وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
قسم العلوم الإجتماعية
شعبة علم الإجتماع

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل: 05/PG/M/SOC/12

عنوان المذكرة

التعليم وتغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية

دراسة ميدانية بمؤسسة إعادة التربية بورقلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الإجتماع

تخصص: علم الاجتماع التربية

إعداد الطالبة:
خولة زروقي

إشراف الأستاذ الدكتور:
بلقاسم سلاطنية

قائمة أعضاء لجنة المناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
01	عبد العالي دبلة	أستاذ	بسكرة	رئيسا
02	بلقاسم سلاطنية	أستاذ	بسكرة	مقررا ومناقشا
03	يحياوي نجاة	أستاذ محاضر (أ)	بسكرة	عضو مناقش
04	بن تركي أسماء	أستاذ محاضر (أ)	بسكرة	عضو مناقش

السنة الجامعية : 2015/2014

بسم الله الرحمان الرحيم

{....ربنا لا تؤاخذنا إن نسينا أو أخطأنا ربنا ولا تحمل علينا إصرا كما حملته على الذين من قبلنا ربنا ولا تحملنا ما لا طاقة لنا به ...}

سورة البقرة الآية (286)

كلمة شكر وعرفان

الثناء الجميل على الرزاق الجليل، الذي منّ علي بنعمة الإسلام، ووفقني للوصول إلى هذا المقام، وما توفيقي إلا بالله، فالحمد لله أولاً وآخراً.

أتقدم بكل عبارات الشكر والعرفان والتقدير إلى أستاذي المشرف **البروفيسور**" **بلقاسم سلاطنية**" حقا أقولها بكل فخر واعتزاز لي عظيم الشرف أنه تكرم بقبوله في الإشراف على هذا البحث المتواضع، وكان لي خير عون وخير موجّه، حيث لم يدخر وقته وجهده

الثمين في تقديم نصائح أو معلومات ساعدتني بشكل كبير في إتمام

هذا العمل، والذي لمست من خلال تواصلي معه أنه كان دائما

يتميز بالصبر والتطلع إلى العمل الجاد والمميز، فله مني

أخلص الاحترام والتقدير، وفقه الله في خدمة

العلم والمتعلمين

إن شاء الله

كما لا يفوتني في هذا المقام أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الأستاذتين مناصرية ميمونة و بن تركي أسماء، والأستاذ نبيل حليلو و زميلي عبان عبد القادر و لكل من أسهم برأيه وشجعني ولو بكلمة طيبة لإخراج هذا البحث إلى حيز الوجود **شكرا لكم جميعا.**

فهرست المحتويات

الموضوع :.....الصفحة

مقدمـــة..... أ-ب-ج

الفصل الأول : مشكلة البحث

1-1 تعريف وتـحد يـد مشكلة البحث.....02

1-2 أهمية وأسباب اختيار الموضوع.....05

1-2-1: الأهمية.....05

1-2-2: أسباب الاختيار.....06

1-3 هدف البحث.....07

1-4 الدراسات السابقة.....08

الفصل الثاني : التعليم والتعلم

تمهيد:.....18

2-1 التعليم.

2-1-1: مفهوم التعليم.....18

2-1-2: أنواع التعليم.....22

2-1-3: وظائف التعليم.....25

2-1-4: نظريات التعليم.....27

2-2 قراءة سوسيولوجية في التعليم والتعلم كفعل اجتماعي.

2-2-1: التحليل السوسيولوجي للتعليم كفعل اجتماعي..... 35

2-2-2: مفهوم التعلم.....37
2-2-3: الفرق بين التعليم والتعلم.....39
2-2-4: خصائص التعلم و شروطه.....41
2-3 أهم المداخل السوسيولوجية التي تناولت التعليم:
2-3-1: المداخل البنائية الوظيفية التقليدية.....44
2-3-2: المداخل الماركسية التقليدية والمحدثة.....49
2-3-3: المداخل الوظيفية المحدثة.....51
2-3-4: المدخل النقدي(الرديكالي). 54
خلاصة.....57
الفصل الثالث: السلوك الانحرافي
تمهيد 60
3-3 السلوك الإنحرافي:
3-1-1: تعريف الانحراف والسلوك الإنحرافي.....61
3-1-2: أنواع الإنحراف.....65
3-1-3: الأسباب الاجتماعية للسلوك الإنحرافي.....68
3-1-4: الأسباب الذاتية للسلوك الإنحرافي.....76
3-2 سوسيولوجيا الانحراف في المجتمع:
3-2-1: المدخل السوسيولوجي لدراسة السلوك الإنحرافي.....81
3-2-2: التحليل السوسيولوجي لأشكال الإنحراف في المجتمع.....83
3-2-3: مظاهر الإنحراف في المجتمع.....86
3-2-4: نماذج الإنحراف في المجتمع 92
3-3 النظريات العلمية المفسرة لظاهرة السلوك الإنحرافي

3-3-1: النظريات البيولوجية 94
3-3-2: النظريات النفسية.....97
3-3-3: النظريات السوسيولوجية..... 99
3-3-4: النظرية الاسلامية في تفسير الإنحراف.....107
خلاصة.....108

الفصل الرابع: التعليم ومؤسسة إعادة التربية:

تمهيد.....111

4-1 مؤسسة إعادة التربية.....112

4-1-1: المؤسسة العقابية وأنواعها.....114
4-1-2: مفهوم مؤسسة إعادة التربية وتطورها في العصر الحديث.....123
4-1-3: مؤسسة إعادة التربية في الجزائر.....127
4-1-4: كيفية عملها وسيرها.....129
4-1-5: صعوبات عملية إعادة التربية في الجزائر.....130

4-2: مؤسسة إعادة التربية (البناء- الوظيفة) و التعليم

4-2-1: مؤسسة إعادة التربية من حيث البناء.....132
4-2-2: وظيفة مؤسسة إعادة التربية.....134
4-2-3 :مفهوم التعليم داخل مؤسسة إعادة التربية وأهميته.....140
4-2-4: وسائل التعليم داخل مؤسسة إعادة التربية.....143

4-3: أنواع التعليم داخل مؤسسة إعادة التربية ودوره فيها

4-3-1: التعليم الديني.....145
4-3-2: التعليم العام.....147
4-3-3: التعليم المهني.....148
4-3-4: أهداف ودور التعليم داخل مؤسسة إعادة التربية.....156

4-3-5 : التعليم كتغير في السلوك الإنحرافي.....161
خلاصة.....163

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.....166

5-1 مجالات الدراسة 167

5-2-1: المجال المكاني.....167

5-2-2: المجال البشري.....172

5-2-2-1: مجتمع الدراسة.....172

5-2-2-2: العينة.....173

5-3 المجال الزمني.....175

5-4 المنهج المعتمد في الدراسة.....175

5-5 أدوات جمع البيانات. 187

5-5-1: الاستمارة.....177

5-5-2: المقابلة.....178

5-6 الأساليب الإحصائية.....180

خلاصة.....180

الفصل السادس: تحليل وتفسير نتائج البحث:

تمهيد.....183

6-1 تحليل وتفسير بيانات التعليم العام.....189

2-6 تحليل وتفسير بيانات التعليم المهني.....202

3-6 تحليل وتفسير بيانات التعليم الديني.....214

4-6 نتائج الدراسة.....225

خلاصة.....230

خاتمة.

فهرس الجداول.

فهرس الأشكال.

فهرس الملاحق.

قائمة المراجع.

الملاحق.

مقدمة

مقدمـــــة:

يعد الانحراف ظاهرة اجتماعية كانت ولا تزال وستبقى موضوعا خصبا للباحثين في العلوم السلوكية والاجتماعية باعتبارها مشكلة حساسة تعاني منها مختلف دول العالم باختلاف درجة تقدمها، والأكثر من ذلك فإن هذا الاختلاف يختلف حتى في المجتمع الواحد بتعدد المناطق والعادات والتقاليد.

وقد أصبحت ظاهرة الانحراف والجريمة في الفترة الأخيرة التي تحول فيها المجتمع الدولي إلى قرية صغيرة بسبب انتشار وسائل الاتصال والتقدم التكنولوجي السريع ظاهرة خطيرة جديرة بالرصد والدراسة والتحليل، خاصة أن هذه الأخيرة ليست جديدة وليست مرتبطة بالمجتمعات المتخلفة دون غيرها، ولكن تخلف المجتمع وأزماته يعمق هذه الظاهرة وقد يعطيها أبعاداً أكثر خطورة، وبالتالي ندخل في حلقة مفرغة من تخلف وأزمات اجتماعية تساهم في اتساع ظاهرة الانحراف، وقد اتفق معظم علماء الاجتماع أن ظاهرة السلوك الانحرافي من المعوقات الوظيفية للبناء الاجتماعي. ويعتبر المجتمع الجزائري من المجتمعات التي مستها هذه الظاهرة سواءً في البناء أو في الوظيفة وبالتالي أصبح من الضروري العمل على معالجة هذه الظاهرة أو التقليل منها والعمل على إيجاد السبل الكفيلة للحد من خطورتها، ومن هنا جاءت فكرة الدفاع الاجتماعي التي تسعى للوقاية من الوقوع في الانحراف، وتقديم العلاج المناسب للمنحرفين وذلك من خلال المؤسسات العقابية.

وتماشيا مع القانون اهتمت الجزائر كباقي الدول بإنشاء مؤسسات إعادة التربية والهدف منها هو إعادة إدماج المنحرف في التعليم وتأهيله من جديد لكي يستطيع أن يواصل حياته بطريقة عادية، وقد عملت مؤسسة إعادة التربية بورقلة على تجسيد فكرة إدماج المساجين اجتماعيا من خلال برامج التعليم المتنوعة (عام، مهني، ديني)، ومن هنا تغيرت معطيات السجون من مؤسسات عقابية إلى مؤسسات اصلاحية تهتم بتهذيب وتغيير سلوك النزيل،

لأنه من المفترض أن تكون فترة السجن فترة محدودة يعود بعدها النزيل للمجتمع ليمارس دورا إيجابيا بناءاً ويساهم في التنمية المستدامة لمجتمعه وأمته، ولكن إذ خرج النزيل من هذه المؤسسات وهو أكثر انحرافا وبذلك ينتفي غرض أساسي من مؤسسة إعادة التربية وتكون هذه الأخيرة قد فشلت في الإصلاح والتهذيب وتغيير السلوكات الانحرافية، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة التي تسعى إلى إلقاء الضوء على دور التعليم في تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية وعلى هذا الأساس تمت دراسة هذا الموضوع وفقا للفصول التالية:

الفصل الأول: وقد اشتمل هذا الفصل على مشكلة البحث وتساؤلاتها وأهم الأسباب التي أدت إلى دراسة الموضوع، مع إبراز الأهداف وأهمية الدراسة بالإضافة إلى الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع .

الفصل الثاني: وتم في هذا الفصل التطرق إلى مفهوم التعليم وأنواعه و وظائفه وأهم نظريات التعليم إضافة إلى قراءة سوسيولوجية في التعليم والتعلم كفعل اجتماعي، وأهم المداخل السوسيولوجية التي تناولت التعليم كالوظيفية، الماركسية والمدخل النقدي.

الفصل الثالث: لقد خصص في هذا الفصل لتحديد مفهوم الانحراف والسلوك الانحرافي، وأهم أسبابه وأنواعه إضافة إلى سوسيولوجيا الانحراف في المجتمع وأهم النظريات المفسرة لظاهرة السلوك الإنحرافي.

الفصل الرابع: وتم الوقوف في هذا الفصل على مفهوم المؤسسة العقابية و أنواعها، ومفهوم مؤسسة إعادة التربية تطورها وكيفية عملها، إضافة إلى مؤسسة إعادة التربية من حيث البناء والوظيفة والتعليم مفهومه ووسائله وفي الأخير أنواع التعليم (العام، المهني، الديني).

