الأصلية للإنسان و المعايير النظامية، ظهر تصنيف مرتون في النموذج التالي:

صور الاستجابة	الأهداف الثقافية	الوسائل
1- الامتثال	+	+
2- التجديد	+	-
3- الطقوسية	-	+
4- الانسحاب	-	-
5- التمرد	±	±

حيث ترمز (+) للقبول و (-) إلى الرفض بينما يرمز (±) إلى الرفض مع الاستبدال بأهداف و معايير جديدة، يكون بذلك مرتون قد أوجد خمس صور من البدائل الممكنة لاستجابة الفرد ضمن السياق الثقافي للمجتمع و يمكن توضيحه على الشكل التالي:

---

[433] . مصلح الصالح، مرجع سبق ذكره، ص 57.

- ***الاستجابة الأولى:***الامتثال، إذ يمتثل الفرد للأهداف الثقافية و الوسائل و هي الاستجابات الأكثر شيوعا و انتشارا.
- ***الاستجابة الثانية:*** التجديد، عندما يتجه السلوك الى أهداف شرعية و لكن باللجوء إلى وسائل غير مشروعة كاللجوء إلى النصب و الاحتيال و السرقة.[434]
- ***الاستجابة الثالثة:*** الطقوسية، عندما يكون السلوك صراعا فيه احترام الوسائل الشرعية التي يقرها المجتمع، ينطوي هذا السلوك على التقليل من أهمية الأهداف الثقافية لحساب الالتزام بالوسائل في تحقيقها، يرتبط ذلك بالامتثال القهري للمعايير النظامية.[435]
- ***الاستجابة الرابعة:*** الانسحاب، و ذلك عندما يكون السلوك تعبيرا عن رفض تام للوسائل و الأهداف الثقافية على حد سواء، هو أقل النماذج انتشارا، حيث يتميز الأشخاص الذين يمثلونه بأنهم لا ينتمون إلى المجتمع و إن كانوا يعيشون داخله،[436] كمدمني المخدرات و الكحول مثلا.
- ***الاستجابة الخامسة:*** التمرد، إذ يتم رفض أهداف و وسائل الجماعة تعبيرا عن الانضمام لجماعة اجتماعية أخرى، فيحدث التمرد تبعا للصراع القائم بين الأهداف الثقافية و المعايير النظامية.

3-5 النموذج القهري المتبادل لباترسن *G.R.Patterson*:

يظهر نموذج باترسن في المخطط التالي:[437]

---

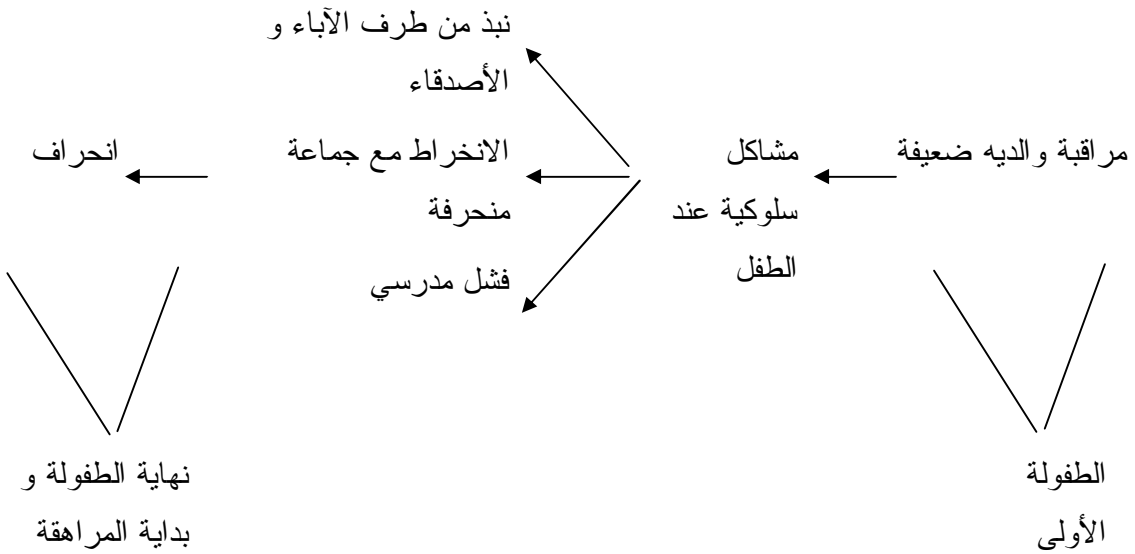
[434] . سامية محمد جابر، مرجع سبق ذكره، ص 57.

[435] . نفس المرجع، ص 50.

[436] . نفس المرجع، ص 55.

[437] - Michel Born, Op.Cit, P 102.

مخطط 06 نموذج باترسن



طور هذا النموذج من طرف باترسن، حيث يصنف السيرورات التي يعززها أفراد العائلة و أهميتها دون إدراك لمدى تأثيرها على نفسية الطفل و شخصيته، بالتالي سلوكاته المستقبلية و يمارس الآباء في الغالب إستراتيجية تسلطية قهرية في السنوات الأولى من عمر الحدث دون الاهتمام بمشاعر الطفل و احتياجاته، ما يجعله يثور على تلك التعزيزات السلبية بعدوانية ظاهرة في جل آليات تواصله مع الأهل و قد يعمم ذلك على المحيط الخارجي (المدرسة، رفقاءه، معلميه...)، فينشأ في آن واحد عدم تكيف مدرسي يقود إلى فشل مدرسي و ينبذ من طرف أصدقائه و حتى أهله، فكل هذه المشكلات تقود الحدث إلى الانقياد وراء رفقاء السوء أين يسهل انحرافه.

من خلال هذا النموذج يمكننا القول أن باترسن اعتمد على المقاربة البيئية و التي تعتبر الانحراف نتيجة لعوامل بيئية متعددة، يعتبر الأولياء الدافع الأساسي له.

5-4 نماذج الانحراف حسب ليماي *M.Lemay* من خلال دراسة تحليلية للشخصية المنحرفة:[438]

اقترح ليماي إثنى عشرة نموذجا للانحراف، مرتكزا في ذلك على تحليله للشخصية المنحرفة.

5-6-1- الانحراف الصدفي:

[438] – Patricia Hanigan, Op.Cit, P 188

يرى ليماي أن المنحرف من هذا النوع لا يعيش اضطرابا على المستوى الشخصي أو العائلي، فارتكابه للفعل كان عرضيا، حرض من طرف جماعة أو أفراد طمسوا الإحساس بالذنب لديه.

5-6-2 الانحراف كرد فعل:

يقترف المنحرف جنحة أو سلسلة من الجنح جراء وضعيات صعبة مرّت عليه كوفاة أو فراق لا يتقبله المراهق، فالسرقة مثلا يقول ليماي تعبر عن احتجاج الشاب تعويضا لمعاناته.

5-6-3 الانحراف عن طريق الخطأ:

قد يمر المراهق الطبيعي بظروف صعبة فيختار طرقا غير سوية للتنفيس عن همومه، كارتكابه للفعل المنحرف.

5-6-4 الانحراف السوسيوباتي:

يعتبر الانحراف السوسيوباتي انحرافا اجتماعيا و ليس فرديا، إذ يرتكبه المراهق موازاة مع انحراف الآباء أو محيطه الاجتماعي، فهناك مقاومة شديدة للتغيير و إعادة التربية عند الأفراد من هذا النوع، لأن المشكلة تعود إلى المجتمع المصغر.

5-6-5 انحراف القصور العاطفي:

يعرف الشاب الذي يعاني قصورا عاطفيا فقدان علائقي هام في سن (0،3) سنوات، مع أمه أو أمه البديلة، فلا يتمكن من الثقة بنفسه أو في الآخرين، هذا القصور أو العجز العاطفي المبكر و الممتد يؤثر على الجانب العلائقي مع الآخر و خوفا من التجربة الفاشلة يعمد هذا المنحرف إلى نبذ الآخرين قبل نبذه بحجة الحماية.

5-6-6 انحراف الاكتئابي:

لم يتقبل المنحرف الاكتئابي فقدان شخص أو موضوع تعلق أو ارتبط به في يوم ما، قد ينتج الانحراف الاكتئابي إما من فقدان قد يتم قبل ستة سنوات و عوّض جزئيا أو من فقدان الجزء الأول من مرحلة الكمون (6 إلى 9 سنوات).

* **<u>الحالة الأول</u>: قبل سن 6 سنوات:**

يتباين سلوك الطفل و المراهق في هذه السن بين الاكتئاب و الانطواء تارة و تارة أخرى بين الاحتجاج و المعارضة و قد يتمرد إلى اقتراف الفعل المنحرف.

* **<u>الحالة الثانية</u>: مرحلة الكمون (6-9) سنوات:**

يصاب المراهق بما يدعى بالاكتئاب المتأخر، ففي هذه الحالة يظهر السلوك المنحرف كعرض لمشاعر التعارض الشديد و إلى أبعد حدّ اتجاه الصور الأبوية في شكل عدوانية نحو الذات أو ضد الأولياء أو طلب مساعدة أو احتجاج على الآخرين.

5-6-7 الانحراف العصابي:

قبل الحديث عن الانحراف العصابي يمكننا التذكير بأن العصاب هو مرض عقلي حيث يعي هذا الأخير معاناته، و أن سلوكاته غريبة و مختلفة عن الآخرين، فالمنحرف العصابي لا يتمكن من تفسير أفعاله و لا التحكم فيها، يعيش هؤلاء المراهقون في أوساط بيئية يغلب عليها الطابع العدواني، فيصعب التعبير عن حاجاته و رغباته، لمواجهة هذه الصراعات يلجأ هذا الأخير إلى ميكانيزمات الدفاع (الكبت، الإنكار...) و عند فشل هذه الميكانيزمات في التخفيض من حدة هذا الصراع في هذه الفترة بالذات يحدث انفجار للسلوكات الجانحة.

5-6-8 الانحراف عند الحالات الحدية:

يملك هذا النوع من المنحرفين بنية شخصية ذهانية و عصابية معا، إذ يتأرجح سلوك الفرد بين مقدرة تامة على اقتراف أفعاله اللااجتماعية و تبعية كبيرة للبالغين.

5-6-9 الانحراف عند الذهاني:

يعتبر الذهان مرضا عقليا خطيرا حيث يفقد الفرد علاقات تربطه مع العالم الخارجي، لا يعي الذهاني خطورة مرضه و تظهر أشكالا معتبرة للسلوك الذهاني نذكر البارانويا، الخلوية الطفولية، إضافة إلى أن بعض المراهقين قد يكتسبون الانحراف من أوساطهم الهامشية التي تربوا فيها، ففي هذه الحالة نحن بصدد التكفل بمراهق ذهاني و منحرف في آن واحد، فقد يكون انحرافه بذلك سوسيوباتيا أو ظرفيا أو صدفيا، فالحالة النفسية المرضية إذن قد تقود الفرد إلى القيام بأفعال انحرافية جد خطيرة.

5-6-10 الاضطرابات العضوية:

إن الاضطرابات العضوية هي تلك المشكلات العقلية و العصبية الناتجة عن تلف مخي أو مسخ أيضي، فارتكاب الفعل المنحرف لا يعود إلى هذه المشكلات العضوية و إنما إلى غياب شبه كلي للتحكم في انفعالاته و حركاته.

5-6-11 الانحراف و اضطرابات الطبع:

تتميز شخصية الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في الطبع بالاندفاع، قليلي الخضوع، غير متسامحين مع الآخر، أنانية مفرطة، لا يتحملون الوحدة، يعيش في الغالب هؤلاء الأشخاص في أوساط أسرية غير منظمة.

5-6-12 الانحراف السيكوباتي:

يشبه الانحراف السيكوباتي المنحرف ذوي اضطرابات طبعية في سلوكاته كالأنانية، العدوانية، صورة سلبية عن الذات، يملك هؤلاء المنحرفون شعورا خاصا بمقدرتهم على تقمص نماذج انحرافية، يتبنون نمطا حياتيا عدوانيا و استفزازيا للآخر و قد عاش هؤلاء غيابا تاما للسلطة و صعوبات التكيف المدرسي و الاندماج مع أقرانهم، إن بنية الشخصية عند السيكوباتي تتميز بالإستقلالية، فالأنانية المفرطة تجعله يشعر بالظلم و يغيب عنده الإحساس بالذنب.

ما يمكننا استخلاصه من خلال هذه التصنيفات المقدمة و المصممة في شكل نماذج للانحراف، أنها تتشابه حينا و تتداخل حينا آخر، يظهر من خلالها أن الباحثين انطلقوا كل حسب زاوية اختصاصه، فلمبروزو رائد المدرسة التكوينية التقليدية في تفسيره للسلوك الإجرامي اعتمد على النماذج ذات الصلة بالعوامل البيولوجية العضوية خاصة و يدعمه في ذلك "فيري"، تُظهر النماذج المصممة من طرف ميرتون و بارسونز أنواعا متعددة للسلوك الانحرافي ضمن سياق المجتمع الأكبر و بصورة خاصة بناءه الاجتماعي و قد احتلت هذه النماذج مكانا هاما في علم الاجتماع المعاصر، فكما نلاحظ من خلال تصنيف بارسونز أنه انطلق كغيره من الوظيفيين بدراسته لوظائف الصراع أكثر من دراسته للنتائج المترتبة عنه، معتمدا على مستويين السيكولوجي و الاجتماعي للمنحرف، ذلك من خلال تركيزه على الأنا و موقفه نحو الآخر و البدائل التي يلجأ إليها في حالة وقوعه في مشكلة توافق بين الكبت و التحقير للنموذج المعياري القائم، أما تركيزه على المستوى الاجتماعي، فيظهر من خلال تأكيده على النسق الاجتماعي و قدرته على حل مشكلاته بعيدا عن الأفراد، يلخص ليماي النماذج المقدمة للسلوك المنحرف باعتماده على أهم النظريات النفسية للشخصية المنحرفة تحليلا إكلينيكيا محضا، بناءا على هذه النماذج المصممة من طرف الباحثين و على اختلاف توجهاتهم يسهل على القائمين على دور الأحداث فهم السلوك المنحرف و محاولة التخفيض من حدته و خطورته.

هناك نماذج أخرى حددها كل من لي بلون و فريشات في دراسة لهما على 400 شابا ذكرا منحرفا في سن 15 سنة، بالاعتماد على تاريخهم الانحرافي منذ ارتكابهم الجنحة الأولى، تاريخهم الاجتماعي و كذا باستعمال بعض الاختبارات النفسية، بعد سنتين أعادوا نفس الإجراءات المنهجية على الأفراد المعنيين بالدراسة، استمرت فترة المراقبة و المتابعة لمدة ثماني سنوات، إلى أن بلغ المبحوثون سن الخامسة و العشرون، تهدف هذه الدراسة إلى التأكد من وجود أو غياب حالات إجرامية في سن البلوغ و قد سمحت بتحديد الأنماط المختلفة من المنحرفين اتجاه كل من المدرسة و الأسرة ، نوضح ذلك من خلال الجدول التالي: [439]

جدول 06: **يمثل تدرج طبيعي بين المنحرف الانفجاري، العشوائي، المستمر الوسيط، المنحرف الحاد في ما يخص ضعف القيم المدرسية و فقد الدافعية اتجاهها.**

المتغيرات الفارقة للظاهرة	أنمـــــاط الانحـــراف			
	المنحرف العشوائي	المنحرف الانفجاري	المنحرف الوسيط	المنحرف المستمر الحاد
* عدم احترام المعلم.	21	40	40	60
* ضعف القيم المدرسية.	77	81	88	97
* رفض دور المدرسة في بناء المستقبل.	53	54	71	75
* فقد الدافعية للمدرسة.	77	86	91	94
* الطرد من القسم.	60	76	75	85
* مراقبة الأنشطة من طرف الأم.	42	72	53	63
* تماثل بالسلوك الأم.	62	20	41	63

يظهر من خلال هذا الجدول علاقة المنحرف بالمدرسة و ذلك في مدى ضعف هذه القيم عند كل أفراد العينة، باختلاف نمطهم، فقد تقاربت النسب و بلغت 77،81،88،97 على التوالي لكل من المنحرف العشوائي، الانفجاري، الوسيط، أخيرا المنحرف المستمر الحاد و كذلك في فقد الدافعية اتجاهها و الذي بلغ أيضا و بالتوالي

[439] – Patricia Hanigan, Op.Cit, P 176-177.

77،86، 91،94 لكل من المنحرف العشوائي، الانفجاري، الوسيط و المنحرف المستمر الحاد، أما المتغيرات الأخرى فيمكن إيضاحها و بالتفصيل من خلال الأنماط الأربعة كمايلي :

- **الانحراف العشوائي**:

نتجت من خلال الدراسة أن 20% من المبحوثين يقترفون هذا النوع من الانحراف خلال المرحلة الأولى للمراهقة، تكون هذه الجنح قليلة العدد (< 10 جنح) و أقل خطورة أيضا، أما في ما يخص المدرسة، فيواجه هؤلاء المنحرفون العشوائيون صعوبات مدرسية، فهم لا يعتقدون بأهمية المدرسة و الدور القيمي لها، رغم ذلك فهم يحاولون الامتثال لمعايير هذه الأخيرة، يظهر الجانب العلائقي أم-طفل إيجابي نوعا ما، فأغلب الأمهات حسب لي بلون و فريشات يعمدون إلى مراقبة نشاطات أبناءئم، إلا أن المنحرف العشوائي لا يعتبر أمه نموذجا، أما على المستوى العاطفي، فالمنحرف العشوائي يملك صورة ذاتية سلبية، إذ يشعر بأنه غريب عن العالم الخارجي و لا يثق في قدراته الشخصية، كما يميل إلى النماذج الجانحة التي تخلق لديه تناقض وجداني عميق.

- **الانحراف الانفجاري**:

يرتكب المنحرف الانفجاري أفعالا متوسطة الخطورة كالسرقة مثلا(سرقة الأشياء المعروضة و السرقة البسيطة) و كذا التخريب، فمقارنة بالمنحرف العشوائي، المنحرف الانفجاري يرتكب أفعاله في بداية أو خلال مرحلة المراهقة، أما في ما يخص المدرسة، يعاني المنحرف الانفجاري مشاكل مدرسية حادة، فهو قليل الاندماج، لا يتقبل المتطلبات المدرسية و دائما يظهر معارضة لها، فحسب لي بلون و فريشات، فالمنحرف الانفجاري لديه نظرة غامضة اتجاه المدرسة نتجت عن التوتر و الضغط الذين يعيشانهما، يظهر في 75% من الحالات عدم مراقبة الأم لنشاطاتهم و كذا أفعالهم، كما يظهر نسبة 50% من المنحرفين الانفجاريين نبذ تام من طرف الأم و في ما يخص البنود المتعلقة بمدى تماثل سلوك هؤلاء المنحرفين لسلوك أمهاتهم، فقد ظهر بنسبة 80%، ما جعل لي بلون و فريشات يصدرون فرضية مفادها أن << الأم و الابن يتشابهان و يتماثلان و يملكان سلوكات عنيفة، غير مستقرة و لا مسئولة.

إن صورة الذات عند المنحرف الانفجاري تماثل صورة الذات عند المنحرف العشوائي في مستوى الشدة، إلا أن المنحرف الانفجاري يشعر بعدم ارتياح داخلي أقوى شدة مقارنة

بالآخر، كما أثبتت الاختبارات النفسية المطبقة، أن المنحرف الانفجاري أقل مهارة في علاقاته الذاتية و الشخصية مع الآخر، إذ يجد صعوبة في الامتثال للمعايير الاجتماعية و للقوانين كذلك، يبرع المنحرف الانفجاري بأشكال مختلفة للمعارضة، مقارنة بالمنحرفين الآخرين و على اختلاف أنواعهم و على المستوى العلائقي لا يشعر بارتياح للنماذج الممثلة للتنشئة الاجتماعية و لا للنماذج المنحرفة و كأنه لم يتمكن من إيجاد هويته.

أما في ما يخص المدرسة، فإضافة إلى المشاكل المدرسية التي تواجه المنحرف الانفجاري، فهو يعتقد بضرورة الالتحاق بالمدرسة، لكنه يفضل مفارقتها بالعائلة، حيث يكنون لهم مشاعر الحقد و الغيض.

- **المنحرف المستمر و الوسيط:**

يتميز سلوك المنحرف المستمر و الوسيط بالثبوت و الديمومة، إذ تتواصل طوال فترة المراهقة، فقد يقترف حوالي 20 جنحة، فعلى المستوى النفسي يعاني من كآبة مستمرة مقطب الوجه، عدائي، حذر و يملك صورة سلبية على نفسه، فهو يتشابه مع المنحرف الانفجاري، إلا أنه أقل عجزا في الجانب العلائقي أي في إقامة علاقات مع الآخر.

إن العلاقات الأسرية لهذا النمط أقل غموضا، إلا أنه في نصف الحالات الأم لا تراقب أفعال أبنائها و أغلب الأحداث يتبنون سلوكات أمهاتهم، أما في ما يخص المدرسة فوضعيته المدرسية أسوأ حالا، فهو كثير الطرد من القسم، يرفض اعتبار المدرسة كوسيلة لضمان المستقبل.

- **المنحرف المستمر الحاد:**

ظهر هذا النمط بنسبة 38% و يضم فئات الشباب التالية:

- المقترفون لـــ 20 جنحة خلال المرحلتين من الدراسة.
- الشباب المقترفون لعدد متزايد من الجنح الحادة الخطرة.
- الأحداث المرتكبون لسلسلة من الجنح في أشهر متتالية أكثر من 20 جنحة.

تكون صورة الذات عند هؤلاء سلبية، تطغى لديهم مشاعر اللاّارتياح و الخوف الشديد من الرفض و النبذ و مشاعر سخط و هيجان قوية، ما يجعل سهولة تامة في فهم الملمح النفسي لهؤلاء، إذ يعاني هذا النمط من المنحرفين قصورا عاطفيا هاما مقارنة بالأنواع الأخرى من المنحرفين، مشاكل علائقية أيضا، فهم غير اجتماعيين إطلاقا، أما في ما

يخص المدرسة فهي تمثل مشكلا كبيرا بالنسبة لهم، فالمنحرف المستمر الحاد يحتقر و يستصغر القيم الأساسية للمدرسة، فاقدي الدافعية و لطالما طردوا من الأقسام، عدد ضئيل منهم فقط حسب الدراسة يعتقد بأهمية المدرسة و دورها في ضمان المستقبل، كما أكد أغلبهم بعدم تبنيهم لسلوكات والديهم (الأم) فهم إذن غير مرتبطين لا بالأسرة و لا بالمدرسة.

6- ديناميكية شخصية الحدث المنحرف:

تساءل الباحثون عن الشخصية الانحرافية واجتهدوا في وضع السمات و الخصائص التي تميزها و يمكننا أن نستهل عملنا بالدراسة الميدانية لعام 1973 [440] التي تناولت موضوع انحراف الأحداث من جوانبه الاجتماعية، الأسرية و كذا النفسية، بغية إعطاء صورة اقرب ما تكون إلى الواقع عن الحدث الجانح في لبنان، بين الملامح النوعية للشخصية و معالم المحيط الذي يعيشه الحدث المنحرف و نوع التجربة الوجودية التي تميز حياته، هي خصائص تنطبق حسب الباحث على أمثاله في العالم العربي إلى حد بعيد، فالانحراف على اختلاف فئاته، في نوعيته و عموميته، ليس مسألة فردية، فهو تفاعل عوامل ذاتية معينة تشكلت بطابع معين في أسرة معينة و إطار اجتماعي محدد، من أهم الخصائص التي توصلت لها الدراسة :

- إن المنحرف يبدي تجاذبا وجدانيا واضحا في موقفه من الحياة الاجتماعية.
- يعاني مما يمكن أن يسمى بعقدة الدونية الاجتماعية، أي فقد الحدث لثقته بنفسه و بقدرته على الاندماج الاجتماعي و الوصول إلى مكانة لائقة، لكنه يتمنى ذلك و بشدة في دخيلة نفسه، إلا أن إحساسه بالعجز عن بلوغ تلك الغاية يجعله يقمع نفسه و يتمسك بالحياة الجانحة، فهو يحتمي بتلك الاتجاهات المنحرفة من الفشل الذي يخشاه و يسبب له اكبر الآلام المعنوية و أشدها.
- درجة الانتماء عند الحدث المنحرف كبيرة، فهو يعترف بالمعايير و القيم الأساسية التي تحكم سير الجماعة.
- تحتل الأسرة مكانة مميزة في عالم الحدث الجانح، ضمن الأسرة تحتل الأمومة أفضل مرتبة، ثم الإخوة من حيث الأهمية.

---

[440] . مصطفى حجازي، مرجع سبق ذكره، ص 404.

• أما على المستوى النفسي و الاجتماعي، فالحياة الاجتماعية للحدث المنحرف تتصف بما يقرب إلى الانفصام، فهناك تجاذب وجداني نشط و هناك أنظمة داخل شخصيته في نفس الوقت و لكنها عديمة التأثير أو التأثر بما حولها في بعض الأحيان.

• تتصف البيئة النفسية لشخصية الحدث المنحرف بعدة خصائص تجعل احتمال الإقدام على أفعال جانحة كبيرا، نذكر مايلي:

• التجاذب الوجداني و تقلب المزاج، بسبب دوافع لاشعورية تنبع من الحرمان و مشاعر الإهمال و الضياع و ما يصاحبها من مشاعر الم و ميل إلى عقاب نفسه من ناحية و رد فعل دفاعي تعويضي ضد القلق و التوتر الذي يشعر به من ناحية أخرى.

• يتسم بالعينية و نقصد بها التفكير المحسوس و هي نوع من الوجود المركز حول ما هو ملموس و مادي، فلا يستطيع تصور الممكن و المحتمل و البديل، العينية حسب الباحث و من خلال النتائج المتوصل إليها على علاقة وثيقة بقصور نمو الوظيفة الرمزية للغة، أداة التعبير الأولى، فقد لاحظ الباحث أن هناك قصورا في اللغة عند الجانح، فهو يعاني ظاهريا من صعوبة إقامة حوار هادئ مع شخص يدافع فيه بشكل منظم و منطقي عن موقف معين يتخذه، ذكر الباحثون كذلك مجموعة من الخصائص تميز المنحرف عن غيره و نذكـــــرمايلي:

6-1 الهيكل التنظيمي للشخصية الانحرافية حسب بينتال *Pinatal*:[441]

اقترح بينتال (1963) أربع سمات خاصة تشكل هيكلا تنظيميا جديدا للشخصية المنحرفة، متطابقة عند كل المنحرفين، هذه السمات تعتبر عناصر مفجرة ومسهلة لارتكاب الفعل الانحرافي.

- **<u>الأنانية</u>:**

يميل المنحرف إلى التعامل مع الأشخاص و الظواهر انطلاقا مما يلائمه هو، رغم اعتبار حبّ الذات كسلوك طبيعي عند الطفل، إلا أن الأخصائيين يحذرون من محاولات التمركز على الذات و عدم الاهتمام بوجهه نظر الآخر، ما يؤدي إلى عدم الاكتراث بنتائج الأفعال الخاطئة و الأحكام الموجهة من طرف الآخر(المجتمع) حول هذه السلوكات.

---

[441] – Michel Bron, Op.Cit, P 225.

- **السقوطية**:

يخفي المنحرف ضعفا كبيرا في تفاعلاته مع الآخر، في مختلف الوضعيات، إذ نلاحظ عدم استقراره من خلال انفعالاته و اختياره للسلوكات اللاسوية، فهو يتصرف على هواه و دون التفكير في عواقب الأمور.

- **العدوانية**:

يميل المنحرف إلى التصرف بعنف أمام الوضعيات الإحباطية، فهو مدفوع بطاقة كبيرة لتحقيق أهدافه دون الاهتمام بالضرر الذي يلحقه بالآخرين.

- **الإهمال العاطفي**:

لا يشعر المنحرف بالشفقة و التعاطف مع الآخر، فهو غير حساس حتى لمعاناته هو، فعدم مقدرته العلائقية مرتبطة بالقصور العاطفي الذي عاناه في صغره.

6-2 الشخصية المنحرفة عند لي بلون و فريشات *M.Le blanc* et *M.Frechette*:[442]

إن الأعمال الإمبريقية المقدمة في ما بعد لم تلغ ما جلبه بينتال و إنما عملت على توضيحها، نذكر بوجه الخصوص أعمال ففار *Favard* (1991)، الذي استعان بمجموعة من الاختبارات الشخصية و طرق إحصائية متعددة، ليؤكد وجود خصائص تميز المنحرف عن غيره، إلا أن هذه الأخيرة تنتظم في بعد واحد، فلا تظهر سوى بنية واحدة أو ما يدعى بالعوامل وحيدة البعد، عكس ما عرضه بينتال، أي البنيات الأربعة للشخصية المنحرفة و قد عمل لي بلون (1991) أيضا بإعادة هيكلة أعمال بينتال بإعادة تنظيم تلك السمات المذكورة، إذ قدم رؤية أكثر ديناميكية، فهو لم يحدد الشخصية الانحرافية فقط بل خصائص هذه الأخيرة و نذكر: :[443]

- **تأصل الإجرام**:

تحدث لي بلون عن سيرورتين تدعمان تطور الأعمال الانحرافية هما تنشيط و تفاقم الإجرام، فقد تكون سيرورة التنشيط الانحرافي مبكرة عند المراهق، فهنا قد تستقر السلوكات المنحرفة على المدى الطويل، تتميز نشاطاته في هذه الحالة بالثبات و قد تكون هذه السيرورة عنيفة، إذ نلاحظ تفجر حقيقي للأفعال المنحرفة (من حيث ارتفاع نسبتها و لكن بأقل خطورة)، قد تكون متنوعة، إذ يظهر عدم التجانس في أفعال المنحرف، فهي غير مستمرة و غير منتشرة، كما يولي لي بلون أهمية بالغة لسيرورة تفاقم الانحراف التي

---

[442] – Patricia Hanigan, Op.Cit, P 197.
[443] – Michel Bron, Op.Cit, P 227.

تمر بـــ 5 مراحل: الظهور (بداية الأنشطة الجنائية خلال مرحلة الكمون)، الاحتراف (تنظيم أعمال تأخذ أشكالا حاسمة)، التجاوز (في هذه المرحلة يتجاوز المنحرف كل الحدود و القوانين فيفقد السيطرة على أفعاله و مراقبتها، هذا ما يسمى بالانحراف القهري)، الإستكشاف (بتعدد الأفعال و السلوكات)، الانفجار (ارتفاع تصاعد الأفعال الأقل خطورة).

إن هذا التعاقب المرحلي ليس متماثلا أو متشابها عند كل المنحرفين، فقد لا يمر الفرد المنحرف بكل هذه المراحل، لكن النكوص و الارتداد لمراحل سابقة يمكن حدوثه، إذ يتبنى المنحرف نموذجا تدريجيا لهذا النمو و التطور، هذا ما يسمح للي بلون بالتأكد من وجود سيرورة حقيقية لتطور السلوك الانحرافي تتذر باستمراره و دوامه، تعدّده و تنوّعه.

- **عســـر التجتمـــع**: [444]

يظهر عند عدد كبير من الأحداث المنحرفين عدم تكيف اجتماعي و استحالة تقبل القيم و المعايير الاجتماعية، حيث سجل "لي بلون" ضعفا ملاحظا في قدراتهم على الاتصال بمحيطهم الاجتماعي، أرجع ذلك إلى ردود فعل المجتمع كعامل محفز لظهور الانحراف ما يدفع المراهق للخوض في هذه السيرورات عوض تجنبها، فهناك عاملا آخرا اعتبره لي بلون احد العوامل المشجعة على خلق عسر التجتمع عند المراهق (كرفقاء السوء، المدرسة، المحيط العائلي، المحيط الاجتماعي)، كما يأخذ عسر التجتمع أشكالا مختلفة حسب نمط الانحراف و تباين العوامل المؤثرة فيه.

- **الأنـــــانيـــة**: [445]

إن الأنانية هي مزيج أو اندماج لمجموعة سمات تضم أربع خصائص هامة: السلبية (نظرة عدوانية للآخر)، و تعذر الرضوخ لمتطلبات و مقتضيات الحياة الاجتماعية، الإحساس باللاّأمن (الشعور بالانزعاج و عدم الراحة في علاقاته مع الآخر)، السذاجة (ردود أفعال بدائية، متخلفة و أقل مراقبة لتلبية رغباته الخاصة فقط)، فهي بذلك شخصية ذات بنية معقدة، يعتقد لي بلون و برنفست أن بنية الشخصية الأنانية قد تظهر في سن 10 سنوات من جهة و قد تبقى ثابتة بين المراهقة و النضج أو الإدراك من جهة أخرى، ففي عينة متكونة من 262 مراهقا ذكرا ممثلة للمجتمع الأصلي لإيجاد معايير خاصة بين سن 17 إلى 40 سنة لاحظ الباحثون أربع مسارات:

---

[444] – Michel Born, Op.Cit, P 228.
[445] – Ibid , P 229-230.

1- أول مسار بيّن أو سجّل تكيف طبيعي متواصل بنسبة 23%، أي أن المبحوثين أظهروا سلوكات متوافقة مع المعايير على مدى الفترة التي اختبروا فيها.
2- ثاني مسار عبّرت على تطور تدريجي للتكيف النفسي بنسبة 43%، فالمفحوصون لديهم مشكل وظيفي قليل الحدة في المراهقة، يحقق تكيفه في ما بعد في مرحلة النضج.
3- ثالث مسار فقد ظهرت نسبة 26%، تدل على اضطراب خلال مرحلة المراهقة.
4- رابع مسار ظهرت نسبة 8% و التي تجمع كل الذين يعانون من اضطرابات خلال مرحلة المراهقة و مشاكل في عدم التكيف الاجتماعي، هذا الفوج يمثل الأقلية بحيث يبقى خارج المعايير و القيم، لأن تكوينه النفسي يتمحور حول عالمه الأناني.

أما في عينة متكونة من 117 مراهق منحرف و بعد تطبيق نفس اختبار الشخصية و في سن بين 15 إلى 40 سنة، فقد قدم الباحثون 4 مسارات:

1- 38% يتواجدون في مسار وسطي بين المسار الطبعي و المسار الغيري، بمعنى أنهم يحملون ملامح الشخصية الأنانية في مرحلة المراهقة، لكن يمكن عودتهم إلى النظام العادي في سن 40.
2- ثاني مسار 26% يجمع كل ما يمثل المؤشرات البارزة للشخصية الأنانية في فترة المراهقة، لكنها تقترب كثيرا من الملمح الطبيعي في سن 40 سنة.
3- ثالث مسار 23% يضم المبحوثين ذوي الشخصية الأنانية و لا يزالون كذلك.
4- رابع مسار يمثل نسبة 14% بسلوكات جد مضطربة في سن 15 سنة، يتحسن في سن 17 سنة، ثم اضطراب جديد في سن 30 و تحسن آخر في سن 40 سن،.

نلاحظ من خلال المسارين الأخيرين انه رغم تحسن السلوك بين الحين و الآخر إلا أن الخصائص الشخصية الأنانية تبقى واضحة، فهي عالمه المسيّر.

أكد الباحثون المسلمة التي مفادها تواجد سمات شخصية منتجة للسلوك الانحرافي، إذ تتجمع هذه السمات و تشتبك في مظاهر تنشيطية مشتركة و التي تضاعف قوة الفرد لارتكاب السلوك الإجرامي، في هذا المجال سجل فريشات و لي بلون أن عينة المراهقين المنحرفين تتميز بأربع خصائص مقارنة بمثيلتها، أي عينة المراهقين و غير المنحرفين، نذكر الانقياد إلى الإجرام، عسر التجتمع، يعني صعوبة كبيرة في الإدماج الاجتماعي

بسبب أنانيته و ذاتيته الحادة، فهؤلاء المراهقون يجدون صعوبة في إقامة علاقات مع الآخرين، سلبية تامة نحو الذات، إضافة إلى عدم الإحساس بالأمن، هي أيضا شخصية ساذجة، فحسب فريشات و لي بلون فالمراهق المنحرف ذو شخصية أنانية.

3-6 العجز المعرفي للمنحرف من خلال اعمال *E.Fabiano* et *R.Ross*:[446]

إن علماء الإجرام الكنديين حاولوا تحديد العجز المعرفي للمنحرف أهمها:

- يفتقد المجرم السيطرة على نفسه، فهو مندفع.
- لا يعرف من المسئول عما يحدث.
- لديه تفكير جامد، غير متفتح للأفكار الجديدة، غير مبدع، غير مرن.
- يجد صعوبة في حل المشكلات.
- أناني، يفسر الخطأ و الصواب حسب ما يراه هو.

و يؤكد الطبيبان ياشلسون و سامنو *Samenow* et *Yechelson* [447] في دراسة لهما أن المنحرفين هم أشخاص اختاروا الانحراف كنمط حياة ابتداءا من السنوات الأولى من حياتهم أي في سن (4-6) سنوات، فهم يسندون أصل العجز المنحرف المحدد في الجانب المعرفي أكثر من الجانب العاطفي، فحسبهم يتميز المنحرفون بطريقة تفكير خاصة، فقد حددوا 50 نموذجا للتفكير نذكر منها:

- في التواصل مع الآخر، فالمجرم لا يتكلم على نفسه، لا يتأثر بالآخرين و يظهر غيابا تاما للنقد الذاتي.
- لا يستعمل سوى عبارة "لا أريد".
- يفكر المجرم في تملك الأشخاص و الأشياء و يعتبرها حقه الخاص.
- يرفض الخوف مع أن الخوف يسكنه.
- يبحث أن يكون دوما الأفضل في كل الميادين، فهو جد مغرور.
- لا يهتم بآلام الآخرين.