الفصل الخامس: وقد احتوى هذا الفصل على الدراسة الميدانية والتي تم فيها تحديد مجالات الدراسة إضافة إلى العينة و المنهج المعتمد في الدراسة، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل السادس: فقد خصص هذا الفصل لعرض وتحليل وتفسير البيانات وأخيرا نتائج الدراسة مرفوقة باقتراحات وتوصيات البحث وتليها خاتمة وقائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول

مشكلة البحث

1-1تعريف و تحديد مشكلة البحث

1-2أهمية ومبررات الدراسة

1-2-1 الأهمية

1-2-2 مبررات الاختيار

1-3أهداف الدراسة

1-4 الدراسات السابقة

1-1: تعريف وتحديد مشكلة البحث

إذا كان العلم هو مجموعة المعارف المنضبطة التي جناها الإنسان خلال تاريخه الطويل، وهو تعديل أو تغيير في سلوك الفرد نتيجة للخبرة أو الممارسة التي يكتسبها الفرد أثناء تفاعلاته الإجتماعية، فإن التعليم هو نقل و توصيل المعرفة عن طريق قنوات رسمية و غير رسمية من جيل إلى جيل. التعليم هو تلك العملية التي تخلق القوى البشرية الناضجة الضرورية واللازمة لبناء المجتمع و تطوره وتقوم على مجموعة متكاملة من المعارف و الأفكار تستدعي تدريباً عقليا مناسبا فهي تركز على الأنشطة العقلية أكثر من الحسية.

إن عملية التعليم كانت ولا تزال مطلبا جوهريا ووظيفة أساسية من وظائف الحياة الاجتماعية العامة، فهي الأساس التي تقوم عليه الأمم و المجتمعات.

وعليه يلعب التعليم دوراً بالغاً في إكساب الفرد إيجابية في المواقف المختلفة، فالمشاركة في مناحي الحياة تحتاج إلى قدر كبير من رجاحة العقل ووجود الفهم. فالمعلمون هم وكلاء المجتمع لأنهم ينشئون التلاميذ صغاراً حتى يتهيئوا للانخراط في المجتمع كباراً، وأمرا مثل هذا يقتضي وعيا بفلسفة المجتمع وبالاتجاهات و المقومات الأساسية كثقافة و بنية القيم فيه. والتعليم لا يقتضي فقط أن يكون داخل المدرسة بل هناك مؤسسات أخرى تقوم بذلك، فمؤسسة إعادة التربية هي الأخرى تمارس التعليم للأفراد المنحرفون بداخلها.

فالانحراف في المجتمع ليست ظاهرة حديثة العهد بل عانت منها المجتمعات القديمة وعرفتها التشريعات في مختلف العصور خاصةً أن الانحراف يُشكل ظاهرة اجتماعية خطيرة تخرج بالفرد أو الأفراد المنحرفين عن معايير المجتمع وقيمه، مما دفع العلماء إلى إخضاع ظاهرة الانحراف للدراسة والتحليل منذ وقت طويل من أجل معرفة أسبابها والعمل على وضع السبل الكفيلة لعلاجها، والجريمة في حقيقة أمرها لا تعد إلا أن تكون شكل من أشكال الانحراف عن السلوك

السوي إلا أن القانون الجنائي وضع لها طابع الجريمة أو السلوك الانحرافي أو السلوك الغير المشروع وذلك لمخالفتها لنص معين في القانون الجنائي السائد، وأصبحت ظاهرة الانحراف من أهم الظواهر الاجتماعية التي باتت تهدد النسق الاجتماعي. وهذا ما يشكل خطورة على مر العصور.

فالانحراف وصف عام يطلق على كل سلوك لا يتسق مع القاعدة الأخلاقية أو القانونية أو الدينية أو الإنسانية أو مع العرف العام للمجتمع فهو تجاوز لقيم المجتمع وإهمال قواعده الاجتماعية. والمنحرف لارتكابه سلوكا غير سوي ومعادي للقانون يجعله يتلقى الجزاء نتيجة هذا الفعل لذلك يحول إلى مؤسسات عقابية بمختلف أنواعها اصلاحية، وقائية، أو مؤسسة إعادة التربية هذه التي أنشأت خصيصا لقويم السلوك الفردي وتعديله ففي الحقبة السابقة انتهجت أساليب ردعية وعقابية محاولة بذلك الحد من السلوك الانحرافي داخل المؤسسات أو السجون غير أن العقاب لا يعد بالضرورة حلا لمواجهة هذا السلوك فمع التطور الحاصل ظهرت مداخل أخرى للعلاج تهدف إلى إحداث استراتيجية جديدة للتغير، وهذا ما تحاول أن تتبعه وتجسده مؤسسة إعادة التربية فهي تلعب دورا رئيسيا من خلال ما تقدمه من برامج ومختلف أنواع للعلاج للمنحرفين عن طريق التعليم.

فالمهمة الأساسية لهذه المراكز المختصة هي التوصل عن طريق نشاطات تربوية بيداغوجية إلى إحداث تغيرات وتقويم سلوكات الأفراد المنحرفين، فالتعليم أداة تقويم وتوجيه وتربية فله دور مكمل لدور للأسرة، ولذلك له أهمية ما للبيت والعائلة وهذا ما يجعلنا نلتمس الإشكال هل يؤدي التعليم دوره في مؤسسة إعادة التربية كباقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى ومن هنا نطرح التساؤل التالي: **ما دور التعليم في تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية؟**

➢ تساؤلات الدراسة

استنادا إلى العرض السابق لطبيعة مشكلة الدراسة من حيث متغيراتها التابعة والمستقلة وحيث هذه الدراسة من الدراسات الاستطلاعية والتي تقوم على افتراض مجموعة من التساؤلات تعتقد الباحثة أن الإجابة عليها سوف تلقي الضوء على تلك الدراسة وفيما يلي مجموعة من التساؤلات العلمية التي يمكن أن توجه الدراسة في مراحلها المختلفة وهي على النحو التالي:

التساؤل الرئيسي: **ما دور التعليم في تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية؟**

والتي تنبثق منه تساؤلات فرعية هي:

1 . ما دور التعليم العام في تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية؟

2. ما دور التعليم المهني في تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية؟

3. ما دور التعليم الديني في تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية؟

1-2 أهمية ومبررات الإختيار:

1-2-1: أهمية الدراسة:

إن لكل دراسة أكادمية أهميتها التي تدفع الباحث لسبر أغوارها، ومحاولة التوصل إلى نتائج تجيب على تساؤلاته، وتكمن الأهمية النظرية للدراسة الراهنة في أهمية دور التعليم وهو موضوع دراستنا نظرا لكونه أسلوب ووسيلة لا يستغنى عنه في جميع المجالات والحياة الاجتماعية التي يعيشها الفرد بصفة عامة، اضافة إلى ذلك أن هناك دراسات عديدة أجريت حول السلوك الانحرافي، إلى أن في هذه الدراسة نسعى إلى معرفة دور التعليم في تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية، وبذلك أكون قد تناولت هذه الظاهرة من زوايا جديدة لم يتطرق إليها الباحثون في الجزائر على حسب اطلاعي، وخاصة أن أكثر ما يواجه النزلاء بعد عودتهم إلى الحياة الطبيعية هو صعوبة التكيف مع الحياة، نتيجة لعدم توفر فرص عمل والتي ترجع بالدرجة الأولى إلى قلة خبرتهم ومستواهم التعليمي ونقص المهارات لديهم، وهنا تأتي الأهمية العملية في ابراز نقاط القوة التي تظهر في مؤسسة إعادة التربية بورقلة من خلال ما تقدمه من برامج العلاج وتعديل سلوكات المنحرفين، وهذا ما يجعل التعليم يحتل أهمية بالغة في الحياة الاجتماعية داخل المؤسسة.

1-2-2 مبررات الإختيار:

تم اختيار الموضوع انطلاقا من عدة دوافع وأسباب يمكن إجمالها في ما يلي:

✓ **مبررات ذاتية :**

- رغبتنا الشخصية في معالجة هذا الموضوع دون غيره من المواضيع الأخرى .
- شعورنا بتزايد مشكلة الانحراف داخل المجتمع خاصة في الآونة الأخيرة مما جعل منها ظاهرة تتطلب البحث والدراسة .

✓ **مبررات موضوعية :**

- اختلاف الدراسات السوسيولوجية في مجال الانحراف من حيث معالجته في مؤسسة إعادة التربية.
- أن هذه الدراسات على اختلافها لم تتناول التعليم كوسيلة للتغير في سلوك المنحرف.
- رغبتنا في التعرف على مدى الاستفادة من البرامج التعليمية وخاصة فيما يتعلق بتغيير السلوك داخل مؤسسة إعادة التربية.
- محاولة منا المساهمة في إنجاز دراسة علمية قائمة على منهجية وخطى ثابتة في البحث العلمي .

1-3 أهداف الدراسة :

من الطبيعي أنه لكل دراسة علمية هدف تسعى إلى تحقيقه والوصول إليه، والهدف من هذه الدراسة يفهم عادة على أنه الغرض الذي من أجله قام الباحث بإعداد هذا الموضوع، والبحث العلمي هو الذي يسعى إلى تحقيق أهداف عامة غير شخصية ذات قيمة ودلالة علمية.

وتهدف الدراسة الراهنة إلى إلقاء الضوء على الجوانب التالية:

- إعطاء نظرة واقعية على أهمية التعليم ودوره في تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية.
- التعرف على رغبة ودرجة مشاركة النزلاء في تلك البرامج التعليمية وإبراز أهم العقبات التي تحول دون سير العملية التعليمية بشكل جيد إن وجدت.
- التعرف على فئات المنحرفين داخل مؤسسة إعادة التربية الذين يمارسون التعليم.
- محاولة توضيح مدى مساهمة التعليم في تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية .
- الوصول إلى حلول تقلل من انتشار ظاهرة الانحراف ومحاولة إعادة إدماج المنحرف عن طريق التعليم.
- لتطبيق المنهجية المدروسة في البحث.

1-4 الدراسات السابقة :

يتناول هذا العنصر الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة على أساس المعرفة العلمية تراكمية ويجب أن تبدأ من حيث انتهى الآخرين، هذا فضلا عن أهمية الدراسات السابقة في البحث من كل جوانبه سوى في الجانب النظري أو في المساهمة في تصميم أدوات الدراسة ومن ثم المساعدة في تحليل وتفسير النتائج.

وتختلف الدراسات السابقة من حيث علاقتها بموضوع البحث، حيث هناك دراسات غير مباشرة ولكنها تفيد في إحدى جوانب مشكلة البحث وبالنسبة لدراستنا لم أجد دراسات جزائرية تناولت الموضوع (حسب اطلاعي) ولهذا فقد تم تقسيم الدراسات السابقة إلى جزئين وهما:

1-4-1 دراسات عربية: والتي قسمت حسب التسلسل الزمني (التاريخي) من القديم إلى الحديث وهي:

- **دراسة طه المجدوب (1986):** الموسومة ب" **العلاقة بين التأهيل والتعليم داخل المؤسسات الاصلاحية وتحقيق التوافق مع المجتمع**" .

- أهداف الدراسة:

- ✓ دراسة دور التأهيل والتعليم داخل المؤسسات الإصلاحية في تحقيق التوافق الاجتماعي للنزلاء مع المجتمع.
- ✓ التعرف على دور الجمعيات الخاصة بالرعاية اللاحقة في تأهيل السجناء وتوفير خدمات الرعاية الاجتماعية لهم ولأسرهم.

- **الاجراءات الميدانية :** الدراسة اعتمدت على الدراسة الوصفية من خلال استخدام المسح الاجتماعي من خلال استخدام استبيان على نزلاء السجون.

- أهم النتائج:

✓ إن التأهيل المهني فضلا عن أنه يؤدي إل تعليم النزيل فإنه يخلق احساس بأنه لا يزال ينتمي إلى المجتمع الذي أخطأ النزيل في حقه ومع ذلك يقف المجتمع بجانبه ويساعده على أن يتعلم شيئا مفيدا ينفعه.

✓ إن التأهيل المهني يساعد المفرج عنهم في الحصول على عمل بسهولة مما يعني أن التأهيل والتعليم داخل المؤسسات الاصلاحية يساعد النزلاء على العمل وسرعة التكيف مع المجتمع.

- **التعليق على الدراسة :** ركزت هذه الدراسة على التأهيل المهني حيث أفادت البحث الراهن في عدة جوانب أهمها:

- التعرف على واقع برامج التأهيل ومدى الإقبال عليها.

- إيضاح دور التأهيل المهني في الحصول على عمل مناسب والتكيف مع المجتمع.

ولكن الدراسة الراهنة أعم و أشمل حيث أنها تناولت التعليم بأنواعه المختلفة، وما التعليم المهني إلا نوع من هذه الأنواع وبالتالي تكون هذه الدراسة أفادت البحث في جزئيات أساسية، ومن ثم هذه هي نقاط الالتقاء بين هذه الدراسة وموضوع بحثنا.

➢ **دراسة سعود ضحيان بن الضحيان** (2001) : والتي كانت تحت عنوان "**البرامج التعليمية والتأهيلية في المؤسسات الاصلاحية**".

- أهداف الدراسة:

✓ الإدراك الفعلي للمستوى التعليمي للنزلاء ومدى الحاجة إلى برامج تعليمية لتفعيل برامج إصلاحية وتأهيلية أخرى.

- ✓ الرغبة في التعرف على مشاركة النزلاء في البرامج التعليمية.
- ✓ إبراز الخبرات العربية في هذا المجال ومدى الاستفادة المتوقعة من تلك الخبرات.

– **الإجراءات المنهجية:** اعتمدت الدراسة على المسح الشامل من خلال عينة عشوائية طبقية لكل مؤسسة حسب نسبة تمثيلها وشملت العينة مجموعة من الرجال والنساء الملتحقين بالبرامج التعليمية وعينة أخرى غير الملتحقين بتلك البرامج في كل من المملكة العربية السعودية والمغرب وبلغ إجمالي العينة 610 مفردة.

– **نتائج الدراسة:**

- ✓ أن هناك إقبال واضح على البرامج المهنية في المؤسسات الإصلاحية في جميع العينات ذكور وإناث في السعودية والمغرب مع إهتمام أكبر من الذكور حيث بلغت في السعودية 90% مقابل 71% للإناث وفي المغرب 84% للذكور مقابل 77 % للإناث.
- ✓ قلة أعداد الملتحقين بالبرامج التعليمية والمهنية يعكس مدى ضعف قدرات تلك المؤسسات على تلبية احتياجات النزلاء.
- ✓ وجود الكثير من العقبات التي تواجههم مثل عدم توفير المواد الخام للتدريب وكذا عدم توفير المعدات الحديثة مما يؤدي إلى تعطيل هذه البرامج.
- ✓ عدم إلزامية التعليم على النزلاء.

وخلصت الدراسة إلى أهمية إعطاء اهتمام أكبر بالبرامج التعليمية و التأهيلية داخل السجون لتفعيل عملية استفادة النزلاء من تلك البرامج.

- التعليق على الدراسة:

الدراسة بوجه عام دراسة تحليلية مقارنة وأفادت دراستنا الحالية في توضيح النظرة العامة الكلية لعملية التعليم والتأهيل داخل السجون لتتضمن التعليم الديني والتقليدي والمهني وأهمية معرفة رأي النزلاء في تلك البرامج ومعرفة رغباتهم واحتياجاتهم حتى تكون أكثر فائدة وهي تتشابه مع موضوعنا الحالي في دراسة البرامج التعليمية والتأهيلية من جانب ورؤية دينية، ولكن الدراسة الحالية تتطلع إلى دور التعليم في تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية من وجهة نظر سوسيولوجية .

- **دراسة سلمان عبد الله العقيل (2001) :** بعنوان "**فاعلية حلقات القرآن الكريم في تقويم سلوك السجناء**"

- أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة لمعرفة أثر برامج التأهيل وحفظ القرآن على سلوك نزلاء المؤسسات الإصلاحية.

- الإجراءات الميدانية: اعتمدت هذه الدراسة على منهج دراسة الحالة من مقابلة عشر حالات بأسلوب كثرة الثلج من النزلاء المفرج عنهم والذين سبق لهم الإلتحاق بهذه البرامج.

- نتائج الدراسة:

وخلصت الدراسة إلى أن هناك إقبالا كبيرا من النزلاء على هذه الحلقات بنسبة 91% من النزلاء ويرى 12% من العينة أن هذه الحلقات غيرت من مواقفهم في الحياة وأعادت تصحيح مسار حياتهم بشكل إيجابي.

- التعليق على الدراسة:

أشارت هذه الدراسة إلى أهمية التعليم الديني بمختلف صوره في إصلاح وتهذيب سلوك النزلاء، وتصحيح مسار حياتهم بشكل إيجابي ومما يؤكد هذا الإقبال الواضح من جانب النزلاء على هذه النوعية من البرامج بجانب أنه يدعم الجوانب النفسية للنزلاء، ومن هنا أفادت بحثنا في التقاء هذه الدراسة وموضوعنا في التعليم الديني كأحد أنواع التعليم وبهذا تكون ساعدتنا على إلقاء الضوء على هذا الجانب ولكن لم تكن مهتمة بباقي أنواع التعليم الاخرى.

1-4-2: دراسات أجنبية:

- دراسة " **Abdul-Mateen-Mikal**" **(2004): بعنوان " توفير بيئة تربوية إصلاحية لتعديل سلوك نزلاء المؤسسات الإصلاحية**".

- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى توضيح أهمية التعليم التقليدي والتعليم الادراكي الذي يركز على توضيح أبعاد السلوك المنحرف ووسائل تدعيم السلوك الإيجابي والقيم التعليمية ليدرك النزيل أسباب الانحراف ووسائل التعامل الاجتماعي بين أعضاء المجتمع... وأهمية الاهتمام بكلى الجانبين من التعليم...

- **الإجراءات المنهجية:** اعتمدت الدراسة على استخدام المنهج التجريبي من خلال مجموعات أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية تم اختيارهما بدقة وتكونت كل مجموعة من 76 نزيل وتعرضت المجموعة التجريبية لتأثير برنامجي الأول عن التعليم التقليدي والثاني عن التعليم الإدراكي.

- **نتائج الدراسة:** أشارت النتائج التي استمرت لمدة خمس سنوات في مؤسسة الإصلاح في كليفورنيا إلى أن نسبة العودة للإنحراف لدى المجموعة التجريبية أقل كثيرا من المجموعة الضابطة بوجه عام وكانت نسبة العودة للانحراف أقل درجة في مجموعة التعليم الادراكي مما يؤكد أهمية التعليم بوجه عام والتعليم الإدراكي بوجه خاص في الحد من عودة انحراف السجناء مرة أخرى.

- **تعليق على الدراسة:** الدراسة توضح أهمية التعليم بوجه عام والتعليم الإدراكي بوجه خاص في تعديل سلوك السجناء وحياتهم من العودة للجريمة والإنحراف مرة أخرى، وبهذا تكون هذه الدراسة تختلف عن دراستنا من حيث المنهج ومن حيث التناول في الطرح إلا أنها ساعدتنا بعض الشيء في صياغة الخطة ومعرفة دور التعليم بصفة عامة داخل المؤسسات الاصلاحية.

- دراسة "**Kropp-Edward-H-**" **(2006)**: والتي تحمل عنوان " **أهمية توفير بيئة تربوية اصلاحية لتعديل سلوك نزلاء المؤسسات الاصلاحية**".

- **أهداف الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى تبيان أهمية البرامج التعليمية والتدريبية العادية داخل السجون والمؤسسات الاصلاحية لكن هناك برامج أخرى لا تقل أهمية تتمثل في إعداد برامج تركز على تنمية الجانب الوجداني والأخلاقي هو السبب المباشر للسلوك المنحرف، لذلك تهدف الدراسة إلى دراسة تأثير برنامج تدريب إدراكي أخلاقي يركز على تدعيم قيم كل المسؤولية الاجتماعية، الرضا عن الذات والمجتمع، التعاطف الاجتماعي، الثقة بالنفس.

- **الإجراءات المنهجية:** تم استخدام المنهج التجريبي في هذه الدراسة من خلال أسلوبين وهما اختبار قبلي وبعدي لمجموعة مكونة من 68 نزيل في الأبعاد المذكورة سابقا.

- **نتائج الدراسة :** بعد ما استخدم أسلوب عينة تجريبية وأخرى عينة ظابطة وثبت وجود نتائج دالة في بعدين هما الثقة بالنفس والمسؤولية الاجتماعي عند درجة ثقة 0.99 وهذه النتائج تؤكد أهمية البرامج التي تركز على تدعيم الجانب الأخلاقي والوجداني في نزلاء المؤسسات الاصلاحية للمساعدة على توفير بيئة إصلاحية مناسبة لتعديل سلوك النزلاء نحو المجتمع.

- **تعليق على الدراسة:**

هذه الدراسة تلفت النظر لأهمية التعامل مع الجانب الأخلاقي والوجداني بجانب البرامج التعليمية والتدريبية الأخرى ... إذ أنها اهتمت بتوفير بيئة إصلاحية تربوية مركزة على الجانب الوجداني وهنا نجد نقطة الاختلاف بين هذه الدراسة ودراستنا حيث لكل منهما تلع خاص حول هذه البيئة التربوية حيث ركزت دراستنا حول أنواع التعليم في حين اهتمت دراسة **Kropp** بالجانب الوجداني الأخلاقي، إلا أن نقطة الالتقاء أن كلتا الدراستين تطرقت إلى التعليم داخل المؤسسات الاصلاحية.

- **تعليق عام عل الدراسات السابقة :** هناك عدة ملاحظات على الدراسات السابقة يمكن تلخيصها في ما يلي:

- رغم أن عملية التعليم داخل المؤسسات الإصلاحية بصفة عامة تعتبر أساس فلسفة الإصلاح بدلا من فلسفة العقاب إلا أن هذا الجانب لم يلقى الاهتمام العلمي والبحثي المناسب، وعلى وجه التحديد في الدراسات العربية من وجهة نظر سوسيولوجية ولذلك ليست هناك دراسة شاملة تناولت هذا الموضوع، ومن هنا فرغم من وجود دراسات عن مؤسسة إعادة التربية أو عن السجون كثيرة ولكن دراسة التعليم لم تأخذ ما تستحقه على أساس أن

جوهر فلسفة الاصلاح يعتمد على التعليم، مع تميز واضح على أهمية التعليم بكافة أنواعه داخل المؤسسات الاصلاحية.

– الدراسات السابقة اعتمدت معظمها على المسح الشامل والمنهج التجريبي على اختلاف دراستنا التي اعتمدت على المنهج الوصفي مما استلزم تنوع واضح في الأدوات التي من شأنها أن تزيد في مصداقية النتائج.

أفادت الدراسات السابقة دراستنا في عدة نقاط أساسية أهمها مايلي:

- ✓ تحيد مشكلة البحث بدقة.
- ✓ اعداد الجانب الميداني وأدوات الدراسة سواء عند الاستبيان أو دليل المقابلة.
- ✓ أفادت دراستنا في تفسير النتائج ومناقشتها وتحليلها.

الفصل الثاني

الفصل الثاني : التعليم والتعلم

تمهيد:

2-1: التعليم

2-1-1: مفهوم التعليم.