بناءا على هذه الخصائص المميزة للشخص المنحرف، فكل عمل موجه لإعادة تكيفه و تأهيله يجب أن يرتكز على تغيير في نماذج تفكيره هذه.

---

(446) – Michel Born, Op.Cit, P 198.
(447) – Patricia Hanigan, Op.Cit, P 197.

4-6 الشخصية المنحرفة حسب وينمان و ردل *D.Wineman* et *F.Redl* و أهم تقنيات الأنا المنحرفة :[448]

يعتبر وينمان و ردل من أهم رواد ميدان الأحداث المنحرفين، فقد أحصوا 20 ميكانيزما دفاعيا تحرض الشباب ليظل منحرفا، هذا ما يسمى بـــ "الأنا المنحرف و تقنياته" تجتمع هذه التقنيات في أربع فئات كبيرة هي:

- تقنيات عدم الشعور بالذنب أو ما يدعى باستراتيجيات تجنب العقوبة الداخلية و يظهر ذلك في قوله: << الجميع يفعل هذا>>، << هو من بدأ >>.
- البحث عن سند للانحراف، فالمنحرف يملك فن إيجاد أو كشف رفقاء السوء، فهو يبحث و بنشاط تام عن كل الإغراءات نحو الانحراف و عن الأسباب التي تجعله يكافح و يقاوم.
- مقاومة التغيير، إذ يعمل المنحرف على تجنب كل الوضعيات أين يحاول الآخرون الحديث عن انحرافه، كما يواصل و يتابع جنحته حتى و لو تم القبض عليه متلبسا، كما يرفض التخلي عن العوامل المؤدية لانحرافه (الأصدقاء، الوسط الإجرامي،.....).

- اثارة فوضى عارمة ضد كل الذين يحاولون تغييره، إذ يحدد و بسرعة كل نقاط الضعف لهؤلاء المتدخلين و يستعملها لصالحه، كما يستطيع أن يبدي معارضة شديدة بالتمسك بإجراءات خاصة، يعتبر المنحرف نفسه ضحية المجتمع، فيميل إلى العنف و العدوان فهو يختلف عن الأسوياء في الاستجابة لتلك الضغوط الأسرية و الاجتماعية، في دراسة لمصطفى حجازي حول انحراف الأحداث أجريت عام 1973 تناول فيها الباحث الموضوع من جانبه النفسي لفئات المنحرفين من حيث خصائصهم الشخصية و دينامكيتهم النفسية و نوعية السلوك الجانح، توصل إلى أن البنية النفسية لشخصية الحدث الجانح تتصف بعدة خصائص تجعل احتمال الإقدام على أفعال جانحة كبيرة و من هذه الخصائص نذكر التجاذب الوجداني، تصلب المزاج بسبب دوافع لا شعورية تنبع من الحرمان و مشاعر الإهمال و الضياع و ما يصاحبها من مشاعر الألم و ميل إلى عقاب نفسي من ناحية و رد فعل دفاعي تعويضي ضد القلق من ناحية أخرى.

---

[448] – Patricia Hanigan, Op.Cit, P 199.

في الأخير إن التعرف على هذه الخصائص التي تبرز شخصية الحدث تساعد و تساهم في فهم تصرفاته و سلوكاته في المراكز المختصة لإعادة تأهيلهم.

7- ما مدى وجود استراتيجيات وظيفية للوقاية من انحراف الاحداث:

حرصت دساتير العالم باختلافها على حق الطفل و صيانته، فمن خلال إعلان حقوق الطفل الذي أصدرته الجمعية العامة للأمم المتحدة عام 1959 و الذي يتضمن مجموعة مبادئ تكفل الحياة الكريمة لكل أطفال العالم، يظهر التزام المجتمع الدولي اتجاه الطفل بحقه في الرعاية، التربية و كذا التعليم، ففي مادته التاسعة و التي يترتب عنها ضرورة تأمين وسط أو مناخ اجتماعي مستقر للطفل و حمايته من الاستغلال بكل أنواعه و وقايته من الإهمال الجسمي و النفسي، فهي تنص على: << يجب أن يتمتع الطفل بالحماية من جميع صور الإهمال و القسوة و الاستغلال و يحذر الاتجار به على أية صورة >>[449]، هذا و قد التزم أيضا برعاية الصغار الذين يرتكبون جرائما و جنحا بالتعامل معهم بطريقة تختلف تماما عن معاملة المجرمين الكبار، فأنشأت محاكم الأحداث التي أصبح هدفها الأساسي الأول استجلاء الظروف و العوامل التي تؤدي بهم إلى الانحراف، كما عبر القاضي ليليان ماك *Lilien Mack* عام 1909 عن فكرة مبدأ محاكم الأحداث بقوله << للكشف عن الحدث جسميا و عقليا للعناية به عندما يتجه إلى دروب الإجرام و لإصلاحه بدل عقابه و لانتشاله بدل إهانته و لتطويره بدل تحطيمه و لجعله صالحا بدل أن يكون مجرما>> [450].

ففي ضوء هذه التوجهات العالمية عمدت الجزائر أيضا في سياستها الجنائية المعاصرة إلى التحول من نظرية العقاب إلى نظرية الإصلاح و الرامية إلى دراسة شخصية الجاني و ظروفه و الدوافع التي رمت به إلى الإجرام، ففي مادتها 453 من قانون الإجراءات الجنائية[451]<< يقوم قاضي الأحداث ببذل و بكل همة و عناية و يجري التحريات اللازمة للوصول إلى إظهار الحقيقة و للتعرف على شخصية الحدث و تقرير الوسائل الكفيلة بتهذيبه، فهو يقوم بإجراء تحقيق غير رسمي أو طبقا للأوضاع المنصوص عليها في هذا القانون في التحقيق الابتدائي و له أن يصدر أي أمر لازم لذلك مع مراعاة قواعد القانون

---

[449] . عبد العزيز بن عثمان التويجري، جنوح الأطفال: القضية والحلول، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1997، ص 15.

[450] . محمد عبد القادر قواسمية، مرجع سبق ذكره، ص 141.

[451] . محمد عبد القادر قواسمية، مرجع سبق ذكره، ص 142.

العام >> و يُجرى بحث اجتماعي يقوم فيه بجمع المعلومات عن الحالة المدنية للأسرة، عن طريق الحدث و سوابقه و مواظبته في الدراسة و سلوكه فيها و عن الظروف التي عاش أو نشأ أو تربى فيها و يأمر قاضي الأحداث بفحص طبي و القيام بفحص نفسي إذا لزم الأمر، و يقرر عند الاقتضاء وضع الحدث في مركز للإيواء أو الملاحظة، بذلك أخذ الدور الوقائي يبرز و يتطور كدور أساسي لتحقيق هذه الأهداف الإصلاحية و يتجسد فيما قدمته الدولة الجزائرية من مراكز لرعاية هؤلاء المجرمين الصغار و تعديل سلوكهم.

تنفذ من خلال هذه المؤسسات الإصلاحية عقوبات و تدابير إصلاحية و تأهيلية و التي تتخذها المحاكم و الهيآت المختصة بحق المنحرفين، فهي أداة فعالة لتقويم سلوك الحدث و تهيئته للاندماج في المجتمع و قد عمدت الجزائر على رعاية الحدث منذ مرحلة القبض عليه و إجراءات محاكمته ثم أسلوب التعامل معه و حتى الإفراج عنه، حيث تنص المادة الأولى من قانون حماية الطفولة و المراهقة الجزائري[452]<< على أن القصر الذين لم يكملوا الواحد و العشرين عاما، تكون صحتهم و أخلاقهم أو تربيتهم عرضة للخطر أو يكون وضع حياتهم أو سلوكهم مضرا بمستقبلهم، يمكن إخضاعهم لتدابير الحماية و المساعدة التربوية، ضمن الشروط المنصوص عليها في المواد الواردة بعده >>، فهذه الفئة حسب مختلف المواد المكونة لقانون حماية الطفولة و المراهقة تحتاج إلى طريقة تربوية تساعد على توجيههم و ذلك ما تضمنه << مشروع إنشاء فرقة لحماية الأحداث و المتكونة من ضباط و مفتشين للشرطة و من كلا الجنسين مكلفين بقضايا المراهقين و الذي أقرته المديرية العامة للأمن الوطني بوزارة الداخلية في الجزائر سنة 1974>>[453]، فبالإضافة إلى الإجراءات الإيجابية و التي تتخذها الدولة في معاملة الحدث، فإن تحديد استراتيجيات الوقاية و العلاج لهؤلاء الأحداث هو عملية مرتبطة بأحد العوامل المسببة للانحراف، ذلك بتهيئة المناخ المحيط بالحدث و لحمايتهم من التعرض لصور الإغراء الإعلامي، فضلا عن حمايتهم من التعرض لظروف الأسر المصدعة و ما تجره تلك الظروف من عوامل دافعة لارتكاب بعض صور الانحراف و تجنبه لرفقاء السوء و غيرها من العوامل اقتصادية كانت أم اجتماعية و في تصورنا لبعض الاستراتيجيات الوقائية لهذه الفئة الهامة في المجتمع نذكر:

---

[452] . نفس المرجع، ص 230.

[453].نفس المرجع، ، ص 246.

- محاولة القضاء على التفكك الأسري، فنسبة كبيرة من الشباب ضحايا الطلاق و الانفصال، فأوضاع الأسر المتصدعة و التي تتعرض لظروف معينة و التي تؤثر على استقرارها و استقرار أبنائها، إذ تعرضهم لصور من الحرمان و الاحتكاك برفقاء السوء مما يجرهم إلى الانحراف، لذلك نقترح تعزيز وضع الأسرة الاجتماعي و الاقتصادي بتحسين مستوى معيشتها، إضافة إلى توعية هذه الأسر بأساليب التربية و المعاملة الصحيحة للأبناء و بمخاطر الانحراف عن طريق لجان و جمعيات متخصصة.
- على أجهزة الإعلام انتقاء المادة التي تقدمها للأطفال، مع محاولة إجراء حصص تعقيبية في نهاية كل عمل يقدم من شأنه أن يؤثر على الحدث.
- القضاء على البطالة من خلال توفير فرص ملائمة للشباب و تشجيعهم على القيام بالمشروعات المصغرة.

8- دور المؤسسة التربوية للوقاية من السلوكات المنحرفة:

إن مسؤولية المدرسة في الوقاية من الجنوح وعلاجه أيضا، مسئولية كبيرة فبإمكانها رصد أعراض الانحراف المبكرة و تشخيص بوادر السلوك غير السوي الذي يرتكبه الحدث لاحتفاظها به لفترة طويلة من الزمن و في أهم مراحله الأساسية ابتداءا من سن التمييز إلى غاية انفصاله عنها، فدور المدرسة وجهودها الوقائية و العلاجية تقوم على ثلاث ركائز أساسية تتمثل في المناهج التعليمية و التربوية المناسبة للطفل و في البناء الملائم و ما يلحق من ملاعب لممارسة النشاطات المتنوعة، كذا في الجهاز البشري المتخصص الذي يتولى الإشراف عليها و سنشير في ما يلي إلى بعض الاستراتيجيات العلاجية و الوقائية للمدرسة:

- إن مناهج الدراسة و خاصة في المراحل الأولى لها أهمية كبرى من حيث الموضوعات التي تشتمل عليها و التي ينبغي أن تكون ملائمة لحياة التلاميذ، تثير اهتماماتهم و تشبع احتياجاتهم، فقد تبين من دراسة الكثير من حالات الهروب المدرسية أن[454] << البرامج التعليمية الضعيفة و المملة التي لا تستجيب لحاجات

---

[454] . خيري خليل الجمبري، مرجع سبق ذكره، ص 256.

التلميذ و لا تراعي إمكاناته، كانت السبب في عزوفه من الانتظام في المدرسة و الهروب منها بين الحين و الآخر>>.

- للمعلم دور بالغ في الكشف عن بوادر الانحراف و الحد منه فمن واجباته الأساسية توجيه التلميذ و محاولة إقناعه بسلوكاته الخاطئة، حتى لا تتكون لديه ردود فعل سلبية تزيد في تمرده و تصرفه السيئ، فمن خلال ملاحظاته المستمرة و تسجيله لمختلف المظاهر السلوكية ذات المدلول الانحرافي عند التلميذ كهروبه من المدرسة أو إهماله في أداء واجباته المدرسية و المنزلية، كذا صعوبة استيعابه لدروسه، مروقه من السلطة المدرسية أو تمرده على النظام المدرسي، كلها تساعد على التنبؤ بأن الطفل معرض للانحراف و بالتعاون مع الأسرة قد يتمكن الحدث من تجاوز الصعوبات و المشكلات التي تواجهه، على المعلم أيضا أن يحرص على توفير الجو الملائم للطفل تلبية لرغباته واحتياجاته الجسدية و النفسية و لكي يتمكن من ذلك يجب أن يراعى في تكوين المعلمين الاهتمام بتزويدهم بالمعلومات الكافية عن خصائص التلميذ الجسمية و العقلية و الوجدانية و سلوكهم الاجتماعي في أطوار نموهم النفسي.
- تشجيع التلاميذ على ممارسة النشاطات و الهوايات المتنوعة التي من شأنها أن تنمي روح الثقة و التعاون لديهم، التي تحاول من خلالها زيادة فرص شغل فراغهم.
- من المسلم به أن التوجيه في المدرسة لا يقتصر على التلاميذ المنحرفين فقط، بل أنه يتعدى إلى التلاميذ الأسوياء أيضا، إذ يشرف عليه مستشاري التوجيه أو المرشدين النفسانيين التابعين لمديرية التربية، تكون مهمتهم دراسة أوضاع التلاميذ من النواحي الاجتماعية و الخلقية و العائلية و مدى تقبل هذا الأخير للجو المدرسي، مع محاولة البحث في أسباب و دوافع تلك السلوكات المنحرفة لتقويمها بالتعاون مع الأسرة و كذا أعضاء الهيئة التدريسية، فقد اتضح من دراسته لدور هذا الأخير و أثره في الجماعات المدرسية في منطقة انجلترا << انخفاض معدل الجناح في هذه المنطقة إلى الثلث تقريبا، ذلك بسبب الاندماج الحقيقي للأخصائي الاجتماعي في روح العمل، فبعد أن كانت تحال إليه الحالات عن طريق الهيئة الرسمية بالمدرسة، أصبح يتوجه إليه التلاميذ أصحاب المشكلات السلوكية من تلقاء أنفسهم، كما أدت زيارة الأخصائيين الاجتماعيين لبيوت التلاميذ بعد انتهاء ساعات الدراسة و أثناء العطلات الرسمية إلى

مساعدة الأخصائيين على اكتشاف الاضطرابات السلوكية في وقت مبكر>>[455] و يمكن أن يتم التوجيه التربوي و النفسي خارج الفصول الدراسية في شكل جماعي أو فردي و بناءا على استراتيجيات التكفل التي يقدمها الأخصائي و أهميتها يقترح تزويد المدارس الابتدائية و الإكماليات بأخصائيين نفسانيون و بيداغوجيين أيضا عوض أن يقتصر دوره على متابعة تلاميذ الطور الثانوي فقط.

بعد إستعراضنا لوجهات النظر المختلفة التي تهتم بموضوع الإنحراف عند العديد من الباحثين الذين ركزوا على أن ظاهرة إنحراف الأحداث كظاهرة إجتماعية مرضية تستلزم الرعاية و العلاج لهؤلاء الصغار و حمايتهم حرصا على مصلحتهم و مصلحة المجتمع من سلوكهم اللاإجتماعي، فلم تعد الجريمة حدثا ماديا أخل بأمن المجتمع، يستوجب بالمقابل الجزاء و الردع، بل أصبحت ظاهرة تتعلق بحياة الإنسان و سلوكه و بيئته و أخلاقه و الظروف المحيطة به، كما لاحظنا في هذا الفصل، فقد تنوعت هذه الآراء في تفسير السلوك بالتركيز على عامل واحد دون غيره فيما يتضمنه أي فعل إجرامي أو انحرافي و تشعب البحث في أسباب الانحراف إلى اتجاه فردي و أخر اجتماعي، فالنظرة الفردية بشعبتيها البيولوجية و النفسية كما رأينا في مضمون العناصر المقدمة، أخذت تتلاشى مع بداية القرن العشرين أمام اتجاه أخر يعطي أهمية كبرى للعوامل الاجتماعية في حياة الإنسان.

نستخلص من هذا الفصل أن الإنسان وحدة سيكولوجية تحيط به بيئة اجتماعية أكثر شمولا تؤثر و تتأثر به و أن المعالجة العلمية لهذه القضية ينبغي أن لا تتم بمعزل عن التناول الشامل لمجموع المشكلات التي يعاني منها المجتمع و بفضل مجهودات الباحثين في ميدان الجريمة و الانحراف تمكنا في هذا الفصل من إحصاء مجموع نماذج و تنميطات الانحراف و التي تظهر المنحرف الحقيقي و تميزه عن الآخر، أي شبه المنحرف من حيث خصائصهم الشخصية و ديناميكياتهم النفسية و نوعية السلوك الجانح تجعل احتمال الإقدام على أفعال جانحة كبير.

---

[455] . محمد عبد القادر قواسمية، مرجع سبق ذكره، ص 228.

IV. التساؤلات المعرفية للدراسة :

قد يتصور البعض أن الصغار ليس بإمكانهم ارتكاب الجرائم الخطيرة، تلك التي ينتج عنها أضرارا بالغة بالآخرين أو إساءة خطيرة للتنظيم الاجتماعي، إلا أن السجلات الإحصائية في كل الدول المتقدمة أو النامية تشير إلى أن جرائم الأحداث كثيرة سواء كانت عمدية أو غير عمدية، جنايات أو جنحا أو حتى مخالفات، فرغم أنها لا تصور الحجم الفعلي للجرائم التي تقع في المجتمع أو ما يسمى بالجرائم الكامنة، إلا أنها أفرزت ظاهرة هامة طالما هددت المجتمع البشري في كيانه و أمنه، قديما و حديثا، أثارت فضول الباحثين كل حسب تخصصه للكشف عن خباياها و فهم أسرارها، إنها ظاهرة الانحراف التي يعرفها هيرتش تيرافيس*Hirtch* *بأنها* <<مجموع الأفعال التي يؤدي اكتشافها إلى عقاب مرتكبيها بواسطة قوى المجتمع الأكبر>>[456] و هي : << نمط السلوك الذي يحرمه القانون و يستوجب عقوبات خاصة و يعتبر خروجا على قيم المجتمع و تقاليده >>،[457] فحصر الانحراف في ذلك السلوك الذي يخرج بشكل جوهري عن المعايير و القيم الاجتماعية، فإذا خرقها الحدث أعتبر منحرفا و عوقب بواسطة قوى المجتمع الضابط للسلوك، فقد<< سجل ما يقارب 3509 حدثا منحرفا–ذكورا و إناثا- أعمارهم اقل من 8 سنوات و 16 سنة فأكثر في بعض البلدان العربية خلال السنوات 1982- 1983>>[458] و دلت الإحصائيات في الجزائر على تزايد عدد الأحداث المحالين إلى المحاكم و في سنوات متتالية ب << نسبة 80% خلال العشر سنوات التالية (من 1971 إلى 1980)، في سنة 1987 بلغ ما يعادل 31 ألف حدثا منحرفا>>[459]،<< سنة 2004 بلغ 10965 منحرفا في مختلف أنحاء البلاد، و11062 حدثا متورطا في 7915 قضية لسنة 2006 و أحصى المكتب الوطني لحماية الطفولة و جنح الاحداث بمديرية الشرطة في الفترة الممتدة بين جانفي و أوت لسنة 2007 توقيف 1759 حدثا في جرائم مختلفة>>[460]، خاصة في ظل تلك التحولات الاقتصادية والسياسية و كذا الاجتماعية التي شاهدتها الجزائر و ما

---

(456). هرتش ترافيس، مرجع سبق ذكره، ص 77.

(457). احمد زكي، مرجع سبق ذكره، ص 106.

(458). عبد الله عبد الغني غانم، مرجع سبق ذكره، ص 19.

(459). عبد القادر قواسمية، مرجع سبق ذكره، ص 62.

(460) . بوفولة بوخميس، مرجع سبق ذكره، ص7.

أسفرت عنه من خلخلة في نظامها و قيمها الاجتماعية ساهمت في انتشار مشكلات اجتماعية متعددة من بطالة، انفصالات عائلية و تشرد<< فوجد الفرد المعزول عن وسطه الطبيعي نفسه في وضعية قد تؤثر على سلوكاته، فيكون أكثر ميلا للانحراف و الوقوع في جرائم مختلفة >>[461]، لم تسلم الجزائر ايضا من مخلفات العشرية السوداء و سنوات العنف و ما ترتب عن ذلك في حدوث عدد من التغيرات البنائية في مختلف جوانب الحياة، و بالنظر إلى أن الإنسان ككائن اجتماعي يسعى إلى أن يشغل موقعا اجتماعيا في حياته و تعوزه القدرات التي تؤهله إلى ذلك، فان مظاهر القلق والاضطراب تصبح مؤثرة في شخصيته و في أشكال نموه و الأحداث من أكثر الشرائح ميلا للبحث عن مواقعهم الاجتماعية و تلبية حاجياتهم الأساسية و الكمالية، فغالبا ما يجعلهم ذلك

أكثر ميلا لممارسة السلوكيات المضادة للمجتمع لاعتقادهم بسلامة النماذج التي يقدمون على محاكاتها أحيانا أو لاعتقادهم أن مبدأ القوة هو الأكثر قدرة على معالجة المشكلات، لهذا فان التفاعل مع هذه المرحلة يعد أساسيا في سياق العمل على الحد من انتشار الانحراف في المجتمع الحديث.

و لما كان حدث اليوم هو رجل الغد، اجتهد الباحثون في تشخيص هذه الظاهرة و البحث عن أهم العوامل المسببة لها، فقد فشلت المحاولات التي ترجع الانحراف و الجريمة إلى عامل سببي واحد، و ظهرت عوامل متعددة و متداخلة و موزعة من حيث المسؤولية عن حدوثها بين الفرد و المجتمع، بين الفرد في استعداداته الفطرية و الطبيعية و المجتمع[462] من أسرة ، مدرسة و المؤسسات الاجتماعية الأخرى، أول وجه لخطورة هذه المشكلة هو أنها ترتبط ارتباطا وثيقا بعملية النمو و التنشئة الاجتماعية للحدث داخل أسرته، باعتبارها من أكثر الوحدات الاجتماعية حيوية، أين يمارس الطفل تجاربه الاجتماعية الأولى، يتعلم فيها العلاقات الإنسانية و ما تتطلبه من قوانين و قواعد وأدوات، فقد فحص الباحثان<< شيلدون و اليانور جلوك *S .Glueak* et *Eleanor Glueak* في دراسة لهما 1000على حدث من المنحرفين، فوجدوا أن انهيار الأسرة كان العنصر البارز في انحراف الجزء الأكبر من المجموعة و وصفا هذه النتيجة بقولهما أن عددا كبيرا من الأحداث كانوا ينحدرون من بيوت متصدعة أو منهارة من الوجهة العائلية و ثبت من خلال دراستهما أن الحياة البيئية

---

(461) . عبد القادر قواسمية، مرجع سبق ذكره، ص62.

لهؤلاء الصغار لم تكن سليمة >>[463] و يسجل كل من لي بلون و فريشات *Le blanc* et *Frechette* أنه << في حالة ما إذا لم يتمكن الآباء من المراقبة الفعالة لأبنائهم و لم يستطيعوا منحهم المشاعر الضرورية، فمن المتوقع وقوعهم في الانحراف >>،[464] ليأتي دور المدرسة هذه المؤسسة التربوية الاجتماعية ذات الأثر الفعال في سلوك الحدث و في بناء شخصيته، باعتبارها المحك الأول الذي تقاس به قدرته أو عدم قدرته على التكيف مع المجتمع الجديد، فتلعب بذلك دورا متميزا في حياته بأدوارها التعليمية و التربوية و كذا التهذيبية خلال ساعات طويلة من اليوم يقضيها الطفل بعيدا عن أسرته، فهي المؤسسة التي أوكل لها المجتمع مسؤولية تربية النشء الصاعد وفق فلسفته، فإذا أحسنت وظيفتها كان عاملا يقي الطفل أو الحدث من الانحراف، أما غياب الدور الطبيعي لها فقد يكون عاملا من عوامل انحراف الصغير و إجرامه<< إنها مجتمعا صغيرا و لكنه يضم أصنافا غير محددة من التلاميذ الذين يمثلون بيئات و مستويات اجتماعية مختلفة و نماذجا سلوكية متعددة>>،[465] مجتمعا يسوده النظام و القواعد الملزمة، فيخضع الحدث إلى رقابة و توجيه دائمين، تحت إشراف بالغين يمارسون سلطة غير سلطة الوالدين و أفرادا غير أفراد أسرته، فإذا اصطدم الحدث بأوامر و التزامات قاسية و لم يجد الرعاية و الاهتمام، فإنه و في ظل ضغوط سلبية سيجد نفسه بين رفاق السوء الفاشلين، فيؤثرون عليه لينحرف عن النظام المدرسي و يصبح هذا النظام النسقي نافذة يتسلل منها الانحراف بظاهرة جد كتفشية و هي الهروب من المدرسة حيث ترى إحدى الدراسات أن هروب الطفل المتواصل من المدرسة كان من الحالات الشائعة بين أكثر من 90 بالمائة من الأحداث الجانحين الذين قدموا إلى محاكم الأحداث و في بحث أخر حول الأحداث المارقين اتضح أن 20 بالمائة منهم قضوا ستة أعوام بالمدرسة و يظهر انحرافه في صور متعددة من انحرافات داخل البيئة المدرسية كارتكاب السرقة، الشذوذ الجنسي مثلا، التأخر المستمر، الفشل الدراسي، التسرب المدرسي، فلو كان التسرب المدرسي عارضا من عوارض الانحراف السلوكي، فانه يعبر عن روح التمرد على المجتمع و ينبئ عن استعداد مبكر لرفض كل ما توافق عليه المجتمع من قيم و مبادئ و مثل، فقد توصل الباحث فارينطن *D.P. Farrington* في دراسة له إلى أن << عدم النجاح المدرسي في السنوات الأولى من

---

[463]. علي بن سليمان بن ابراهيم الحناكي، مرجع سبق ذكره، ص 29.

[464] – Patricia Hanigan, Op. Cit, P 209.

[465]. منير العصرة، مرجع سبق ذكره، ص 241.

التمدرس بين 8 و 10 سنوات هو محك جيد لتمييز المنحرفين من غير المنحرفين، كما كشف الأشكال المزمنة للانحراف >>[466]و في دراسة للباحثان<< و وسط ولوبر *D.J.West* et *Loeber* سنة 1982 توصلا من خلالها إلى أن عدم التكيف المدرسي إذا ظهر في الابتدائي يشكل مؤشرا على السلوك المنحرف مستقبلا>>،[467]و قد حاولت بعض الدراسات تحديد نماذج متنوعة للانحراف، ظهر من خلالها تصور المنحرف للمدرسة و علاقته بها و نذكر أبحاث "لي بلون وفريشات" *M.Le blanc* et *M.Frechette* حول(المنحرف العشوائي الانفجاري المستمر الوسيط و المستمر الحاد)،[468] إذ يواجه المنحرفين صعوبات مدرسية فهم لا يعتقدون بأهمية المدرسة و الدور القيمي لها، رغم ذلك فهم يحاولون الامتثال لمعايير هذه الأخيرة، فهم قليلي الاندماج و لا يتقبلون المتطلبات المدرسية، طالما يظهرون معارضة لها، فحسب لي بلون و فريشات، فالمنحرف الانفجاري خاصة لديه نظرة غامضة اتجاه المدرسة نتجت عن التوتر و الضغط الذي يعيشه، بإلاضافة إلى المشاكل المدرسية التي تواجهه، إلا انه يعتقد بضرورة الالتحاق بالمدرسة، لكنه يفضل مفارقتها بالعائلة حيث يكنون لهم مشاعر الحقد و الغيض و أما المنحرف المستمر الوسيط، فوضعيته المدرسية أسوأ حالا، فهو كثير الطرد من القسم، يرفض اعتبار المدرسة كوسيلة لضمان المستقبل، يستصغر المنحرف المستمر الحاد القيم الأساسية للمدرسة و يحتقرها، فاقدي الدافعية و عدد ضئيل منهم فقط حسب الدراسة يعتقد بأهمية المدرسة و دورها في ضمان المستقبل.

و عليه أمام هذه المعطيات تحاول هذه الدراسة الكشف عن هذه الظاهرة ألا و هي الانحراف و الصادرة من واقعنا الاجتماعي الجزائري و كشف آلياتها و خباياها و كذا محاولة فهم الحدث المنحرف من حيث أفكاره خصائصه، سماته، بالانطلاق من أهم مؤسسة تربوية اجتماعية جزائرية أوكلت لها مهمة تربية النشء و بناء أفراده وفق معايير و قيم مضبوطة و من خلال سلسلة من التصورات الاجتماعية لأفراد تتلمذوا على أنامل المدرسة الجزائرية .

تتمحور دراستنا على التساؤلات التالية :

- ما هو التصور الذي يبنيه الاحداث المنحرفون عن المدرسة الجزائرية ؟

---

[466] – Patricia Hanigan, Op. Cit, P 222.
[467] – Ibid, P 241.
[468] – Ibid, P 176-177.

- ما هي العناصر المكونة لتصور الاحداث المنحرفين للمدرسة الجزائرية؟
- ماهي مختلف مضامين التصورات الاجتماعية للمدرسة عند الاحداث المنحرفين؟
- ما هي طبيعة هذا التصور الاجتماعي من خلال نظرية النواة المركزية ؟

و سعيا منا للإجابة على تساؤلات الدراسة اقترحنا فرضيتان عامتان انبثقت منهما فرضيات إجرائية تمحورت حول التصورات
الاجتماعية للمدرسة عند الاحداث المنحرفين.

فالفرضية العامة الاولى ركزت على طبيعة العناصر المكونة لهذه التصورات الاجتماعية و صيغت كالتالي :

" **تكتسي تصورات الاحداث المنحرفين للمدرسة من خلال نموذج الاسكامات المعرفية القاعدية بعدا وظيفيا**".

و لتحقيق هذه الفرضية العامة حاولنا ادراج الفرضية الاجرائية التالية:

" **يظهر الاحداث المنحرفين في تصوراتهم الاجتماعية للمدرسة اسكامات فعلية اكثر منها اسكامات نعتية من خلال نموذج الاسكامات المعرفية القاعدية** ".

من مؤشرات متغير الاسكامات الفعلية في نموذج الاسكامات القاعدية القاعدية الروابط المكونة للنموذج و عددها 12 رابطا تدل على مفهوم الفعل الذي يكون التصور عرضة له و تعبر على نشاط معرفي خاص مرتبط مباشرة بالممارسات التي تتم اتجاه موضوع التصور وفي حالتنا هذه المدرسة الجزائرية، كما يظم هذا المؤشر البعد الوظيفي لعناصر التصور.

و يشمل مؤشر الاسكام النعتي حسب نموذج الاسكامات المعرفية القاعدية البعد المعياري للتصور، حيث تدل هذه الروابط و عددها 07 على الأحكام و المعايير و بصفة خاصة تقييم موضوع التصور ألا و هو المدرسة .

اما **الفرضية العامة الثانية** فقد تناولنا من خلالها مضمون تصورات الاحداث المنحرفين للمدرسة صيغت هذه الاخيرة كالتالي:

" **يظهر الاحداث المنحرفين في تصوراتهم الاجتماعية للمدرسة مضامين متنوعة** " و لابراز ذلك صيغت الفرضيات الاجرائية التالية:

- الفرضية الاجرائية الاولى "**يظهر الاحداث المنحرفين في تصوراتهم الاجتماعية للمدرسة مضامين بيداغوجية**".

- الفرضية الاجرائية الثانية "**يظهر الاحداث المنحرفين في تصوراتهم الاجتماعية للمدرسة مضامين غائية**".

البعد التطبيقي للدراسة

اولا: الهيكل التجريبي والمنهجي للمشكلة البحثية.

1 ــ الدراسة الاستطلاعية و دورها في تحديد الحقل التجريبي للبحث .

2 ــ عينة البحث في الدراسات التجريبية.

3 ــ جمع البيانات في ضوء اساليب البحث في العلوم الاجتماعية.

ثانيا : تحليل النتائج النهائية لمشكلة الدراسة

1 ــ استنتاج النتائج النهائية المستخلصة من الدراسة وعرضها .

1 ــ **1** عرض نتائج تقنية الاستحضار التسلسلي .

1 ــ **2** عرض نتائج نموذج الاسكامات المعرفية القاعدية .

2 ــ تحليل ومناقشة وتفسير النتائج على ضوء المقاربات النظرية للدراسة.

3 ــ حوصلة نتائج الدراسة.

***خاتمة**

*** ملخصات الدراسة باللغة (العربية، الفرنسية، الإنجليزية**

*** قائمة المراجع**

*** الملاحق**

يتناول هذا الفصل مجموعة من العمليات و الخطوات العلمية و القائمة على تحليل الحقائق و المعطيات المتحصل عليها عن واقع الظاهرة موضوع البحث و يتضمن وصفا لعينة الدراسة و محدداتها (مكانية، زمنية) و أداة الدراسة إضافة إلى إجراءات تطبيقها بمختلف أساليبها الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، مع استعراض للنتائج النهائية في ضوء الفرضيات المعتمدة، قصد بلوغ أهداف البحث المرجوة.

1- الدراسة الاستطلاعية و دورها في تحديد الحقل التجريبي للبحث:

تساعدنا الدراسة الاستطلاعية على التقرب من عينة البحث و محاولة الصياغة الجيدة للإشكال بعد إظهار بعض الجوانب الخفية للظاهرة المدروسة و فك رموزها، إذ تعد من أهم خطوات البحث العلمي و قد أجريت مقابلة نصف موجهة على 21 حدثا منحرفا، أختيروا بطريقة عشوائية، تتراوح أعمارهم بين15 إلى 22 سنة ذوي مستوى دراسي متوسط متواجدين بالمركزين الاختصاصيين لإعادة التربية ذكور بمدينة عين مليلة ولاية أم البواقي و إناث بقسنطينة خلال ثلاثة أشهر(مارس، أفريل، ماي) لسنة 2008، و قد تم اعتماد الادواة الاتية:

- تقنية الخريطة الارتباطية .
- تقنية شبكة الترابطات.
- نموذج الاسكامات المعرفية القاعدية.

سوف نحاول توضيح كل من هذه التقنيات بشيء من الإيجاز:

1-1 مراحل تطبيق تقنيات الكشف عن التصور الاجتماعي في الدراسة الاستطلاعية:

v <u>الخريطة الارتباطية</u> <u>(La carte associative)</u>:

صممت من طرف أبريك (*J-C.Abric*) سنة 1994 و تعتمد على منهجية "التداعيات الحرة" و تختلف طريقة "الخريطة الارتباطية" عن طريقة "شبكة الترابطات" في كون أن التفرعات بين الكلمات و الترابطات بين السلاسل الارتباطية تنتج بصورة حرة من طرف الأفراد في طريقة "شبكة الترابطات "، أما في طريقة "الخريطة الارتباطية" فالسلاسل الارتباطية مستحثة من طرف المطبق الذي يطلب سلسلة ثانية من التداعيات انطلاقا من الأزواج المشكلة من المثير الحاث و كل كلمة من الكلمات المتداعى بها في الأول[469].

[469] - J-C. Abric, Op.Cit, p. 115.

لقد طبقت هذه التقنية على 6 أفراد سنة 2008 و كانت التعليمة في المرحلة الأولى كالآتي: "ما هي الكلمات و العبارات التي تتبادر إلى ذهنك من سماعك أو قراءتك لعبارة مدرسة " و تحصلنا على مجموعة من الكلمات و نذكر على سبيل المثال المستقبل، التعليم، العمل، التربية، و بعد جمع أزواج التداعيات يطلب من الشخص إنتاج سلسلة ثانية لكن هذه المرة انطلاقا من الأزواج (يحتوي كل زوج على الكلمة المثير الأول و كل كلمة من كلمات التداعي الأول في المرحلة الأولى)، و ذلك دائما باستعمال نفس الكلمة المثير المدرسة مثلا (المدرسة ! التعليم)، (المدرسة ! التربية)... إلخ، و كمرحلة أخيرة و بنفس الطريقة السابقة نتحصل على سلاسل ثلاثية من التداعيات و ذلك لاستعمال الثنائيات لإنتاج تداعيات جديدة فكانت مثلا :

المدرسة § التعليم § المعرفة

المدرسة § التربية § الاداب

و انطلاقا من الثلاثيات نتحصل على سلاسل رباعية من التداعيات مثلا عن السلاسل الرباعية:

المدرسة § التعليم § المعرفة § الاحترام

المدرسة § التربية § الاداب § الأخلاق

و انطلاقا من الرباعيات نتحصل على سلاسل خماسية مثال :

المدرسة § التعليم § المعرفة § الاحترام § المستقبل

بعد تشكيلنا خريطة كل حدث على حدا طلبنا منهم إعطائنا الثنائيات الفعالة في الخريطة من حيث إذ حذفت هذه الثنائية يتغير بدوره بنية تصوره فكانت الثنائيات المفضلة بالنسبة لهم هي:

المدرسة § التعليم

المدرسة § التربية

المدرسة § المستقبل

يوضح أبريك طريقة تحليل الخريطة الارتباطية فيقول: <<يمكن إجراء نفس التحليل الذي نقوم به في التداعي الحر من خلال التداعيات الأولى ثم مجموع السلسلة الأولى و السلسلة الثانية و أخيرا مجموع التداعيات كلها و مؤشرات التواتر و الرتبة و معامل

الارتباط>>،[470] بمعنى آخر يمكن إجراء عمل خاص و مكمل على السلاسل المنتجـــة و يكون هدف هذا العمل معلمة و تحليل مجموع الروابط ذات الدلالة عن طبيعـــة تصـــور الشخص و نقصد بمعلمة "المصطلحات الأساسية" أي المصطلحات المنظمة للروابط ذات الدلالة أو التي تتدخل في تحويل دلالة مختلف السلاسل.