2-1-2: أنواع التعليم.

2-1-3: وظائف التعليم.

2-1-4: نظريات التعليم.

2-2: قراءة سوسيولوجية في التعليم والتعلم كفعل اجتماعي

2-2-1 التحليل السوسيولوجي للتعليم كفعل اجتماعي .

2-2-2: مفهوم التعلم.

2-2-3: الفرق بين التعليم والتعلم.

2-2-4: خصائص التعلم و شروطه .

2-3: أهم المداخل السوسيولوجية التي تناولت التعليم:

2-3-1:المداخل البنائية الوظيفية التقليدية.

2-3-2:المداخل الماركسية التقليدية والمحدثة.

2-3-3: المداخل الوظيفية المحدثة.

2-3-4:المدخل النقدي(الرديكالي).

خلاصة

تمهيد

لقد ارتبط التعليم كمفهوم بالجوانب السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية وغيرها، وبعبارة أخرى يعد التعليم مرآة صادقة وحية للواقع الثقافي والمعرفي، فالنظام التعليمي هو أساس النظم الأخرى الموجودة في المجتمع ومحورها، إذ أنه يتكفل ببناء أهم رأس مال في الأمة وهو الإنسان فالتعليم هو تلك الوسيلة التي تنتهجها الجماعات والشعوب الانسانية لتحقيق بقائها واستمرارها هذا الأخير الذي يمكن الفرد من أساليب التعامل مع المواقف الاجتماعية بصفة عامة، فالتعليم بهذا المعنى لا يمكن الإحاطة به أو دراسته إلا بتناول مختلف أبعاده التي تكشف تعقيده.

2-1: التعليم

2-1-1: مفهوم التعليم:

إن أول ما يواجهنا هو ضبط مفهومه، فالدارسون يختلفون عادة في تحديدهم للمفاهيم كل حسب رأيه ونظرته وتخصصه ومجاله، ومن هنا ارتأت الباحثة أن تبدأ بمحاولة تجاوز العائق المفاهيمي الذي يمثله التعليم وهذا عن طريق استعراض جملة من التعريفات للوصول إلى ضبط معناه:

عرف "**محمد حمدان**" التعليم في معجم مصطلحات التربية والتعليم هو العملية التي يمد فيها المعلم بالتوجيهات وتحمله مسؤولية إنجازات الطالب لتحقيق الأهداف التعليمية. **(محمد حمدان، 2006م، ص125)**.

وهو تعريف يركز على جانب واحد في العملية التعليمية وهو المعلم باعتباره الركيزة الأساسية في هذه العملية فهو الذي يصدر جملة التوجيهات والإرشادات وأي عمل يقوم به الطالب يتحمل المعلم مسؤوليته وذلك لما يريد أن يصبو إليه من العملية التعليمية.

بينما يعرف" **كارل مانهايم**" التعليم بأنه مجموعة من الأساليب الفنية الاجتماعية، التي تشمل على طرق التأثير في السلوك الإنساني الذي يتلاءم مع أنماط التفاعل الاجتماعي السائد.(**عبد الله محمد عبد الرحمان، رشاد غنيم، 2008م، ص245**).

والواضح أن مفهوم "**كارل مانهايم**" للتعليم يقع في مجالين أساسيين هما: المجال الأول وهو ما يحدثه التعليم من تأثير في سلوك الفرد، أما المجال الثاني فهو أنماط التفاعل الاجتماعي التي تحدث من خلال عملية التعليم وهنا يدخل منهايم إلى تحديد مفهوم التعليم من خلال هذا الأسلوب الفني الاجتماعي، ويخلص إلى نتيجة مفادها بأن الغرض الأساسي من التعليم هو التأثير وصقل شخصية الفرد وتحصيله العلمي وربط ذلك بما يتلاءم و أنماط التفاعل الاجتماعي، أي بين الفرد وبيئته الاجتماعية والطبيعية.

ويشير "**حارث عبود**" إلى مفهوم التعليم بقوله هو مهمة ذات إطار طبق لآليات واستراتيجيات مختارة وبمشاركة فاعلة من الدارسين و ما ينتج عن هذه العملية هو ما يسميه بالتعليم، ولا تطلق مفردة التعليم على النشاط المحصور داخل المؤسسة التعليمية، مدرسة كانت أو جامعة أو ما شابهها، بل يمتد ليشمل النشاط التعليمي خارجها كذلك. (**حارث عبود، نرجس حمدي،2009م،ص58**).

بمعنى أن التعليم عند حارث عبود يقع على جانبين:

الجانب الأول: هو تلك الطريقة الممنهجة المقصودة التي تتدخل فيها جملة من الوظائف بمشاركة المتعلمين لأنهم العنصر الحيوي في هذه العملية فالدارس أو المتعلم باستطاعته أن يغير أو يعدل من هذه العملية. والجانب الثاني: يرى أن التعليم لا يقتصر على المؤسسات التعليمية الرسمية فقط بل يمتد إلى غير ذلك مثل وسائل الإعلام و غيرها.

يعرف "**سعيد اسماعيل علي**" التعليم هو ذلك الجزء المنظم من التربية وفق أنساق معرفية محددة، ويتم في مكان مخصص لهذه المهمة، ويقوم به نفر من العاملين الذين تم إعدادهم

ليتفرغوا ويتخصصوا للقيام بهذه المهمة بمستويات ومراحل، ولابد أن تنتهي باختيار للتأكد من أن المتعلمين قد استوعبوا ما تعلموه جيدا.**(سعيد اسماعيل علي،2001م، ص 32).**

لقد تطرق "**سعيد اسماعيل علي**" في تعريفه للتعليم إلى عناصر العملية التعليمية وذلك بعد اعتباره أن التعليم هو جزء من التربية حيث حدد البيئة التي تحدث فيها هذه العملية إضافة إلى الأفراد الذين تم اختيارهم لذلك، حيث يجب أن تتوفر فيهم مجموعة من الصفات والخصائص، وبعد ما يتم اختيار عناصر جيدة من اللائقين لممارسة مهنة التعليم، وتزويدهم بخبرات من خلال برامج لإعدادهم للقيام بهذه المهمة في الأخير تنتهي هذه العملية بالتغذية الراجعة بعدما يتأكد المعلم من استيعاب المتعلم لما طرح له من معلومات و قضايا وبهذا يكون **سعيد اسماعيل علي** قد اعطى مفهوما واضحا من خلال هذه الخطوات.

إلا أن "**صلاح مجدي طه**" رأى بأن التعليم هو الفن الذي بواسطته يستطيع المعلم حفز المتعلم وتشجيعه وتوجيهه توجيها يكفل فيه تطمين حاجات المتعلم على القناعة والرضا والاستقرار وهذا يعني أن التعليم يعكس علاقات متبادلة بين فرد أو أكثر من ناحية وبين فرد ومجموعة أفراد من ناحية أخرى، و يكون من شأنها إحداث تأثير فعال يتغير على أثرها سلوك الأفراد الذين يراد تغيير سلوكياتهم. **(مجدي صلاح طه المهدي، 2007م، ص31).**

ما يمكن ملاحظته من تعريف مجدي صلاح طه أنه قد وضح طبيعة العلاقة المتبادلة بين الأفراد وما ينتج عنها من تأثيرات و انعكاسات فعالة تغير من خلالها سلوك الفرد الذي لديه الرغبة في تغير سلوكه وبهذا يكون مجدي صلاح قد أشار إلى نقطة مهمة من خلال تعريفه وهذا ما يخدم دراستنا وهذا ما سنوضحه في الفصول الآتية.

والتعليم بمفهومه الاجتماعي: ليس إلا وسيلة تتخذها المجتمعات من أجل تحقيق أهدافها القومية، اجتماعية واقتصادية وسياسية . ويتأكد المفهوم الشائع الذي يقول أن الإنسان الذي

أحسن تعليمه وتدريبه هو صانع التنمية، وصانع ذاته، وبيئته التي يعيش فيها، والمجتمع الذي ينتمي إليه.**(حسين عبد الحميد رشوان،2006م،ص.ص127-131)**.

وما يمكن قوله على هذا التعريف أنه يتناسب واتجاهات العصر الحالي، بحيث تطابق أفكاره مع المجتمعات على اختلاف أنواعها فلكل منها أهداف للتنمية و الرقي و التعليم هو الوسيلة لذلك .

ومن خلال ما سبق نجد أن التعليم هو تلك العملية المنظمة التي يتم من خلالها اكساب الفرد معارف وقيم جديدة تمكنه من الخوض في الحياة بطريقة تفكير متماشية مع اتجاهات العصر وتغير سلوكه وتعدله نحو الأفضل.

عموما ما يمكن استخلاصه من خلال استعراضنا لجملة التعاريف المقدمة في هذا الشأن، أن بعض التعاريف ركزت على القائم بهذه العملية (عناصر عملية التعليم) بينما البعض الآخر ركزت على الهدف من التعليم و ما يمكن أن يقدمه الفرد المتعلم، وبعد تطرقنا لجملة التعاريف التي تناولت مفهوم التعليم بالضبط في زوايا مختلفة، و بالإضافة إلى ما اقترحناه كتعريف اجرائي أملته طبيعة الدراسة نجد التعليم له أسسه و قوانينه التي تجعل نظمه و تجعل منه فائدة تعود على الانسان المتعلم بالنفع و تيسر له أمور حياته.

حيث نجد أن التعليم هو فعل اجتماعي، ذو أطراف تتمثل في المعلم، والمتعلم و المضمون المعرفي، في زمن ومكان معين، وفي ظروف فيزيقية واجتماعية خاصة.

2-1-2: أنواع التعليم :

من المعروف أن هناك عوامل كثيرة تتدخل في تحديد نوع التعليم في أي مجتمع من المجتمعات البشرية، منها ما هو إيديولوجي، ومنها ما هو اجتماعي أو جغرافي أو اقتصادي أو سكاني، ومنها ما هو عقائدي أو ديني.

ولكن الأنواع المعروفة في العالم هي:

2-1-2-1: التعليم العام (الأكاديمي): وهو ذلك النوع من التعليم الموجود في المدارس على اختلاف مستوياتها، وما يتبع ذلك من تعليم عال في المعاهد وكليات المجتمع والجامعات. بمعنى أن التعليم الأكاديمي هو التعليم الرسمي الذي تتبعه سائر الدول في الأنظمة التربوية حيث يكون له مستويات ومراحل مختلفة يمر بها المتعلم منذ طفولته إلى شبابه.

2-1-2-2: التعليم المهني الفني: وهو التعليم الذي يؤهل صاحبه لممارسة مهنة معينة تحتاج إلى قدرة فنية محددة منها: الدراسات التجارية و الزراعية والهندسية...الخ. **(نعيم جعنيني،عبد الله الرشدان، 2006م، ص267).**

خلاصة من هذا التعريف للتعليم المهني ارتأت الباحثة أن تقدم شرحا موجزا لهذا فالتعليم المهني ما هو إلا عملية تزويد هذا الفرد بمهارات، وقواعد سلوك موجهة لتطوير أدائه كما يتضمن احداث تغيير في السلوك وقابليته تيسر وتسهل بلوغ أهداف معينة، اذن بمعنى أن التعليم المهني هو عملية منظمة مستمرة محورها الفرد في مجمله تهدف الى احداث تغيرات محددة سلوكية فنية وذهنية وهذا جوهر ما تحاول الباحثة الوصول اليه حيث أن التعليم داخل مؤسسة اعادة التربية له جانبين أساسيين وهما التعليم العام و التعليم المهني والحرفي وهذا النوع من التعليم اضافة الى النوع اللاحق له الأهمية البالغة في هذه الدراسة وهذا ما سنوضحه لاحقا في الفصول الاخرى.

2-1-2-3: التعليم الحرفي : وهو التعليم الذي يراد منه تمكين المتعلم من ممارسة حرفة معينة كصناعة الغزل، والتجارة، و صيانة الأجهزة وما شاكل ذلك من الحرف لذلك فهو قريب من التعليم المهني إلا أنه أسهل وأقل مدة في التأهيل.

لقد سبق وأن تحدثنا عن التعليم المهني ومن خلال التعريف المقدم للتعليم الحرفي، نلاحظ أن كلاهما يشتركان من حيث أنه اكتساب مهارات وفن وحرفة جديدة وعادة ما يطلق على التعليم المهني والحرفي كنوع واحد لأن الاثنين يمارسان داخل مؤسسة واحدة ولا تخلو مؤسسة إعادة التربية من ممارسة ذالك ايضا.

2-1-2-4: التعليم الشامل : هو التعليم الذي يجمع بين الدراسة الأكاديمية والمهنية إذ تقدم المدرسة الشاملة دروسا أكاديمية كاللغات والتاريخ والرياضيات إلى جانب دروس مهنية في التجارة والصناعة .

وعلى أساس نوع التعليم تنوعت المدارس والمؤسسات التعليمية فهناك مؤسسات أكاديمية، وأخرى مهنية، وحرفية ومدارس شاملة ومن الجدير بالذكر أن البرامج التربوية تختلف باختلاف نوع التعليم وأهداف المؤسسة التعليمية ونوع المخرجات التي تسعى إليها. **(محسن علي عطية، 2010م، ص195)**.

يتضح لنا من خلال هذا التعريف ان التعليم الشامل هو التعريف الاكثر شمولية ايضا وذالك لانه احتوى على كلتا الجانبين ،التعليم الاكاديمي والتعليم المهني ولكن هذا النوع في الجزائر على حسب درايتي ومعلوماتي حيث انه توجد مدارس اكاديمية،اضافة الى مؤسسات التكوين المهني على حدا،والتعليم بانواعه المختلفة يظل نظاما جوهريا تمارسه وتسعى لتطويره كافة المجتمعات على اختلاف أنواعها.

إلى أن هناك من يعتبر أن التعليم المستمر هو نوع من أنواع التعليم فهو التعليم الذي يقدم لفئة من المتعلمين خارج نطاق التعليمي النظامي أو المدرسي وهم فئة المستخرجين من المؤسسات التعليمية المختلفة، أو الذين تلقوا وتوقفوا لسبب ما، وينتمون لفئة الكبار 18 سنة

فأكثر بحيث يساهم هذا التعليم في تزويدهم بخبرات جديدة أو تقدم لها مفاهيم متطورة لممارستها في الأنشطة الحياتية أو الوظيفية المختلفة.

كما يعرف أيضا التعليم المستمر بأنه مفهوم يعني استمرار عملية التربية دون انقطاع من أجل تحقيق آمال الفرد وتنمية قدراته ولتمكينه من مواجهة التغير المستمر. **(طارق عبد الرؤوف عامر، 2013م، ص22)**.

بعدما تطرقنا إلى أنواع التعليم على اختلاف أنواعها ومجالاتها نرى أن الدراسة التي ستتناولها الباحثة تشمل التعليم العام والتعليم الفني والمهني بنوعيه ما سنوضحه أكثر في الفصول التالية.

2-1-3: وظائف التعليم: لقد اتفق علماء الاجتماع وعلماء التربية والنفس والاقتصاد على مجموعة من الوظائف العامة، ومن أهم هذه الوظائف ما يلي:

2-1-3-1: وظيفة نقل الثقافة: تتركز مهمة النظام التعليمي ومؤسساته المختلفة في الحفاظ على الثقافة ونقلها من جيل إلى آخر بين أجيال المجتمع الواحد حيث أن الثقافة وما تشمله من أنماط مختلفة من المعرفة تشمل على جوانب ايجابية هامة، والتي تتضمن العادات والتقاليد والقيم والأخلاق والقانون والفنون وغيرها من الأساليب الفنية و التكنولوجية والمادية، فيحرص أبناء هذا الجيل على تنشئة أبنائه من أجل إعدادهم للمستقبل ونقل التراث الثقافي عامة إلى الأجيال اللاحقة، وتعتبر عملية الثقافة بمثابة نقل التراث الإجتماعي عبر الأجيال التاريخية.

2-1-3-2: الوظيفة السياسية : يقوم النظام التعليمي ومؤسساته المختلفة بإعداد القادة السياسين، وكذلك أثناء عمليات التنشئة الاجتماعية، كما تقوم المؤسسات التعليمية بغرس قيم حب الولاء والانتماء والتضحية والوطن عموما. وذلك عن طريق محتوى المادة التدريبية أو أساليب الحياة اليومية داخل المؤسسات التعليمية.

2-1-3-3: الوظيفة الاقتصادية : تعتبر مؤسسات النظام التعليمي وتنظيماته المختلفة من أهم المؤسسات التي تعمل على إعداد المجتمع بالقوى العاملة اللازمة لعمليات الإنتاج، وهذا هو هدف النظام التعليمي في أي مجتمع من المجتمعات، إن الوظيفة الاقتصادية للتعليم تساعد الأفراد أنفسهم على إكساب فرص الحياة، وتؤهلهم على المراكز والأدوار المهنية المميزة في المجتمع وتساعد على الحراك الاجتماعي الإيجابي.**(عبد الله محمد عبد الرحمان، رشاد غنيم، 2008م، ص254)**.

3-1-3-4: وظيفة الانتقاء الاجتماعي : حرص الكثير من علماء الاجتماع عند تحليلهم للنظام التعليمي، وأهدافه التركيز على أهمية الانتقاء للأفراد بعد التلاميذ والطلاب سواء في المراحل السابقة لدخولهم لمؤسسات التعليم أو بعد تخرجهم منها، ودخولهم إلى مؤسسات

العمل المختلفة وهذا الانتقاء يساعد كل من الأفراد والمجتمع على تحقيق أهدافه من العملية التعليمية ومؤسساتها ونظامها ككل، كما أن عملية الانتقاء يقصد بها تصنيف التلاميذ والطلاب حسب مواهبهم وقدراتهم واتجاهاتهم وتدريسهم وتعليمهم للمواد الدراسية التي تناسبهم فيزيقيا وعقليا وعمليا ومستقبليا.

3-1-3-5: وظيفة اختيار المبدعين : ترتكز هذه الوظيفة في بلورة أهداف النظام التعليمي ومؤسساته المختلفة فإن مهمة التعليم تتركز في إعداد الفئات الاستثنائية من التلاميذ والطلاب الذين لديهم مستويات مختلفة من الإبداع والتفوق في كافة المجالات والتخصصات كما يلاحظ أن كثير من علماء الاقتصاد والاجتماع يتصورون أنم فئة المبدعين أو المخترعين يعتبرون من أهم عناصر عملية الإنتاج في الوقت الراهن.

بإيجاز هذه أهم الوظائف التي تعكس مجمل نوعية الأهداف التي توضع من أجل تطوير مؤسسات وتنظيمات النظام التعليمي وتخضع دائما للتغيير والتطوير بواسطة القائمين على وضع ورسم القرارات الاستراتيجية التعليمية، بما يتناسب مع متطلبات المجتمع واحتياجاته الأساسية. **(عبد الله محمد عبد الرحمان، رشاد غنيم، 2008م،ص.ص255- 256)**.

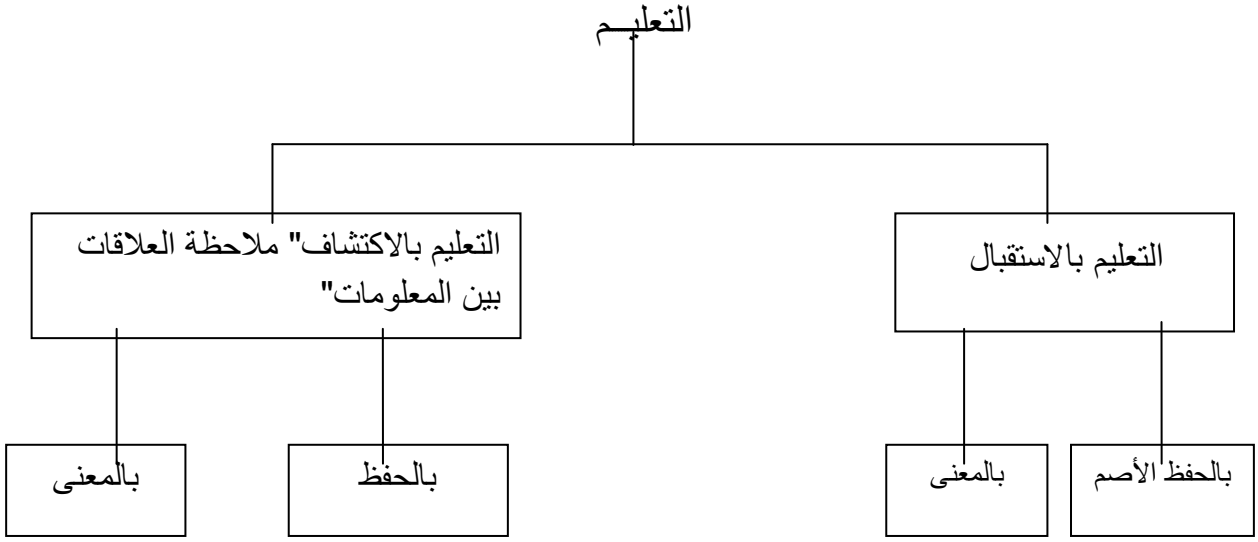
اختلفت وظائف التعليم من ثقافية وسياسية واقتصادية إلى غير ذلك إلا أن التعليم له وظائف أشمل من ذلك، حيث يعد التعليم إحدى الدعائم التي يقف عليها النظام التربوي بشكل خاص والنظام الاجتماعي بشكل عام.

2-1-4: نظريات التعليم:

تعد بعض نظريات التعليم مشتقة من نظريات التعلم لكنها تهتم أكثر بالتطبيق والممارسة التربوية ولقد بذلت الجهود في الماضي لاستخدام نظريات التعلم كأساس للتطبيق العملي التربوي، إذ تم منها استخلاص أسس ومبادئ تفيد في النواحي العملية، لكن هذه الجهود لم تحقق الأهداف المعقودة عليها، وجاءت نظريات التعليم فاهتمت بالمبادئ الأساسية بالسلوك واهتمت بنواحي التطبيق العملية لتحقيق الأهداف التربوية وأهم نظريات التعليم هي:

2-1-4-1: نظرية أوزابل: صاحب هذه النظرية ديفيد أوزابل فهو يرى أن عمل المدرسة يتلخص في تحديد المعارف المنظمة المستقرة الواضحة التي تتألف منها العلوم المختلفة وعمل المعلم أن ينقل هذه المعارف بطريقة تمكن المتعلم من استيعابها وتصبح وظيفة بالنسبة له ويفترض أوزابل أن عقل المتعلم يقوم بخزن المعلومات بطريقة هرمية من العام إلى الخاص، ولابد من تقديمها بطريقة مناسبة على هيئة ملخص في البداية ويسمى هذا الملخص بالمنظم المتقدم وقد أسماه بالاستقالة وذلك لربط المسافة ما يعرفه المتعلم من قبل وما يحتاج إلى معرفته لاحقا.(**حسن عمر منسي، 1996م، ص101**).

والتعليم برأي أوزابل نوعان ولكن لكل نوع بعدان كما هو في المنظم المتقدم التالي:



شكل رقم (1) منظم متقدم يمثل أنواع التعليم عند أوزابل

والتعليم بالاستقبال أهم الطرق الأربعة ويتم التعليم بالمعنى من المعلومات اللاحقة والمعلومات السابقة، والمشترك بينهما هو الربط فالربط يجعل التعليم ذا معنى ويقصد بالمعنى في هذه النظرية أن يكون للتعليم الجديد خبرة سابقة يدركها المتعلم ويتولد لديه دافعية داخلية ويمارسها في حياته. (**حسن عمر منسي، 1996م، ص101**).