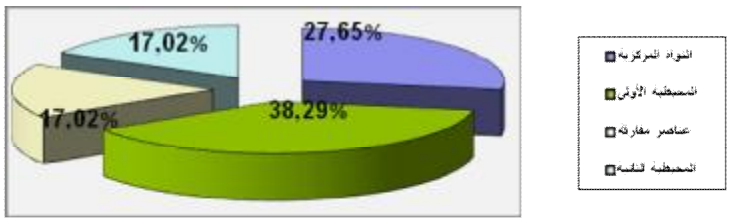
بعد تطبيق هذه التقنية تحصلنا على النتائج التالية:

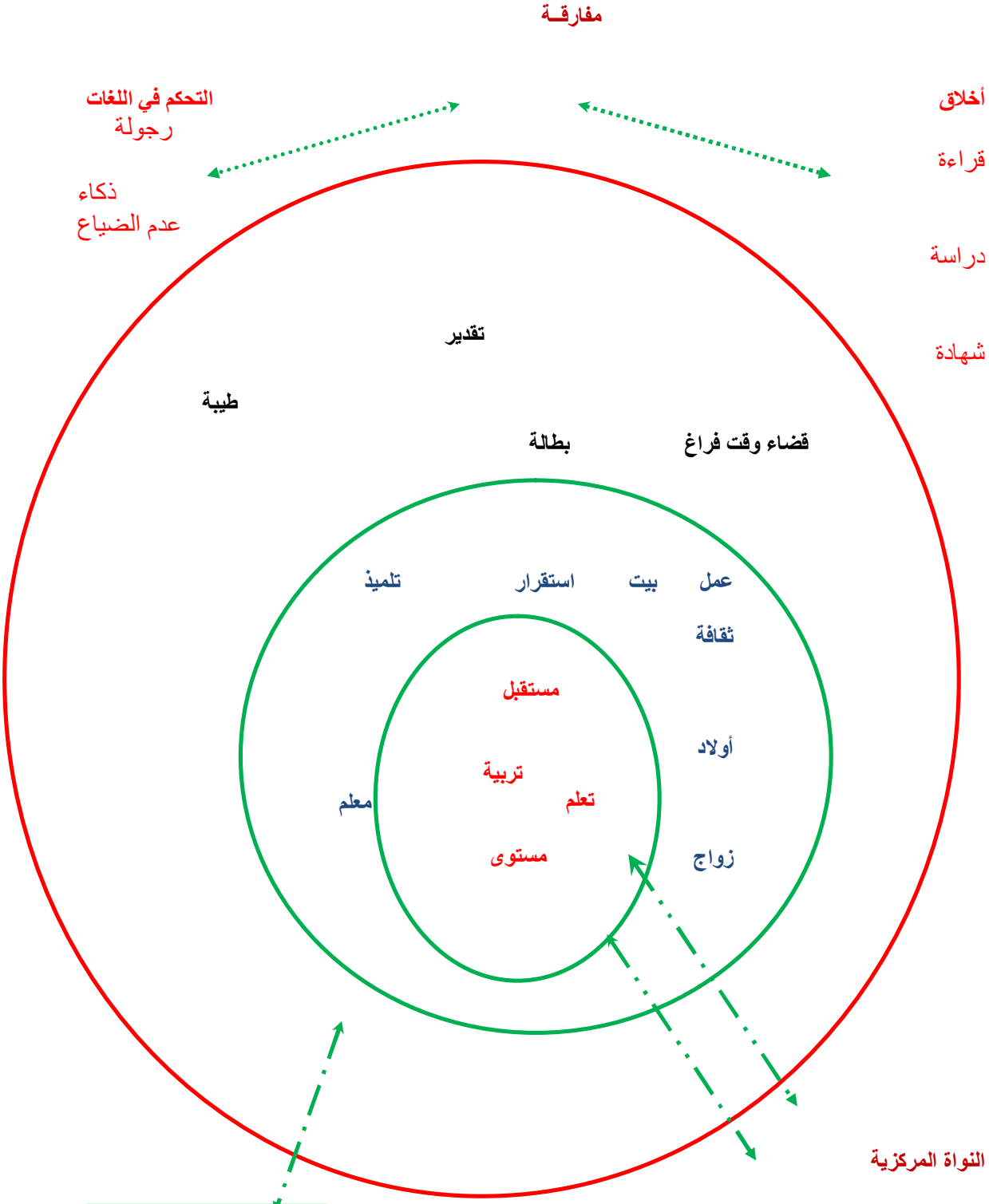
[470] - Y. Maache et al, op.cit, p. 28.

جدول 07 يمثل تفريغ نتائج الدراسة الإستطلاعية حسب تقنية الخريطة التصورية

		رتبة الظهور					
		القوي (الأوائل)			الضعيف (الأواخر)		
		الكلمة	التكرار	النسبة المئوية	الكلمة	التكرار	النسبة المئوية
التكرار	الأكثر تكرارا	- مستقبل	4	%19,04	- ثقافة	3	%11,53
		- تعلم	4	%19,04	- إستقرار	3	%11,53
					- تلميذ	2	%7,69
		- تربية	3	%14,28	- بيت	2	%7,69
		- مستوى	2	%9,52	- أولاد	2	%7,69
					- زواج	2	%7,69
					- معلم	2	%7,69
					- عمل	2	%7,69
		المجموع	**13**	**%27,65**	**المجموع**	**18**	**%38,29**
	الأقل تكرارا	- أخلاق .	1	%4,76	- طيبة	1	%3,84
		- رجولة.	1	%4,76	- تقدير	1	%3,84
		- دراسة.	1	%4,76	-لا بأس علي	1	%3,84
		-عدم الضياع .	1	%4,76	- قضاء وقت فراغ	1	%3,84
		- قراءة	1	%4,76	- بطالة	1	%3,84
		- شهادة.	1	%4,76	- إبتعاد عن المشاكل	1	%3,84
		- التحكم في اللغات.	1	%4,76	- حرفة	1	%3,84
		- ذكاء.	1	%4,76	- قوت	1	%3,84
		المجموع	**8**	**%17,02**	**المجموع**	**8**	**%17,02**

شكل 06 يمثل دائرة نسبية تبين كل السلاسل المكونة لتصور الاحداث المنحرفين للمدرسة





شكل07 يبين بنية تصور الأحداث المنحرفين

v تقنية شبكة الترابطات Réseau D'association[471]

إن هذه التقنية وضعت و صممت من طرف الباحثة *Anna Maria Silvana Rossa* سنة 1995، تهدف هذه التقنية إلى اكتشاف كل من بنية، مضامين، مؤشرات قطبية، الحيادية و النمطية في الحقل الدلالي المرتبطة بالتصورات الاجتماعية، إلا أن استعمال هذه الطريقة ليس في المطلق، بل لا بد أن يشفع بطرق أخرى فحدود هذه التقنية هي أنها تكشف فقط عن بعض المظاهر الدلالية و التقيمية لتصور معين أو مجموعة من التصورات للموضوع مرتبطة فيما بينها و تتميز بكونها سهلة التطبيق و بالتالي تزيد دافعية الافراد المفحوصين خاصة اذا شفعت بأداة أخرى أكثر تنظيما و هيكلة، كما ان استعمال هذه التقنية لا يخلق إحساسا عند المفحوص أن هناك تحقيقا و بحث عن قدرته و كفاءاته في مسألة معينة، فمعظم من أجريت لهم هذه التقنية لم يجد صعوبات في فهم التعليمة و أظهر المفحوصون فهما سريعا و سهلا للتعليمات و طبقت على أطفال في سن التمدرس، و يمكننا القول ايضا ان هذه التقنية مرنة جدا، و يمكن تطبيقها على عدد غير محدد من المواضيع و يخص بتبديل الكلمة المثيرة الموجودة في مركز الورقة، صممت المراحل التالية لتطبيق التقنية :

- **<u>المرحلة الأولى:</u>**

- ابني شبكة إرتباطية حول الكلمة المقدمة في مركز الصفحة و ذلك بكتابة كل الكلمات (صفات أو أسماء) التي تأتي إلى الذهن، بسرعة و بحرية و بالتحرر من أي إلزام (ضغط) و ذلك بوضع الكلمات أو التفرعات بين الكلمات باستعمال كل المساحة المحيطة بالكلمة المثير و في كل مرة تضع كلمة رقمها حسب ترتيبها الذي جاءت عليه في الذهن.

- **<u>المرحلة الثانية:</u>**

أنظر مرة أخرى إلى الشبكة الإرتباطية التي كونتها في المرحلة الأولى، إذا وجدت ذلك ضروريا يمكن أن تضيف ارتباطات جديدة بين الكلمات أو مجموعة الكلمات باستعمال أسهم.

---

[471] - J-C. Abric, Op.Cit, p 82.

- **المرحلة الثالثة:**

ارجع إلى الكلمات التي كتبتها بالاشارة إلى قيمة كل كلمة بوضع علامة (+)اذا كانت إيجابية و علامة (-) إذا كانت سلبية و (0) إذا كانت منعدمة القيمة و ذلك حسب الدلالة التي تعطيها أنت لهذه الكلمة في هذا السياق .

- **المرحلة الرابعة:**

في الختام انظر من جديد إلى الشبكة الإرتباطية التي أنجزتها و رتب الكلمات ترتيبا تفضيليا بوضع الرقم (1) مع الكلمة الأكثر أهمية في نظرك في هذا السياق و رقم (2) للكلمة الثانية الأكثر أهمية و(3) للكلمة الثالثة و هكذا...، لهذا الغرض استعمل سيالة لونها مغاير و تحقق من عدم نسيانك لأي كلمة .

يتم تحليل الشبكة الإرتباطية[472] بالبحث عن مضامين وبنية الحقل الدلالي، فبالنسبة للمضامين تتم بالإجابة على التعليمة العامة الأولى أين يحث الشخص على إجراء تداعي لكل الكلمات (صفات أو أسماء) التي تبدر في الذهن بالنسبة للكلمة المثير الموضوعة في مركز الورقة (موضوع التصور)، إذ تسمح هذه التعليمة باستخراج مضامين حقل التصور من خلال الكلمات المتداعية بالمثير و الموضوعة بكل حرية على سطح الورقة.

إن حث الشخص على إبراز ليس فقط الكلمات التي تخضع منطقيا لقواعد سيرورة التداعي و إنما أيضا إبراز المضامين الرمزية و التي تنشّطها الكلمة المثير من خلال تداعيات أكثر مباشرة، ان المعطيات النصية المحصل عليها بالشبكة الإرتباطية و بواسطة استعمال تقنيات التحليل متعددة الأبعاد تسمح بإظهار مضامين ببنية حقل التصورات، بمعنى تنظيم الدلالات وفق إبعاد بنيوية قد تمدنا بتفسيرات عن وضعية المجموعات أو المجموعات الفرعية من الأشخاص الذين ساهموا في بناء هذا المحور العاملي أو ذاك، أما في ما يتعلق بترتيب ظهور الكلمات، فتقدم كمعلومة مستقبلية للأشخاص لحظة ملأ الشبكة الإرتباطية و بالاعتماد على نتائج علم النفس المعرفي حول زمن الاستجابة اللفظية و سرعة التداعي، يمكن استعمال ترتيب الظهور كمؤشر على إمكانية الوصول إلى الإجابة النموذجية و يلاحظ أحيانا في الكتابات ميل إلى الخلط بين أولوية الظهور و محك الأهمية و في رأي الباحثة أن سرعة التداعي لا تدل فقط على التعبير في قوة ارتباط التداعي و بالتالي حدته و إنما أيضا إلى إمكانية وصوله إلى قدر كبير من الإجماع النموذجي و هكذا

---

(472) - Jean Claude Abric, Op.Cit, p 87.

وفق هذا التصور الكلمة المتداعية بصورة مشتركة ليست بالضرورة الكلمة الأكثر أهمية عند الشخص و إنما هي الأكثر تقاسما اجتماعيا.

و لكي نجعل ترتيب الظهور أقل التباسا مع محك ترتيب الأهمية نقوم بإضافة تعليمة أخرى بان نطلب من الشخص بإظهار أهمية كل كلمة و لتفادي خلط الأشخاص بشان الترقيم المزدوج للكلمات نطلب منهم ترتيب الأهمية في آخر التطبيق و إن القيام في الشبكة الإرتباطية المنتجة بترتيب كل كلمة حسب أهميتها هي مهمة تقييمية ذات مستويين، تتطلب سيرورة معرفية ذات طبيعة أكثر عقلانية مقارنة بالمظهر الإسقاطي لهذه التقنية و السرعة التي نسجل بها ترتيب الكلمات.

إن التشعبات و الترابطات كسبيلين لإعادة تشكيل نسيج نص بين الكلمات و كمصدرين لجعل الدلالة أقل لبسا، ففي شبكة الترابطات يطلب من الشخص إيضاح و كشف التشعبات بين الكلمات أو الترابطات الممكنة أو مجموعات الكلمات المتداعية و الموجودة ضمن الحيز الدلالي للكلمة المثير، تسمح هذه التعليمة في وضع مساق للكلمات المتداعية في سلاسل الكلمات حسب تشكل المجموعات في الحقل الدلالي الصادر مباشرة عن الأشخاص و ليس عن طريق الإجراءات الإحصائية، مما يسمح بإعادة تشكيل نسيج نص انطلاقا من الكلمات المتداعية بصفة فردية، و لقد اتضح أن نسيج النص و لو كان محدودا بتشعبات ذات كلمات قليلة أو بارتباطات بين مجموعات من الكلمات، هو مصدر هام لجعل دلالة الكلمات متعددة المعاني اقل غموضا، لتأتي مؤشرات التقطب و الحياد كقياس تركيبي (عام) لتقييم الموقف (الاتجاه) الضمني في الحقل التصوري اذ تفترض الشبكة الإرتباطية بجمع و حساب مؤشر التقطب و الذي يعد كقياس لمكون التقييم و الموقف و الاتجاه الضمني في حقل التصورات و مؤشر حياد كقياس للتحكم و الضبط، إذ يطلب من الأشخاص أن يعطوا لكل كلمة تقطب بوضع الإشارة (+)، (-)، (0) و هذا حسب الدلالة الإيجابية، السلبية، المحايدة التي يعطيها الشخص للكلمة و لتقدير التقطب على أساس العدد الإجمالي للكلمات المتداعية عند كل شخص تم إيجاد مؤشرين إحصائيين خاصين هما:

$$\text{مؤشر التقطب } (P) = \frac{\text{عدد الكلمات الإيجابية – عدد الكلمات السلبية}}{\text{العدد الإجمالي للكلمات المتداعية}}$$

و يتراوح المؤشر – P – بين (-1) و (+1)
إذا كان(P) بين (-1) و (00,5) (يمكن تشفيرها بالرقم 1)
فهي تدل على أن معظم الكلمات ذات إيحاء سلبي.
إذا كان (P) بين (-0,4) و (0,04) (يمكن تشفيرها بالرقم 2)
فهي تدل على أن هناك ميل (اتجاه) متساوي للكلمات الإيجابية والسلبية
إذا كان (P) بين (0,4+) و (+1) يمكن تشفيرها بالرقم 3
و هذا يعني أن معظم الكلمات ذات إيحاء إيجابي.

$$\text{مؤشر الحياد (N)} = \frac{\text{عدد الكلمات المحايدة–(عدد الكلمات الإيجابية+عدد الكلمات السلبية)}}{\text{العدد الإجمالي للكلمات المتداعية}}$$

و يتراوح المؤشرين بين (-1) و (+1) .
إذا كان (N) بين (-1) و(- 0,05) يمكن تشفيره بالرقم 1
و هذا يدل على أن القليل من الكلمات ذات إيحاء محايد (حياد ضعيف).
إذا كان (N) في (- 0,04) و(- 0,04) يمكن تشفيرها بالرقم 2
و هذا يدل على أن الكلمات المحايدة تميل إلى التساوي مع مجموع الكلمات الإيجابية و السلبية معا (حياد متوسط) .
إذا كان (N) بين (0,04) و (+1) يمكن تشفيرها بالرقم (3)
و هذا يدل على أن معظم الكلمات ذات إيحاء محايد (حياد مرتفع).
تكمن أهمية هذه التقييمات أنها أنتجت انطلاقا من تقييمات الأشخاص لأنفسهم و ليس بعد تحليل تصنيفي بعدي يقوم به الباحث، كذلك أن هذين المؤشرين لكونهما يركبان مكونة التقييم والموقف (الاتجاه) الكامن داخل التصورات يمكن أن يستعملان كمتغيرات تميز مجموعات الأشخاص و انه يمكن إسقاطهما على محاور عاملية تحدد بواسطة التصورات الصادرة بالإجابات على كل كلمات مثيرة أخرى.

*** مؤشرات النمطية كقياس فارقي للقاموس المرتبط بموضوع التصور:**

هناك معلومة هامة تخص النسبة الفارقية في القاموس الذي تذكره كل مجموعة يكون له علاقة بموضوع التصور، إذا افترضنا وجُود علاقة لفظية – دلالية هامة نوعا ما و ان موضوع التصور يختلف نوعا ما في المعنى، الصفات و الاستحضار، إذن يمكن افتراض

أن القياس الناتج عن العلاقة بين الكلمات المختلفة (مختلف الكلمات) و مجموع الكلمات هو مؤشر النمطية و تؤخذ هذه النمطية بالمعنى الواسع على أنها من الإجراءات المعرفية الدالة على فرط تبسيط تبويبي (تصنيفي) لواقع يميزها و يشتق هذا القياس (يرمز له بالحرف Y) من الحساب التالي:

$$\text{مؤشر النمطية (Y)} = \frac{\text{عدد الكلمات المحايدة المختلفة المتداعية من طرف كل مجموعة}}{\text{العدد الإجمالي للكلمات المتداعية من طرف كل مجموعة}} \times 100$$

و إذا أخذنا أن نفس الشخص لا تتداعى عنده نفس الكلمة، إذن فالعدد الإجمالي للكلمات المختلفة يساوي العدد الإجمالي للكلمات المتداعية و من هنا فهذا القياس (Y) لا يصاغ لكل الأشخاص و إنما بتقسيم الكلمات المتداعية من طرف المجموعة على العدد الإجمالي للكلمات المتداعية من طرف المجموعة و هذا يمثل السجل اللفظي العام المستحضر لموضوع التصور و قبل البدء في الحساب يمكن تقليص الأشكال اللفظية التكافئية باستعمال الإجراء المعتاد (إرجاع الكلمات إلى شكلها المذكر المفرد بتحويل الأفعال و الأسماء إلى نعوتها المناسبة) و لجعل هذا المؤشر (Y) له قيمة تتراوح بين (-1) و (+1) و للتأكد من أن القيمة (+1) هي أعلى قيم النمطية تحول القيمة المحصل عليها لـــ (Y) بالصيغة الآتية:

$$\frac{(Y)^2}{[\,(\ 100\ ) - 1\,] \times (1-)}$$

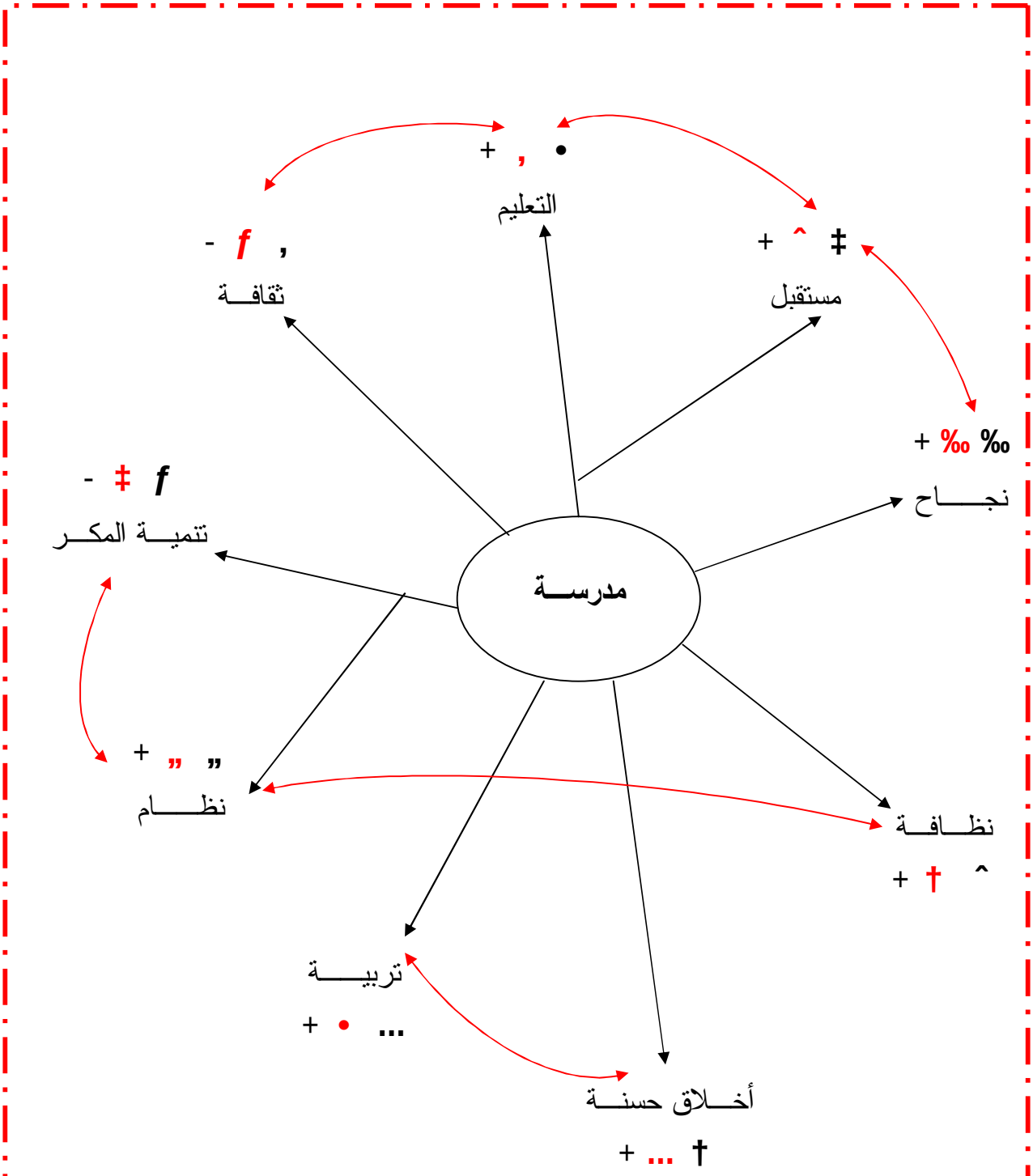
يسمح لنا هذا الحساب بتمثيل النتائج بواسطة مخطط و ذلك حسب مؤشرات التقطب و الحياد و النمطية التي تظهر لما تحلل الشبكة الإرتباطية التي طبقت في دراسة واسعة حول العلاقات بين النسق التصويري التصوري و تحقيقا لذلك تم إتباع و الاعتماد على مجموعة من المعادلات الإحصائية و نذكر:

$$\text{مؤشر التقطب(P) ويساوي} = \frac{\text{عدد الكلمات الإيجابية} - \text{عدد الكلمات السلبية}}{\text{العدد الإجمالي للكلمات المتداعية}}$$

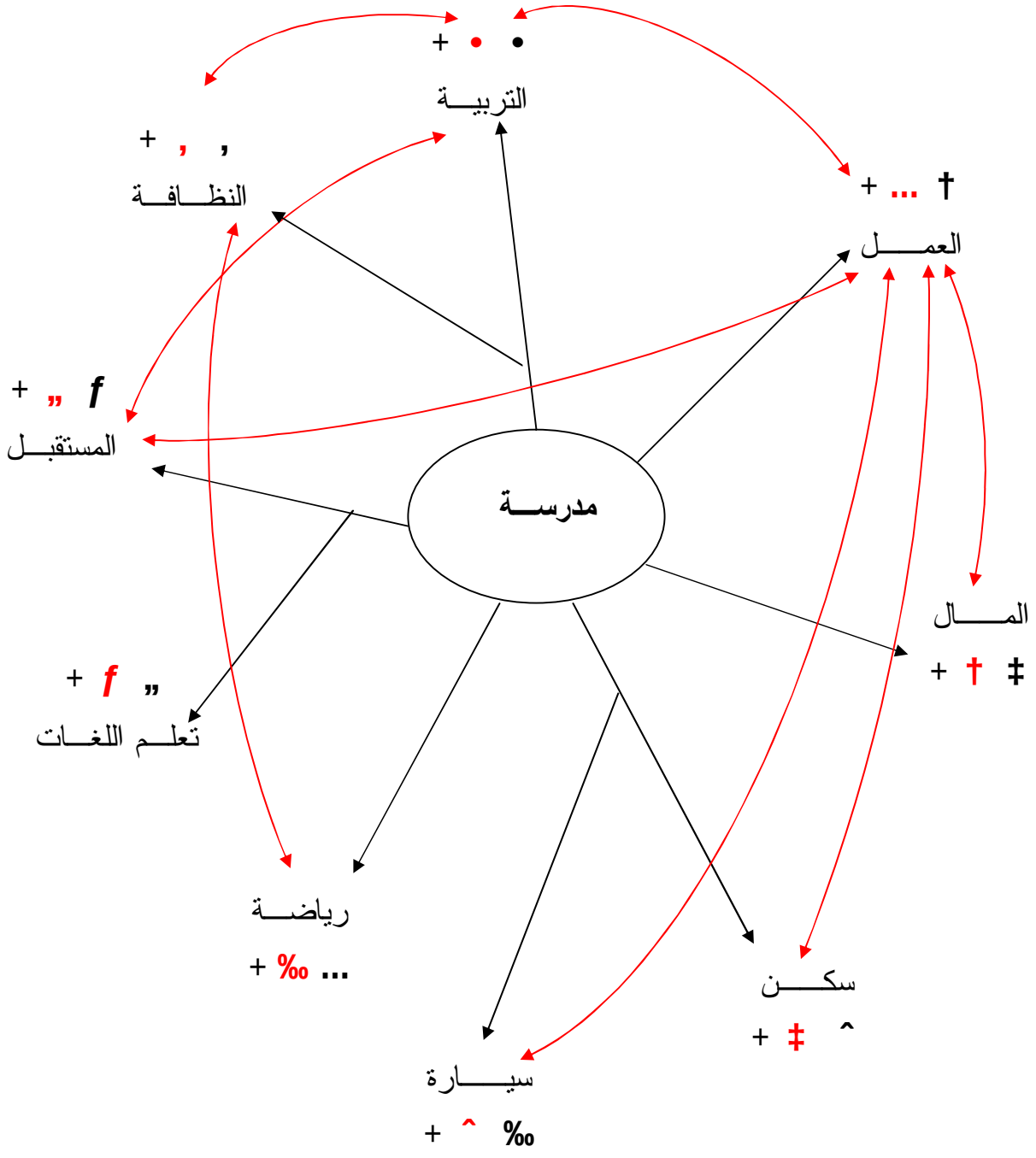
$$\text{مؤشر الحياد(N) ويساوي} = \frac{\text{عدد الكلمات المحايدة– (عدد الكلمات الإيجابية+السلبية)}}{\text{العدد الإجمالي للكلمات المتداعية}}$$

$$\text{مؤشر النمطية(Y) ويساوي} = \frac{\text{العدد الإجمالي للكلمات المختلفة لكل مجموعة}}{\text{العدد الإجمالي للكلمات المتداعية لكل مجموعة}} \times 100$$

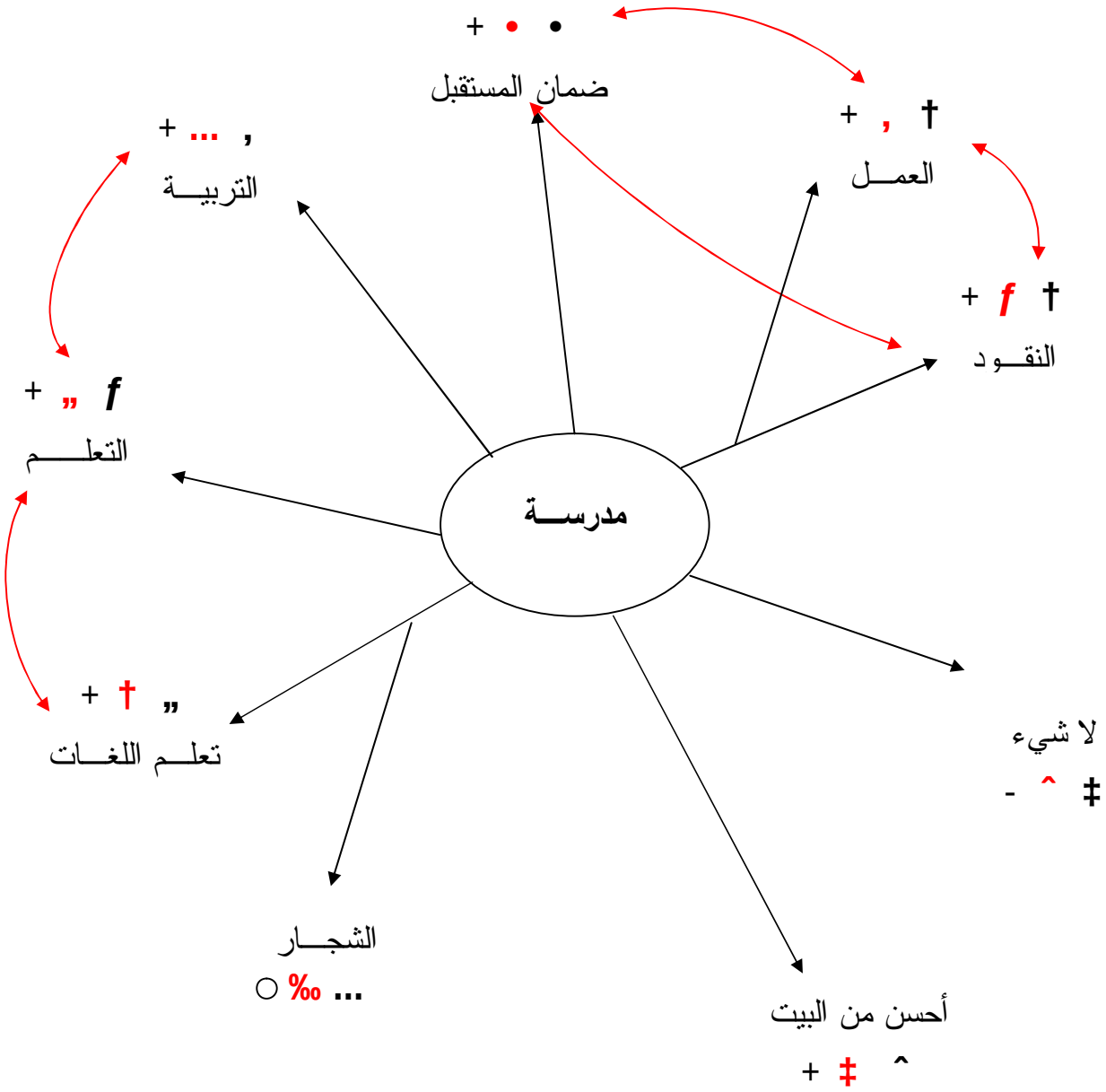
بعد تطبيق هذه التقنية على الأحداث المنحرفين تحصلنا على الشبكات التالية:



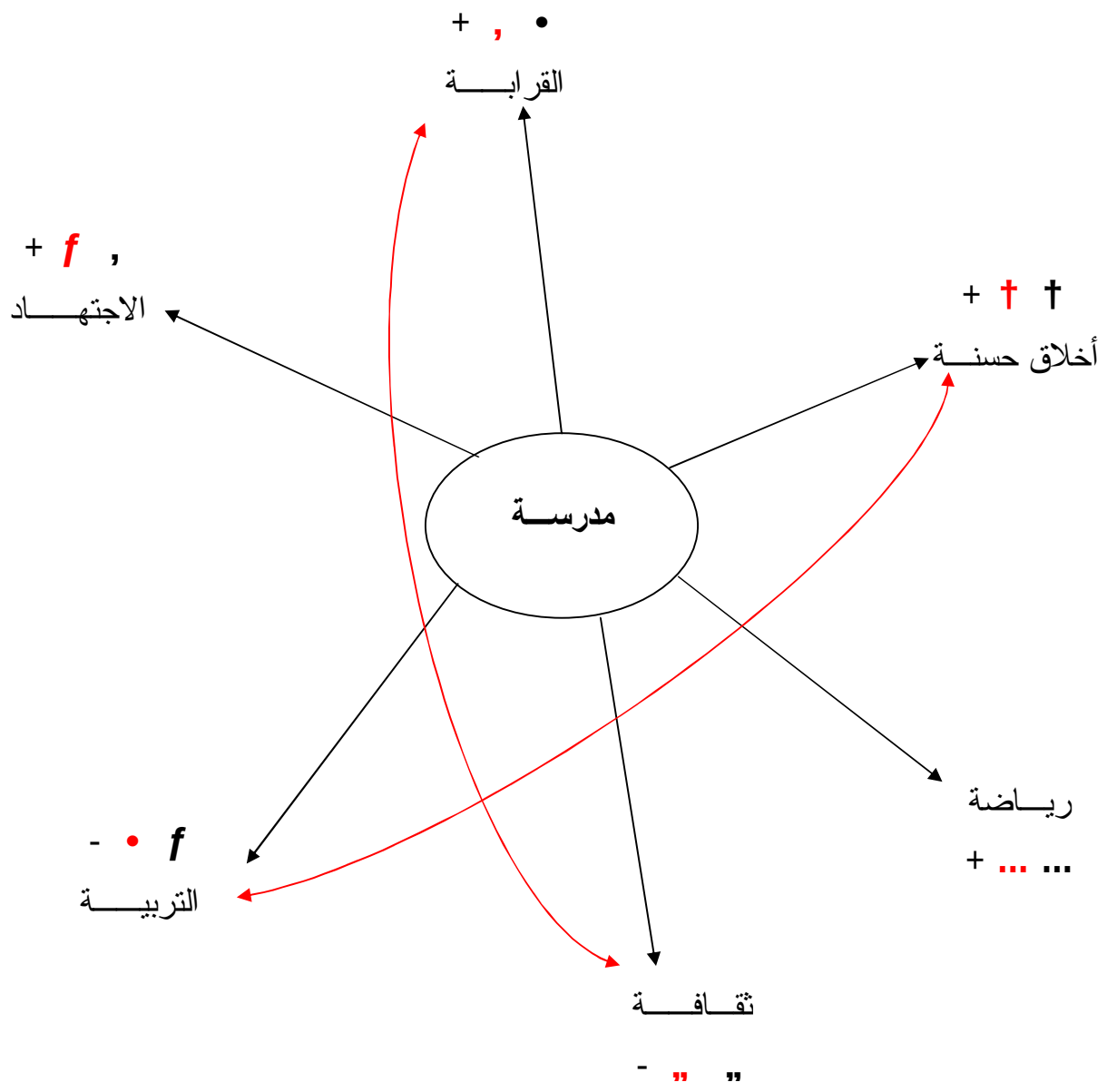
شكل 08 شبكة الترابطات للحدث 1



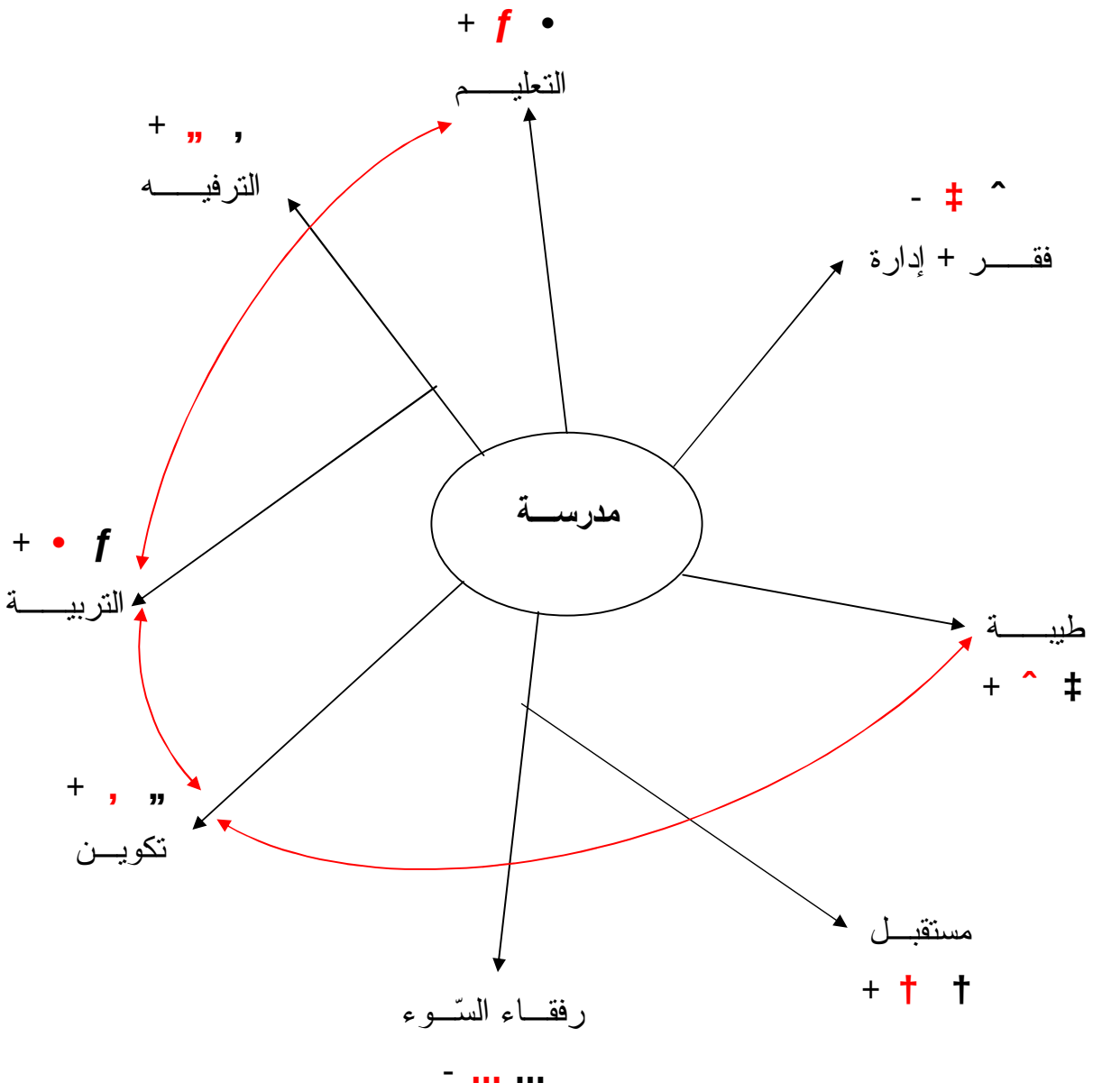
شكل 09 شبكـــة الترابطـــات للحـــدث 2



شكل 10 شبكـــة الترابطـــات للحـــدث 3



شكل 11 شبكـــة الترابطـــات للحـــدث 4



شكل 12 شبكـة الترابطـات للحـدث 5

v ***التقنية الثالثة: نموذج الاسكامات المعرفية القاعدية :***

تم تطبيق النموذج مع 10 أحداث منحرفين بإتباع المراحل الثلاثة و التي سيتم الإشارة إليها بالتفصيل في أداة البحث للدراسة النهائية و من النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