إن مجمل ما قدمه ديفيد أوزابل في نظريته للتعليم ارتأت الباحثة أن تلخصه في ثلاث نقاط رئيسية:

1- يرى أوزابل بأن على المعلم أن يحدد المعارف التي سيزودها لطلابه وينظمها حتى تكون في شكل منظم متقدم .

2- يجب حفظ وتخزين هذه المعلومات حيث تكون في شكل هرمي.

3- التعليم عند أوزابل نوعان هما:

تعليم بالاستقبال: أي التلقي مثل تلقي الطالب محاضرة وتكون بالحفظ الصم أو بالمعنى فالأول يحفظ المعلومة كما هي أي بطريقة آلية دون التمعن فيها. أما المعنى فيقوم الطالب بتحليل وفهم تحتوي عليه المادة وما تتضمنه من أفكار ويربط المفاهيم بعضها ببعض بحيث تكون وحدة فكرية معدة ومرتبة ترتيبا منطقيا.

إلا أن التعليم بالاكتشاف يستخدمه الطالب حينما يكون المعنى ناقصا أو غامضا فيقوم هنا بملاحظة العلاقات بين المعلومات واستخلاص المعنى وهي أيضا تتم بطريقتين بالحفظ أو بالمعنى إلا أن أهم تعليم عند أوزابل هو التعليم بالاستقبال.

2-1-4-2: نظرية برونر: (التعليم الاستكشافي) كان جيروم برونر واحدا من أكبر المدافعين عن نظرية التعليم حيث عرف التعلم بالاستكشاف إلى إعادة تنظيم أو تحويل المعلومات بحيث يتجاوز الفرد المعلومات المعطاة إلى استبصار وتعميمات جديدة، والتعلم بالاستكشاف أطلق عليه بالتعلم بالتقصي وهو يبدأ بالتنافر أو التعارض مما يسبب حالة من

عدم التوازن، وهذا يعني الوصول إلى إعادة تمام البناء المعرفي واكتماله.(**فاروق السيد عثمان، 2005م، ص157**).

وكذلك ركز برونر على البيئة وأثرها في النمو المعرفي عند الأفراد وكان في اهتمامه الرئيسي منصبا على الأساليب التي يقوم بها الأفراد للاحتفاظ بالمعلومات ونقل الخبرات وركز على ماذا يعمل الأفراد بالمعلومات التي يتلقونها، ويرى في مجال آخر أن مهمة تحليل الظواهر السيكولوجية هي مهمة لا أمل فيها، لذلك يرى أننا يجب أن نحدد المفاهيم والعمليات السيكولوجية قبل أن نقوم بتحليلها.

كما عالج قضايا عديدة في هذه النظرية منها:

- ✓ **التمثل** : وهو العملية التي يستطيع الفرد من خلالها أن يدمج خبراته الجديدة بالخبرات القديمة الموجودة لديه بحيث تصبح من بنائه المعرفي وطرق التمثل عديدة مثل العمل، الحركة، الصور، الخيالات والرموز.
- ✓ **الدافعية** : لايفسر برونر التعلم على أساس أنه استجابات لمثيرات محدودة ولكنه يبحث في القواعد التي تساعد على التعلم، ونقله إلى خبرات في مواقف الحياة المختلفة.
- ✓ **الاستعداد** : هو قدرة الفرد على تمثل الخبرات(أي الحصول على خبرات جديدة ودمجها مع خبرات موجودة من أجل استعمالها في الحياة والتحكم في البيئة المحيطة).
- ✓ **الذكاء** : عند برونر هو القدرة على نقل الخبرات إلى مواقف الحياة أي أنه اكتساب المعرفة وتذويتها (أي تحويلها لتصبح جزءا من الفرد).(**جودت عبد الهادي، 2006م، ص.ص199-201**).

إن أهم ما يمكن استخلاصه من نظرية برونر (التعليم بالاكتشاف) نجدها لا تبتعد كثيرا على نظرية أوزابل فالاثنين يصبان في مصب واحد إلا أن برونر ركز في نظريته على طريقة التقصي حيث يمكن أن يحدث تنافر أو تعارض في المادة المتعلمة وهذا ما قد ينمي ابداع المتعلم فقد يقد المعلم أشياء ناقصة في البنية المعرفية التي سوف يقدمها إلا أن الطالب قد يتم ما أنقصه المعلم قصدا وهنا تكمن العملية الابداعية للمتعلم فالتعلم عن طريق الاستكشاف أو

التقصي يمر بمجموعة من الخطوات لكي يحدث و الإحساس بالتنافر ما هو إلا خطوة من هذه الخطوات، وهذا النوع من التعليم هو من أهم النظريات لأنه يساعد على زيادة مهارات المعلم وقدرة الذاكرة على حفظ المعلومات والبيانات المقدمة.

2-1-4-3: نظرية جان بياجيه:

تقوم نظرية بياجيه على تطوير المعرفة إذ تركز على التفكير والبنى العقلية عند التعلم ويتم التطوير من خلال عمليات هي:

- **العملية الأولى التمثل** : وتقوم على تغيير وتحليل الخبرة الخارجية بحيث تناسب التراكيب المعرفية الموجودة في البنى العقيلة للفرد.

- **العملية الثانية التأقلم- التلاؤم:** وتقوم على تغيير التراكيب المعرفية الموجودة لدى الفرد بحيث تناسب الخبرات والمؤثرات الخارجية الجديدة. **(حسن عمر منسي، 1996م، ص104)**.

- **العملية الثالثة التنظيم** : إن عملية التنظيم تعني العلاقة الجديدة في البنية الذهنية للمتعلم.

ويؤكد بياجيه والملائمة والتنظيم هي وظائف ثابتة تسير في تسلسل وكلما انتهت العملية التعليمية بالتنظيم فأنها ستبدأ حتما بالتمثيل وهكذا. **(محمد جاسم محمد،2006م، ص183)**.

➢ **التعليم عند جان بياجيه:**

- ✓ عملية إيجاد بيئات تعليمية، وهي عملية تكيف من خلال الاتزان.
- ✓ المعرفة المحيطة بالمتعلم: وتكون فيزيقية أي واقعية واجتماعية أو رمزية مجردة أي منطقية واجتماعية.
- ✓ لابد للمعلم من أن يحدد منذ البداية مستوى التطور العقلي لطلابه وإلا فإنه سيعطي معلومات أكثر أو أقل من مستوى المرحلة وبذلك لا يحدث التعلم.

وأهم ما جاء في نظرية جان بياجيه :

- التعليم عملية إتزان وعدم إتزان.
- التعليم هو عملية تنظيم بيئات تعليمية.

- على المعلم أن يعرف تطور النمو المعرفي عند طلابه. **(حسن عمر منسي، 1996م، ص.ص104-105)**.

من خلال طرح نظرية جان بياجيه حاولت الباحثة أن تلخص محتوى هذه النظرية كالأتي:

تطرق جان بياجيه في نظريته الى مفاهيم أساسية منها مفهوم العمليات والاستراتيجيات المعرفية ومفهوم البنية المعرفية ...كما اهتم بظاهرة التعلم حيث يرى ان التعلم ما هو الا نمو او تعديل في التراكيب المعرفية وان الانسان عندما يتكيف بيولوجيا مع البيئة فانه يستخدم عددا من هذه التراكيب لكي تساعده على التكيف.

أما بالنسبة للتعليم فهو عند بياجيه هو عملية اتزان ويجب ان يقوم المتعلم بتهيئة الظروف المناسبة للتعلم ويجب ان تكون لديه معرفة قبلية للمتعلم فهي شرط اساسي لبناء تعلم ذي معنى.

2-1-4-4: نظرية جانيه في التعليم(التعليم الهرمي):

يرى جانيه أن التعليم جانب واحد من جوانب التربية وهو جانب هام لابد أن يهتم به الفرد إذ رغب في تحسين الممارسات، ويرى جانييه أنه من الضروري أن يتم تصميم التعليم مسبقا وإن تخطط إجراءاته وتختبر قبل استخدامها في حجرة الدرس. كما أنه ينظر إلى التعليم في إعتباره في الأساس عملية ترتيب للظروف والشروط التي تيسر التعليم، من هنا سمى جانيه كتابه" شروط التعلم والتعليم" فيجب على المعلم أن يركز على المتعلم وعلى البيئة المحيطة بالمتعلم ويبين جانييه للتعليم أنماط مختلفة وهي :

- ✓ **النمط الأول:** وهو التعليم الإشاري: ويكون في قاعدة الهرم ويستند هذا النمط على التعلم الإشراطي الكلاسيكي عند بافلوف.

النمط الثاني: تعليم وتعلم المثير والاستجابة يكتسب المتعلم استجابة دقيقة لمثير متميز إن يستند هذا النمط من التعليم على أساس التعليم بالمحاولة والخطأ عند ثورندايك والتعلم الشرطي الإجرائي عند سكنر. **(حسن عمر منسي،1996م، ص.ص106-108)**.

✓**النمط الثالث** : التسلسل الحركي السلسلة تعني تتابع أنشطة تتألف من وحدتين أو أكثر، كل وحدة عبارة عن ارتباط بين مثير واستجابة أي أن النمطين السابقين هما بمثابة مكنونين للنمط الثالث.

✓**النمط الرابع** : الترابط اللغوي ويهتم هذا النمط بالظروف الداخلية للفرد (ما تعلمه من قبل خبرات سابقة- استعدادته- ميوله- دوافعه).

✓**النمط الخامس** : تعلم التمييز بين أزواج سبق أن تعلمها وعرف الفروق بينها أو ملاحظة العلامات الدالة إلى تسيير التمييز المطلوب (إشارة المرور).

✓**النمط السادس** : تعلم المفهوم: يعد المفهوم نمطا يساعد على فهم النمط الخامس أي تعلم التمييز، إذ يتطلب تجاهل الفروق بين الأشياء والوقائع والتركيز على نواحي التشابه.

✓**النمط السابع** : تعلم القاعدة والمبدأ: يشير هذا النمط إلى أن تعلم العلاقات بين المفاهيم يحقق التعلم اللفظي، ويؤدي إلى التطبيق العملي.

✓**النمط الثامن** : وهو حل المشكلات: فهو يتطلب تعلما من مستوى أعلى من تعلم المبادئ والقواعد ويستلزم هذا النمط عملية معرفية داخلية لدرجة عالية جدا مهما هو عليه في الأنماط السبعة السابقة، ويستخدم في هذا النمط المفاهيم والقواعد التي تعلمها سابقا.**(حسن عمر منسي،1996م، ص106-108)**.

ان نظرية جانييه للتعليم هي نظرية قائمة على الربط والتسلسل فلا يمكن ان نغير نمط بنمط اونحذف واجد من هذه الانماط حيث ان جانييه فسر النمو بناءا على سلسلة هذه الانماط التي تبدأ من المستوى البسيط الى المستوى المعقد حيث انه وضع نموذج متكامل لحل المشكلة حيث اقترح ثمانية احداث فاعلة والتي تعتبر المسؤولة عن حدوث التعلم.

2-1-4-5: نظرية التعلم السلوكية:

ظهرت المدرسة السلوكية سنة 1912 في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن أشهر مؤسسيها جون واطسن، ومن مرتكزات النظرية التمركز حول مفهوم السلوك من خلال علاقته بعلم النفس، والاعتماد على القياس التجريبي، وعدم الاهتمام بما هو تجريدي غير قابل للملاحظة والقياس.

طبيعة ومفاهيم النظرية:

✓ السلوك: يعرفه بورهوس فيريديريك سكينر بأنه مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي القريب وهو إما أن يتم دعمه وتعزيزه فيتقوى حدوثه في المستقبل، وإما ألا يتلقى دعما فيقل احتمال حدوثه في المستقبل.

✓ المثير والاستجابة: تغير السلوك هو نتيجة واستجابة لمثير خارجي.

✓ التعزيز والعقاب: من خلال تجارب إدوارد لي ثورندايك يبدو أن تلقى التحسينات والمكافآت بصفة عامة يدعم السلوك ويثبته، في حين أن العقاب ينتقص من الإستجابة، وبالتالي من تدعيم وتثبيت السلوك.

✓ التعلم هو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد.**(عبد الرزاق محمد الدليمي، 2011م، ص.ص45-46)**.

التعليم في النظرية السلوكية

- التعليم هو استخراج الإستجابة المناسبة من المتعلم.
- تحويل أو توصيل السلوك إلى المتعلم
- تقديم مثيرات هادفة وتعزيزات فورية
- تعريف المتعلم كيفية تنفيذ الاستجابة الصحيحة والشروط المناسبة
- الثواب والعقاب أدوات للتعليم
- مسار العملية التعليمية خطي .**(وليم عبيد، 2009م، ص102)**.

ان نظرية التعلم السلوكية لها مفاهيمها الخاصة واختلافها الكبير عن نظريات التعلم المعرفي حيث كان اساسها هو السلوك، فالتعليم حسب النظرية السلوكية ما هو إلا الهدف الذي يصبو اليه المعلم من خلال ما يقدمه للمتعلم فيضع من خلال الاستجابة او رد الفعل الذي يقوم به هذا الأخير.

انطلاقا من هذه النظريات وما يمكن استخلاصه أن التعليم يعتبر تغيرا في البنية المعرفية للمتعلم وتحدد في ضوء الطريقة التي يتم استقبال ومعالجة المعلومات ويمثل المنظور السلوكي الاساس الذي تم الانطلاق منه في السلوك الذي هو نتاج عملية تفاعل منظم بين مجموعة من العوامل الخارجية من البيئة والعوامل الداخلية لدى الفرد غير ان المنظور المعرفي يفيد في الجانب التطبيقي في طرق التدريس فالتعليم حسبهم هو جهد يعاون على تحقيق النمو وتشكيله.

2-2: قراءة سيسيولوجية في التعليم والتعلم كفعل اجتماعي:

2-2-1: التحليل السوسيولوجي للتعليم كفعل اجتماعي:

ترتكز نظرية بارسونز في بناء الفعل الاجتماعي على عناصر أساسية والتعليم كعملية و احدى الأنظمة السوسيولوجية هو الآخر يتكون بدوره من عناصر الفعل الاجتماعي وذلك ماتناوله بارسونز بالشرح والتحليل وهذا ماسنحاول عرضه في نقاط موجزة علنا نصل الى التحليل السوسيولوجي للتعليم من منظور الفعل الاجتماعي:

- ✓ **الفاعل actor (المعلم):**

وهو الشخص الذي يستهدف اهدافا و يصطنع وسائل لبلوغ تلك الاهداف ،وقد يكون المعلم فردا او جماعة او مجتمعا كاملا.

- ✓ **الموقف: situation**

الموقف يعني الظرف الذي يكون المعلم ملزما باتخاذ قرار يختار بموجبه بين ادوار يقوم بها دون الاخرى، ويتكون الموقف من الموضوعات الفيزيقية والاجتماعية التي يرتبط بها المعلم، اذ يشتمل الموقف على مجموعة من المتغيرات الكامنة وغير الكامنة (المادية والغير مادية) وعلى الرموز symbols التي يربط من خلالها المعلم بالعناصر المختلفة داخل المواقف وما يحويه من معاني . وكذالك يشتمل الموقف على القواعد ruls والمعايير norms والقيم values التي تتحكم في توجيه المعلم ، وكذالك على الانماط المتوقعة من السلوك، ويرتبط تأثير تلك العوامل الموقفية في تحديد الاهداف وفي اختيار الوسائل المناسبة لبلوغها.

- ✓ **موجهات الفاعل (المعلم) actor orientation**

ان عملية اختبار الفرد لدور دون آخر (ضمن الموقف) تحديد بموجب مجموعة من التوجهات:

– توجيهات دفاعية : أي التوجهات التي تتحكم بها العوامل الغائية أو النفعية (utilicarianisn)، وهي الموجهات التي ترتبط بالثواب والعقاب او بالاشباع والحرمان الممكنين لاحتياجات المعلم.

– توجهات قيمية: أي الموجهات العقلانية (rationality) أو الموجهات التي تتعلق بالمعايير الثقافية التي تحكم المعلم وتمثل تاثير التوقعات الاجتماعية على تعريف المعلم للموقف.

✓ **الفعل التعليمي:**

وهو الوحدة الاساسية في التحليل، إن تحليل الفعل التعليمي لابد أن يتم في ضوء ثنائية الفعل الموقف. التي تضم البيئة المعلم كجزء من ذالك الموقف reingin situation، بمعنى أن هناك عددا من المؤثرات المنظمة الداخلية والخارجية التي تؤثر في الفاعل (المعلم) في لحظة معينة. لذلك فإن السلوك يختلف باختلاف المواقف الاجتماعية.

إن بيئة المعلم لا تعني البيئة الفيزيقية المحيطة بالمعلم فقط، بل تضم أيضا جهازه العضوي البايولوجي، كما أن الموضوعات الاجتماعية التي تضم المعلمين الآخرين تشمل أيضا فئة أخرى من الموضوعات الثقافية الرمزية.

فالفعل التعليمي لابد أن يتضمن بالضرورة جانبا رمزيا مادام فعلا ذو معنى. وهذا الجانب الرمزي لايعمل على تحقيق الاتصال بين المعلمين فقط. بل يسهم في خلق قواعد السلوك والمعايير والقيم التي تقود المعلم في توجيهاته لفعله، إن كل فعل تعليمي يمكن النظر اليه على أنه مركب من وحدات السلوك ويمكن تجزئة ذلك الى الايماءات والكلمات ومظاهر الأداء الأخرى أما اذا نظرنا الى الفعل التعليمي نظرة كلية شمولية فإنها يمكن أن تكون على سبيل المثال سلسلة من التفاعل بين المعلم والمتعلم أو المعلم والمتعلمين.... وذلك فإن أي فعل تعليمي يمكن النظر على أنه مركب من وحدات السلوك يمكن التفاعل معه كنسق للفعل التعليمي.

خلاصة القول أن أي نسق تعليمي أو فعل تعليمي يمكن أن يخضع للتحليل النسقي الى وحدات سلوكية فرعية لأن وحدة السلوك تعني سلوكا فعليا ملموسا وهي الصورة المصغرة للفعل التعليمي ومن ثم النسق الاجتماعي ككل، وهي المعلم، الموقف(الوسائل والشروط او الظروف المحيطة)، والمعايير الرمزية ثم الهدف ومن ترابط هذه الوحدات المختلفة يتكون الفعل التعليمي وتتشكل الأنساق التعليمية التي يتجه كل منها نحو تحقيق غاية معينة تساهم في استمرار التعليم و استمرار النظام الاجتماعي ككل.

2-2-2: مفهوم التعلم:

لقد اقترح الباحثون العديد من التعريفات لمفهوم التعلم إلا أن الاعتماد على تعريف واحد لا يمكننا من وصف هذه الظاهرة بصورة دقيقة فلا بد أن نورد أكثر من تعريف:

يعرف التعلم في رأي "**خبراء التربية**" اليوم فهو"أي تأثير كان يحدثه شخص ما (المعلم في تعليم شخص آخر) فيغير أو يكيف طرائق السلوك التي يتبعها، أو يمكن أن يتبعها هذا الآخر.(**عطا الله أحمد، 2006م، ص21**).

يتضح لنا من خلال هذا التعريف أن عطا الله أحمد ركز على التأثير الذي يحدثه المعلم على المتعلم فهو نظر للتعلم من زاوية التأثير فقط وما يحدثه من تغيير في السلوك.

ويعرف "**محمد فياض الخزاعلة**" التعلم بأنه تغيير وتعديل في السلوك ثابت نسبيا، وهو ناتج عن التدريب، والتعلم يكون تعلما حينما لا يكون ناتجا بفعل عوامل مثل النمو أو النضج...فهو عملية يتعرض المتعلم فيها إلى المعلومات أو مهارات تغير سلوكه أو تعدله ويتصف هذا التغيير أو التعديل بثباته نسبيا.(**محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون، 2012م، ص371**).

ونجد أيضا في نفس السياق أن محمد فياض الخزاعلة نظر إلى التعلم كتغير في السلوك، فالتعلم يعني تعديل سلوك الفرد نتيجة للتدريب وليس نتيجة للنضج أو النزاعات الموروثة.

ولقد أورد "**جيتس *Gat*es**" تعريفا للتعلم حسب رأيه أنه هو العملية التي يكسب الفرد عن طريقها وسائل جديدة يتغلب بها على مشكلاته، ويرضي عن طريقها دوافعه وحاجاته وأن الشخص يتعلم إذا كان هناك دافع أو كانت هناك حاجة عنده توجه سلوكه نحو تحقيق هدف معين يرضي هذا الدافع أو يشبع تلك الحاجة.**(سناء محمد سليمان،2008م، ص.ص19-20)**.

وما يمكن ملاحظته من تعريفGates أن التعلم قائم على الدافع فهو الذي يكون سبب في حدوثه حيث يركز هذا الأخير على الدافع بإعتباره أحد الشروط الأساسية لقيام هذه العملية التعلمية.

إن عملية التعلم عند الكثير من الناس هي كسب الخبرة والمهارات ولكن التعلم هو كل ما يكتسبه الإنسان عن طريق الممارسة والخبرة كإكتساب الاتجاهات والميول والمدركات والمهارات الإجتماعية والحركية والعقلية.**(نادر فهمي الزيود وآخرون،1999م، ص9)**، فالخبرة والممارسة هي كل ما يؤثر على سلوك الانسان من خارجه ويؤدي به إلى الوعي بمثير أو منبه خارجي أو حدث داخلي والممارسة هي نوع من الخبرة المنتظمة وبذلك يحدث التعلم نتيجة للخبرة والممارسة.**(عبد اللطيف حسين فرج،2007م، ص7)**.

من خلال عرضنا لهذه التعاريف السابقة نجد أن التعلم نستدل عليه من خلال التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد، وأن هذه التغيرات التي تطرأ على الفرد تكون نتيجة للتدريب والممارسة ومنه يمكن اختزال مفهوم التعلم في العناصر التالية:

- أنه تغير في السلوك
- ثابت نسبيا
- ناجم عن التدريب والممارسة والخبرة.

2-2-3: الفرق بين التعليم والتعلم:

✓ هناك فرق ما بين التعلم والتعليم ولكن الارتباط قوي بينهما حيث أن التعلم هو ثمرة عملية التعلم.

فالتعليم هو المجهود المبذول من قبل شخص لفرض مساعدة شخص آخر على التعلم وذلك بتهيئة الجو المناسب للمتلعم و استثارة قوى المتعلم الفعلية ونشاطه الذاتي.

أما التعلم فهي عملية النشاط الصادرة عن ذات المتعلم نفسه بمساعدة المعلم ولا يتم التعلم إلا إذا كان هناك دافع يدفع للمتعلم. **(فوزية الحاج علي البدري،2009م، ص30)**.

ان من خلال طرح "**فوزية الحاج علي البدري**" الفرق بين التعليم والتعلم ارتأت الباحثة ان توضحه في نقطتين أساسيتين.

- النقطة الاولى: علينا عدم المبالغة في الحديث عن الفروق بين التعليم والتعلم وان نكون منتبهين الى نقاط التداخل بينهما .