جدول 08 يمثل تفريغ نموذج الإسكامات المعرفية القاعدية

	الأجوبـــــــــــة					
الاسكامات	**الروابط**	**ج1**	**ج2**	**ج3**	**المجموع**	
اللغوية	المرادف (DEF)	10	07	09	26	
0.62	التعريف(DEF)	10	09	10	29	
	الضد(ANT)	00	00	01	01	
التجاورية	طبقة حاوية (TEG)	09	09	08	26	
0.81	طبقة محتواة (TES)	07	06	06	19	
	الاحتواء المشترك (COL)	10	08	10	28	
الفعلية	فعل (OPE)	06	07	09	22	
0.67	القيام بفعل ما (TRA)	07	05	07	19	
	استعمال (UTI)	07	08	07	22	الوزن
	التناظر (ACT)	06	05	07	18	العام
	الفعل يخص ماذا (OBJ)	06	05	06	17	0.63
	للفعل نستعمل الاداة (UST)	08	09	10	27	
	التناظر (FAC)	07	06	05	18	
	التناظر (MOD)	09	07	06	22	النسبة
	التناظر (AOB)	08	07	08	23	السهمية
	التناظر(TIL)	05	05	07	17	0.87
	التناظر (OUT)	07	06	07	20	
	الاداة المستعملة على (AOU)	07	05	06	18	
	خاصية دائمة (CAR)	10	07	06	23	
النعتيـــة	خاصية شائعة (FRE)	02	05	05	12	

		الأجوبـــــــــة					
0.52	خاصية ظرفية (SPE)	00	01	00	01		
	خاصية معيارية (NOR)	08	04	06	18		
	خاصية تقييمية (EVA)	07	06	07	20		
	خاصية ترجع الى نتيجة (EFF)	07	05	07	19		
	خاصية ترجع الى سبب، عمل، مصدر(COS)	06	06	05	17		
التركيبي 0.61	الجزء بالكل (COM)	05	02	03	10		
	الكل بالجزء (DEC)	05	05	06	16		
	الجزء بالجزء (ART)	10	09	10	29		
المجمـــــــوع		189	164	184	537		

1-2 تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية:

* **<u>تحليل نتائج الخريطة الإرتباطية:</u>**

تكشف الخريطة الإرتباطية عن العناصر المكونة لتصور الأحداث المنحرفين للمدرسة من خلال التقاطع بين تكرار الكلمات التي أنتجها الأحداث المنحرفين و رتبة ظهورها حسب السلال المنتجة، لا تكشف هذه التقنية فقط عن عناصر التصور و إنما عن المعنى الذي يكمن وراء هذه العناصر.

<u>الخانة الأولى</u>: تحتوي على العناصر الأكثر تكرارا و ذات ظهور قوي و هي منطقة النواة المركزية، تمثلت في العناصر التالية: مستقبل، تعلم، تربية، مستوى و نسبة تكرارها تتراوح بين : 19,04%، 19,04%، 14,28%، 09,52% على التوالي .

<u>الخانة الثانية</u>: تحتوي على العناصر المحيطية ذات الأهمية الكبيرة، التي تدعى المنطقة المحيطية الأولى و فيها العناصر التالية: ثقافة، استقرار، تلميذ، بيت، أولاد، زواج، معلم، عمل و نسبة تكرارها تتراوح بين : 11,53% ، 11,53% و نسبة 07,69% للعبارات الاخرى .

<u>الخانة الثالثة</u>: نجد بها العناصر المحيطية الثانية و هي الأقل وجودا و لكنها ظهرت الأولى و هي منطقة العناصر المفارقة و تتضمن العناصر التالية: أخلاق، رجولة، دراسة، عدم الضياع، قراءة، شهادة، التحكم في اللغات، ذكاء و نسبة تكرارها 4,76 %.

الخانة الرابعة: تحوي العناصر الضعيفة الظهور في مجال التصور، هي المنطقة المحيطية الثانية، تتضمن العناصر التالية: طيبة، تقدير، لا بأس علي، قضاء وقت فراغ، بطالة، ابتعاد عن المشاكل، حرفة، قوت و نسبة تكرارها3,84%.

* **تقنية شبكة الترابطات :**

أما من خلال تقنية شبكة الترابطات فقد توصلنا إلى مايلي و هذا ما سيظهر من خلال تحليل كل شبكة على حدى :

تحليل شبكة الترابطات للحدث -1- :

الحدث من مواليد 1988 بقسنطينة، يعيش ظروف اجتماعية حسنة على العموم مع والديه و6 أخوة، تسبب الحدث في جنحة الاعتداء الجنسي على قاصر.

الحدث ذو سلوك سيء بشهادة المربين بالمؤسسة وحتى الأهل و هذا ما اكدته الأخصائية العيادية.

أبرز الحدث 8 كلمات في شبكة الترابطات و كان الترتيب حسب الظهور كالآتي:

- التعليم.
- ثقافة.
- تنمية القدرات القدرات الفكرية.
- نظام.
- تربية.
- أخلاق حسنة.
- نظافة.
- نجاح.
- مستقبل.

و أما من خلال ترتيب الأهمية فقد أبرز الترتيب التالي:

- التربية.
- التعليم.
- ثقافة.
- نظام.
- أخلاق حسنة.

- نظافة.
- تنمية القدرات الفكرية.
- مستقبل.
- نجاح.

و قد أجرى الحدث الترابطات بين: (التعليم و الثقافة)، (التعليم و المستقبل) (المستقبل و النجاح)، (تنمية القدرات الفكرية و النظام)، (النظام و النظافة)، (التربية و الأخلاق الحسنة) و من خلال ذلك فالمدرسة حسب الحدث تتجسد في التربية و التعليم بوجه الخصوص لضمان المستقبل.

أما مؤشر التقطب (N) للحدث فقد ظهر بقيمة + 0,66 .

إذن معظم الكلمات ذات إيحاء إيجابي.

مؤشر الحياد (p) للحدث ظهر بقيمة (- 0,77) .

إذن معظم الكلمات ذات إيحاء محايد أي حياد ضعيف.

* **تحليل شبكة الترابطات للحدث -2- :**

الحدث من مواليد 1989 بأم البواقي، يعيش ظروف حسنة اقتصاديا و اجتماعيا مع والديه و 2 أخوة، تسبب الحدث في جنحة السرقة و الاستيلاء على محل.

الحدث ذو أخلاق طيبة، حسن السلوك و السيرة بشهادة الفرقة التقنية و البيداغوجية.

أبرز الحدث 8 كلمات في شبكة الترابطات وكان الترتيب حسب الظهور كالآتي:

- التربية.
- النظافة.
- المستقبل.
- تعلم اللغات.
- رياضة.
- سيارة.
- سكن.
- المال.
- العمل.

و أما من خلال ترتيب الأهمية فقد أبرز الترتيب التالي:

- التربية.
- النظافة.
- تعلم اللغات.
- المستقبل.
- العمل.
- المال.
- سكن.
- سيارة.
- رياضة.

و قد أجرى الحدث الترابطات التالية: (التربية والنظافة)، (النظافة والرياضة)، (التربية والمستقبل)، (المستقبل والعمل)، (التربية والعمل)، (العمل والمال)،(العمل والسكن)، (العمل والسيارة)، من خلال ذلك فالمدرسة عند الحدث تتجسد في التربية و ضمان المستقبل من كل الجوانب.

أما مؤشر التقطب (N) للحدث فقد ظهر بقيمة + 0,55 .

إذن معظم الكلمات ذات إيحاء إيجابي.

مؤشر الحياد (p) للحدث ظهر بقيمة (-1) .

إذن معظم الكلمات ذات إيحاء محايد أي حياد ضعيف.

* **تحليل شبكة الترابطات للحدث -3- :**

الحدث من مواليد 1990 بعين كرشة ولاية أم البواقي، يعيش ظروف اجتماعية متدهورة من عائلة فقيرة، انفصلت الأم و الحدث في سن السادسة، مما جعله يتوقف عن الدراسة رغم نتائجه الممتازة، تسبب الحدث في جنحة الضرب العمدي بالسلاح الأبيض.

أبرز الحدث 8 كلمات في شبكة الترابطات و كان الترتيب حسب الظهور كالآتي:

- ضمان المستقبل.
- التربية.
- التعلم.
- تعلم اللغات.
- الشجار.

- أحسن من البيت.
- لاشيء.
- النقود.
- العمل.

وأما من خلال ترتيب الأهمية فقد أبرز الترتيب التالي:

- ضمان المستقبل.
- العمل.
- النقود.
- التعلم.
- التربية.
- تعلم اللغات.
-أحسن من البيت.
- لاشيء.
- الشجار.

أجرى الحدث الترابطات: (المستقبل و العمل)، (المستقبل و النقود)، (العمل و النقود)، (التربية و التعلم)، (التعلم و تعلم اللغات) و من خلال ذلك فالمدرسة عند الحدث تتجسد في ضمان المستقبل أي تحسين الظروف الاقتصادية و الاجتماعية التي يعاني منها الفرد.

أما مؤشر التقطب (N) للحدث فقد ظهر بقيمة + 1.

إذن معظم الكلمات ذات إيحاء إيجابي.

مؤشر الحياد (p) للحدث ظهر بقيمة (-1) .

إذن معظم الكلمات ذات إيحاء محايد أي حياد ضعيف.

* **تحليل شبكة الترابطات للحدث -4- :**

الحدث من مواليد 1988 بسوق النعمان ولاية أم البواقي، يعيش ظروف اجتماعية جد متدهورة مع والديه و 6 أخوة، تسبب الحدث في جنحة الضرب العمدي بالسلاح الأبيض، يعاني الحدث حرمان عاطفي من جهة الأب وكذا الأم، فقدان الثقة بالجميع، اكتئاب شديد، مع إثارته المتواصلة للمشاكل و الشغب داخل الورشات خاصة مع المربين و هذا من خلال تقرير الأخصائية العيادية في متابعتها له.

أبرز الحدث 6 كلمات و بصعوبة كبيرة في شبكة الترابطات و كان الترتيب حسب الظهور كالآتي:

- القراية.
- الاجتهاد.
- التربية.
- ثقافة
- رياضة.
- أخلاق حسنة

و أما من خلال ترتيب الأهمية فقد أبرزت الترتيب التالي:

- التربية.
- القراية.
- الاجتهاد.
- ثقافة.
- رياضة.
- أخلاق حسنة.

أجرى الحدث الترابطات: (القرابة و الثقافة)، (التربية و أخلاق حسنة) ومن خلال ذلك نلاحظ ان الحدث ركز على مختلف ادوار المدرسة و التي تتجسد في التربية أي تربية النشء على تخطي كل العقبات التي تعترضه في حياته اليومية.

أما مؤشر التقطب (N) للحدث فقد ظهر بقيمة + 0,33 .

إذن معظم الكلمات ذات إيحاء إيجابي.

مؤشر الحياد (p) للحدث ظهر بقيمة (+ 1) .

إذن معظم الكلمات ذات إيحاء محايد أي حياد مرتفع.

* **تحليل شبكة الترابطات للحدث -5- :**

الحدث من مواليد عين كرشة ولاية ام البواقي، يعيش ظروف اجتماعية سيئة، من عائلة مفككة بسبب وفاة الأب و هو في سن العاشرة، توقف عن الدراسة و نتائجه حسب الأخصائية الاجتماعية ضعيفة جدا، تسبب الحدث في جنحة السرقة.

أبرز الحدث 8 كلمات في شبكة الترابطات و كان الترتيب حسب الظهور كالآتي:

-التعليم.
- الترفيه.
- التربية.
- تكوين.
- رفقاء السوء.
- مستقبل.
- طيبة.
- فقر و إدارة.

و أما من خلال ترتيب الأهمية فقد أبرز الترتيب التالي:

- التربية.
- تكوين.
- التعليم.
- الترفيه.
- رفقاء السوء.
- مستقبل.
- فقر و ادارة .
- طيبة.

أجرى الحدث الترابطات: (التعليم و التربية)، (التربية والتكوين)، (التكوين و عبارة طيبة) من خلال ذلك تظهر الأدوار التربوية و التعليمية للمدرسة عند الحدث المنحرف و كذا وسيلة لضمان المستقبل.

أما مؤشر التقطب (N) للحدث فقد ظهر بقيمة + 0,5.

إذن معظم الكلمات ذات إيحاء إيجابي.

مؤشر الحياد (p) للحدث ظهر بقيمة (+ 1) .

إذن معظم الكلمات ذات إيحاء محايد أي حياد مرتفع.

و الجدول التالي يبين خلاصة للحالات الخمسة و التي تم عرضها و قد حصلنا على مايلي:

جدول رقم (09) : خلاصة الدراسة الإستطلاعية لتقنية شبكة الترابطات لكل من المؤشرات التقطب، الحياد و النمطية

مؤشر النمطية	مؤشر الحياد	مؤشر التقطب
0,18	0,95 -	0,63

إن مؤشر التقطب كما هو ملاحظ في الجدول ظهر بقيمة (+0,63) مما يدل على أن معظم الكلمات ذات إيحاء إيجابي، فظهرت بذلك مختلف أدوار المدرسة الجزائرية، فالأحداث المنحرفين أي أفراد عينتنا يتصورون المدرسة كمؤسسة تربوية تعنى بالتعليم و التربية لضمان المستقبل، هذا ما أكده مؤشر الحياد بإبرازه لقيمة سلبية مقدارها (-0,95) بمعنى أن القليل من الكلمات ذات إيحاء محايد، فالأحداث المنحرفين لا يغلب على تصورهم الدور السلبي للمدرسة .

- **تحليل نموذج الاسكامات المعرفية القاعدية**

يظهر من خلال الجدول رقم 08 و الموضح أعلاه أن وزن المخطط التجاوري اكبر الأوزان بقيمة0,81 يليها وزن مخطط الفعل فقد بلغ 0,67، ثم اللغوي فقد بلغ ايضا 0,62 يليه المخطط التركيبي بوزن 0,61، أما اصغر الأوزان فقد ظهر في المخطط النعتي بقيمة 0,52، فبناءا على هذه الأوزان تتضمن تصورات الأحداث المنحرفين بعدا وظيفيا و ذلك من خلال وزن الفعل و الذي يدل على الوظائف الفعلية و نقصد بها في نموذج الاسكامات المعرفية القاعدية مفهوم الفعل الذي يكون التصور عرضة له، إذ تعبر هذه الروابط على نشاط معرفي خاص مرتبط مباشرة بالممارسات التي تتم اتجاه المدرسة و هي موضوع التصور مقارنة بالبعد المعياري و الذي ظهر بالوزن النعتي 0,52 و هي اصغر الأوزان، ما يدل على أن الاحداث لا يركزون في تصوراتهم على الأحكام و المعايير و أهملوها تماما.

و كخلاصة للدراسة الاستطلاعية فبعد تحليل محتوى تداعيات الأحداث المنحرفين بمختلف التقنيات توصلنا إلى مايلي :

- هناك اتفاق بين الأحداث المنحرفين حول: عبارة "المستقبل" "التعليم" "التربية" في الخانة الأولى و هي منطقة النواة المركزية، بالإضافة إلى عبارة "عمل" و "احترام" في الخانة الثانية و هي المنطقة المحيطية الأولى.

- اهتم الاحداث المنحرفين اثر سماعهم للكلمة المثير "مدرسة" بمختلف ادوار المدرسة الجزائرية، فالأحداث المنحرفين أي أفراد عينتنا يتصورون المدرسة كمؤسسة تربوية تعنى بالتعليم و التربية لضمان المستقبل و يبرز ذلك في ذكر العبارات التالية: ضمان المستقبل، التربية، التعليم .
- إن الاحداث المنحرفين من خلال نموذج الاسكامات المعرفية القاعدية تتجه تصوراتهم الاجتماعية إلى اسكامات فعلية و هذا من خصائص المنحرف و هو المرور مباشرة إلى الفعل و تمردهم على مختلف المعايير و القيم .

هذا ما ساعدنا على التحكم أكثر في موضوع الدراسة و محاولة صياغة فرضيات مؤقتة لبحثنا حتى يسهل علينا العمل بدقة و وضوح.

2- عينة البحث في الدراسات التجريبية:

تعبر العينة عن تلك المجموعة الجزئية من مجتمع الدراسة، يتم اختيارها بطريقة معينة و إجراء الدراسة عليها، فهي بذلك الحيز الذي يحكم على الكل و يتكون مجتمع بحثنا من الأحداث المنحرفين المتواجدين بالمركز الاختصاصي لرعاية الأحداث في كل من (ولاية أم البواقي وبالضبط دائرة عين مليلة، ولاية قسنطينة، ولاية عناية "الحجار"، ولاية سكيكدة "رمضان جمال")، تتألف وحدة عينتنا من الحدث المنحرف المتواجد بالمركز سواء صدرت بحقه عقوبة أو كان في خطر معنوي و قد بلغ العدد الكلي لمجتمع العينة ب 60 حدثا منحرفا.

2-1 تقنيات اختيار العينة و استخدامها في هذه الدراسة:

أما عن طريقة اختيارنا للعينة فقد كان قصديا أي عينة قصدية في الدراسة النهائية نظرا لصعوبة فهم عبارات النموذج من طرف بعض الاحداث، نظرا للمستوى الدراسي الضعيف لديهم فهو يتباين بين المستوى " الابتدائي"و"المتوسط"، تمت الدراسة النهائية على مدار السنة الدراسية 2009-2010 لمدة ستة أشهر، فقد تم الانتقال إلى المراكز السابق ذكرها و بناءا على الإحصائيات المقدمة من طرف الأخصائي النفساني المتواجد على

مستوى هذه المراكز، تم التعامل مع 60 حدثا، طبق على 30 حدثا نموذج الإسكامات المعرفية القاعدية باستعمال الكلمة المثير مدرسة، استغلت نفس التداعيات المنتجة من طرف هؤلاء الأحداث لتطبيق تقنية الاستحضار التسلسلي للحصول على أربع خانات ضمت عناصر مركزية و أخرى محيطية.

هذه النتائج المتحصل عليها باستعمال تقنية الاستحضار التسلسلي تم استغلالها مرة أخرى كعناصر مثيرة في نموذج الإسكامات المعرفية القاعدية باستعمال الكلمات المثيرة التالية "التعليم"،"التربية"،"المستقبل"، قصد اختبار فرضيات الدراسة و تم التعامل مع 30 حدثا منحرفا.

2-2 خصائص و متغيرات العينة التجريبية:

تتكون عينة الدراسة من أحداث متواجدين بالمراكز المختصة في إعادة التربية التالية:

جدول 10 يمثل خصائص عينة البحث

المراكـــز	الجنس	العدد الإجمالي	عينة البحث
* مركز إعادة التربية الحجار - عنابة.	ذكور	23 حدثا	19
* مركز إعادة التربية عين مليلة – أم البواقي.	ذكور	28 حدثا	25
* مركز إعادة التربية قسنطينة.	إناث	10حدثا	10
* مركز إعادة التربية رمضان جمال – سكيكدة.	ذكور	08 حدثا	06

و تجدر الإشارة إلى أن سن هؤلاء الأحداث يتراوح بين 13-18 سنة سواء معرضين لخطر معنوي أو صدرت في حقهم عقوبة إثر ارتكاب جنحة معينة؛ متمدرسون أو ذوي مستوى دراسي بين المستوى المتوسط و الابتدائي.

3- جمع البيانات في ضوء أساليب البحث في العلوم الاجتماعية:

تعتبر أدوات جمع البيانات من أهم وسائل التحصيل و جمع المعلومات في أي بحث تربوي و اجتماعي، كما أنها بمثابة الوسيط لحل المشكلة التي يقوم الباحث بدراستها في ميدان بحثه، تختلف باختلاف الدراسات و مدى تنوعها، اعتمدنا في دراستنا الراهنة على وسيلتين هامتين في الكشف عن التصورات الاجتماعية:

- تقنية الاستحضار التسلسلي.

- نموذج الإسكامات المعرفية القاعدية.

3-1 تقنية الاستحضار التسلسلي *Vergès* (1992): [473]

في إطار المقاربة البنيوية للتصورات الاجتماعية، تعتبر تقنية الاستحضار إحدى الأدوات الهامة و المتميزة، لأنها تسمح بجمع محتوى التصور بتوضيح عناصره المركزية و المحيطة و هي مستوحاة من أعمال *Vergès*، حيث اقترح استعمال طريقة التداعي الحر مع اعتماد مؤشرين للحث التسلسلي هما تكرار العبارات و رتبة ظهورها.

أصبحت تقنية الاستحضار التسلسلي واسعة الاستعمال نظرا لأهميتها و نجاعتها كأداة للبحث، إلا أنها تطرح مشكلا هاما، فحسب *Vergès* فإن رتبة الظهور قد ترجمت كمؤشر هام مقارنة بأهمية العبارة (أهمية الظهور) عند المفحوصين، غير أنه و كما نعلم أن في تقنية التداعي الحر، فالأفكار أو الكلمات ذات أهمية تعرض أولا، فالأشياء الهامة في أي خطاب ما لا تظهر إلا بعد نزاع محتدم في وضعها بلا تردد أو كبت لميكانيزمات الدفاع، تطرق *Vergès* هو أيضا في صياغته الأولى في نفس المنوال على معايير النموذج النوعي (1991) و لم يتحدث عن شروط التسلسل و الأهمية، لذلك اقترح التخلي عن هذا المعيار أي رتبة الظهور و تعويضها برتبة الأهمية و الذي نحصل عليه من التسلسل المنجز من طرف المفحوصين أنفسهم و يتم تطبيق هذه التقنية في مرحلتين:

* ***المرحلة الأولى: مرحلة التداعي الحر.***

ترتكز هذه المرحلة على الكلمة المثير (كلمة الحث) فانطلاقا من هذه الأخيرة نطلب من المفحوص بإنتاج كل الكلمات أو العبارات التي تتبادل إلى الذهن تلقائيا و بسرعة و بدون مراقبة و التي تكوّن العالم الدلالي للعبارة أو الموضوع المدروس، إن التداعي الحر يسمح بتفعيل العناصر الضمنية أو الكامنة و المتمركزة في النتاج الاستدلالي و المنطقي و بمجرد أن تظهر هذه الأبعاد الكامنة التي تشكل العالم الدلالي و النوعي للتصور المدروس، فإن التداعي الحر يسمح بالاقتراب من النواة الرمزية للتصورات الاجتماعية، إنها أكثر قدرة على فحص النواة البنيوية الكامنة في التصورات الاجتماعية، بينما تسمح تقنيات أكثر بناءا كالاستمارة بالكشف عن الأبعاد الأكثر محيطية للتصورات الاجتماعية.

* ***المرحلة الثانية: المرحلة التسلسلية.***

---

[473] - JC Abric, Op. Cit, P 63-64.

نطلب من المفحوصين في هذه المرحلة بتصنيف تداعياتهم حسب الأهمية المعطاة لكل عنصر لتحديد الموضوع المراد دراسته، بعد الحصول على مجموع العبارات "محتوى التصورات الاجتماعية" و المؤشرين الكميين لكل عنصر من العناصر المنتجة، تكرار الظهور و تكرار الأهمية المعطاة لكل عبارة من طرف المفحوصين من خلال الدور الذي يلعبه العنصر المركزي في التصور و الذي يملك كل الفرص للظهور في التداعي لدى المفحوصين.

إن تكرار الظهور هو إذن مؤشر للمركزية التي يوليها الفرد أهمية خاصة، فتقاطع كل المعلومات المجمعة يسمح بالكشف الأولي عن وضعية عناصر التصورات و هذا ما سنوضحه في الجدول رقم (14) فكل خانة من الخانات الأربعة الموضحة تقدم لنا معلومات هامة عن الكلمة الحث و هي عبارة "المدرسة" موضوع الدراسة، حيث سيتم ترتيب تداعيات الأفراد (الأحداث المنحرفين) حسب تكرار الظهور و المحصل عليها إثر سماعهم لكلمة مدرسة.

جدول 11: <u>يمثل توزيع عناصر التصور</u>

		الأكثر أهمية	**الأقل أهمية**
	الأهمية / التكرار	قوي	ضعيف
الأكثر تكرار	قوي	الخانة 1 منطقة النواة المركزية	الخانة 2 منطقة العناصر المحيطة الأولى
الأقل تكرار	ضعيف	الخانة 3 منطقة العناصر المتباينة	الخانة 4 منطقة العناصر المحيطة الثانية

فحسب تقنية الاستحضار التسلسلي تمثل الخانات الموضحة في الجدول مايلي:

- **<u>الخانـــة 1</u>**: يتم في هذه الخانة تجميع العناصر الأكثر تكرار و الأكثر أهمية و هي منطقة النواة المركزية، فكل العناصر التي تظهر في هذه المنطقة، قد تصاحبها عناصر احتمالية ليست لها أهمية كبيرة فقد لا تدل إلا على مرادفات أو نماذج فقط بالنسبة للموضوع.

- **<u>الخانـــة 2:</u>** و هي منطقة العناصر المحيطية الأولى ذات التكرار العالي و الأهمية ضعيفة.
- **<u>الخانـــة 3:</u>** نجد في هذه الخانة منطقة العناصر المتباينة، حيث نجد عبارات ذات تكرار ضعيف عند المفحوصين إلا أنهم يعتبرونها ذات أهمية عالية، تظهر هذه العناصر عند الجماعات التحتية و التي تحمل تصورات متباينة أو مختلفة، معناه أن النواة المركزية يمكن أن تتواجد في هذه الخانة بالإضافة إلى النواة المركزية التي تخص الخانة 1، كما يمكننا إيجاد أيضا في هذه المنطقة متمم المحيطية الأولى.
- **<u>الخانة 4:</u>** إنها المحيطية الثانية، تتكون من العناصر الأقل تكرارا و الأقل أهمية في حقل التصورات الاجتماعية.

و قد طبقت هذه التقنية على 30 حدثا منحرفا، كان الغرض من استعمالها البحث عن العناصر المركزية و كذا المحيطية لاستغلالها في التقنية الثانية المستعملة في البحث و هي تقنية الإسكامات المعرفية القاعدية قصد اختبار فرضيات الدراسة.

في الأخير فإن المعطيات المحصل عليها عن طريق هذه التقنية يمكن معالجتها بالطرق الكلاسيكية لتحليل المعطيات، إلا أن التداعيات المنتجة تصبح صعبة التفسير لأنها مبهمة و غامضة و متعددة المعاني، ما جعل الباحثين يجتهدون في تطبيق عدد معتبر من التقنيات للحد من هذه الصعوبات و طوروا تقنيات هامة في هذا المجال و نذكر التقنية الثانية المعتمدة في الدراسة و هي نموذج الإسكامات المعرفية القاعدية.

3-2 نموذج الإسكامات المعرفية القاعدية:

Modèle des schèmes cognitifs de base (SCB)

تهدف بعض الدراسات المهتمة بالتحليل البنيوي للتصورات الاجتماعية إلى التعريف بقوة العلاقات التي تتوسط العناصر المعرفية المشكلة لحقل التصور للموضوع المدروس و يعتبر الإسكام المعرفي القاعدي (SCB) النموذج الأكثر استعمالا لحد الآن، فهو يحوي 28 رابطا تتجمع في خمس عائلات تحمل بنيات تنظيمية للمعرفة، قدم من طرف *Guimelli* et *Rouquette* سنة 1994[474]، إذ يقترح النموذج أنه بين عنصر المعرفة A و عنصر المعرفة B، هناك علاقة R يمكن أن تأخذ عدة وضعيات أو نماذج، كل نموذج من

[474] - Claude Flament, Michel-louis Rouquette, Op. Cit, P 75.

هذه النماذج يمكن أن يتشكل بمعرفة هذه الروابط القابلة للتعميم و التشكيل، يأخذ شكل (AC_i B) و نعطي مثالا على ذلك (التعليم C_i المدرسة)، ففي هذه الحالة تعبر "المدرسة" عن عنصر المعرفة A، أما "التعليم" فيعبر عن عنصر المعرفة B، أما C_i فهو الرابط DEF (الخاص بالتعريف) و بالتالي يمكننا القول أن "المدرسة يمكننا تعريفها بأنها المؤسسة التي تعنى بالتعليم" و كلما تغير عنصر المعرفة B كلما اتخذ عنصر المعرفة A وضعيات و نماذج مختلفة أي (تربية C_i مدرسة)، (معلم C_i مدرسة)... إلخ.

v أهمية نموذج الإسكامات المعرفية القاعدية:

يسمح نموذج (SCB) بإثراء التحليل البنيوي للتصورات الاجتماعية و يظهر ذلك في النقاط التالية:

- قد يرتبط بخاصية المثير المعطى للدخول في عدد أكبر أو أقل من العلاقات مع الآخر، فعدد الروابط المنشطة للمثير A في الثلاثية (AC_iB) تحدد قيمة A عند المفحوصين.
- في حالة ما اعتبر النموذج أن الروابط منتظمة في شكل إسكامات، لدينا إذن مستويين تحليليين للبنيات المعرفية، فهو لا يعتمد على العلاقات بين مثير و آخر بل يسمح أيضا بالكشف على رسوخ بنية أو تكرار عدد من الإسكامات بالنسبة لحالة أو وضعية التصور المعطى.
- يقدم هذا النمط إمكانية إجراء مقارنات آنية تزامنية أو تطورية تعاقبية بين مختلف التصورات حسب نوع العلاقة أو الإسكام و نظرا للأهمية البالغة لهذا النموذج، فقد أظهرت عدد من الأبحاث التجريبية كيف أن هذا الأخير يستطيع أن يسهم في تحصيل دقيق للتصورات الاجتماعية.

v وصف نموذج الإسكامات المعرفية القاعدية (SCB):

يظهر نموذج (SCB) في 5 عائلات تصنف على الشكل التالي:[475]

- الحصيلة اللغوية (3 روابط) SCB Lescique.
- التجاور (3 روابط) SCB Voisinage.
- التركيب (3 روابط) SCB Composition.
- الفعل (12 رابط) SCB Praxie.
- النعت (7 روابط) SCB Attribution.

---

[475] . بوفولة بوخميس، مرجع سبق ذكره، ص264.

أ/ <u>الحصيلة اللغوية</u>: تظم 3 روابط مفرداتية:

- التكافؤ (Syn).
- التعارض (ANT).
- التعريف (DEF).

ب/ <u>التجـــاور</u>: يجمع 3 روابط تدل على علاقات الاحتواء أو الاحتراء المشترك:

- طبقة محتواة (TES).
- طبقة حاوية (TEG).
- الاحتواء المشترك (COL).

ج/ <u>التـــركيب</u>: الروابط التي تدل على العلاقة "الكل بالجزء"، "الجزء بالكل" و"الجزء بالجزء" و عددها 03:

- الكل بالجزء (DEC).
- الجزء بالكل (COM).
- الجزء بالجزء (ART).

د/ <u>الفعـــــل</u>: الروابط التي لها علاقة بالفعل و تظم 12 رابطا و هي:

- فعــل (OPE).
- التنـــاظر (ACT).
- القيام بفعل على (TRA).
- التنـــاظر (FAC).
- استعمـــال (UTI).
- التنـــاظر (TIL).
- الفعل يخص ماذا (OBJ).
- التنـــاظر (MOD).
- للفعل نستعمل الأداة (UST).
- التنـــاظر (OUT).
- الأداة المستعملة على (AOU).
- التنـــاظر (AOB).

هـ/ النعـت: يضم الروابط المرتبطة بـ "الحكم" و"التقييم" الموضوع A يناسبه الوصف B و هي:

- خاصية دائمـة (CAR).
- خاصية شائعـة (FRE).
- خاصية ظرفيـة (SPE).
- خاصية معياريـة (NOR).
- خاصية تقييميـة (EVA).
- خاصية ترجع إلى سبب، عمل، مصدر (COS).
- خاصية ترجع إلى نتيجـة (EFF).

v المراحل المصممة لتطبيق التقنية:

تتم الإجراءات التجريبية لهذا النموذج وفقا لثلاث مراحل و هي كالآتي:[476]

* **المرحلة الأولى**: **مرحلة التداعي المستمر**.

نقدم للمفحوص كلمة مثير (A) و نطلب منه إعطاءنا كتابيا و بسرعة ممكنة ثلاث كلمات أو عبارات و التي تتبادر إلى الذهن ذات العلاقة مع كلمة الحث و في دراستنا هذه تم تقديم في البداية عبارة "مدرسة" كعبارة الحث و تحصلنا على عدد معتبر من الإجابات من طرف الأحداث المنحرفين، ثم و لأغراض خاصة ببحثنا (أنظر ص234) و الخاصة بفرضيات الدراسة)، تم إعطاء كلمات حث أخرى للأحداث و نذكر (التعلم، المستقبل، التربية).

* **المرحلة الثاني**: **مرحلة تبرير الإجابات**.

لأجل كل إجابة (1، 2، 3) على الحدث أن يشرح كتابيا و في جملة أو جملتين أسباب ذكره لهذه الكلمات (التبرير النظري لعلاقة كلمة الحث مع الكلمات المعطاة)، تهدف هذه المرحلة إلى مساعدة الباحث في تفسير تصورات المفحوص، فكما نعلم أن للتصور الاجتماعي وظيفة تبريرية، فحسب أبريك[477]<< تسمح التصورات الاجتماعية بتبرير بعدي لاتخاذ المواقف و السلوكيات>>، فمن خلال التصورات الاجتماعية يحدد إطار هذه العلاقة، فهو يعكس القواعد الأساسية الناجمة عن وضعية الفرد و يعطى معنى و دلالة

---

(476) - Michel Louis Rouquette, Patrick Rateau, Introduction à l'étude des représentations sociales,Presses universitaire de grenoble،1998. P63

(477) - JC Abric., Op.Cit, P 17.

لأفعاله>> و بالتالي من خلال هذه المرحلة تمكننا من معرفة أفكار و قيم الحدث المنحرف نحو المدرسة و كذا العبارات الدالة عليها و المرتبطة بها كالمستقبل، التعليم، التربية.

* ***المرحلة الثالثة: تحليل العلاقة (حث/محث).***

إن الروابط الثماني و العشرون المحددة في النموذج، تقدم للمفحوص بشكل ثابت و بالتالي بالنسبة للإجابات الثلاث المقدمة (بمعنى أن النموذج يستعمل لكل إجابة من الإجابات الثلاث و على حدى) و على المفحوص أن يقرر بـــ"نعم" أو"لا أدري" في كل رابط من هذه الروابط و في هذه المرحلة يمكننا اعتبار المفحوص كخبير لما عرضه (لإنتاجه).

أ- المعالجة الإحصائية المستخدمة في نموذج (SCB):

تتم معالجة المعطيات في نموذج الإسكامات المعرفية القاعدية بتفحص تكرار الإجابات الموجبة "نعم"، هذه الأخيرة تشير إلى أن المفحوص قد تعرّف على العلاقة بين الكلمة المثير وإجاباته أو تداعياته المقدمة، فهي تعكس إذن نشاط الروابط المتوافقة، فكل رابط يصبح أكثر نشاط في مجتمع يعطى بمقدار تكرار إجابات "نعم" لهذا الرابط، أي كلما كان عددها مرتفعا و المثال التالي يوضح ذلك، فعندما نقدم كلمة مثير ما للمفحوص "الصداقة" مثلا، سنتحصل على عدد أو مجموعة من إجابات "نعم" فمثلا 10 إجابات "نعم" للعلاقة (R_1)، 18 إجابة "نعم" للعلاقة (R_2)، 13 إجابة "نعم" للعلاقة (R_3)، سيتعرف على مظاهر مختلفة لهذه العبارة و عددها 41 مظهرا (حاصل الجمع بين مختلف الإجابات = 10+13+18) ، هذا يمكننا من حساب ما يدعى بالوزن الفردي، بأن نجمع لكل مفحوص عدد إجابات "نعم" في الثلاث استجابات، ثم نقسمه على عدد الإجابات الكلية الممكنة و في مثالنا هذا فالوزن الفردي مساوي ل: 84/41 = 0,48 بحيث يعبّر عن هذا الوزن بالمعادلة التالية:

$$\text{الوزن الفردي} = \frac{\text{عدد "نعم" الاستجابة 1 + عدد "نعم" الاستجابة 2 + عدد "نعم" الاستجابة 3}}{84}$$

يمثل العدد 84 = عدد الإجابات "نعم" الممكنة و المتحصل عنها بـــ=28 رابطا×3 إجابات هذا الرابط يتباين في المجال [0، 1]، فكلما اقتربت النسبة من هذا المجال بمعنى كلما كانت قريبة من 1 فأكثر، دلت على أن العبارة المثير قد دخلت في علاقات كثيرة و

متنوعة مع العبارات المتداعية، ثم يظهر ما يدعي بالوزن العام هذا الأخير التي يعكس خاصية العبارة المثير (A) ذات العلاقات من نوع (A C_i B) لمجتمع معين، فيمكن الحصول على الوزن العام بطريقتين مختلفتين:

- حساب متوسط الاوزان الفردية -تمت الإشارة إليه آنفا- لكل أفراد العينة، في هذه الحالة يمكن استعمال اختبار التباين لدراسة الفروق في التصورات.
- حساب متوسط التكرارات لمجموع إجابات "نعم" لكل فرد من أفراد العينة و في هذه الحالة يمكن استعمال اختبار X^2 لدراسة الفروق بين التصورات.

إذ نلاحظ أنه و وفقا لنوع المعادلة المجراة (التكرارات، المتوسطات)، فالمقارنات الإحصائية تأخذ أشكالا مختلفة، فإذا كانت المعادلة المجراة تتعلق بالتكرارات نستعمل اختبار X^2، بينما إذا كانت المعادلة المجراة تتعلق بالمتوسطات نتبع طريقة تحليل التباين في حدود ما يسمح به التباين بدراسة تأثير الربط بين عدة متغيرات، يدل الوزن العام على تنشيط كلي للروابط، إذ قد ينفعنا بالكشف عن درجة تنشيط الوظائف المعرفية الثلاث و كل وظيفة توافق مجموع الروابط المتعلقة بإحدى أو مجموع الإسكامات، هذه الوظائف هي (الوظيفة الوصفية، الفعلية، النعتية) بحيث عمد كل من *Rateau* et *Rouquette* إلى تجميع الخمس عائلات المكونة لنموذج (SCB) في ثلاث مخططات تدعى بـــ "ما وراء المخططات" Méta chême" هذه الأخيرة تناسب الثلاث وظائف المعرفية التي يمكن تنشيطها في إطار النشاطات التصورية التي يطورها الأفراد و الجماعات أمام موضوع معين و هي: [478]

* **<u>الوظيفة الوصفية</u>**: تضم المخططات "حصيلة لغوية"،"التجاور" و"التكوين" أي 09 روابط، تدل هذه الروابط على علاقات من نوع "وصفي" بين A و B، تعبر عن نشاط معرفي يتمثل في وصف موضوع التصور.

* **<u>الوظيفة الفعلية:</u>** تضم المخطط "فعل" و عدد روابطه 12، هذه الروابط تدل على مفهوم "الفعل" الذي يكون موضوع التصور عرضة له، تعبر هذه الروابط عن نشاط معرفي خاص مرتبط مباشرة بالممارسات التي تتم اتجاه موضوع التصور.

---

[478] . بوفولة بوخميس، مرجع سبق ذكره، ص 266.

* **الوظيفة النعتية:** تضم المخطط "نعت" و عدد روابطه 07، تدل هذه الروابط على علاقات من نوع تقييمي و يتمثل النشاط المعرفي هنا في إعطاء أحكام بخصوص موضوع التصور أو بصفة عامة تقييمه و بناءا على ذلك يمكننا تحليل أجوبة المفحوصين على ثلاث مستويات:[479]

- **على المستوى العام:** يعبر عنه بالمعادلة التالية:

$$\text{الوزن العام } (V_T) = \frac{\text{المجموع الكلي للأجوبة "نعم}}{\text{28 رابطا} \times \text{3 أجوبة} \times \text{ن}}$$

ن = عدد أفراد العينة.

- **على مستوى الإسكامات:** التي تتوافق مع أجزاء النموذج و باختلافها و يعبر عنه بالمعادلة التالية:

$$\text{* في ما يخص الوزن اللغوي } (V_{lex}) = \frac{\text{مجموع عدد إجابات "نعم" في المخطط اللفظي ذو الروابط الثلاث}}{\text{3 روابط} \times \text{3 إجابات متداعية} \times \text{ن}}$$

$$\text{* في ما يخص وزن النعت } (V_{attri}) = \frac{\text{مجموع عدد إجابات "نعم" في المخطط النعتي ذو الروابط السبع}}{\text{7 روابط} \times \text{3 إجابات متداعية} \times \text{ن}}$$

و هكذا بالنسبة للإسكامات المتبقية، إن هذه القيم تساعدنا إذا أردنا الاهتمام بدرجة تنشيط الوظائف المعرفية الثلاث (الوصفية، الفعلية، النعتية).

- **على مستوى الروابط:** و التي تتوافق مع مستوى التحليل الأكثر دقة و تكون معادلته كالتالي:

$$\text{وزن الرابط } (V_{Cx}) = \frac{\text{المجموع الكلي للإجابات "نعم" للرابط } C_x}{\text{3 إجابات} \times \text{ن}}$$

(479) - Michel Louis Rouquette, Patrique Rateau, Op.Cit, P 63.

إن الوزن العام و المتحصل عليه من خلال هذه المعادلات، قد يسمح بالكشف النسقي للعناصر المركزية داخل الحقل التصوري و هذا هو الهدف من دراستنا هذه و سوف نوضح أهم المعادلات المقترحة لتسهيل هذه العملية.

V حساب النظام المركزي للتصورات الاجتماعية:[480]

إن الاقتراحات النظرية التي تناولت هذا النظام تشير بأنه ينظم و يدير مدلول الحقل التصوري، إذ يمكننا افتراض أن عنصرا ما ضمن هذا النسق، قد يتميز بتنوع كبير في الارتباط بالعناصر الأخرى للحقل، أي وجب عليه أن يملك وزنا أعلى من ذلك الذي يميز العناصر المحيطة و هذا ما أثبته (*Guimelli*, 1993) في دراسة تجريبية أولية تمركزت حول التصورات الاجتماعية للفوج المثالي، تقوم على دراسة الوزن العام لـــ أربع عناصر، اثنان منها يشكل جزء من النظام المركزي (الصداقة، المساواة) و الاثنان الآخران يعتبران عناصر محيطة (اتفاق الرأي، الانتماء إلى نفس المحيط)، حيث طبقت الدراسة على طلبة سنة أولى علم النفس، تم اختيارهم بطريقة عشوائية و قد تبنى *Rateau* et *Rouquette* (1998) منظور تشخيصي جديد يكمن في اعتبار الوزن كمقدار اتجاهي للوصول إلى تحديد المؤشر لومبدا (λ) و المعرف بالنسبة السهمية للمثير المعطى و التي نتحصل عليها بالمعادلة التالية:

$$\lambda = \frac{\text{الوزن العام } (V_T)}{(\text{وزن الفعل } (V_P)^2 + \text{وزن النعت } (V_a)^2)}$$

إذ تسمح هذه النسبة بالتحديد مجددا و بطريقة دقيقة مختلف الوضعيات للعناصر المذكورة في نظرية النواة المركزية و التي أثبتت بالملاحظة و بالتالي بفضل (λ) لومبدا يمكننا التفريق أو التمييز تماما بين مختلف العناصر ما لم سمح به الوزن العام (V_T) لأنه وحسب *Rateau* et *Rouquette* فالوزن العام (V_T) قد يتسبب أحيانا في تشخيص مركزي خاطئ، لذا فهي لا تكفي للفصل في النظام المركزي عن العناصر المحيطة ما جعلهم يدعمون ذلك بالبحث عن النسبة السهمية، فحساب (λ) يسمح بنزع أي غموض بين التشخيص المركزي و تشخيص نشاط العناصر المحيطة، بمعنى آخر عندما يكون الوزن

(480) - JC Abric, Op.Cit, P130.

مرتفعا فإن λ يسمح لنا بالقرار و بدون غموض ما إذا كان النظام مركزي أو لا لعناصر الحث.

و ارتياب λ يكون بالشكل التالي: (Δλ)[481]

$$\Delta\lambda = \frac{[(\text{و ف}) - 0{,}50]^2 + \frac{\text{و ف}}{12} + [(\text{و ف}) - 0{,}50]^2 + \frac{\text{و ف}}{12} + [(\text{و ن}) - 0{,}50]^2 + \frac{\text{و ن}}{7}}{2 \text{ (ق ف)}}$$

حيث تمثل:

و ف : وزن المخطط فعل.

و ن : وزن المخطط نعت.

و بالتالي إذا كانت:

λ < 1 + Δ نستنتج أن العنصر محيطي نشط..

λ > 1 - Δ نستنتج أن العنصر محيطي

λ = 1 - Δ نستنتج أن العنصر مركزي.

v طبيعة العناصر المركزية: [482]

إذا كان الوزن العام يشترك مع حساب λ، يسمحان بتحديد مكانة عنصرا ما ضمن التصور، فإن الأوزان الجزئية السابقة الذكر (الفعلية، النعتية) (V_a , V_P) تسمحان بتقدير و بدقة طبيعة هذه التصورات و هو هدفنا الآخر من هذه الدراسة الراهنة و ما تم توضيحه أيضا من خلال أهداف البحث و ما جسد في الفرضيات المعتمدة، إن أول صيغة لنظرية النواة المركزية (أبريك، 1976) تقتضي بعدين هامين:

- **<u>بعد وظيفي</u>**: يتعلق بالروابط القياسية التي يتخذها الأفراد مع موضوع التصور، هذا البعد يمكن اعتباره كعلاقة مباشرة مع الممارسات الاجتماعية و التي يطورها المفحوصين اتجاه الموضوع.

---

(481) - Michel-louis Rouquette, Patrique Rateau, Op.Cit, P 105.

(482) - JC Abric, Op.Cit, P 135.

- **<u>بعد معياري:</u>** مرتبط بالأحجام أو بقولبات تبرز بشدة، إنها تسمح بإعطاء أحكام فيما يخص الموضوع، هذه الأبعاد و بدون شك تتأثر بالمتغيرات الإيديولوجية و التاريخية.

ففي دراسة لـــ أبريك وتفاني *Abric* et *Tafani* 1995 تتمحور حول التصورات الاجتماعية للمؤسسة، توصلا إلى أن النظام المركزي يتكون من 3 أنواع للعناصر (الوظيفية، المعيارية، المختلطة)، فبالنسبة للطلبة ذوي علاقة مباشرة مع الموضوع (المؤسسة) أي من سبق و قاموا بتربصات عديدة في مؤسسات مختلفة إثر تحضيرهم للشهادة التقنية اكتست تصوراتهم بعدا وظيفيا، مقارنة بزملائهم الذين لم تكن لهم أي تجربة مع هذه المؤسسات، فقد تشبع التصور بالأحكام و المعايير و بشدة أي بعدا معياريا، أظهرت النتائج أيضا أن عناصر النواة ليست متكافئة و من جهة أخرى فالظروف الاجتماعية تساهم أيضا في تنشيطها و بطريقة مغايرة.

بعد تطبيق هذه التقنية (SCB) و كذا تقنية الاستحضار التسلسلي تم الحصول على النتائج التالية:

ثانيا: تحليل و مناقشة النتائج النهائية للدراسة

1- استنتاج النتائج النهائية المستخلصة من الدراسة وعرضها:

1-1 عرض نتائج تقنية الاستحضار التسلسلي:

وفقا للإجراءات التطبيقية لتقنية الاستحضار التسلسلي و المعتمدة على مرحلتين هامتين، مرحلة التداعي الحر و المرحلة التسلسلية، فقد طلبنا من الحدث المنحرف كتابة ثلاث كلمات تبدر إلى الذهن مباشرة انطلاقا من الكلمة المثير "مدرسة"، ثم ترتيب هذه التداعيات حسب درجة الأهمية من (1 إلى 3)، طبقت هذه التقنية كما سبق ذكره على 30 حدثا و تمت معالجة المعطيات المتحصل عليها باستعمال برنامج خاص بهذه التقنية للباحث *Vergès* و قد تم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول12 : **تفريغ نتائج تطبيق تقنية الإستحضار التسلسلي**

الخانـــة < 2,5		الخانـــة ≥ 2,5	
	الخانة الأولى: منطقة النواة المركزية. • التعليم (18) 1,333 • العلوم (12) 2.083	**الخانة الثانية**: منطقة المحيطية الأولى.	التكرار > 10
	الخانة الثالثة: منطقة العناصر المتباينة. • التربية (8) 1,750 • التلميذ (7) 1,714 • معلم (6) 2.333 • انفعالات(5) 1.800	**الخانة الرابعة**: منطقة العناصر المحيطية الثانية. • المستقبل (9) 2,556	التكرار = 9

يمثل الجدول (12) نتائج تقنية الاستحضار التسلسلي و المتحصل عليها من خلال برنامج *Vergès* أين ظهرت تصورات الأحداث المنحرفين نحو المدرسة و عبر عنها في عناصر مختلفة و متباينة ظهرت في خانات أربع كالتالي:

- **الخانة الأولى**: تضم منطقة النواة المركزية، حيث ظهرت عبارة "التعليم" باعتبارها العنصر الأكثر تكرارا و الأكثر أهمية، فقد بلغت تكرارا قدره (18) مقارنة بالعناصر الأخرى و عبارة " العلوم" بتكرار (12).

- **الخانة الثانية:** تضم منطقة العناصر المحيطية الأولى و الملفت للانتباه أن هذه الخانة لم تحوي أي عنصر من عناصر تصور الأحداث المنحرفين.
- **الخانة الثالثة:** تضم منطقة العناصر المتباينة و قد ظهرت عبارة "التربية" بتكرار قدره 8 أما عبارة "تلميذ" فقد ظهرت بتكرار قدره 7 و عبارة "معلم" بتكرار 6 و ظهرت انفعالات الحدث و مشاعرهم اتجاه المدرسة بتكرار5.
- **الخانة الرابعة:** تضم منطقة عناصر المحيطية الثانية، أين انفردت عبارة "المستقبل" في تصورات الأحداث للمدرسة بتكرار قدره 9.

ملاحظة: إن حصولنا على العبارات المكونة و المشكلة لتصورات الأحداث المنحرفين للمدرسة، التعليم، التربية، المستقبل سوف يتم استغلالها في نموذج الإسكامات المعرفية القاعدية قصد اختبار فرضيات البحث.

1-2 عرض نتائج تطبيق نموذج الإسكامات المعرفية القاعدية:

تم استعمال عبارة "المدرسة" ككلمة مثير في نموذج الإسكامات المعرفية القاعدية لعينة متكونة من 30 حدثا منحرفا، تحصلنا على النتائج المعالجة إحصائيا بالشكل التالي و التي تقودنا إلى حساب كل الأوزان ذات علاقة بالمثير على 3 مستويات:

*** على المستوى العام:**

في البداية نقوم بحساب الوزن الفردي لكل حالة من الحالات على حدى، ثم نقوم بحساب الوزن العام باستعمال المعادلة التالية:

$$\text{الوزن الفردي} = \frac{\text{عدد الإجابات "نعم" للاستجابة1+عدد الإجابات "نعم" للاستجابة2+عدد الإجابات "نعم" للاستجابة3}}{84}$$

حيث يمثل العدد 84 : عدد الروابط (28) × عدد الاستجابات (3)

يمكن توضيح ذلك في الجدول التالي:

جدول 13: مجموع الأوزان الفردية لكل فرد على حدى

الوزن / الأفراد	مجموع "نعم"	الوزن الفردي	الوزن / الأفراد	مجموع "نعم"	الوزن الفردي	الوزن / الأفراد	مجموع "نعم"	الوزن الفردي
01	35	0,41	11	45	0,53	21	62	0,73
02	49	0,58	12	49	0,58	22	58	0,69
03	58	0,69	13	61	0,72	23	58	0,69
04	36	0,24	14	66	0,78	24	54	0,64
05	48	0,57	15	34	0,40	25	62	0,73
06	31	0,36	16	38	0,45	26	55	0,65
07	56	0,66	17	41	0,48	27	59	0,70
08	48	0,57	18	23	0,27	28	44	0,52
09	55	0,65	19	54	0,64	29	49	0,58
10	60	0,71	20	56	0,66	30	59	0,70

* مجموع الافراد = 30 حدثا منحرفا.

* مجموع الإجابات "نعم" = 1503

* مجموع الوزن الفردي = 17,58

يظهر من خلال هذا الجدول مجموع أوزان كل من الإجابات "نعم" و كذا الوزن الفردي لكل فرد على حدى و التي تمكننا من حساب الوزن العام و المساوي ل:

(و ع) الوزن العام = 0,59

*** على مستوى الإسكام:**

سبق و أشرنا إلى أن الروابط (28) في نموذج الإسكامات المعرفية القاعدية تنتظم في 5 عائلات، فوفقا للمعادلات الخاصة بكل وزن على حدى نتحصل على الجدول التالي:

جدول14 : **اوزان الاسكامات المتشكلة من 5 عائلات**

الوزن اللغوي (V_{ersi})	الوزن التجاوري (V_{vois})	الوزن التركيبي (V_{comp})	وزن الفعل (V_{prax})	وزن النعت (V_{attri})
0,49	0,66	0,65	0,62	0,54

يظهر من خلال هذا الجدول أن وزن المخطط التجاوري أكبر الأوزان = 0,66 و كذا وزن المخطط التركيبي فقد بلغت 0,65، أما أصغر الأوزان فقد ظهر في المخطط اللغوي 0,49 و بناءا على موضوع دراستنا سوف نركز على الاسكامات الفعلية و النعتية، إذ نلاحظ أن المخطط الفعلي بلغ 0,62 و هي تزيد بقيمة نسبية عن وزن المخطط النعتي و التي بلغت 0,54 .

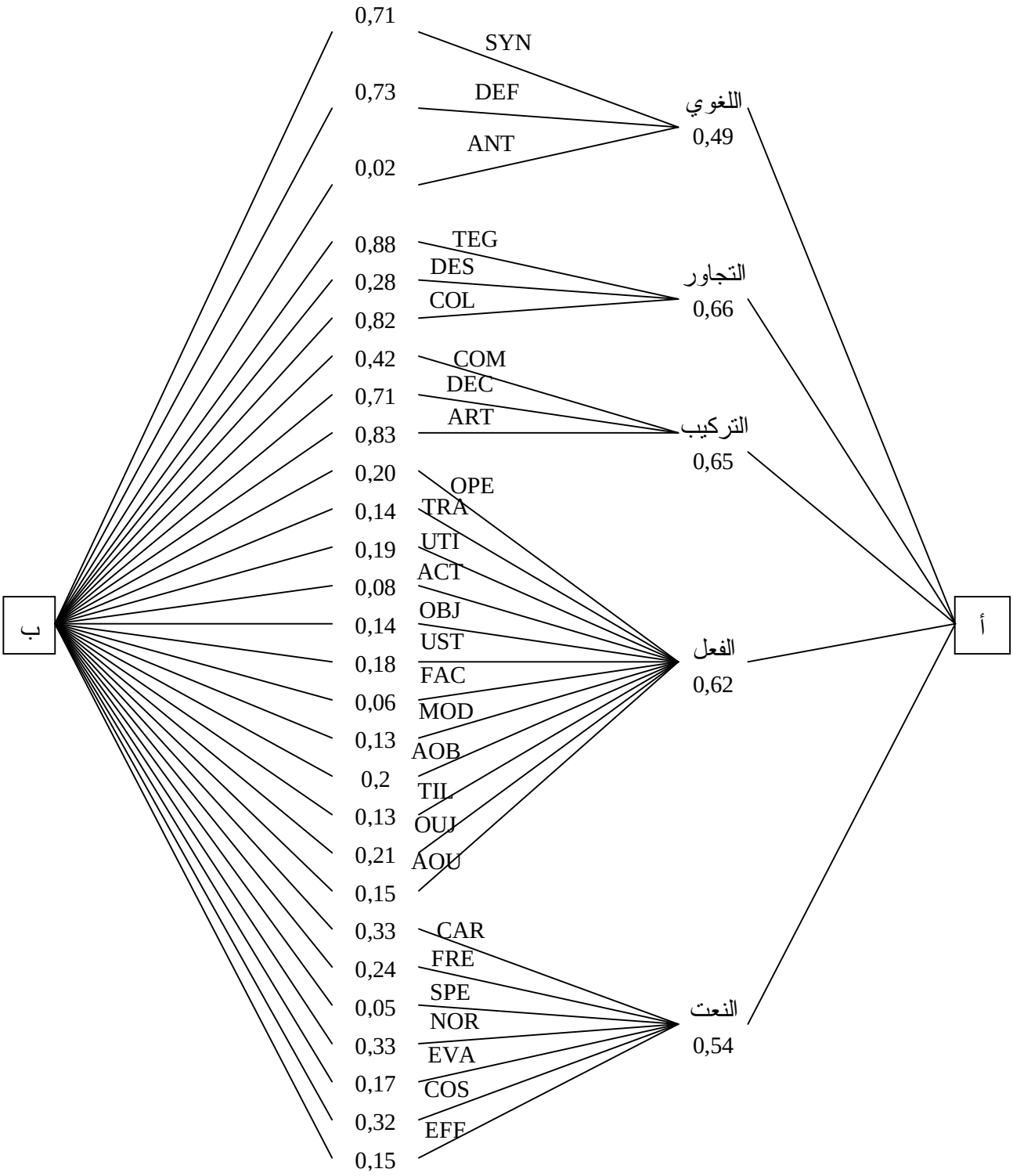
*** على مستوى الروابط**:

لحساب الروابط 28 المكونة للنموذج (SCB)، ارتأينا اقتراح الشكل التالي و الذي يشمل كل الأوزان الخاصة (بالإسكام، الروابط) باستعمال المعادلة التالية:

$$\text{وزن الروابط } (V_{cx}) = \frac{\text{المجموع العام للاستجابات "نعم" في كل رابط}}{\text{3 استجابات متداعية} \times \text{ن (عدد أفراد العينة)}}$$

وتحصلنا على الشكل التالي:

شكل -13- الروابط الثماني و العشرون للإسكام المعرفي القاعدي (SCB)



*** حساب النسبة السهمية للمثير:**

تسمح هذه النسبة (λ) بإعادة وضع جديد للعناصر المذكورة في نظرية النواة المركزية و التي تأكدت بالملاحظة و وفقا للمعادلة المذكورة تحصلنا على مايلي:

$\lambda > 1 - \lambda\Delta \Leftarrow 0,87 < 0,88$ ما يدل على أن العنصر المثير ألا و هو "المدرسة" هو عنصر محيطي.

بعد توظيف عبارات التصور الثلاث، تعليم، تربية، مستقبل، المتحصل عليها بعد تطبيق تقنية الاستحضار التسلسلي في نموذج الإسكامات المعرفية القاعدية بتوزيعها على ثلاث أفواج متكونة من عشرة أحداث منحرفين، تم اختيارهم بطريقة قصدية و ذلك بتوجيه من الاخصائي النفساني على مستوى هذه المراكز بهدف التحقق من مركزية العناصر و تحقيق الفرضيات المعتمدة في البحث، تحصلنا على النتائج التالية و الموضحة في الجدول التالي :

جدول 15 : قياس و تشخيص وضعية المخططات المعرفية ذات العلاقة بعناصر التصور

الكلمة المثير / الاوزان	التعليم	التربية	المستقبل	المدرسة
و ف	0,64	0,69	0,57	0,62
و ن	0,48	0,46	0,49	0,54
λ	0,92	0,90	1,07	0,87
λΔ	0,12	0,14	0,10	0,12
و ع	0,59	0,62	0,61	0,59
القيـــــــــــــــــــــــــــــــــاس	≥0,92≥0,88 1,12	≥0,90≥0,86 1,14	≥ 0,9 1,1 ≥1,07	> 0,87 0,88
التشخيص	مركزي	مركزي	مركزي	محيطي

يظهر من خلال هذه النتائج النسبة السهمية (λ) للعبارات (مدرسة،تعليم، تربية، مستقبل) إذ تتقارب أوزانها في كلا العبارتين (تعليم، تربية) و تزيد على الواحد بالنسبة للعبارة المثير "مستقبل" فوفقا للمعادلات المذكورة آنفا:

$\lambda > 1 + \lambda\Delta$ أن العنصر محيطي نشط.

$\lambda > \lambda\Delta - 1$ أن العنصر محيطي.

$\lambda\Delta - 1 \leq \lambda \leq \lambda\Delta + 1$ أن العنصر مركزي.

نلاحظ أن:

- **بالنسبة للكلمة المثير تعليم**:

$1,12 \geq 0,92 \geq 0,88 \Leftarrow \lambda\Delta + 1 \geq \lambda \geq \lambda\Delta - 1$

ما يدل على أن الكلمة المثير "تعليم" هي عنصر مركزي.

- **بالنسبة للكلمة المثير تربية**:

$1,14 \geq 0,90 \geq 0,86 \Leftarrow \lambda\Delta + 1 \geq \lambda \geq \lambda\Delta - 1$

ما يدل على أن الكلمة المثير "تربية" هي عنصر مركزي.

- **بالنسبة للكلمة المثير مستقبل**:

$1,1 \geq 1,07 \geq 0,9 \Leftarrow \lambda\Delta + 1 \geq \lambda \geq \lambda\Delta - 1$

ما يدل على أن الكلمة المثير "مستقبل" هي عنصر مركزي.

- **بالنسبة للكلمة المثير مدرسة**:

$\lambda > \lambda\Delta - 1 \Leftarrow 0,87 > 0,88$ ما يدل على أن الكلمة المثير"المدرسة" هو عنصر محيطي.

يظهر من خلال هذه النتائج المتوصل إليها أن تصورات الأحداث المنحرفين في نموذج الإسكامات المعرفية القاعدية تكتسي بعدا وظيفيا، فقد بلغ وزن الفعل في عبارة " مدرسة" مساوي ل: 0,62 اما وزن النعت فقد بلغ 0,54 ، إذ عبر الأحداث المنحرفون على مختلف الممارسات التي تتم اتجاه المدرسة في مختلف وظائفها، التربية و التعليم، المستقبل.

2ــ تحليل ومناقشة النتائج المتوصل إليها على ضوء المقاربات النظرية للدراسة :

أظهرت نتائج تطبيق تقنية الاستحضار التسلسلي على عينة مكونة من 30 حدثا منحرفا، مجموعة من التداعيات، تمت معالجتها ببرنامج خاص ل(*vergés*) للحصول على 7 عناصر تعبر على معلومات الأحداث المنحرفين عن المدرسة و مختلف أدوارها، وزعت هذه الأخيرة بطريقة منتظمة لتشكيل نظامين، نظام مركزي و نظام محيطي كما هو في الجدول التالي و الذي سبق الاشارة اليه.

جدول مكرر: **<u>نتائج تطبيق تقنية الإستحضار التسلسلي</u>**

	الخانـــة < 2,5	الخانـــة ≥ 2,5	
	الخانة الأولى: منطقة النواة المركزية. • التعليم (18) 1,333 • العلوم (12) 2.083	**الخانة الثانية**: منطقة المحيطية الأولى.	التكرار 10 <
	الخانة الثالثة: منطقة العناصر المتباينة. • التربية (8) 1,750 • التلميذ (7) 1,714 • معلم (6) 2.333 • انفعالات(5) 1.800	**الخانة الرابعة**: منطقة العناصر المحيطية الثانية. • المستقبل (9) 2,556	التكرار 9 =

يظهر من خلال هذا الجدول أن الخانة الأولى و التي تمثل منطقة عناصر النواة المركزية و هي العناصر الأكثر تكرارا و أهمية، اقتصرت على (الثنائية= **تعليم/العلوم**).

إذ ظهرت مفردة "تعليم" في تصورات الأحداث المنحرفين للمدرسة بتكرار قدره =18 و متوسط قدره 1.333، و مفردة "علوم" بتكرار قدره 12 و متوسط قدره 2.083، ما يظهر أن الاحداث المنحرفين قد اعتبروا المدرسة أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية و التي تعنى بالتعليم و اكتساب المعارف و العلوم المختلفة، من خلال تصوراتهم الاجتماعية و يرجع ذلك حسب رأينا إلى الشعور الايجابي عند الحدث المنحرف اتجاه المدرسة و إدراكه للوظيفة التعليمية السامية لها لخدمة المجتمع، إلا أن هذا الشعور يبدو نظريا بدون ممارسات عملية تطبيقية و هذا ما سيتم إثباته من خلال النتائج الموالية .

و تدعيما لما جاء في تقنية الاستحضار التسلسلي، يذكر الأحداث المنحرفون في تداعياتهم لمفردة "التعليم" بعد استعمالها ككلمة مثير في نموذج الإسكامات المعرفية القاعدية مجموعة من العبارات في علاقاتها مع الكلمة المثير "**التعليم**" كالآتي: امتحان، تفوق، اجتهاد، ثقافة، مستقبل، تربية، مدرسة، راحة ، نادي، الدروس الخاصة، ازدهار و رقي، معلم، حفظ، كتابة، ندم، هربة، أصدقاء، تحسين المستوى، علم، فقد برر الاحداث

المنحرفين اغلب إجاباتهم (حسب المرحلة الثانية من مراحل تطبيق نموذج الاسكامات المعرفية القاعدية، للتذكير فان هذا النموذج يظم ثلاث مراحل، أولها مرحلة التداعي الحر، التي تم خلالها تقديم عبارة "التعليم" لأفراد العينة ككلمة مثير، للحصول على ثلاث كلمات و التي تتبادر إلى الذهن و ذات العلاقة مع كلمة الحث، لننتقل إلى المرحلة الثانية و هي مرحلة تبرير الإجابات، فلأجل كل إجابة: الجواب1، الجواب2، الجواب3 على الحدث أن يشرح كتابيا في جملة أو جملتين أسباب ذكره لهذه الكلمات و كمرحلة أخيرة على الحدث المنحرف أن يقرر بـــ"نعم" أو"لا" أو "لا أدري" في كل رابط من الروابط الثماني و العشرون المحددة في النموذج و التي تقدم للمفحوص بشكل ثابت و بالتالي بالنسبة للإجابات الثلاث المقدمة، تدعى هذه المرحلة بمرحلة *تحليل العلاقة* حث/محث كمايلي في الجدول التالي :

جدول 16: **تداعيات الإحداث المنحرفين و مبررات اجاباتهم لمفردة "التعليم"**

تداعيات الحدث المنحرف	تبرير الاجابات
المعلم	يعتبر الحدث المنحرف المعلم محور العملية التعليمية و قد ذكروا دور المعلم في تعليم النشء، إلا أن المدرسة حسبهم بها معلمون جيدون و آخرون لا، فهروب بعضهم كان سببه حسب الأحداث هو المعلم السيئ بذكرهم لعبارة "الهربة".
المستقبل	" لا يضيع مستقبلي بالدراسة"و اعتبروا المستقبل ضمان للحياة بقولهم " يضمن العيش " و قولهم " لا يوجد مستقبل من دون دراسة" و ايضا "الآن التعليم يبني المستقبل" . انها العبارات التي ذكرها اغلب الأحداث المنحرفين فهم يعتبرون التعليم ضمان للمستقبل.
الرقي و الازدهار والثقافة	يرى الأحداث المنحرفون أنه بالتعليم يساهم الفرد في رقي و إزدهار بلده وبفضله ايضا تتشكل الثقافة .
تداعيات الحدث المنحرف	تبرير الاجابات

الراحة	يرى الأحداث أن التعليم الجيد لا يكون إلا بتوفير أوقات للراحة من خلال الانشطة الرياضية .
الأنشطة التعلمية	ربط الاحداث المنحرفين بين التعليم و مجموعة من الأنشطة التعلمية من حفظ للدروس و مراجعتها ، تعلم الكتابة ، الامتحانات ، التفوق، الاجتهاد، الدروس الخاصة.
تحسين المستوى	" كي نتعلم نحسن المستوى نتاعي " ، " نعود نفهم مليح " ، هذه أهم العبارات التي حاول الاحداث من خلالها الربط بين التعليم و تحسين المستوى .
تربية	" كيما نتعلموا نترباو " ، " نتعلمو في المدرسة و نترباو "
المدرسة	" هي المكان لي نقراو فيه "

يظهر من خلال هذا الجدول"16" ان الأحداث المنحرفين إثر سماعهم لعبارة "**تعليم**" تطرقوا إلى مجموعة من التداعيات تدور حول غايات التعليم في المدرسة الجزائرية، هذا ما يتفق مع اغلب المقاربات النظرية و التي أبرزنا من خلالها مختلف الأدوار التعليمية للمدرسة الجزائرية في إكساب المتعلمين مختلف المهارات الأساسية للاندماج في الحياة الاجتماعية و ذلك في مختلف المواد المدرجة في القانون الأساسي رقم 04 ــ 08 و المؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق ل 23 يناير 2008،(مرجع سبق ذكره،ص81) حيث اعتبرت المدرسة كأداة فعالة تعمل على ضمان تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل و المنسجم و المتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام و كذا معارف نظرية و تطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة، إذ تقوم المدرسة الجزائرية بضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية، عبر الاحداث المنحرفين على ذلك من خلال عبارة "**علم**"و"**تحسين المستوى**"، و تقوم المدرسة ايضا بإثراء الثقافة العامة للتلاميذ و تكييفها مع التطورات الاجتماعية و الثقافية و المهنية بفضل عمليات التعلم، هذا ما أكده الاحداث المنحرفين في ذكرهم لعبارة كل من "**الثقافة**" و"**الرقي** و **الازدهار**" و ربطها بالتعلم، كما تمنح جميع التلاميذ إمكانية ممارسة النشاطات

الرياضية و الثقافية و الفنية و الترفيهية و المشاركة في الحياة المدرسية و الجماعية، هذا ما ذكره الاحداث المنحرفين في عبارة "**الراحة**" من خلال الأنشطة الرياضية و الترفيهية .

يشير موس *Moos* في كتاباته، نقلا عن محمد حسن غانم (مرجع سبق ذكره،ص 99) إلى ذلك بقوله بامكانية تحديد بعض العناصر الهامة و التي تزيد فاعلية المدرسة، و مدى كفايتها في أداء مهمتها من خلال أداءها لعمليتين أساسيتين و متكاملتين، عملية التعليم و التي تعمل على إكساب المتعلم القدرة على القراءة و الكتابة و إحاطته بالمعارف العامة و بكيفيات البحث العلمي و مناهجه و بطرق التفكير الموضوعي و عملية التربية و ذلك بتربية النشء تربية صحيحة في الجوانب الآتية: الجسمية، العقلية، الانفعالية، الاجتماعية، الأخلاقية، النفسية، يبدو لنا أن تداعيات الاحداث المنحرفين لا تخلو من بعض العبارات الدالة على مشاعر الحسرة و الندم من التوقف الكلي عن متابعة الدراسة، بذكرهم للعبارات التالية : "**تدمت على ماقريتش**" و"**لست راض عن التوقف عن الدراسة**"، "**التوقف عن الدراسة تهديم للحياة**"، "**تدمت لو أني ما توقفتش**" و عبارات أخرى كقول الحدث المنحرف ايضا "**تغير من الناس لي يقراو و نحب نكون كيفهم**" و"**المدرسة مليحة فيها فوائد بزاف**".

أما النظام المحيطي لتصورات الأحداث المنحرفين فقد احتوى على عدد من العناصر وزعت في الخانة الثالثة و الرابعة، إذ تمثل الخانة الثالثة منطقة العناصر المتباينة و هي العناصر ذات تكرار ضعيف و درجة أهمية عالية، فهي تظهر عند الأقلية من أفراد العينة لكنهما يعتبرونها مهمة بالنسبة لهم (بمعنى الجماعات الأقلية و التي تحمل تصورات مختلفة)، ذكرت هذه العناصر و بالتوالي: مفردة "**التربية**" تليها مفردة "**تلميذ**" ثم مفردة "**معلم**"، أما العنصر الأخير فقد ارتأينا التعبير عنه بمفردة "**انفعالات**"، إذ يضم مشاعر و انفعالات الحدث المنحرف فور سماعه لعبارة مدرسة و يمكننا أن نذكر أهم هذه العبارات من **ندم، كره، غيرة، ما نزيدش نولي، جميلة، حب، الظلام، البعيد، المجهول، نهاية الحزن و الفرح**.

بذلك نؤكد من خلال قراءاتنا التحليلية لهذه النتائج، ان ما برز من عناصر محيطية يدعم مضمون النواة المركزية لتصورات الاحداث المنحرفين للمدرسة، إذ يظهر ايضا إدراك هذا الأخير لمهمة المدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية، فهي تهتم بتربية النشء و يتجسد ذلك من خلال ثنائية مدرسة/ التربية و هذا ما يتوافق مع المقاربات النظرية للمدرسة

باعتبارها مؤسسة اجتماعية تعنى بالتربية، فلا توجد أي مؤسسة اجتماعية تمتلك من الفرص مثل ما تمتلكه هذه الأخيرة في تشكيل نمو الطفل والمراهق، فبعد دخول الطفل المدرسة، تمتص هذه الأخيرة نسبة كبيرة من وقته، فتخضع حياته لها إن صح القول حتى و الطفل بعيد عنها، فهي تؤثر فيه بتلك الواجبات المدرسية التي يتعين عليه إنجازها في البيت، إضافة إلى العلاقات و الواجبات الاجتماعية التي تربط الطفل بنادي المدرسة و غير ذلك من الأنشطة، و نشير بذلك أن الباحثين في علم النفس و علوم التربية يعتبرون المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظائف التربية، نقل الثقافة، توفير الظروف المناسبة للنمو جسميا، عقليا، انفعاليا و اجتماعيا و يردف كل من سهير كامل أحمد و شحاتة سليمان محمد في كتابهما حول تنشئة الطفل و حاجاته بين النظرية و التطبيق (مرجع سبق ذكره،ص88) قائلا:<< تدعم المدرسة القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع من خلال مناهجها الدراسية، كما يمكن أن يتضمن النشاط المدرسي إكساب التلاميذ بعض الأساليب السلوكية الاجتماعية السوية و تعليمهم بعض المعايير الاجتماعية، كما يساعد المدرس الطفل على التخلص من الأساليب السلوكية الشاذة و أن يشبع حاجة الطفل إلى التقدير الاجتماعي، و اعتبار الذات الذي لم يتمكن من التمتع به أثناء تواجده مع الأسرة>>، يقصد بالتنشئة في هذا المجال التطبيع و التوافق و التكيف و التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين من خلال التعرف على احتياجات المتعلمين و اكتشاف المشاكل الفردية التي يعاني منها هذا الأخير قصد تدعيم التعليم و تنويعه بالأنشطة و البرامج و ذلك وفقا لرغبات المتعلمين و ميولاتهم و كذا احتياجاتهم سواء كأفراد أو في جماعات مدرسية في إطار تحقيق أغراض اجتماعية و يؤكد القانون التوجيهي للتربية الوطنية الجزائرية لسنة 2008 على الدور الفعال الذي تلعبه المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية و ذلك بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية و الأخلاقية و المدنية للمجتمع الجزائري و القيم الإنسانية و كذا مراعاة قواعد الحياة فيه و من ثم يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بإعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية و جعلهم يدركون أن الحرية و المسؤولية متلازمان و تكوين مواطنين قادرين على المبادرة و الإبداع و التكيف و تحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية، المدنية و المهنية، هذا ما عبر عنه الاحداث المنحرفين من خلال تداعياتهم بذكرهم لعبارة "**السلوك الحسن**"،"**الهندام**"،"**الأخلاق**" و"**الاحترام**" إضافة إلى عبارة"**عدم السرقة**"، إلا أنه تجدر الإشارة إلى تناول الحدث المنحرف في تصوره

للمدرسة لمفردة "**التربية**" من جانبها الأخلاقي الغير ممارساتي، متجاهلين الجوانب الأخرى للتربية و هذا ما يذكرنا بتيار ظل مهيمنا إلى حدود الستينات و هو يندرج في إطار امتداد لأطروحات إيميل دوركايم *Emile Durkhein* فهو يفيد بأن المدرسة كمؤسسة تتمثل وظيفتها الأساسية في تلقين الأطفال القيم الأخلاقية التي تشكل لحمة المجتمع و نؤكد ذلك بما ذكره الاحداث المنحرفين في تداعياتهم من خلال تطبيقنا لنموذج الإسكامات المعرفية القاعدية لمفردة "**تربية**" في العبارات الآتية: **الصلاة،السلوك الحسن، الهندام، الأخلاق، مشاكل، الحقرة، الاحترام، الوالدين، الناس، عدم السرقة،الخير، المركز، التعامل مع الناس، الانضباط، الشارع، ندم، المنزل، المدرسة، الطاعة و الأدب** مبررين أغلب إجاباتهم كماهو موضح في الجدول التالي :

جدول 17: تداعيات الاحداث المنحرفين و مبررات اجاباتهم لمفردة التربية

تداعيات الحدث المنحرف	تبرير الاجابات
الاحترام	وردت عبارة " من يحترم الأخر فهو مربي".و بذلك تطرق أغلب الاحداث إلى احترام كل من : التلميذ لمعلمه،القانون الداخلي للمركز، الأكبر سنا و طاعته و ذلك من حسن الأدب على حد تعبير الاحداث المنحرفين .
السلوك الحسن	و تطرق أغلب الأحداث إلى حسن المعاملة مع الأخر فهي تجعل الفرد يتجنب المشكلات التي تصادفه.
الوالدين	ذكر معظم الأحداث كلا الوالدين بإعتبارهما قائمين على مهمة التربية و بالأخص الأم ليأتي دور المدرسة (و ذكر دور المعلم في التربية كذلك)، من خلال العبارات التالية :" على خاطر هوما لي يربيونا " " يسبولي والدي كيما مانكونش مربي ".
عدم السرقة	وردت مفردة " عدم السرقة" عند بعض الأحداث باعتبار أن من يرتكبها فهو بدون أخلاق (عديم التربية) ومن خلال المقابلة اتضح أن هؤلاء الأحداث كان ارتكابهم للسرقة هي سبب دخولهم للمركز.
تداعيات الحدث المنحرف	تبرير الاجابات
الصلاة	من بين العبادات التي تطرق لها الحدث المنحرف في تصوراته الاجتماعية للتربية ذكره لعبارة "الصلاة" فربطوا بذلك التربية بالصلاة.

الهندام	ولم ينسى الأحداث المنحرفين اهتمام الفرد بالنظافة الجسمية وربطها بتصوراتهم عن التربية.
الأخلاق و الطاعة و الادب	" بالتربية نتعلموا الاخلاق " " ونقصدوا بيها الاخلاق الحسنة " " لازم نطيعوا لي كبر منا " " التربية تخلينا مادبين " .
المشاكل	" كيما نترباو نخطيو المشاكل " " يقولولي ميش مربي تاع المشاكل"
الحقرة	" نكره الحقرة " " المعلم نتاعي حقار و حيال "
الناس	" لازم نحتارمو الناس ".
الخير	اعتبر الاحداث المنحرفين التربية تحقق الأفعال الخيرة و ذلك في عبارة " نديرو الخير فى الناس "" .
المركز	اعتبر الاحداث المنحرفين مركز اعادة التربية كمكان للتربية بقولهم " نترباو في المركز " " يربيونا المربين " .
المنزل و المدرسة	ذكر الاحداث كل من المنزل و المدرسة و اعتبرهما أهم مؤسسة تعنى بالتربية " المعلمين في المدرسة هوما لي ربيونا " .
الشارع	لم يستطع عدد من الاحداث المنحرفين تبرير سبب ذكر عبارة الشارع عند الحديث عن التربية ما يدل على أنها عبارة اسقاطية فلطالما جال الحدث المنحرف الشوارع لغياب كل من الأسرة و المدرسة ، إلا أن البعض ذكر مايلي : " نضيعو في الشارع و ما نترباوش ".

و قد ضمت تداعيات الاحداث المنحرفين من خلال تحليلنا للجدول 17 و في نموذج الاسكامات المعرفية القاعدية لعبارة "التربية" كعبارة مثيرة كذلك بعض مشاعر الندم و الحسرة، لانقطاعهم عن متابعة الدراسة.

أما العناصر المحيطية المتباينة، فتظهر في تلك العلاقة التربوية بين المعلم و المتعلم، كذا بين التلميذ و زميله من نفس سنه، كمكون من مكونات المدرسة، فقد برزت مفردة "**تلميذ**" بتكرار 7 و متوسط حسابي 1.714 و مفردة "**معلم**" بتكرار 6 و متوسط حسابي 2.333، إضافة إلى مفردة "**التربية**" و التي تنتظم تصورات الأحداث للمدرسة حولها، فمجتمع المدرسة يتكون اساسا من الذين يقدمون المعرفة و الذين يتلقونها، فهو على هذا النحو مجتمع له استقراره النسبي و تنظيمه الاجتماعي المتمثل في توزيع أفراده على أساس المراكز التي يشغلونها و الأدوار التي يقومون بها، فقد أشار الباحثون في علوم التربية و

الاجتماع إلى أن إطار العلاقات الاجتماعية يتشكل أساسا في ضوء هذا التنظيم الاجتماعي و ما يميزه من تفاعل من خلال تناولهم لموضوع الفاعلية المدرسية، أمثال أوستن *Austen* في *كتاباته*، نقلا عن عيد أبو المعاطي الدسوقي (مرجع سبق ذكره، ص99) الذي يرى أن المدرسة الفعالة هي التي يتوفر لها مدير قائد له مشاركة قوية في برامج التعليم الصفي فيها و لديه توقعات عالية بالنسبة لأداء المعلمين و المتعلمين و توافر معلمين لديهم توقعات عالية بالنسبة لنجاح طلبتهم، توافر ايضا علاقات جيدة بين المعلمين و أولياء أمور تلامذتهم، ففي المدرسة الفعالة حسب رأي أوستن يصرف كثير من الوقت في التعليم و يعتمد في تقويم المتعلم على الاختيارات التي يعدها و يطورها المعلمين، وعلى حكمهم على مدى إنجازها و يقترح ثلاث خصائص تسهم في تحقيق الفاعلية المدرسية كالعلاقات الجيدة و مساندة الإدارة للمعلمين، التأكيد على المهام الأكاديمية، توافر وسط اجتماعي لعمل المعلمين، هذا ما تطرق له الحدث المنحرف في ذكره لمكونات المدرسة و ذلك في وصفه لشبكة العلاقات ما بين كل من التلاميذ و المعلمين ايضا من خلال تبريرهم لمختلف التداعيات فور سماعهم لعبارة "المدرسة"، فكما نعلم أن علاقات التلاميذ مع بعضهم البعض تنعكس في تفاعلهم داخل الأنشطة التعليمية المختلفة، فقد يكون تفاعلا ايجابيا بأخذ مظاهر الود، الإخاء، التعاون، المشاركة الشريفة و العمل المنتج و قد يكون تفاعلا سلبيا يأخذ مظاهر الكراهية و المشاحنات و المنافسة .

يعبر الأحداث المنحرفون في تصوراتهم للمدرسة من خلال دراستنا ايضا عن تفاعلات ايجابية مع زملائهم بالمدرسة بترديدهم للعبارات التالية: "**اندماج التلميذ بين زملاءه ورفقائه، لكي يندمج في مجتمع يملأه الحب و الراحة**" ، "**التلاميذ هم أساس المدرسة**" ، "**تتعرف على أشخاص آخرين**"، "**تتعاون مع بعضنا، نتشارك في الأفراح** " و"**تقضي وقت مع بعضنا فهذه تقوي المحبة بيننا**" و"**زملاء ندور مع بعض**"، هذا ما يظهر تلك العلاقة و الرابطة القوية بين كل من الحدث و أقرانه في نفس المدرسة، إذ يقوم الرفاق و الأصدقاء بدور هام في التنشئة الاجتماعية و في النمو الاجتماعي للفرد حدثا كان أم راشدا و يؤكد ذلك الباحثون في علم النفس و علم الاجتماع أمثال هيثم البقلي،(مرجع سبق ذكره، ص199)، فالرفاق حسبه يؤثرون في المعايير الاجتماعية للحدث المنحرف و يسهلون له القيام بأدوار اجتماعية متعددة، تساهم في تغيير الكثير من ممارساته السلوكية خاصة و أن هذه العلاقات قد تكون غالبا بشكل جماعات، فتمنح الحدث المنحرف الشجاعة لسلوك

مسلك الجريمة، تبدو تصرفاتهم غير المشروعة بصور و أشكال مختلفة كالهروب المعتاد من المدرسة، الغياب المتكرر، مخالفة النظام المدرسي، الأفعال التي تثير الفوضى و الصخب داخل القسم.

من ناحية أخرى تشير نفس النتائج المحصل عليها من خلال تقنية الاستحضار التسلسلي الى عبارة "**معلم**"، ما يظهر ايضا تلك العلاقة ما بين التلاميذ و المدرسين و التي تكمن في عملية الأخذ و العطاء التعليمي، فإذا كان دور المدرس يتحدد في العطاء المعرفي و التربوي، فإن ذلك يضعه في موضع السلطة و القيادة التربوية و التعليمية و القائد الرشيد كما يصفه الباحثون هو الذي يتفاعل مع أفراد جماعته تفاعلا إيجابيا، يؤدي إلى تنمية قدراتهم و تجنيد طاقاتهم و تحقيق أهدافهم، إلا أن الحدث المنحرف في أغلب تداعياته التي ذكر فيها "المعلم" برزت بمشاعر سلبية تارة و ايجابية تارة أخرى، فرغم وعيه بدوره الهام في التعليم و التربية و وجوب احترامه في العبارة "**لاخاطر يعلمني و يربيني**" **و في** "**احترام المعلم للتلميذ**"، اشتكى البعض منهم من المعاملة السيئة التي يتلقاها في المدرسة بسبب المعلم، ما جعلهم يكرهون المدرسة و يقررون الهروب منها و يظهر ذلك في العبارة "**ما نزيدش نولي للمدرسة على خاطرش المعلم قاسني**" **و العبارة** "**قاسني المعلم و قالي مانيش مربية**"، **عبارة** "**الهربة** " التي كان سببها المعلم يقوله "**بسبب المعلم اللي ميش مليح هربت**" و يعبر البعض الآخر بمشاعر ايجابية اتجاه المعلم بقولهم "**تفكرت المعلم نتاعي كان ناس ملاح معاي**" **و** "**عبارة يتعامل معايا نورمال**"، هذا ما أكدته الدراسات أن أساليب المعاملة المدرسية قد تزيد من توتر التلاميذ داخل المدرسة، كما تطرق الحدث أيضا في تصوراته للمدرسة إلى الطاقم الإداري على مستوى المؤسسة التعليمية و مختلف أدواره بذكره "**المراقب يقوم بتنظيم المدرسة**" و عبارة "**مدير و الذي يصرف في شؤون المدرسة**" و"**المدرسة بدون إدارة ليست مدرسة**"، و كمفردة اخيرة في منطقة العناصر المتباينة و حسب تقنية الاستحضار التسلسلي بتكرار قدره 5 و متوسط حسابي بلغ 1.800، ظهرت مجموعة من المشاعر و المعبرة على إنفعالات الأحداث المنحرفين إثر سماعهم لعبارة "المدرسة" و كذلك لمختلف الكلمات المثيرة التي طبقت في نموذج الإسكامات المعرفية القاعدية، نذكر: **ندم، كره، غيرة، ما نزيدش نولي، جميلة، حب، الظلام، البعيد، المجهول، نهاية الحزن و الفرح**، بررت إجاباتهم كما هو موضح في الجدول الآتي :

جدول 18: تداعيات الاحداث المنحرفين و مبررات اجاباتهم للانفعالات التي ظهرت من خلال تداعياتهم .

تداعيات الحدث المنحرف	تبرير الاجابات
كره	" نحس بلي يكرهوني صحباتي و المعلم و الجيران" و" نكره المدرسة"
الندم	"ندمت على ماقريتش" وذكرت هذه العبارة أيضا بسماعه لمفردة التربية و في تبريرها لست راض عن التوقف عن الدراسة"،"التوقف عن الدراسة تهديم للحياة" ، "ندمت لو أني ما توقفتش" .
الفرح	و ذكر عند الحديث عن المستقبل فاعتبره الحدث المنحرف فرحا بقوله" لأن الفرح هو أساس بناء حياة جديرة و قوية".
نهاية الحزن	فالمستقبل هو نهاية الحزن" لكي لا نعكر صفو الحياة الجديدة بالأحزان لأن علينا نسيانها".
الظلام	" فالمستقبل كالليل لا يظهر شيئا".
البعيد	فالمستقبل بعيد " مام لي صراتلك غدوة تبان بعيدة عليك ".
المجهول	فالمستقبل هو المجهول " لا نستطيع معرفة ما يكون ".
الحب	" في المدرسة يوجد الحب بين التلاميذ والمعلم" ، "المحبة في التعاون مع بعضنا " وذكرت في عبارة المستقبل يقول الحدث " أحب إن أحب و اتحب " .
غيرة	نغير من الناس كي يقراو و نحب نكون كيفهم ".
جميلة	" المدرسة مليحة فيها فوائد بزاف " .

فمن خلال هذا الجدول نلمس كرها شديدا للمدرسة من طرف الحدث المنحرف رغم ندمه من توقفه عن الدراسة و غيرة البعض منهم من زملائهم الذين تابعوا الدراسة و نجحوا فيها، هذا ما يتماشى مع ما توصلت إليه الدراسة التي أجراها كل من *هيلي و بروز S.Helly et k.Brouz* في كتابهما، نقلا عن ويلارد اوسلسون (مرجع سبق ذكره، ص199)، فقد تبين أن الأطفال المتخلفين دراسيا الجانحين أوضحوا كراهية شديدة

للمدرسة، كراهية ايضا لأحد المعلمين و ذلك بنسبة 13% عند الجانحين المتخلفين مقابل0 % من التلاميذ العاديين و أكثر ميلا ايضا للهروب من المدرسة مقارنة بزملائهم . تجدر الإشارة من خلال نتائج تطبيق تقنية الاستحضار التسلسلي إلى عدم احتواء المنطقة المحيطية الأولى و هي الخانة الثانية على أي عنصر في تداعيات الأحداث المنحرفين للمدرسة، لتظهر الخانة الرابعة و هي منطقة العناصر المحيطية الثانية لعبارة "**المستقبل**"، إذ ذكر الاحداث المنحرفين في تعبيرهم على الثنائية "مدرسة/مستقبل" الكلمات الآتية: **العمل، السكن (الدار)، الأسرة، الأولاد، الزواج، الوالدين، التربية، دراسة، الحج، رجل، الأب، بناء حياة جديدة** و الجدول التالي يوضح تبرير إجاباتهم كمايلي :

جدول 19: تداعيات الاحداث المنحرفين و مبررات اجاباتهم لمفردة المستقبل

تداعيات الحدث المنحرف	تبرير الاجابات
العمل	ككل فرد جزائري ارتبط المستقبل بالعمل عند الحدث المنحرف خوفا من شبح البطالة بقوله : " تبدا منها الحياة ، " باه ما نخلي مستقبلي يضيع " و" نخدم باش ندير الدار " ، " يضمن العيش " و " لأن العمل هو كل شيء " .
السكن	بقوله " شراء سكن " ، " الزواج من الذي أحب " ، " نبني دار صالحة " " باه نسكن فيها " .
الأسرة	" لتكوين عائلة " .
الأولاد	" باه نربيهم " ، نحكم بيهم الراجل لي راح نديه ، يعني باباهم " .
الزواج	" باه نكون مع ولادي " ، " على جال لولاد " ، " لأنه فرض " .
تداعيات الحدث المنحرف	**تبرير الاجابات**
الوالدين	" باه يعيشوا معايا " .
التربية	" لايخالط " .
دراسة	" لا يوجد مستقبل من دون دراسة" ، "الآن التعليم يبني المستقبل".
الحج	" أتمنى أن أحج ".
رجل	" لأن في المستقبل اصبح رجلا " .
أب	" بالزواج في المستقبل يصبح أبا " .

كما نلاحظ من خلال هذا الجدول و الذي يمثل تداعيات الاحداث المنحرفين و مبررات إجاباتهم لمفردة "المستقبل، أن تصوراتهم الاجتماعية قد انتظمت حول مجموعة من العبارات ذات دلالة إسقاطية لما يحلم الحدث تحقيقه انطلاقا من واقعه الاجتماعي الجزائري، باعتبار المدرسة تحقق المستقبل بتوفير العمل مثلا، بقولهم "**تضمن المستقبل**"، "**قد تنفعك في الحياة**" و "**مثل حاجة كنت تتمنايها تقراي باه توصليلها و تفرجيها على روحك و تبعدي الطريق السيئة عليك**"، هذا ما يوافق القانون التوجيهي في مادته الخامسة و السابق التطرق إليه في الجانب النظري و ذلك بتوعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل، باعتباره عاملا حاسما من اجل حياة لائقة و الحصول على الاستقلالية، باعتباره على الخصوص ثروة دائمة تكفل تعويض نفاذ الموارد الطبيعية و تضمن تنمية دائمة للبلاد، كما ذكر الأحداث المنحرفون بعض العبارات الدالة على مشاعرهم الايجابية و كذا السلبية اتجاه " المستقبل" و قد تم ذكرها سابقا .

في الأخير إن تحليل نتائج المعالجة الميدانية سمح لنا بالحصول على بناء التصور الاجتماعي للاحداث عن المدرسة و مختلف ادوارها، فهو ينتظم حول عناصر النواة المركزية المتمثلة في الثنائية : تعليم / علوم و عناصر محيطية، المستقبل / التربية / التلميذ / المعلم و انفعالات الحدث اتجاه المدرسة، فالنواة المركزية مشتركة بين كل افراد الجماعة، تعرف بنوع من الالتحام و الثبات، هذا ما يسمح بمقاومة التغيرات حسب ابريك *J.C. Abric* و النواة المركزية بذلك هي نتاج محددات تاريخية رمزية و اجتماعية، و هو ما يهيكل التفكير، تتمركز تصورات الأحداث إذن حسب رأينا حول مجموعة من المعارف و المعلومات ذات غاية تطبيقية ممارساتية، فهو ينزع إلى اعتبار المدرسة كوسيلة لا كقيمة في حد ذاتها، فالمدرسة من خلال تصورات الأحداث المنحرفين أداة لضمان المستقبل، التعليم، التربية، إذ يختزل هذه المؤسسة التعليمية في وظائفها الظاهرة، أما وظائفها الكامنة المتمثلة في إكساب المتعلمين السلوكيات التنافسية و سلوكيات الامتثال مثلا، فقد أشار لها الحدث المنحرف بأسلوب تبريري بكرهه للمدرسة و هروبه منها بسبب المعلم و معاملته السيئة و تجدر الإشارة إلى عدم اهتمام الحدث المنحرف بما يدعى بالتعليمية أي طرق التدريس المستعملة من طرف المعلم على اختلافها و تنوعها و أيهما يفضل، هذا ما يؤكد حسب رأينا عدم اهتمامه و لا مبالاته بالدراسة رغم شعوره الايجابي اتجاهها و الدراسة المشار إليها في الجانب النظري (انظر ص186) تؤكد ذلك و المطبقة

على عينة عشوائية تتكون من 500 حدث منحرف و مثلهم من الأسوياء للباحثان *Gluck G. Eleanor Sheldon et* اسفرت على نتائج هامة، فنسبة 23% من أفراد المجتمع يتأخرون في الدراسة لمدة سنتين على الأقل على المدى الطويل و كان أكثر هؤلاء قد وضعوا في الفصول الخاصة بالمدرسة، بينما بلغت النسبة بين الأطفال الأسوياء 8% و قد أجاب المعلمون الذين يقومون بالتدريس لتلاميذ مجتمع المدرسة بان أكثرهم قد فقدوا كل اهتمام بالتحصيل الدراسي و ان نسبة كبيرة منهم كان وجودهم في الفصل آليا مجردا من كل استيعاب او انتباه، و قد تبين ايضا من خلال الدراسة بالنسبة للشعور العام نحو المدرسة أن معظم التلاميذ المنحرفين ابدوا شعورا بالضيق و الكراهية نحو الانتظام في سلك الدراسة و إن كانت اجاباتاهم قد تباينت أجاب بعضهم قائلا :" **إنني اكره المدرسة لأنني دائما متأخر عن زملائي**" و البعض الآخر "**إن الدراسة صعبة جدا**" و البعض الآخر يقول" **إني أفضل ترك المدرسة و الالتحاق بالعمل**" و أبدى 10% من أفراد المجتمعات المنحرفة ميلا لمواصلة التعليم، بينما بلغت هذه النسبة 70% في المجتمعات السوية، لاحظ الباحثان ايضا أن الأسباب العامة لعدم إقبال الحدث المنحرف على المدرسة ترجع إلى عوامل مزاجية و عاطفية و إلى عدم توفر الظروف المادية المساعدة على مواصلة التعليم أو عدم الاهتمام بالدراسة لعدم الإيمان بأنها عمل مجد أو الروتين المتكرر الممل للحياة المدرسية، أما المجتمعات السوية فان النسبة المحدودة التي رفضت مواصلة التعليم كان رفضها يرجع إلى رغبة أفرادها في العمل أو الميل إلى الكسب بسرعة .

عمد الأحداث المنحرفون في تصوراتهم عن المدرسة حسب راينا على وصفها من خلال ما نقلوه من المجتمع، فالتصور الاجتماعي كما يقول *C. Flament* يعمل بمثابة مبادئ وصفية لموضوع التصور، فالهدف المنشود من قبل المدرسة منذ إرسائها في اكتساب المعارف و تبليغها و الطفل الذي لا يهتم بالمدرسة هو بذلك طفل يضع أسرته في دائرة الخطر و كذا الشريحة الاجتماعية و الجماعة التي ينتمي إليها، فهو ملزم بذلك كأن المدرسة نوع من المسلمات عند الأفراد و هنا يقع الصراع للحدث المنحرف حسب رأينا بين ما يجب أن يقوم به اتجاه المدرسة لإرضاء محيطه الاجتماعي خاصة عائلته و بين رفضه و عدم قدرته على الامتثال لقوانينها و ضوابطها، هذا ما ذكره كل من مرتون و ايميل دوركايم *E.Durkheim* et *R.Merton* في نظريتهما عن السلوك المنحرف باعتباره التباين أو التناقض بين ما هو موجود في المجتمع و بين ما ترغب مجموعة هامة من هذا

المجتمع بصورة جدية أن يكون به، يزداد هذا التناقض كلما ازداد التعارض بين الطموحات و التوقعات أي رغبات الفرد التي لا يسمح بتحقيقها مما يدفعه إلى السلوك المنحرف و هذا ما يؤكد ما جاء في دراستنا من خلال تفسيرنا لنتائجها، فرغم تشرب الأحداث المنحرفين من خلال تصوراتهم للمدرسة بالمعايير و القيم الاجتماعية اتجاهها، إلا أنهم يقومون بممارسات سلبية و يعانون عدم التكيف المدرسي و يبرر الحدث المنحرف ذلك من خلال دراستنا و حسب تصوراته الاجتماعية بضعف الرابطة مع أفراد المجتمع و يخص بالذكر الأفراد الاتفاقيون "المعلم" مثلا، هذا ما أشار له هرتشي *Hirtchi A.* في نظرية الضبط الاجتماعي و التي تعتبر ارتكاب الأفعال المنحرفة يتم عندما تضعف رابطة الفرد بالمجتمع بقوله: "إن القواعد و القوانين وليدة توافق اجتماعي و ما الانحراف إلا مخالفة لهذه القوانين تعبر هذه التجاوزات عن ضعف في ارتباط الفرد بقواعد و قيم مجتمعه" و تبرز عناصر هذا التوافق فيما سماه بالتعلق هذا الأخير الذي يشير إلى الروابط الشخصية بين الأفراد و بين كلا من الأشخاص المهمين.

الانحراف بذلك من خلال دراستنا سببه عدم فعالية أدوات الضبط و ضعفها، فقد أصبحت غير فعالة أو ضعيفة الفعالية، مما جعل ضبط السلوك يخرج عن السيطرة، هذا ما تؤكده الدراسة المطبقة على عينة تجريبية مكونة من 130 حدثا منحرفا بالجزائر(50 حدثا بمدينة قسنطينة و 80 حدثا بمدينة عنابة) و عينة ضابطة لم ترتكب أفعالا منحرفة من تلاميذ متوسطات مدينة قسنطينة، للباحث نوار الطيب (انظر ص159) و التي تبحث مشكلة انحراف الاحداث و تعالج موضوع العوامل و النتائج، إذ اعتبرت أن الانحراف في الجزائر هو نتيجة لعدم فعالية الضبط الرسمي و غير الرسمي على الحدث المنحرف إلى الحد الذي يجعله واعيا بمدى القبول الاجتماعي بأفعاله و أظهرت النتائج ايضا ان30,77 % من المجموعة المنحرفة أميون و البعض منهم ذوي مستوى دراسي منخفض و 61,54% من اباءهم أميين، ما يقارب نسبة 76,93% من أمهاتهم ايضا أميات، كما ساهمت الدراسة في إظهار رغبة المنحرف الشديدة في العودة إلى مقاعد الدراسة سمحت الظروف بذلك أو التعلم في مراكز التكوين المهني للحصول على شهادة مهنية و سجلت الدراسة ايضا 23,08% من المجموعة المنحرفة يهربون من المنزل مقابل 4,62% من المجموعة السوية، و بإضافة عملية اهتراء المنظومة القيمية، نجد أن الانحراف بمفهومه الاجتماعي أصبح مرتبطا بمعايير مغايرة لفكرة الابتعاد عن القيم الاجتماعية، إضافة إلى

تفكك مؤسسات التنشئة الاجتماعية و غياب مرجعيات قيمية موحدة و مشروعية الانحراف داخل المجتمع من خلال غياب نموذج مرجعية تحكم السلوك الاجتماعي ككل و يبدو لنا أن سلوك الحدث المنحرف غالبا ما يرتبط بثقافة المجتمع و التي تنتقل إليه بمؤسسات التنشئة الاجتماعية انطلاقا من الأسرة مرورا بمؤسسات أخرى كجماعة الرفاق و ما تحمله من ثقافة فرعية عادة ما تكون معادية لثقافة المجتمع و قيم منحرفة شجعت على التمرد و عدم الانضباط و ذلك برفض المعايير الاجتماعية، هذا ما يوحي بفشل التنشئة الاجتماعية مما يدفع إلى البحث عن فضاء آخر يعطي نوعا من الحرية لتفجير الطاقات الكامنة لدى الشباب خاصة .

إن المسلمة القاعدية لمقاربة الضبط الاجتماعي تعتبر أن العلاقات التي تربط الأفراد مع المجتمع تتضمن اتجاهات ضد اجتماعية يمكن اعتبارها طبيعية و هي تميز كل أنواع الأفراد و من أجل تعديل هذه الاتجاهات على الفرد أن يتلقى تنشئة اجتماعية تسمح له بالعيش في وسط الجماعة، بقصد الاعتراف بقواعد الضبط الاجتماعي الخارجي من خلال توسيع الضبط المعياري الداخلي، و يظهر في تداعيات الاحداث المنحرفين من خلال دراستنا ما يدعى ايضا بالاعتقاد، فالحدث يعي بشدة و يعتقد القوانين التي يخترقها و يعي انه على خطا، رغم ذلك فهو يتمرد عليها و نخص بالذكر ضوابط المدرسة و قواعدها، يمكننا أن نفسر ذلك من خلال تلك المقاربات النظرية المعتمدة في الدراسة، فبما انه لا يمكننا بأي حال من الأحوال الاعتماد على التفسير الأحادي للمشكلات الاجتماعية، فيمكننا اعتبار العامل المسبب للانحراف هو الاضطراب العاطفي القديم في عهد الطفولة المبكرة و ما الظروف الاقتصادية أو الاجتماعية إلا عوامل معززة أو معجلة تندلع في أعقابها الجريمة، هذا ما أكدته النظريات النفسية التي اهتمت بالاضطراب الناجم عن الأنظمة النفسية للفرد و بالأخص الاختلال الوظيفي للأنا الذي يلعب دورا هاما في قدرة الفرد أو عدمها في مواجهة متطلبات الحياة اليومية و الحفاظ على صلته بالواقع و تنطلق عند معظم العلماء من الفرضيات التي وضعها سيجموند فرويد *S. Freud* حول الذات العاقلة التي تتضمن الغرائز الأولية الموروثة بالولادة و التي لا تستطيع غير الأنا أو الأنا العليا ترويضها أو كبتها أو السيطرة عليها، فتظهر في أنماط سلوكية غير مقبولة في المجتمع، معبرة عن دوافع غريزية مباشرة أحيانا أو عن رغبات مكبوتة و ممنوعة أحيانا أخرى، و من المعروف أن الأفكار الأساسية لفرويد تقوم على الصيغة الأولية التجريبية عن الهو،

الأنا و الأنا الأعلى، كما تقوم على نظرية الغرائز و السلوك الإجرامي حسب فرويد ليس إلا استجابة بديلة أو صورة من صور الإطلاق الرمزي للعقد النفسية المكتوبة، فالجريمة هي نتاج تغلب الذات الشهوانية على الذات العليا من ناحية أو وجود عقدة كامنة في اللاشعور من ناحية أخرى، و هناك العديد من النظريات النفسية التي اعتبرت السلوك المنحرف نتاجا للتكوين النفسي للأفراد و تعتبر النظرية الفرويدية القاعدة الأساسية و المنطلق الرئيسي لمضامينها و هذا ما تم توضيحه في الجانب النظري (ص ص175،176).

يتضح ايضا من خلال دراستنا أن التصورات الاجتماعية للاحداث تضرب بجذورها في البناء الاجتماعي، و أن المستوى التعليمي و سلوك الفرد سواء كان منحرفا أو سويا لا يؤثران كثيرا في تصوراته حول دور المدرسة في ضمان المستقبل، ما يدل على أن التصورات الاجتماعية أقوى من أن يغيرها التعليم أو السلوك، كما تظهر تلك العلاقة بين تصورات الاحداث المنحرفين للمدرسة و بين ممارساتهم و سلوكاتهم اليومية، كما اشرنا إليه سابقا و تدعيما لتفسيرنا للنتائج المتوصل إليها و التي تدل على أن الحدث المنحرف لا يعتقد بقيمة المدرسة، دراستنا الميدانية المطبقة على 30 حدثا منحرفا و التي أفرزت مجموعة من النتائج أهمها أن عبارة المدرسة ككلمة مثيرة، ظهرت كعنصرا محيطيا و ليست في مركز تصور الأحداث المنحرفين للمدرسة بمؤشر وزني قدره 0.59، فعلى المستوى العام كان عدد إجابات "نعم" التي ذكرها الحدث المنحرف في إحدى الروابط الثماني و العشرون المكونة للنموذج تدل على أن المفحوص قد تعرف على العلاقة بين الكلمة المثير(المدرسة) و إجاباته المتداعية و حدد بذلك 1503 مظهرا مختلفا لمفردة (المدرسة) و يؤكد ذلك الوزن العام باقترابه من المجال (0 . 1)، هذا يدل على أن العبارة المثير "المدرسة" ذات علاقات كثيرة و متنوعة مع العبارات المتداعية و ذلك حسب نموذج الاسكامات المعرفية القاعدية فتحصلنا على الجدول التالي :

جدول مكرر للتذكير: قيم الإسكامات المتشكلة من 5 عائلات

الوزن اللغوي (V_{ersi})	الوزن التجاوري (V_{vois})	الوزن التركيبي (V_{comp})	وزن الفعل (V_{prax})	وزن النعت (V_{attri})
0,49	0,66	0,65	0,62	0,54

بالعودة إلى الأوزان الجزئية لنموذج الاسكامات المعرفية القاعدية و التي تسمح بتقدير و بدقة طبيعة العناصر ذات العلاقة بالكلمة المثير"**مدرسة**" و المشكلة لتصورات الاحداث المنحرفين اتجاه هذه المؤسسة التعليمية، نلاحظ من خلال هذا الجدول الممثل لوزن الاسكامات المتشكلة من خمس عائلات، أن هذه الأخيرة تتباين بين الوزن اللغوي، الوزن التجاوري، الوزن التركيبي، وزن الفعل و كذا وزن النعت و كل قيمة تعبر عن طبيعة التصور الاجتماعي لأفراد عينة البحث، فبناءا عليه يظهر إذن من خلال هذا الجدول ارتفاع في وزن كل من المخطط التجاوري و المخطط التركيبي فقد بلغ على التوالي 0.66، 0.65 فهما يعبران على الوظيفة الوصفية بالإضافة إلى المخطط اللغوي، إلا أن هذا الأخير شغل اقل الأوزان و قد بلغ وزنه 0.49 و هذا بالمقارنة بالمخططات الثلاث الأخرى، ما يظهر أن الاحداث المنحرفين بادروا بوصف موضوع التصور إلا و هو المدرسة من خلال التطرق إلى مختلف أدوارها و من مؤشرات متغير الاسكامات الفعلية في نموذج الاسكامات المعرفية القاعدية في دراستنا الروابط المكونة للنموذج و عددها 12 رابطا و كما سبق و اشرنا إلى أن هذه الروابط تدل على مفهوم الفعل الذي يكون التصور عرضة له و تعبر على نشاط معرفي خاص مرتبط مباشرة بالممارسات التي تتم اتجاه المدرسة، فقد بلغ وزن الفعل 0.62 مقارنة بوزن النعت و الذي قدر ب 0.54 و تجدر الإشارة إلى أن مؤشر الاسكام النعتي حسب نموذج الاسكامات المعرفية القاعدية يضم البعد المعياري للتصور، حيث تدل هذه الروابط و عددها 07 على الأحكام و المعايير و بصفة خاصة تقييم المدرسة.

نلاحظ إذن انه رغم تقارب قيم كل من الأوزان الفعلية و كذا النعتية، إلا أن المخطط الفعلي هو السائد في تصورات الاحداث المنحرفين للمدرسة ما يدل على أن تصورات الاحداث المنحرفين ذات بعد وظيفي، فالمنحرف يتجه في تصوراته إلى مختلف

الممارسات التي تتم اتجاه المدرسة، هذه النتيجة أكدت تلك المقاربات النظرية التي دعى لها الباحثون في تحديدهم لخصائص المنحرف و سماته المؤدية طبعا إلى السلوك الانحرافي، فحسب رأينا و من خلال هذه النتائج المتوصل إليها يمكننا اعتبار أن هذه المعلومات الثرية التي يمتلكها الحدث المنحرف حول موضوع "المدرسة" كمؤسسة تربوية اجتماعية تدل على توفر المعارف على مستوى الفهم عنده و غيابها على مستوى التطبيق، هذا ما يدعم ما جاء به بلوم في صنافته للأهداف المعرفية التربوية، فالحدث المنحرف يدرك و يعرف مكانة المدرسة و أهميتها، إلا أنه لا يكترث لها فهي بعيدة عن محور اهتماماته و الدليل على ذلك ما ظهر على مستوى الروابط، فبحساب النسبة السهمية للمثير(المدرسة) تبين أن هذه الأخيرة عنصرا محيطيا و ليس عنصرا مركزيا و بناءا على هذه المعطيات النهائية، فالنشاط المعرفي لتصورات الأحداث المنحرفين يعبر عنه بالوظيفة الفعلية، إذ تتجه تصوراتهم للمدرسة نحو الممارسات و الأفعال المرتبطة بها، فتكتسي بذلك بعدا وظيفيا .

هذه النتائج تؤكد ما جاء به الباحثون في نظرياتهم حول خصائص الحدث المنحرف فقد ذكر روس و فيبيانو "*A.Rosse* et *S.Febiano* في نظريتهما أن "المجرم لا يتحكم في ذاته و لا يفكر قبل الإقدام على فعل ما" و نظرية ردل *Radel* في وصفه لمجموعة من التقنيات الدفاعية التي يستعملها أنا الحدث انظر الجانب النظري ص221، فهو لا يهتم من خلال نظريته إلى توضيح نشأة و أسباب السلوك الجانح، بل يركز جل همه على الدراسة الدقيقة لطريقة عمل الجهاز النفسي عنده، خصوصا عمل الأنا و خصائصه و أوجه القصور في الأنا الأعلى و يرى ردل أن الأنا يستعمل وسائل دفاعية لوقاية ذاته من مشكلات الوضعية الجانحة و من أهم هذه الاتجاهات تلك الميكانيزمات الدفاعية كاستراتيجيات تجنب الحساب الداخلي اذ يتسلح الأنا بمكانيزمات دفاعية خاصة لتجنب مشاعر الذنب الداخلية و وضعية الخاطئ اجتماعيا، من أهم تقنيات تفادي العقاب ذكر ردل كبت و إخفاء النوايا و المقاصد الحقيقية، هناك من فعل قبلي هذا السلوك، الجميع فعل، على الأقل هذا السلوك، لقد كنا جميعا مشاركين في هذا السلوك، لقد فعل بي نفس الشيء من قبل، هو من أراد هذا، لقد اضطررت لفعل ذلك وإلا كنت أنا الخاسر، لم أستفد شيء، لكنني تصالحت معه فيما بعد، هو ليس استثنائيا (بريئا)، إنهم كلهم ضدي و لا أحد

يحبني و يقضون كل وقتهم في استفزازي، لم يكن بوسعي الحصول عليه بغير هذه الطريقة.

إضافة إلى بحث الحدث المنحرف عن سند الانحراف و التي لخصها ردل بمجموعة من الدفاعات التي تشجع الانخراط في الحياة الجانحة و تزينها و تبعده بالتالي عن التفكير بإمكانية التكيف.

في الأخير ذكر ردل ايضا إلى ما يدعى بمقاومة التغيير اذ تهدف هذه الميكانيزمات خصوصا إلى إحباط كل محاولة تغيير بإبطال مفعولها أو القضاء على إمكانية نجاحها، فأنا الشخص المنحرف فعال جدا في تنويم صوت الضمير (الأنا الأعلى) و ذلك بتغذيته بسلسلة من الحيل و المبررات كالامتناع عن الكلام لحظة الاعتراف، الهروب إلى الصفة الحسنة، تجنب الأفراد الذين يشكلون خطرا بالنسبة لهم، كبت كل احتياجاته سواء للحب أو التبعية، و الدراسة الميدانية المشار إليها في (ص 215) و التي تناولت موضوع انحراف الاحداث من جوانبه الاجتماعية، الأسرية و كذا النفسية، تؤكد هذه الخصائص، فقد هدفت إلى إعطاء صورة اقرب ما تكون إلى الواقع عن الحدث الجانح في لبنان، بين الملامح النوعية لشخصية و معالم المحيط الذي يعيشه الحدث المنحرف و نوع التجربة الوجودية التي تميز حياته و هي خصائص تنطبق حسب الباحث على أمثاله في العالم العربي إلى حد بعيد، فالانحراف على اختلاف فئاته، في نوعيته و عموميته، ليس مسالة فردية، فهو تفاعل عوامل ذاتية معينة تشكلت بطابع معين في أسرة معينة و في إطار اجتماعي محدد و من أهم الخصائص التي توصلت لها الدراسة نذكر أن المنحرف يبدي تجاذبا وجدانيا واضحا في موقفه من الحياة الاجتماعية، فهو يعاني مما يمكن أن يسمى بعقدة الدونية الاجتماعية، أي فقد الحدث لثقته بنفسه و بقدرته على الاندماج الاجتماعي و الوصول إلى مكانة لائقة، لكنه يتمنى ذلك و بشدة في دخيلة نفسه، إلا أن إحساسه بالعجز عن بلوغ تلك الغاية يجعله يقمع نفسه و يتمسك بالحياة الجانحة، فهو يحتمي بتلك الاتجاهات المنحرفة من الفشل الذي يخشاه و يسبب له اكبر الآلام المعنوية و أشدها، كما أن درجة الانتماء عند الحدث المنحرف كبيرة، فهو يعترف بالمعايير و القيم الأساسية التي تحكم سير الجماعة، أما على المستوى النفسي و الاجتماعي، فالحياة الاجتماعية للحدث المنحرف تتصف بما يقرب إلى الانفصام فهناك تجاذبا وجدانيا نشط و هناك أنظمة داخل شخصيته في نفس الوقت و لكنها عديمة التأثير أو التأثر بما حولها في بعض الأحيان،

تتصف البيئة النفسية لشخصية الحدث المنحرف بعدة خصائص تجعل احتمال الإقدام على أفعال جانحة كبيرا، كالتجاذب الوجداني و تقلب المزاج بسبب دوافع لاشعورية تتبع من الحرمان و مشاعر الإهمال و الضياع و ما يصاحبها من مشاعر الم و ميل إلى عقاب نفسه من ناحية و رد فعل دفاعي تعويضي ضد القلق و التوتر الذي يشعر به من ناحية أخرى و قد ظهر من خلال هذه الدراسة، ما جاء به ردل كإستراتيجة مقاومة التغيير في ذكره أن المنحرف يتفادى الوضعيات أو الأفراد الذين يستهجنون إنحرافه، فأنا المنحرف فعال جدا في تنويم صوت الضمير و ذلك بتغذيته بسلسلة من الحيل و المبررات و من أهم هذه التقنيات الملاحظة من خلال تصورات الأحداث لمختلف ادوار المدرسة الهروب إلى الصفة الحميدة .

قائمة المراجع:

- **المراجع بالعربية:**
  - **الكتب باللغة العربية:**

1- إجلال محمد سري، الأمراض النفسية الاجتماعية، ط1،عالم الكتب، لبنان، 2003.

2- أنور محمد الشرقاوي، انحراف الأحداث، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1986.

3- احمد كمال وآخرون، المدرسة و المجتمع، المكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، 1976، ص 45.

4- احمد الخشاب، الاجتماع التربوي و الإرشاد الاجتماعي، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، 1971، ص 14.

5- الشيخ كمال محمد عويضة، ط1، مشكلات الطفل، دار الكتب العالمية، بيروت، 1996.

6- جابر عبد الحميد، التدريس و التعليم: الأسس النظرية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.

7- جلال الدين عبد الخالق، السيد رمضان، الجريمة و الانحراف، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندريـــة، 2001.

8- جودت احمد سعادة، مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم الملايين، لبنان، ط1، 1984، ص 65

9- حسن مصطفى وآخرون، اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1986.

10- خيري خليل الجمبري، الخدمة الاجتماعية للأحداث المنحرفين، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندريـــة، 1984.

11- ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف، ديمقراطية المدرسة، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، الأردن، 2008.

12- رابح تركي، اصول التربية و التعليم، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.

13- رضا عبد السلام، اقتصاديات الجريمة، جامعة المنصورة، 2003.

14- رولان دورون وفرنسوا يارو، موسوعة علم النفس، المجلد الثالث، عويدات للنشر والتوزيع، بيروت،1997.
15- سامية محمد جابر، الإسكندرية، سوسيولوجيا الانحراف، دار المعارف الجامعية، 2004.
16- سلوى عثمان الصديقي، جلال الدين عبد الخالق، انحراف الصغار وجرائم الكبار، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2002.
17- سهير كامل أحمد، شحاته سليمان محمد، تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية و التطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، 2006.
18- شهاب الدين الحسيني، ميول المراهقين: المظاهر و الأسباب، الوقاية و العلاج، ط1، دار الهادي، بيروت، 2000.
19- صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية و طرق التدريس، ط2، دار المعارف، مصر، 1986.
20- طه الخير و منير العصرة، انحراف الأحداث في التشريع العربي والمقارن، مطبعة تنشئة المعارف، دمشق، 1961.
21- عبد الخالق محمد عفيفي، الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي من الألفية الثانية إلى الألفية الثالثة، ط1، المكتبة العصرية للنشر و التوزيع، مصر، 2007.
22- عبد الرحمن محمود العيسوي، سيكولوجية الجنوح، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، 1984.
23- عبد العزيز بن عثمان التويجري، جنوح الأطفال: القضية و الحلول، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم و الثقافة، 1997.
24- عبد القادر القهوجي، علم الإجرام وعلم العقاب، الدار الجامعية، الاسكندرية، دس.
25- عبد القادر قواسمية، جنوح الأحداث في التشريع الجزائري، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1992.
26- عبد اللطيف بن حسين فرج، نظم التربية و التعليم في العالم، ط1، دار المسيرة، الأردن، 2005.

27- عبد الله عبد الغني غانم، المنحرفات الصغيرات: دراسة لجرائم الفتيات الصغيرات و المراهقات، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2004.
28- عبد الله محمد خوج، مظاهر الجنوح عند الاحداث و أسبابه، المركز العربي للدراسات الامنية و التدريب، 1988.
29- عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة، ط1، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء، المغرب، 2009 .
30- عدلي أبو طاردون، سوسيولوجيا التطرف الديني، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 1999.
31- علي بوعناقة و آخرون، علم الاجتماع التربوي، دار الهدى، عين مليلة، دس.
32- علي اسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي: بنيوية الظاهرة ووظيفتها الاجتماعية، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات، لبنان، 2004.
33- علي بن سليمان بن إبراهيم الحناكي، الواقع الاجتماعي لأسر الأحداث العائدين إلى الانحراف في المملكة العربية السعودية، ط1، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2006.
34- علي محمد جعفر، علم الإجرام و العقاب: دراسة تحليلية لظاهرة الإجرام والسياسة العقابية في التشريع الليبي والمقارن، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1992.
35- عيد أبو المعاطي الدسوقي، جودة واعتماد مؤسسات التعليم: الواقع ومتطلبات المستقبل، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2010.
36- عامر مصباح، التنشئة الاجتماعية و السلوك الانحرافي لتلميذ المرحلة الابتدائية، ط1، دار الأمة، الجزائر، 2003.
37- عالية خلف أخواررشيدة، المسائلة و الفاعلية في الإدارة التربوية، ط1،دار المسيرة، الاردن، 2006.
38- غريب محمد سيد أحمد، علم اجتماع السلوك الانحراف، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2003.
39- فكتور بلة و آخرون، التعليم الأساسي في الوطن العربي: آفاق جديدة، ط1، دار فارس للنشر والتوزيع، الأردن، 2002.

40- منير العصرة، انحراف الاحداث المنحرفين و مشكلة العوامل، مطبعة تنشئة المعارف، دمشق، 1993.
41- منى فياض، الطفل و التربية المدرسية في الفضاء الأسري و الثقافي، ط1،المركز الثقافي العربي، المغرب، 2004.
42- محمد لبيب النجيحي، الأسس الاجتماعية للتربية، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، 1981.
43- محمد أيوب الشحيمي، دور علم النفس في الحياة المدرسية، دار الفكر، بيروت، 1994.
44- محمد جاسم، سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسة و آفاق التطوير العام، دار المسيرة، الأردن، 2004.
45- محمد حسن غانم، هروب التلميذ من المدرسة وكيف نواجهه، المكتبة المصرية للطباعة و النشر، الإسكندرية، 2006.
46- محمد زكريا، فيري وناس، بوصنوبرة عبد الحميد، تربية وعلم النفس، تشريع مدرسي: تكوين المعلمين، المستوى: السنة الثالثة، الديوان الوطني للتعليم عن بعد، وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، 2010.
47- محمد عاطف غيث، المشكلات الاجتماعية و السلوك الانحرافي، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية.
48- محمد مصطفى زيدان، النمو النفسي للطفل و المراهق و نظريات الشخصية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، دس .
49- محمد رفعت رمضان و آخرون، أصول التربية و علم النفس، دار الفكر العربي، مصر، 1984.
50- مصطفى حجازي، الأحداث الجانحون: تأهيل الطفولة غير المتكيفة، ط1، دار الفكر اللبناني، بيروت، 1995.
51- مصلح الصالح، النظريات الاجتماعية المعاصرة و ظاهرة الجريمة في البلدان النامية، ط1، مؤسسة الوراق، الأردن، 2000.
52- نائل عبد الرحمن و آخرون، المبادئ العامة للدفاع الاجتماعي، الادارة العامة للنشر، مصر، 1983.

53- نبيل السمالوطي، علم الاجتماع العائلي، ط1، دار الشروق، القاهرة، 1988.
54- هرتش ترافيس: ترجمة محمد سلامة محمد غياري، أسباب جنوح الأحداث، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
55- هيثم البقلي، انحراف الطفل و المراهق: الأسباب، الوقاية، العلاج بين الشريعة و القانون، ط1، الإدارة العامة للنشر، مصر، 2006.
56- وهب مجيد الكبيسي و آخرون، التوجيه التربوي و الإرشاد النفسي بين النظرية و التطبيق، مالطا 2002.
57- ويلارد اوسلسون، ترجمة إبراهيم حافظ و آخرون، تطور و نمو الطفل، عالم الكتب، القاهرة، دس.

- **القواميس و الموسوعات:**

1- أحمد زكي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1977.
2- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، ج1، بيروت، 1997.
3- علي بن هادية و آخرون، القاموس الجديد للطلاب، ط7، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1991.

- **الدوريات و المجلات :**

1- حميد خروف، إسماعيل قيرة، سليمان بومدين، النسق القيمي و التصورات الاجتماعية، منشورات مخبر العلوم الاجتماعية و قضايا المجتمع، قسنطينة، 2007.
2- زين الدين مصمودي، التنشئة الاجتماعية بين تبريرات الواقع و النموذج المعياري، مداخلة قدمت في الملتقى الأول حول العنف و المجتمع، من مجلة العنف و المجتمع، عدد خاص بالبحث العلمي عن جامعة محمد خيضر بسكرة، قسم علم الاجتماع، 09–10 مارس 2003.
3- إسحاق محمد، التفاعل اللفظي، مجلة التربية، الوزارة التعليمية، عمان، عدد 04، 1982.

- **المداخلات و الرسائل الجامعية :**

1- بوخميس بوفولة، انساق القيم و تصورات الأحداث المنحرفين لأساليب التربية الوالدية، رسالة لنيل دكتوراه في علم الاجتماع، جامعة باجي مختار عنابة، علم اجتماع الانحراف و الجريمة، 2009.
2- محفوظ بوشلوخ، التصورات الاجتماعية للعنف، مداخلة قدمت في الملتقى الوطني حول العنف و المجتمع، قسنطينة، فيفري 2001.
3- صالح علي شحادة عبد الله، دراسة ظاهرة الانحراف المدرسي: أسبابه و طرق مواجهته، رسالة لنيل دكتوراه في العلوم التربوية، جامعة قسنطينة، معهد علم النفس و العلوم التربوية، تحت إشراف الأستاذ الدكتور جودت الركابي،1984.
4- نوار الطيب، ظاهرة انحراف الأحداث : أسسها و طرائق علاجها، رسالة ماجستير في علم الاجتماع، جامعة عنابة، تحت إشراف الأستاذ خيرالله عصام، 1990.
5- سليمان بومدين، التصورات الاجتماعية للصحة و المرض في الجزائر، رسالة لنيل شهادة دولة في علم النفس العيادي، تحت إشراف الأستاذ الدكتور إسماعيل قيرة، معهد علم النفس و العلوم التربوية و الارطوفونيا، جامعة قسنطينة، 2004.

- **القوانين و التشريعات:**

1ـــــــــــــ النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08ـــ04 المؤرخ في جانفي 2008، عدد خاص فيفري 2008.
2 ـــــــــــــ أمر رقم 72ـــ3 مؤرخ 10 فبراير 1972 يتعلق بحماية الطفولة و المراهقة.

v المراجع بالاجنبية:

- **الكتب :**

1- *Claude Flament, Michel Louis Rouquette,* ***Anatomie des idées ordinaire:*** *comment étudier les représentations sociales, Armand Colin, Paris, 2003.*

2- *Claude Herzlich, Santé et maladie analyse d'une représentation sociale, Ecole des hautes études en sciences sociale, Paris, 1996.*

3- *Christine Bonardi Et Nicoles Roussiau, des représentations sociales, Dunord, Paris, 1999.*

4- *Denis Jodelet, les Représentations sociales : Phénomène, concept et théorie, dansS. Moscovici, psychologie social, P.U.F, 6ème édition, Paris.*

5- *Denis Jodelet, les Représentations sociales, PUF, Paris, 1991.*

6- *F. Redl et D.weineman, L'enfant agressif, Tom1, Fleurus, Paris, 1971.*

7- *Fisher,Gustave, Nicolas, Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, PUM, Paris, 1987.*

8- *Ivana Markova, Dialogicité et représentations sociales, PUF, Paris 2007.*

9- *Ivan duru bellat, Une société sans école, éditions du seuil, Paris, 1975*

10- *J.C Abric, Méthodes d'études des représentations sociales, édition èrés, Paris, 2003.*

11- *J.C Abric,* ***Pratique sociales et représentations****, PUF, Paris, 1994.*

12- *Jean Michel Bassette,* ***sociologie criminelle****, in jean pierre durand et robert weil, 2ème édition, sociologie contemporaine, paris, 1997,.*

13- J. Marie Seca, Les représentations sociales, Armand Colin, Paris , 2002.

14- J.Manuel,l'école et ses sociologie,PUF,Paris ,2003, p32.

15- *L. promovoste, M.le blanc,* ***Le passage de l'école au travail et la délinquance****, in Apprentissage et socialisation, Volum 2,PUF, paris, 1979.*

16- Marie duru bellat,Agnés van zanten,Sociologie de l'école,armand colin, Paris, 2002.

***17-** M'hammed boukhobza, **Ruptures et Transformations Sociales en Algérie**, volume1, office publications universitaires, alger.*

***18-** Martine Wiberras, **Les théories de l'exclusion**, 2ème édition, Armond Colin, Paris, 2000.*

***19-** Maurice Cusson, **Croissance et décroissance du crime**, P.U.F, paris, 1990.*

***20-** Michel Born, **Psychologie de la délinquance** : édition de Boeck et Larcier s.a, Bruscelles, 2003,*

***21-** Michel Louis Rouquette, Patrique Rateau**, Introduction a l'étude des représentations sociales**, Presses Universitaires de Grenoble, 1998.*

***22-** Mostefa boutefnouchet, **La famille algérienne, évolution et carcteristiques récentes**,2 édition, société nationale d'édition, alger, 1982*

***23-** Mustapha Haddab,Education et Chongement socioculurel,OPU, Alger,1979 .*

***24-** Nathalie Blanc, **Le concept de représentation en psychologie**, Presse édition, Paris, 2006.*

***25-** Piere Bourdieu, **Le metier de sociologue**, Paris, fernand nathan, 1986.*

***26-** Patricia Hanigan, **la jeunesse en difficulté**, quebec, presse de l'université du quebec ,1997*

***27-** Serge Moscovici, **Introduction à la psychologie sociale, librairie Larousse**, Paris, 1972.*

***28-** Serge Moscovici, **La psychanalyse son image et son public**, 2ème édition, P.U.F., Paris, 1972.*

29- Y. Maâche., M-S. Chorfi, A. Kouira, Série de conférences sur la représentation sociale; un concept au carrefour de la psychologie sociale et de la sociologie, les éditions de l'université Mentouri, Constantine, 2002.

30- *Zoila Adolfo Fermandez****, Freud et les psychanalyses****, Paris, fernand nathan, Paris, 1986.*

- **القواميس و المجلات**:

1- *Farid Boubekeur, L'échec scolaire dans le système éducatif algérien,université et le centre de recherche en antropologie sociale et culturelle , 23 janvier 2001.*

2- *Farid Boubekeur, La représentation sociale in revue psychologie éducation n° 14, les éditions de l'université Mentouri - Constantine, 2001.*

3- *Jacques Pastel, Dictionnaire de psychiatrie et de psychopathologie cliniques, Paris, Larousse: Bordas, 1998.*

4- Norbert Silamy, Dictionnaire usuel de la psychologie, 1 ed , Bordas, Paris , 1983 .

5- Robert Dictionnaire le robert de la langue française société du nouveau livre SNL, Paris, 1978

6-**ملخصات الدراسة باللغة (العربية، الفرنسية ،الانجليزية):**

- **الملخص باللغة العربية**

تهدف هذه الدراسة الى الكشف عن محتوى التصورات الاجتماعية للمدرسة عند الاحداث المنحرفين بالانطلاق من مجموع التساؤلات التالية.....

- كيف يتصور الحدث المنحرف المدرسة
- ماهي خصائص تصورات المدرسة عند الاحداث المنحرفين

وللاجابة على هذه التساؤلات قمنا بمعالجة البيانات المتحصل عليها باتباع الاجراءات التالية:

ا/ الدراسة الاستطلاعية حيث طبقنا 3 طرق منهجية على 21 حدثا منحرف وهي: .

- الخريطة الترابطية
- شبكة الترابطات
- نموذج الاسكامات المعرفية القاعدية

ب/ الدراسة النهائية و المطبقة على 60 حدثا منحرفا وهي:

- نموذج الاسكامات المعرفية القاعدية
- الاستحضار التسلسلي

إن النتائج المتحصل عليها تطلعنا على العناصر المركزية للتصورات الاجتماعية حول المدرسة و التي تنتظم حول 3 عناصر:

- التعليم
- التربية
- المستقبل

و تجدر الاشارة إن التصورات الاجتماعية للمدرسة عند الاحداث المنحرفين اكتست بعدا وظيفيا .

7-**الكلمات المفتاح : المدرسة، تصورات اجتماعية ،تداعيات ،نواة مركزية، نموذج الاسكامات المعرفية القاعدية، استحضار تسلسلي.**

- **Résumé de la recherche**

Le but de cette étude est d'élucider les représentations que font les délinquants juvéniles sur l'école.

Le point de départ de l'étude est le questionnement suivant :

- Comment les délinquants juvéniles se représentent- ils l'école ?
- Quelles seraient les caractéristiques des représentations sociales de l'école ?

Pour répondre à ces questions on a collecté les données suivant

a/ pour l'étude exploratrice, on a administré trois techniques, à un échantillon formé de 21 individus, et qui sont :

- La carte associative
- Le réseau d'association
- Les schèmes cognitifs de base

B/ pour l'étude proprement dite, on a administré deux techniques à un échantillon de 60 individus, et qui sont :

- Les schèmes cognitifs de base
- L'évocation hiérarchique

Les résultats obtenues ont indiqués que les représentations sociales de l'école se fondent sur trois éléments centraux qui sont respectivement : l'enseignant, l'éducation, l'avenir.

Enfin, les représentations sociales de l'école prennent chez les délinquants juvéniles une dimension fonctionnelle

- mots clés

- Ecole - Représentation Sociale - Schèmes Cognitifs de Base - Evocation Hiérarchique .

- **Abstract**

The purpose of this study is to elucidate the representations made by juveniles' delinquents on school.

The starting point of this study is the following question:

- How juveniles' delinquents offenders is they represent the school?
- What are the characteristics of social representations of the school?

To answer these questions we collected the following data :

a / for the exploratory study, three techniques were administered to a sample consisting of 21 individuals, and are: The cart associations The network association The basic cognitive schemes

B / for the actual study, two techniques were administered to a sample of 60 individuals, and are:

- The basic cognitive schémes.
- The Hierarchic evocation

The results obtained have indicated that the social representations of the school are based on three central elements that are respectively: the teacher, the education, and the future.

Finally, the social representations of the school are among juveniles' delinquents offenders a functional dimension.

-**keywords**

- School - Social Representation - Basic Cognitive Schemes - Hierarchic evocation .

نموذج الاسكامات المعرفية القاعدية
باللغة العربية – الفرنسية
اللهجة العامية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة منتوري – قسنطينة –

كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

قسم علم النفس و العلوم التربوية و الأرطوفونيا

في إطار إنجاز مذكرة بحث لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس الاجتماعي حول موضوع " التصورات الإجتماعية لدور المدرسة عند الأحداث المنحرفين ".

نطلب منكم مساعدتنا في الإجابة على الأسئلة المدرجة في

شكرا لتعاونكم

- **بيانات شخصية**

المركز	
العمر	
الجنس	
الحالة الإجتماعية	
المستوى التعليمي	
نوع الجنحة	

- **<u>المراحل المتبعة</u>:**

نرجو مساعدتنا في الاجابة على مجموع هذه التساؤلات بإتباع المراحل الأتية:

1- **<u>المرحلة الأولى</u>:**

أي صورة تبدر إلى ذهنك عند الحديث عن المدرسة ، حاول التعبير عنها بثلاث كلمات فقط.

و ذلك بكتابة عبارة " مدرسة " في مركز الورقة ، و بإستعمال أسهم حاول إظهار إجابتك الثلاث.

2- **<u>المرحلة الثانية</u>:**

إن امكنك علل على كل إجابة من الإجابات الثلاث في سطر أو سطرين على نفس الورقة.

3- **<u>المرحلة الثالثة</u>**:

حاول الإجابة على العبارات المدرجة في الجدول ب "نعم" أو "لا " أو " أو لا ادري " .

الرمز	التعابير الرمزية	الجواب 1			الجواب 2			الجواب 3		
		نعم	لا	لاادري	نعم	لا	لاادري	نعم	لا	لاادري
SYN	" مدرسة " تعني نفس الشيء ، لها نفس المعنى كإجابتك (3،2،1) .									
DEF	يمكن تعريف " المدرسة "كإجابتك (3،2،1)									
ANT	" المدرسة "هي عكس لإجابتك (3،2،1)									
TEG	" المدرسة "هي جزء من، مدمج في، مثال لإجابتك (3،2،1)									
TES	" المدرسة "لها كمثال ،لها حالة خاصة، تضم ،تشمل إجابتك (3،2،1)									
COL	" المدرسة "وإجابتك (3،2،1) ينتميان إلى نفس الطبقة العامة أو نفس الفئة									
COM	" المدرسة "هي مكون من مكونات إجابتك (3،2،1)									
DEC	إجابتك (3،2،1) جزء من ،مكون من مكوناتك "المدرسة"									
ART	" المدرسة "و إجابتك (3،2،1) هما الإثنان مكونان لنفس الشيء									
OPE	" المدرسة "هي التي تعطي إجابتك (3،2،1)									
TRA	"المدرسة" هي فعل يقع على إجابتك (3،2،1)									
UTI	"المدرسة" تستعمل إجابتك (1.2.3)									
ACT	إجابتك (1،2،3) تعطي "مدرسة"									
OBJ	"مدرسة" هي فعل يهدف الى، يطبق على									

	إجابتك (1،2،3)								
الرمـــز	التعابير الرمزية	الجواب 1			الجواب 2			الجواب 3		
		نعم	لا	لاادري	نعم	لا	لاادري	نعم	لا	لاادري
UST	للقيام ب"المدرسة" نستعمل إجابتك (1،2،3)									
FAC	إجابتك (1،2،3) هو فرد (شخص مؤسسة .....) تؤثر على "المدرسة"									
MOD	إجابتك (1،2،3) هي فعل نقوم به في "المدرسة"									
AOB	نستعمل إجابتك (3،2،1) كوسيلة في "المدرسة"									
TIL	نستعمل «المدرسة" كوسيلة لإجابتك (1 . 2 . 3)									
OUT	نستعمل "المدرسة" للوصول الى إجابتك (1،2،3)									
AOU	"المدرسة" وسيلة يمكن ان نستعملها في إجابتك (1،2،3)									
CAR	تتميز "المدرسة" دائما بإجابتك (2،1،3)									
FRE	تتميز "المدرسة" في الغالب بإجابتك (1 . 2 3)									
SPE	من المحتمل أن تتميز المدرسة في بعض الأحيان بإجابتك (1،2،3)									
NOR	المدرسة يجب أن تكون لها نوعية أو خاصية إجابتك (1،2،3)									
EVA	إجابتك (1،2،3) تقيم المدرسة									
EFF	المدرسة لها تأثير أوهدف قد يؤدي إلى إجابتك (1،2،3)									
COS	المدرسة تابع ل ، أدت إليه إجابتك (1،2،3)									

ملاحظة :

بعد تطبيق نموذج الإسكامات المعرفية القاعدية في الدراسة الإستطلاعية على عينة تتكون من 10 أحداث منحرفين، تم التعامل مع بعض التعابير الثمانية و العشرون المدرجة في الجدول باللهجة العامية، خاصة مع الأحداث المنحرفين ذوي مستوى تعليمي متدني و بالضبط مستوى إبتدائي، و الجدول التالي يوضح ذلك، مع العلم أن كل هذه الإجراءات تتم بحضور الباحث و الجدول التالي يوضح ذلك...

التعابير الرمزية	الجواب 1			الجواب 2			الجواب 3		
	نعم	لا	لا ادري	نعم	لا	لا ادري	نعم	لا	لا ادري
1 – كلمة "مدرسة" و جوابك (1،2،3) عندهم معنى واحد مثال هاتف = تلفون									
2 – نقدرو نعرفوا " المدرسة " بإجابتك (1،2،3) بمعنى : عندما نعرف المدرسة نقول هي .....(ونوظف الجواب الأول تارة ، ثم الجواب 2و3 تارة أخرى) مثال : عندما نعرف الجماعة نقول هي إجتماع أشخاص									
3 – إجابتك (1،2،3) عكس كلمة " مدرسة " مثال : جائع =/= شبعان موت =/=حيـــــــــاة									
4 – " المدرسة " جزء من ، مثال لـــــ مدمجة في جوابك (1،2،3) مثال : العجلة جزء من السيارة اليد جزء من جسم الإنسان									
5 – " المدرسة " تضم إجابتك (1،2،3) أو تشمل إجابتك (1،2،3) مثال : الخزانة تضم مجموعة من الكتب									
6 – نقدروا نحطوا " المدرسة " و إجابتك (1،2،3) في نفس الفئة مثال : الكراس و القلم ينتميان إلى موضوع واحد وهو الكتابة									
7 – " المدرسة " هي مكون من مكونات إجابتك مثال : المقود مكون من مكونات الحافلة									
8 - إجابتك (1،2،3) مكون من مكونات " المدرسة "									
9 - " المدرسة " و إجابتك (2،3،1) يخدموا في									

زوج نفس الشيء									
10 - " المدرسة " هي التي تعطي إجابتك (1،2،3) مثال : المعلم هو الذي يعطي المعرفة الأم هي التي تعطي الحنان									
11 - " المدرسة " هي فعل يقع على إجابتك (1،2،3)									
12 - " المدرسة " تستعمل إجابتك (1،2،3) مثال : الطباخ يستعمل السكين									
13 - إجابتك (1،2،3) تعطي " مدرسة " مثال : الله يعطي النعم									
14 – " المدرسة " هي فعل من بين المواضيع التي يتضمنها جوابك (1،2،3) مثال : التربية هي فعل يتضمن الصلاة أو الأخلاق و كذلك نقدروا نقولوا السلوك الحسن .									
15 – للقيام ب " المدرسة " تستعملوا جوابك (1،2،3)									
16 - جوابك (1،2،3) هو فرد (شخص ، مؤسسة ....) تؤثر على المدرسة مثال المعلم هو شخص يؤثر على المدرسة .									
17 - جوابك (1،2،3) هو فعل نقوم به في " المدرسة " مثال : التعلم هو فعل نقوموا به في " المدرسة " .									
18 – نستعمل جوابك (1،2،3) كوسيلة في " المدرسة"									
19 - نستعمل " المدرسة" كوسيلة لإجابتك (1،2،3)									
20 – نستعمل المدرسة باه نوصلوا إلى إجابتك(1،2،3)									
21 – " المدرسة " وسيلة يمكن أننا نستعملوها في إجابتك (1،2،3)									

22 – من المميزات الدائمة " للمدرسة" جوابك (1،2،3). مثال: من المميزات الدائمة للثعلب هي الغدر أو نقول من صفاته. • الصدق صفة دائمة من صفات المؤمن.									
23 – من المميزات الغالبة في " المدرسة" إجابتك (1،2،3)									
24 – أحيانا فقط تكون إجابتك (1،2،3) من مميزات " المدرسة".									
25 – لازم على " المدرسة" تكون عندها خاصية إجابتك(1،2،3)									
26 – جوابك (1،2،3) يقيم المدرسة. مثال: المعلم يقيم التلميذ.									
27 – تؤثر " المدرسة" على أجابتك (1،2،3).او المدرسة هدف يؤدي إلى إجابتك (1،2،3)									
28 – " المدرسة" تابعة لإجابتك (1،2،3). مثال: مركز رعاية الإحداث المنحرفين تابع لمديرية النشاط الإجتماعي.									

C	Expression standard	Réponse1			Réponse2			Réponse3		
		oui	Non	Je ne sais pas	oui	Non	Je ne sais pas	oui	non	Je ne sais pas
SYN	«école» signifie la même chose, au même sens que votre réponse (1,2,3)									
DEF	«école» peut être défini comme votre réponse (1,2,3)									
ANT	«école» est le contraire de votre réponse (1,2,3)									
TEG	«école» fait partie de, est inclus dans, est un exemple de votre réponse (1,2,3)									
TES	«école» a pour exemple, pour cas particulier, comprend, inclut votre réponse (1,2,3)									
COL	«école» appartient à la méme classe (catégorie) générale que votre réponse (1,2,3)									
COM	«école» est une composante, pour constituant votre réponse (1,2,3)									
DEC	«école» a pour composante, pour constituant votre réponse (1,2,3)									
ART	«école» et votre réponse (1,2,3) sont tous deux constituants de la méme chose (du même objet)									
OPE	«école» fait votre réponse (1,2,3)									
TRA	«école» a une action sur votre réponse (1,2,3)									
UTI	«école» utilise votre réponse(1,2,3)									
ACT	c'est votre réponse (1,2,3) qui fait «école»									
OBJ	«école» est une action qui a pour objet, porte sur, s'applique à votre réponse (1,2,3)									
UST	Pour faire «école» ou utilise votre réponse (1,2,3)									
FAC	votre réponse (1,2,3) est quelqu'un (une personne, une institution…) qui agit sur									

	«l'école»									
MOD	Votre réponse (1,2,3) désigne une action que l'on peut faire sur (à propos de, en cas de, à l'égard de) «l'école»									
AOB	Votre réponse (1,2,3) est un outil que l'on utilise sur (à propos de, en cas de, à l'égard de) «l'école»									
TIL	«l'école» est utilisé par votre réponse (1,2,3)									
OUT	On utilise «école» pour faire votre réponse (1,2,3)									
AON	«école» est un outil que l'on peut utiliser pour votre réponse (1,2,3)									
CAR	«école» est toujours caractérisé par votre réponse (1,2,3)									
FRE	«école» est souvent caractérisé par votre réponse (1,2,3)									
SPE	«école» est parfois, éventuellement caractérisé par votre réponse (1,2,3)									
NOR	«école» doit avoir la qualité de votre réponse (1,2,3)									
EVA	Votre réponse (1,2,3) évalue «école»									
EFF	«école» a pour effet (conséquence ou but), entraine votre réponse (1,2,3)									
COS	«école» a pour cause, dépend de, est entrainé par votre réponse (1,2,3)									

بطاقة فنية للمراكز المختصة
لاعادة التربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

بطاقـــــة فنيـــــة

المركز المختص لإعادة التربية

رمضان جمال – سكيكيدة

- **النشـــــأة:**

أنشأ المركز المتخصص في إعادة التربية "رمضان جمال" ولاية سيكيكدة بموجب المرسوم التنفيذي رقم 04/202 المؤرخ في 2004/07/19 المتمم للمرسوم التنفيذي رقم 87/261 المؤرخ في 1987/12/01، تمت الموافقة على فتحة بصفة رسمية من طرف الوزارة الوصية، خصصت له ميزانية تسيير سنة 2005 و ذلك بطلب من المديرية الولائية. يقع المركز بمنطقة بوقلوف بريك (قصر مورال سابق) يبعد عن مقر الدائرة رمضان جمال حوالي 3 كلم إلى الناحية الشرقية و عن مقر الولاية سكيكدة حوالي 25 كلم إلى الناحية الجنوبية، و يتربع على مساحة إجمالية تقدر بـــ 8320 م^2 منها 2963,44م^2 مساحة مبنية و الباقي مساحات خضراء و أخرى مخصصة للعب و ممارسة مختلف الأنشطة الرياضية و الترفيهية.

- **قدرة الاستيعاب المادية والبشرية:**

لقد أنشئ المركز بطاقة استيعاب نظرية تقدر بحوالي 112 مقيم (حدثا) و يتوفر على الإمكانات التالية:

1- جناح إداري: يتكون من مكتب استقبال و06 مكاتب مخصصة للمصالح الإدارية.

2- جناح بيداغوجي: يحتوي على 03 أقسام للدراسة، مكتبة، 04 ورشات (النجارة، التلحيم، الحلاقة، الإعلام الآلي).

3- المراقـــد: يحتوي على 07 مراقد سعة كل واحد 16 مقيم (حدثا) أي بمجموع 112 حدث و05 غرف ملحقة بالمراقد مخصصة لمستخدمي المناوبة الليلية، بالإضافة إلى عيادة تحتوي على قاعة فحوصات و قاعة علاج مجهزة بالوسائل الضرورية.

4- المرافق: مطبخ، مطعم، نادي، مغسلة، غرفة تبريد، مخزنين، حمامات و مراحيض، حظيرة للسيارات، ملعب (كرة السلة، كرة اليد، كرة الطائرة)، 04 سكنات إلزامية ذات 03 غرف.

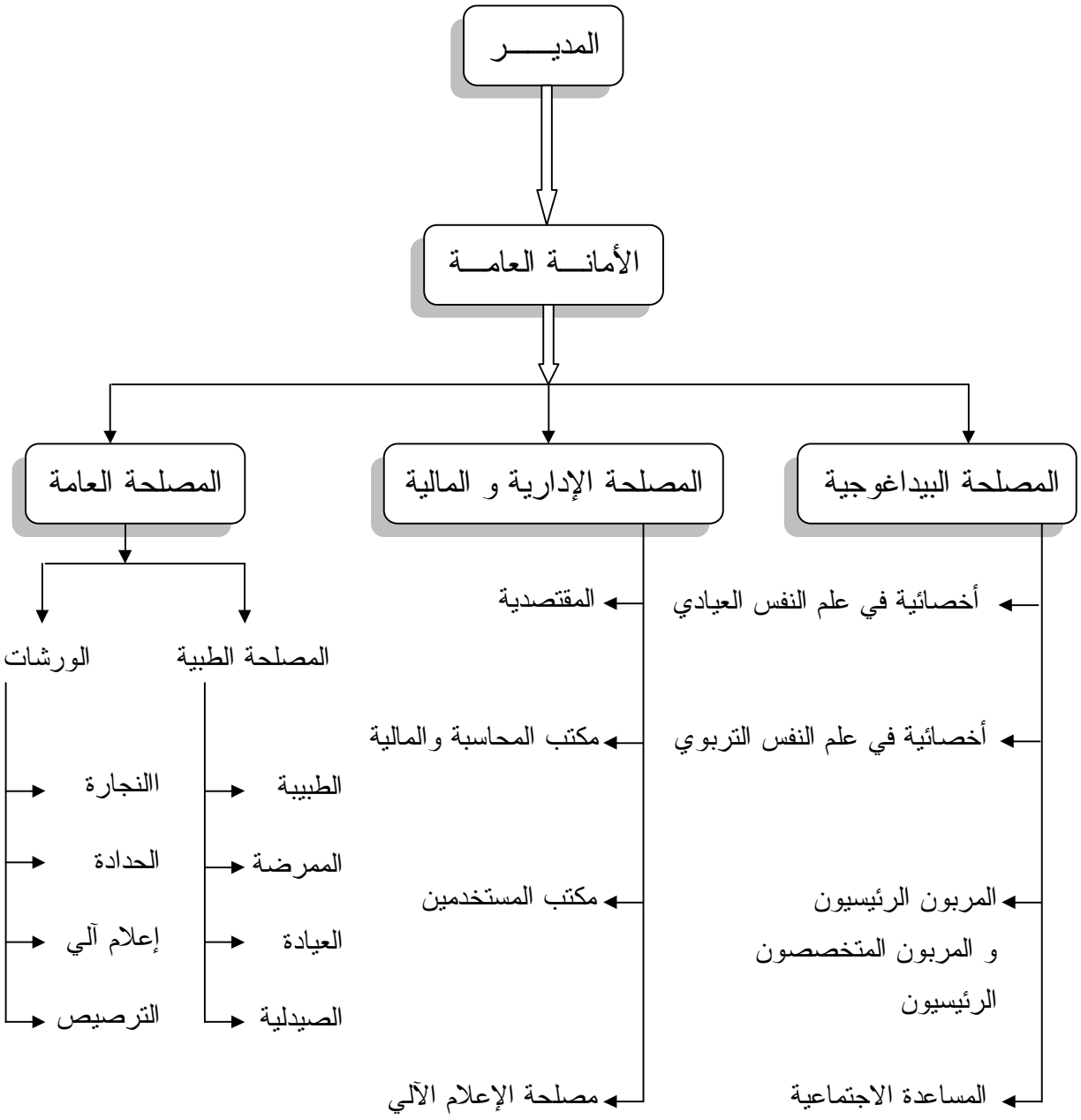
يشرف على تسيير المركز و تأطير المقيمين (الأحداث) طاقم إداري و تقني بيداغوجي و عمال مهنيون و يتكون من:

- مدير المركز.
- أعوان الإدارة.
- طبيبة المركز.
- ممرضة ذات شهادة دولة.
- أخصائية في علم النفس العيادي.
- أخصائية في علم النفس التربوي.
- المربون بمختلف درجاتهم (المربون المساعدون، المربون المتخصصون، المربون المتخصصون الرئيسيون...
- المساعدة الاجتماعية.
- العمال المهنيون (المقتصدية، صيدلي، مسؤول المحاسبة و المالية، عمال النظافة، عمال المطبخ، أعوان الحراسة، عامل في الإعلام الآلي، أعوان الإدارة، حرفي في النجارة، حرفي في الحدادة، حرفي في الترصيص، عامل في البستنة، مسؤول المخزن، عمال المدفأة...)
- العمال المؤقتون.

و المخطط التالي يوضح الهيكل التنظيمي لهذه المؤسسة:

مخطط 07 : **الهيكل التنظيمي للمركز المختص لإعادة التربية**

رمضان جمال – سكيكدة



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

بطاقـــــة فنيـــــة

المركز المختص لإعادة التربية

الحجار – عنابة

- **النشـــــأة:**

أنشأ مركز إعادة التربية الحجار - ولاية عنابة – بموجب المرسوم 100/76 في 25 ماي 1976 و فتح أبوابه للتكفل بالأحداث أقل من 18 سنة سواء في حالة خطر معنوي، تشرد، ارتكب جنحة و ذلك في الموسم 1973/1971.

- **نظام التكفل**: داخلي
- **قدرة الاستيعاب المادية والبشرية:**

يملك المركز قدرة استيعاب تقدر بـــ 90 حدثا، يشرف عليهم طقم تأطيري موزعين كالتالي:

- مستخدموا الإدارة و أعوان المصالح 24.
- المستخدمون البيداغوجيين 16 (رئيس مصلحة التربية، مراقب عام، 4 مربون مختصون، 4 مربون، 4 أساتذة التكوين المهني، أخصائي نفساني عيادي).

- **مجالات تدخل المركز**:

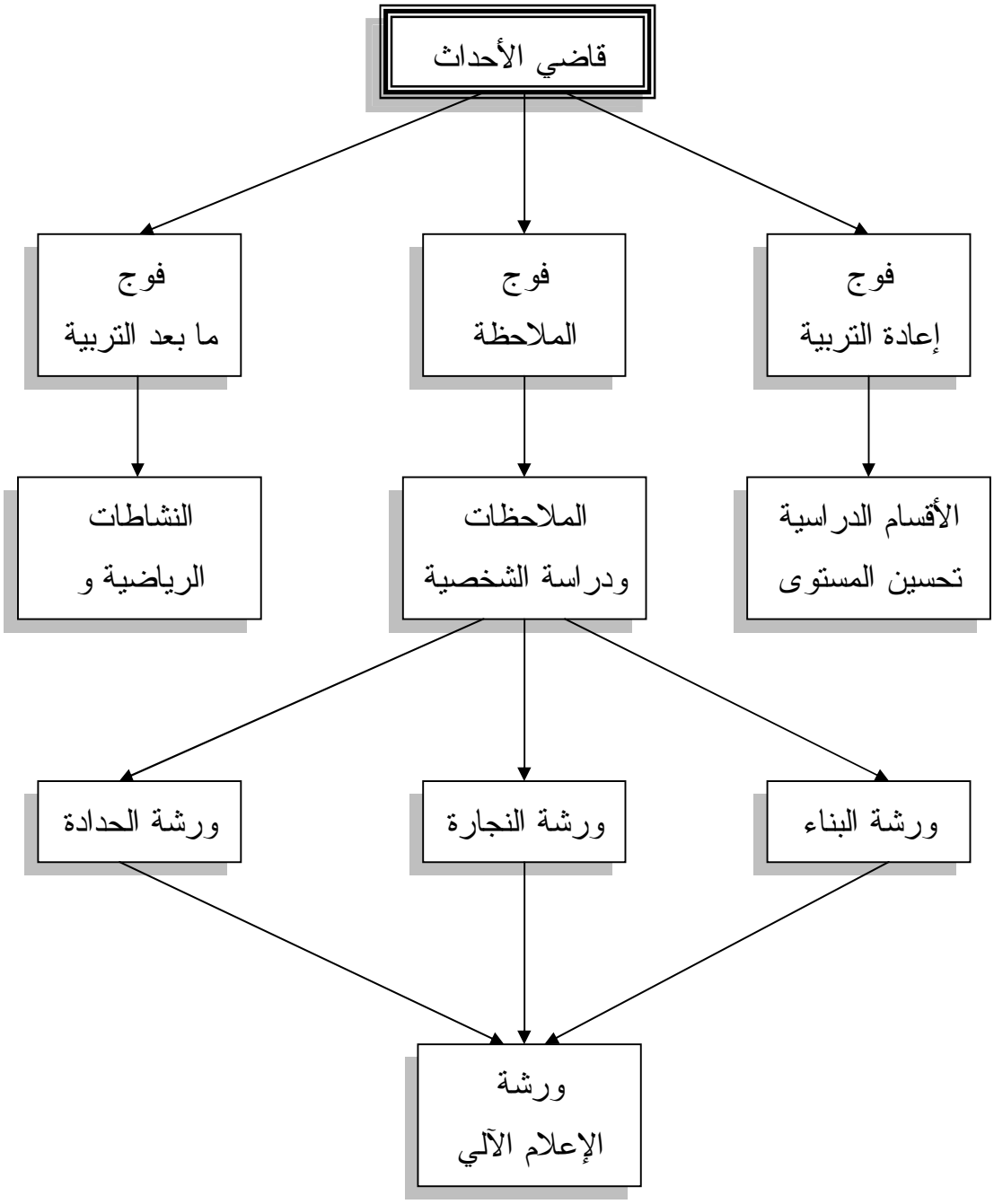
يقوم المركز في تكفله بالأحداث المنحرفين بمجموعة من النشاطات (رياضة، ترفيهية وثقافية) و يسهر على وضع برامج تربوية و تكوينية ساهمت في تحسين مستوى الأحداث و الحصول على مهن مختلفة :

- النجارة المعمارية: طاقة الاستيعاب 12 متربصا، مدة التكوين 12 شهرا.
- الحدادة: طاقة الاستيعاب 12 متربصا، مدة التكوين 12 شهرا.
- ورشة البناء: طاقة الاستيعاب 12 متربصا، مدة التكوين 12 شهرا.
- ورشة الإعلام الآلي: طاقة الاستيعاب 12 متربصا، مدة التكوين 12 شهرا.

إن هذه الورشات تخضع إلى نفس البرنامج المسطر من قبل مديرية التكوين المهني.

و المخطط التالي يوضح ذلك:

مخطط08: **إعادة إدماج الشباب في الحياة الاجتماعية والمهنية**



- **مفهوم الحدث:**

الحدث هو ذلك الشخص الذي لم يبلغ سن الرشد الجزائي، و كانت صحته أو أخلاقه معرضة للخطر المعنوي أو ارتكب فعلا مجرما أو معاقبا عليه قانونا، قدر سن الرشد الجزائي بـــ 18 سنة و19 سنة بالنسبة لسن الرشد المدني، و يكون الحدث في حالة خطر معنوي في حالة الفاحشة بين ذوي المحارم (الأب و ابنته مثلا).

المادة الأولى من الأمر رقم 03/72 المؤرخ في 1972/02/10 المتعلق بحماية الطفولة و المراهقة تنص على ما يلي: "إن القصر الذين لم يكملوا الواحد و العشرين عاما، و تكون صحتهم و أخلاقهم أو تربيتهم عرضة للخطر، أو يكون وضع حياتهم أو سلوكهم مضرا بمستقبلهم، يمكن إخضاعهم لتدابير الحماية و المساعدة التربوية".

إن إعادة التربية و التأهيل الخاصة بالأحداث المحكوم عليهم تتطلب معاملة و وسائل خاصة، لذلك نص المشرع على ضرورة أن يكمل الأحداث المحكوم عليهم بعقوبات سالبة للحرية تتم عقوباتهم في مؤسسات ملائمة تسمى المراكز المختصة بإعادة تأهيل الأحداث و هي مؤطرة تأطيرا خاصا و تتبع وسائل و نظم خاصة في عملية إعادة التأهيل، حيث تنص المادة 06 من القرار المؤرخ في 04 صفر 1417هـــ الموافق لـــ 09 جوان 1997 المتضمن النظام الداخلي لمراكز إعادة تأهيل الأحداث على مايلي: "إن مهمة المراكز هي استقبال الاحداث المودعين بموجب أمر أو حكم قضائي و إعادة تربيتهم بإعطائهم حسب مستواهم تعليما أو تكوينا يساعد على إعادة إدماجهم في المجتمع".

- **القائمون على مراكز الأحداث:**

أ- موظفو المراقبة (الحراسة): إن هذه الفئة تتمثل مهمتها في حراسة الأحداث و المراكز، يشترط فيهم تكوينا خاصا و ملائما للتعامل مع هذه الفئة.

ب- الممرنون و المربون: هذه الفئة من الموظفين هي التي تشرف على عملية إعادة التأهيل و تربية الأحداث أخلاقيا و تكوينهم الدراسي و المهني، و الدور الأساسي الذي يناط بها هي إحياء شعور الحدث بالمسؤولية و الواجب اتجاه المجتمع الذي يعيش فيه. و يشترط أن يعين مربي و ممرنين لكل 45 حدث.

ج- المساعدة الاجتماعية: يعتبر دورها مكملا لدور المربين و الممرنين و ذلك بتتبع الوضعية الاجتماعية للحدث و محاولة إيجاد الحلول للمشاكل الاجتماعية التي يتخبط فيها.

- **نظام الحبس المطلق على الأحداث:**

لا يمكن أن يطبق على الأحداث سوى نظام الجماعة، ولا يمكن في أي حال من الأحوال عزل الحدث إلا لأسباب صحية خاصة منها المرض المعدي، ويكون هذا النظام مطبقا ليلا ونهارا ويمكن لهم قضاء أربع ساعات فراغ في اليوم في الهواء الطلق، كما يمكن إخراجهم لقضاء جولة تحت مراقبة الممرنين والمربين، تخصص للأحداث محاضرات ذات أغراض تربوية داخل المركز، كما يمكن لهم تنظيم حفلات فنية ونشاطات رياضية بعد موافقة مدير المركز، ملزمون داخل المركز بالتعلم و تلقي الدروس و تعلم الحرف حسب إمكانياتهم .

و يعتبر المدير هو المسؤول الوحيد على رعاية الأحداث و تسيير المركز، ويعمل تحت سلطته مختلف موظفي المركز وتقدم له لجنة إعادة التربية التابعة للمركز رأيها في مجال إعادة تربية الأحداث.

وبناءا عليه يمكن له أن يتخذ مجموعة من المكافآت سواءا كانت ذات طابع تشجيعي بالنسبة للأحداث ذوي السيرة المثالية أو ذات طابع تأديبي بالنسبة للأحداث المخالفين للنظام، و يمكن له أن يمنح عطلة سنوية للأحداث في فصل الصيف مدتها ثلاثين يوما بعد أخذ رأي لجنة إعادة التربية، يمكن ان تقضى مع العائلة، كما يمكن له أن يمنح لهم رخص لقضاء الأعياد الرسمية مع عائلاتهم. كما يمكن للأحداث ذوي السيرة المهنية الاستفادة من عطلة استثنائية شريطة آلا تتجاوز مدتها سبعة أيام كل ثلاثة أشهر، و لا تعطى في أوقات الدراسة النظامية، و في حالة مخالفة النظام من طرف الحدث يمكن أن تقرر له طبقا للمادة 121 من قانون تنظيم السجون و إعادة الإدماج إحدى التدابير التأديبية الآتية:

1- الإنذار.
2- التوبيخ.
3- الحرمان المؤقت من بعض النشاطات الترفيهية.

4- المنع المؤقت من التصرف في مكسبه المالي.

- **لجنة إعادة التربية:**

1- تعريفها وتشكيلها:

طبقا لنص المادة 126 من قانون تنظيم السجون، فإن لجنة إعادة التربية تحدث لدى كل مركز لإعادة التربية و إدماج الأحداث و كذا المؤسسات العقابية المهيأة بجناح لاستقبال الأحداث، يرأسها قاضي الأحداث و تتشكل من الأعضاء الآتية:

- مدير مركز إعادة التربية وإدماج الأحداث، أو مدير المؤسسة العقابية.
- المختص في علم النفس.
- المربي.
- ممثل الوالي.
- رئيس المجلس الشعبي البلدي أو ممثله.

كما يمكن للجنة إعادة التربية أن تستعين بأي شخص من شأنه أن يفيدها في أداء مهامها، و يعين رئيس لجنة إعادة التربية بقرار من وزير العدل، حافظ الأختام لمدة ثلاث (03) سنوات قابلة للتجديد، بناءا على اقتراح من رئيس المجلس القضائي المختص (المادة 127).

2- اختصاصاتها:

طبقا للمادة 128 من قانون تنظيم السجون تختص لجنة إعادة التربية على الخصوص بما يأتي:

- إعداد برامج التعليم وفقا للبرامج الوطنية المعتمدة.
- إعداد البرامج السنوية لمحو الأمية و التكوين المهني.
- دراسة و اقتراح كل التدابير الرامية إلى تكييف وتفريد العقوبة المنصوص عليها في هذا القانون.
- تقييم تنفيذ تطبيق برامج إعادة التربية و إعادة الإدماج الاجتماعي.

- **مهام و دور المركز:**

يقوم المركز بالمهام و الأدوار التالية:

- **ü** التكفل التربوي، النفسي، الاجتماعي، و الصحي للحدث.

- رفع المستوى التعليمي للحدث و ذلك بإعداد مشروع بيداغوجي يشارك فيه كل أعضاء الفرقة التربوية و يتضمن التمدرس، التكوين و التمهين لكل الأحداث مهما كانت أعمارهم و مستوياتهم التعليمية.
- ضمان مواصلة الدراسة للأحداث خارجيا بالتنسيق مع المؤسسات التعليمية على اختلاف مراحلها.
- تكوين الحدث مهنيا بغرض إدماجه اجتماعيا و اقتصاديا.
- مساعدة الحدث على تجاوز أزماته بفضل العناية التي يتلقاها من طرف الفريق التقني البيداغوجي كل في مجال تخصصه.
- تحقيق الانسجام و التكامل بين مختلف الأطراف المشكلة للعملية التربوية داخل المركز.
- السهر على ربط علاقات مميزة مع الشركاء الاجتماعيين المعنيين بالعملية التربوية (العدالة، المصالح الأمنية، المؤسسات التعليمية و التمهينية، مصالح الملاحظة و التربية في الوسط المفتوح، أولياء الأحداث، مختلف الهيئات و المؤسسات المعنية بقضايا الأحداث... إلخ).

- **الفئـــة المتكفـــل بهـــا**:

يتكفل المركز بالأحداث أصحاب الجنح أو الذين هم في خطر معنوي و البالغين من العمر أقل من 18 سنة و الذين صدر في حقهم أمرا أو حكما بالإيداع في المركز من طرف قاضي الأحداث تحدد فيه مدة الإيداع، و قد يتم ذلك أيضا بطلب من الأولياء أنفسهم و ذلك لحماية أبناءهم من مختلف الأخطار و الآفات الاجتماعية المحدقة بهم، تنتهي هذه المدة بنفس الإجراءات عن طريق وثيقة يصدرها و يوقعها قاضي الأحداث و تسمى رفع اليد عن الأمر بالإيداع، إلا أن مدة الإيداع يمكن تمديدها بناءا على تقرير يتضمن مبررات التمديد يعد من طرف الفرقة التقنية و البيداغوجية المتكفلة بالحدث، يقدم له لإصدار الأمر بالتمديد لكن شريطة ألا يتجاوز عمر الحدث المعني سن 18 سنة عند تاريخ نهاية هذه المدة الإضافية.

يعد للحدث عند التحاقه بالمركز ملف إداري تقني نموذجي يتضمن معلومات وافية حول وضعيته الاجتماعية و حالته الصحية و النفسية و مستواه التعليمي، ذلك ما يساعد

على تشخيص حالته بغرض التكفل بها من طرف الفريق البيداغوجي كل في مجال تخصصه.

- **طرق التكفل**:

يتكفل المركز بالأحداث على النحو التالي:

* **<u>التكفل بالحدث داخليا</u>**:

كون هذه الفئة لا تملك أي ارتباطات مع أي مؤسسة تعليمية تكوينية أو تمهينية فالمركز هو المؤسسة التي تقوم بمساعدة الحدث على تجاوز أزماته بفضل العناية التي تقوم التي يتلقاها من تكفل تربوي، نفسي، اجتماعي، و صحي و برفع مستواه التعليمي و تكوينه مهنيا و ذلك بإعداد مشروع بيداغوجي يشارك فيه جميع أعضاء الفريق التقني البيداغوجي كل في مجال تخصصه و يشمل جميع الأحداث مهما كانت أعمارهم و مستوياتهم التعليمية بغرض إدماجهم اجتماعيا و اقتصاديا.

* **<u>التنسيق مع المؤسسات التعليمية و التكوينية</u>**:

هناك بعض الأحداث يزاولون دراستهم و تكوينهم بالمؤسسات و مراكز التكوين التي كانوا بها قبل إلحاقهم بالمركز المتخصص في إعادة التربية، فالمركز مطالب بمساعدة الحدث على تجاوز أزماته و بالتكفل به نفسيا، صحيا، اجتماعيا و بإعانته في رفع المستوى التعليمي و التكويني، بالنصح و الإرشاد و تقديم العون اللازم.

* **<u>التكفل الفردي</u>**:

يقوم التكفل بالحدث فرديا مع الأخصائيين النفسيين (أخصائية في علم النفس العيادي، أخصائية في علم النفس التربوي)، الطبيبة، المساعدة الاجتماعية و ذلك حسب الحالة التشخيصية لكل حدث.

* **<u>التكفل الجماعي</u>**:

يقوم التكفل بالأحداث جماعيا في النشاطات التعليمية و التكوينية في القسم و الورشات و النشاطات الترفيهية و الرياضية وفق برنامج بيداغوجي محدد.

يقوم التكفل بالحدث وفق البرنامج البيداغوجي التالي و الذي يتغير من فصل لآخر خاصة فصل الصيف و في نهاية الأسبوع:

جدول 20 يبين البرنامج البيداغوجي المطبق

الوقت	الخدمـــات
08:30-06:30	نهوض، غسيل، ترتيب الأسرة،الذهاب لتناول وجبة الفطور، تنظيف المراقد والمحيط، إنزال الأغطية واللباس الوسخ إلى المغسلة.
10:00-08:30	قسم محو الأمية، قسم التعليم، التمدرس الخارجي، التكوين المهني الخارجي والداخلي.
10:15-10:00	استـــــراحـــــــــة.
11:45-10:15	إعلام آلي، تمدرس، تكوين مهني.
12:00-11:45	استراحة مع غسيل اليدين للتوجه لوجبة الغذاء.
12:30-12:00	تناول وجبة الغذاء.
13:00-12:30	توجيه المتمدرسين خارجيا، استراحة لبقية الأحداث.
14:00-13:00	أنشطة حرة، مشاهدة التلفزة.
17:00-14:00	أشغال يدوية، أنشطة رياضية (الاثنين والخميس)، استقبال المتمدرسين خارجيا، تناول لمجة المساء.
17:30-17:00	تنظيف المحيط.
19:00-17:30	دراسة محروسة للخارجيين، أنشطة ثقافية وفكرية، ألعاب حرة.
19:30-19:00	غسيل والتوجه لتناول وجبة العشاء.
20:30-19:30	مشاهدة التلفزة مع تقديم نشاط يومي (إرشادات وتوجيهات تربوية).
21:00-20:30	الاستعداد للنوم، ارتداء ملابس النوم.
21:00	إطفاء الأنوار.

v الفرقة البيداغوجية و مهام كل عنصر:

يتشكل المركز من فرقة بيداغوجية تتركب عناصرها أساسا من: المدير، الطبيبة، الممرضة ذات شهادة دولة، المساعدة الاجتماعية، الأخصائية في علم النفس العيادي، الأخصائية في علم النفس التربوي، المربون بمختلف درجاتهم، ولا تقتصر هذه العملية التربوية إلا على عناصر الفرقة البيداغوجية فحسب، فهناك أطراف بإمكانها تقديم يد المساعدة لهذه الفئة من بينهم الأسرة، الطاقم الإداري، العمال المهنيون و المؤقتين باعتبارهم راشدين.

* **المديـــــر**:

و هو يد القرار و السلطة في المركز، حيث يعين و يشرف على أعمال الأمانة:

- يقوم بإدارة الأعمال اليومية للمركز بمساعدة أعوان الإدارة.
- يقدم خطط العمل و المشروع البيداغوجي للمركز.
- تحقيق الانسجام و التكامل بين مختلف الأطراف المشكلة للعملية التربوية داخل المركز.
- السهر على ربط علاقات مميزة مع الشركاء الاجتماعيين المعنيين بالعملية التربوية (العدالة، المصالح الأمنية، المؤسسات التعليمية و التمهينية، مصالح الملاحظة و التربية في الوسط المفتوح، أولياء الأحداث، مختلف الهيئات و المؤسسات المعنية بقضايا الأحداث).
- إصدار القرارات المنتظمة بالمركز (توجيهية، تحسيسية، اجتماعات... إلخ).
- طلب الاحتياجات و التجهيزات من مربين و عمال آخرون و صيانة لازمة للمركز.

إضافة إلى هذا فهو كباقي الفريق البيداغوجي له الحرية الكاملة و المطلقة في التكفل بالحدث و تقديم يد العون و الإرشاد و النصائح اللازمة.

* **الطبيبـــة**:

تقوم بالسهر على مراقبة سلامة الحدث صحيا، جسميا و عقليا و ذلك منذ لحظة دخوله المركز إلى غاية مغادرته إياه، بالملاحظة و الفحوصات و تقديم العلاج اللازم، يقوم الطبيب كباقي أعضاء الفريق البيداغوجي بتقديم تقرير ثلاثي عن الحالة الصحية للحدث مع تقديم بعض النصائح الوقائية و المقترحات حول الحدث.

* **الممرضة ذات شهادة دولة**:

تقوم بالتكفل بالحدث من حيث تقديم الإسعافات الأولية اللازمة من رعاية و عناية (تقديم الأدوية في وقتها، التطعيم، إسعاف الجروح والحوادث الطارئة...)، وكذلك تساعد على الوقاية من الأمراض بالنصح و الإرشاد في القضايا الصحية (الحث على النظافة بالمحافظة على البيئة الصحية السليمة اللازمة، مضار التدخين و تعاطي المخدرات و الكحول...).

* **المساعدة الاجتماعية**:

تقوم المساعدة الاجتماعية بتحقيق اجتماعي يتم من خلاله جمع معلومات حول الحدث من خلال أسرته، مدرسته، المحيط الذي يسكن فيه، المستوى الثقافي للحدث و للعائلة و الأصدقاء، من خلال هذه المعلومات نتعرف على ظروف الحدث الاجتماعية و الاقتصادية التي يعيشها بغرض الإدماج الاجتماعي والمهني.

* **الأخصائية في علم النفس العيادي**:

تقوم الأخصائية بمتابعة الحدث من خلال إجراء المقابلات معه و ملاحظة اهم سلوكاته (الهدوء، العدوانية، العناد، القلق، الكذب، القابلية للاستماع للنصائح، الفوضوية،... إلخ) و تشخيص حالته النفسية، خاصة و أن الحدث يعيش في مرحلة مراهقة تتطلب الرعاية المكثفة و التفهم الكبير، تقوم الأخصائية بتقديم تقرير ثلاثي عن الحالة النفسية للحدث مع تقديم بعض الاقتراحات لباقي الفرقة البيداغوجية عنه.

* **الأخصائية في علم النفس التربوي**:

تقوم الأخصائية بمتابعة الحدث من خلال إجراء المقابلات معه من أجل معرفة مستواه التعليمي و الثقافي و من ثم التكفل به، بمعالجة مختلف المشكلات التعليمية التي يعاني منها، و عملها يعتمد ايضا على مراجعة و متابعة البرنامج البيداغوجي المقدم من طرف المربين المختصين و محاولة التدخل لتعديله.

* **المربـــــون**: يضم سلك المربين أربع (04) رتب:

1- <u>المربون المساعدون</u>: هذه الرتبة موضوعة في طريق الزوال، و يكلفون حسب تخصصهم بالمشاركة في النشاط التربوي و التنشيط و تنظيم الحياة الجماعية للمقيمين بالتعاون مع الفرقة المتعددة الاختصاصات و يكلفون بهذه الصفة على الخصوص بما يلي:

- ضمان التربية أو إعادة التربية الخاصة المكيفة للفئات المتكفل بها.
- ضمان مرافقة و تأطير الأشخاص المتكفل بهم أثناء نشاطات الإطعام و النظافة الجسدية و الهندامية.
- ضمان تأطير ومساعدة الأشخاص المتكفل بهم أثناء تنقلاتهم داخل المؤسسة و خارجها.
- القيام بكل المهام ذات الصلة.

2- **المربون المتخصصون**: زيادة على المهام المنوطة بالمربين المساعدين، يكلف المربون المتخصصون بالمشاركة في التكفل بالفئات في وضع إعاقة أو عدم التكيف و من مهامهم مايلي:

- ضمان التكفل التربوي و إعادة التربية للأحداث الموضوعين في الوسط المغلق أو الوسط المفتوح بالتعاون مع الفريق المتعدد الاختصاصات و العائلة و المؤسسات المعنية.
- تطوير مختلف النشاطات لفائدة الأطفال بالتنسيق مع النفسانيين و مستخدمي التأطير التقني المعنيين.
- المساهمة في تحفيز الإبداع لدى هذه الفئة و تشجيع استقلاليتهم و تحسين سلوكهم الاجتماعي بالتنسيق مع أعضاء الفريق المتعددة الاختصاصات.
- المشاركة في التحضير المادي للنشاطات التربوية و الترفيهية التي تطورها المؤسسة.
- السهر على أمن الفئة المتكفل بها في الوسط التربوي.
- تطوير علاقات الثقة مع الأولياء و عائلات الأشخاص المتكفلون بهم.

3- **المربون المتخصصون الرئيسيون**: زيادة على المهام المنوطة بالمربين المتخصصون، يكلف المربون المتخصصون الرئيسيون بضمان تنظيم نشاطات التكفل الإقامي في الوسط المفتوح و في الوسط التربوي أو بمنزل الفئات المعنية على الخصوص في النقاط التالية:

- السهر على الإدماج المدرسي و العائلي للأحداث المتكفل بهم بالاتصال مع الفريق المتعدد الاختصاصات.
- القيام بالعمل الجواري تجاه الأطفال و المراهقين و الراشدين الذين هم في وضعية إعاقة أو خطر معنوي أو عدم التكيف .
- مساعدة الأطفال و المراهقين الذين هم في وضعية اجتماعية صعبة أو إعاقة أو المهمشين لاستعادة استقلاليتهم و المحافظة عليها و تنميتها، كذا اندماجهم الاجتماعي بالتعاون مع الفريق المتعدد الاختصاصات.
- المشاركة في إعداد المشاريع الفردية و المؤسساتية بالاتصال مع الفريق المتعدد الاختصاصات و ضمان تقييمها.

- تنظيم عمليات التنشيط و الترفيه لفائدة الأشخاص المتكفل بهم بالتنسيق مع الفريق المتعدد الاختصاصات.
- تشجيع تنمية الاستقلالية و قدرات التعلم لدى الطفل بالاتصال مع الفريق المتعدد الاختصاصات.
- المشاركة بالتنسيق مع الفريق المتعدد الاختصاصات في أعمال المتابعة حول وضعية الأطفال و المراهقين المعوقين أو الذين هم في وضع صعب.

4- **المربون المتخصصون الرؤساء**: زيادة على المهام المنوطة بالمربين المتخصصون الرئيسيون يكلف المربون المتخصصون الرؤساء على الخصوص بما يلي.

- السهر على تنظيم الأنشطة الرياضية و التنشيط و الترفيه لفائدة الأشخاص المتكفل بهم بالتنسيق مع الفريق المتعدد الاختصاصات.
- المشاركة في إعداد و تنفيذ برامج التربية المتخصصة و متابعتها و تقييم نتائجها.
- المساهمة في إعداد و تكييف البرامج و الوسائل البيداغوجية الضرورية للتكفل بالفئات المستقبلة.
- المشاركة في إعداد الأدوات التعليمية الخاصة المرتبطة بممارسة مهامهم.

- **المستويـــــــات**:

المركز يحتوي على فئة من الأحداث أغلبهم طردوا من المؤسسات التعليمية لعدة أسباب منها.

- كثرة الرسوب لتدني مستواهم بسبب المشاكل الاجتماعية و مع نقص المراقبة الأسرية و التي بدورها تتخبط في مشاكل اجتماعية و اقتصادية جعلت الجنوح مصير هؤلاء الاحداث.
- الشغب، العدوانية، مع الزملاء و المعلمين بسبب الإدمان على تناول السجائر و المخدرات...
- حالات الخطر المعنوي سواء على أسرهم أو على المجتمع بسبب التفكك العائلي. .

- **الزيارات والعطل:**

1- الزيارات: تتم الزيارات مرتين في الأسبوع على النحو التالي:

الأحد: من الساعة 13:00 إلى الساعة 16:00

الأربعاء: من الساعة 09:00 إلى الساعة 12:00

حيث تكون الزيارة و في الشروط التالية:

- الزيارة تكون لمدة نصف ساعة على الأكثر 30 دقيقة.
- يجب على الزائر أن يكون ذو صلة قرابة من الدرجة الأولى بالحدث، أما فيما يخص الأقارب و الأصدقاء يجب عليهم أن يكونوا مرفوقين بأحد أقارب الحدث من الدرجة الأولى.
- يجب على كل زائر أن يكون مصحوب ببطاقة هوية.

2- العطل: تتم وفق ما يقدمه الفريق التقني البيداغوجي حول الحالة التشخيصية للحدث كل في مجال تخصصه و تتم من خلالها مراسلة قاضي الأحداث الذي له السلطة الكاملة لاتخاذ القرار و في بعض الأحيان يتطلب على أهالي الحدث طلب عطلة خاصة في الأعياد، تتم بنفس الطريقة بمراسلة قاضي الأحداث الذي يقرر منح العطلة من عدمها.