- النقطة الثانية : حين ننظر الى التعليم كعملية ننظر اليها من حيث جوها العام ومن حيث واقعها ،اما حين ننظر الى التعليم فنحن ننظر اليه في هدفه القريب وفي شروطه الخاصة ،ولكن من الاهمية ضرورة انسجام هاتين العمليتين للوصول الى الاهداف المتوخات التي يرسمها المعلم على المتعلم.

✓ أما "**جان عبد الله توما**" يرى أن التعليم نشاط يقوم به المعلم لتسهيل التعلم بهدف إحداث تغيرات معرفية ومهارية ووجدانية لدى الطلاب وهو نشاط مقصود من المعلم لتغير سلوك طلابه وبالتالي فإن التعليم عملية تفاعل اجتماعي لتطوير معارف ومهارات وقيم اتجاهات المتعلم عبر عملية تفاعل معقدة بين المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف المرجوة.

أما عن التعلم فيعرف بأنه تغير وتعديل في السلوك ناتج عن التدريس والتعلم يكون تعلما حقيقيا بالاستدلال عليه بالأداء الذي يصدر عن الفرد. **(جان عبد الله توما،2011م، ص20)**.

نلاحظ من خلال رأي "**جان عبدالله توما**" حول الفرق بين التعليم والتعلم انه قد جعل من التعليم والتعلم اقرب ان يكونا عملية واحدة فقد اعتبر التعليم نشاطا مقصودا، وهذا ما قد وقع فيه الكثير من العلماء فمنهم من جعل التعليم والتعلم شيئا واحدا ، واختلط الامر على الكثيرين فحاربوا وضع حدود فاصلة بين العملتين ويرجع ذالك الى التعقيد والتداخل المعروف عن العملية التعليمية و"**جان عبدالله** توما" ركز على الجانب التفاعلي الذي يحدث بين المعلم والمتعلم الذي يحدث بين المعلم والمتعلم الذي يحدث بينهما وما يحدث من تفسير أو تعديل في السلوك ذالك هو الذي يسمى تعلما.

إلا أن "**يحي محمد نبهان**" يرى أن التعليم هو عملية حفز واستثارة لقوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي وتهيئة الظروف المناسبة التي تمكن المعلم عن التعلم إلا أن التعلم هو مجهود شخصي ونشاط ذاتي يصدر عن المتعلم نفسه وقد يكون بمعونة من المعلم إرشاده.(**يحي محمد نبهان، 2008م، ص39**).

عموما ما يمكن استخلاصه من **رأي** "**محمد نبهان**" حول الفرق بين التعليم والتعلم نجد انه تناول نقطتين قد سبق وان تناولنهما سابقا وهما الظروف المناسبة في عملية التعلم ، اضافة الى اعتبار التعلم مجهود شخصي وهذا ما قد ميز الفرق بينه وبين الباحثين السابقين .

ويرى "**عبد الرحمان العيسوي**" أن الاختلاف بين التعلم والتعليم هو من حيث المصطلح فالأخير عبارة عن تلقين أو تدريس يقوم به شخص هو المعلم لشخص آخر يتلقى المعلومات هو المتعلم، فالتعلم هو العملية التي بواسطتها تتغير استجابة الكائن الحي ويحدث هذا التغيير نتيجة لإكتسابه الخبرة.(**عبد الرحمان العيسوي، 2011م، ص.ص11-12**).

مهما تعددت التعاريف واختلفت الفروق بين التعلم والتعليم إلا أن الارتباط يظل وثيق بينهما فهو عمليتان متكاملتان لأن التعلم ما هو إلا نتاج وثمرة لعملية التعليم، فهما مفخومان متلازمان فلا يمكن أن يحدث التعلم دون تعليم و لا يمكن أن يحدث التعليم دون تعلم.

2-2-4: خصائص التعلم:

يمكن أن نلخص خصائص التعلم في النقاط التالية:

- التعلم عملية تنطوي على تغير دائم في السلوك أو الخبرة ويأخذ أشكالا ثلاثة هي:

- ✓ إكتساب سلوك أو خبرة جديدة.
- ✓ التخلي عن سلوك أو خبرة ما.
- ✓ التعديل في سلوك أو خبرة ما.

- التعلم عملية تحدث نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة بشقيها المادي المتمثل بهذا الكون بموجوداته المحسوسة و الاجتماعي فهو نتاج الخبرة والممارسة مع المثيرات والمواقف المادية والاجتماعية المتعددة .

- التعلم عملية مستمرة لا ترتبط بزمان ومكان محدد فهي تبدأ منذ المراحل العمرية المبكرة أي منذ الولادة وتستمر طيلة حياة الانسان.

- التعلم عملية تراكمية تدريجية، حيث أن خبرات الفرد تزداد وتتراكم من جراء تفاعله المستمر مع المثيرات والمواقف المتعددة ويعتمد هنا الفرد في هذه العملية على خبراته السابقة فعندما يواجه الفرد مواقف جديدة، عادة يرجع إلى خبرته السابقة وقد يضطر في كثير من الأحيان إلى التعديل في خبراته السلوكية أو اكتساب خبرات جديدة من أجل التكيف مع الأوضاع الجديدة.

- التعلم عملية تشمل كافة السلوكات والخبرات المرغوبة وتلك غير المرغوبة.

- التعلم عملية ربما تكون مقصودة بحيث تحدث على نحو غير اتفاقي نتيجة لعملية التفاعل مع البيئة والاكتشاف. **(عماد عبد الرحيم الزغول، 2006م، ص38)**.

– التعلم يشمل جميع التغيرات الثابتة نسبيا بفعل عوامل الخبرة والممارسة والتدريب فقط، فالخبرة تشير إلى مجموعة الأحداث التي تحدث في بيئة الكائن الحي وتؤدي به إلى القيام بإجراء سلوك معين .

– التعلم عملية شاملة متعددة المظاهر، فهي لا تقتصر على جوانب سلوكية أو خبرات معينة وإنما تتضمن كافة التغيرات السلوكية في المظاهر العقلية والانفعالية والاجتماعية والحركية واللغوية والأخلاقية، فمن خلال هذه العملية يكتسب الفرد العادات والمهارات الحركية ويطور خبراته وأساليب التفكير لديه، كما يكتسب العادات والقيم وقواعد السلوك العام. **(عماد عبد الرحيم الزغول، 2006م، ص38–39)**.

– التعلم كعملية تذكر وهو وفق هذا المنظور مرادف للخزن وعملية الخزن هذه تحتاج إلى الحفظ أولا، وكان يعتقد أنه إذا تم الحفظ تماما فإن المادة قد علمت، وبالتالي قد تكون جاهزة عند الاحتياج إليها ومازالت امتحاناتها وتقييمنا للتعلم يقوم على أساس مقدرة الطالب على أساس مقدرة الطالب على استرجاع ما يحفظه. **(ابراهيم وجيه محمود،2006م، ص11)**.

من خلال هذه الخصائص المتنوعة والمختلفة نجد أن التعليم عملية مركبة تتأثر بالعديد من المتغيرات وعلى اختلاف سماتها فهي تبقى أحد المحاور الأساسية التي تشتمل على تنوع هذه السمات لأنها عملية حيوية تستمر مع وجود الإنسان.

- **شروط التعلم:**

حتى يحدث التعلم بشكل هادف لابد من توفر الشروط الآتية:

– مواجهة موقف خارجي يطرح مشكلة لا تحل بمعارف الفرد السابقة.

– وجود دوافع تثير الفرد لحل المشكلات، فدوافع التعلم برأي سكنر تتضمن إثارة وتوجيه سلوك مرغوب، وحتى يحدث التعلم بشكل صحيح لابد من إثراء الموقف التعليمي بمثيرات التعلم.

– توافر مستوى معين من النضج العقلي والجسمي، واكتساب ما ينبغي تعلمه لاجتياز الموقف وحل المشكلة.(**أمل بكري، ناديا عجور، 2008م،ص.ص101–102**).

فكلما كان الفرد أكثر نضجا كلما أحرز مقدارا من التعلم أكبر وهذا ما حققه (Hilgard) حيث يبين في تجاربه أن الأطفال الكبار يحصلون على نتائج أفضل من الصغار، مع توافر نفس المقدار من التدريب وأكد ذلك العالم (وود غريمان). (**محمد جاسم العبيدي،2009،ص52**).

– الممارسة والخبرة والتدريب من بين العوامل المهمة في تفسير السلوك فالخبرة هي الموقف الذي يواجهه المتعلم في مثيرات بيئية يتفاعل معها و يحدث تغير لديه بفعل هذا التفاعل، لذلك تعطى أهمية كبيرة للظروف البيئية حيث أنها تحدد إلى درجة كبيرة نمو وتطور المتعلم وزيادة حصيلته التعليمية وخبراته. (**نائل بسام محمد، 2009م، ص280**).

– الادراك والفهم فمن الممكن عرض المعلومات اللفظية بعدة طرق مختلفة تثير الانتباه وتوجه الإدراك الإنتقائي فالفرد لا يستطيع أن يتعلم دون الإدراك والفهم. (**روبرت جانيه،2012م، ص111**).

– سلامة الحواس: ويعتبر توفر أجهزة الحس السليمة لدى المتعلم هو وسيلة اتصال بالبيئة، وإن تعطل بعض الأجهزة الحسية لديه يؤدي إلى تأثير بشكل سلبي على قدراته على التعلم. ونظرا لادراك هذه الحقيقة من قبل القائمين على العملية التربوية على التعلم، مثل استخدام الوسائل المجسمة بالنسبة لفاقدي البصر. (**هادي مشعان ربيع، 2008م، ص123**).

تعد شروط التعلم هي الأساسيات التي تقوم عليها هذه العملية باعتبارها العوامل التي تسهم في حدوثها فالنضج والممارسة والخبرة والإدراك وسلامة الحواس كلها شروط تتوقف عليها عملية التعلم فلا يمكن حدوث التعلم إلا من خلال هذه الأنشطة أو العوامل.

2-3:أهم المداخل السوسيولوجية التي تناولت التعليم:

تتبلور إسهامات علماء الاجتماع في دراسة النظام التعليمي عند مناقشتهم وتحليلهم للعلاقة المتبادلة بين هذا النظام وغيره من النظم الاجتماعية الأخرى، علاوة على تحليلهم لأهم مكونات هذا النظام، والتي جاءت في ضوء معالجتهم لقضايا فرعية مرتبطة به مثل دراستهم للمؤسسات التعليمية أو لوظيفة النظام التعليمي...ويمكن أن نشير فيما يلي إلى أهم الاتجاهات السوسيولوجية التي ركزت على دراسة النظام التعليمي والتربية عامة والتي تم تصنيفها إلى أربعة اتجاهات أو مداخل سوسيولوجية وهي:

2-3-1: المداخل البنائية الوظيفية التقليدية: تتركز رؤية أصحاب هذه المداخل من خلال تصورها للعلاقة المتبادلة بين القطاع التعليمي و بقية النظم الاجتماعية، و كذلك أهمية النظام التربوي في المحافظة على النسق الاجتماعي الذي يوجد فيه و تنقسم هذه المداخل البنائية الوظيفية التقليدية إلى:

2-3-1-1: مدخل الأنساق و البناءات الاجتماعية: من أهم رواد هذا المدخل كل من جون ديوي، كارل منهايم، دور كايم و تالكوت بارسونز و يمكن الإشارة إلى تصورات كل منهم بإيجاز شديد كما يلي:

- ✓ **جون ديوي:** يعتبر ديوي رائد المدرسة البراجماتية الأمريكية في مجال علم اجتماع التربية، وسعى لوضع مجموعة من المؤلفات من أهمها المدرسة والمجتمع، و الديموقراطية والتعليم،و ركز ديوي على دراسة المشكلات الواقعية للتربية و التعليم في المجتمع الأمريكي و محاولا رسم سياسة تعليمية إصلاحية للنظام التعليمي الذي كان يعاني الكثير من المشكلات.**(عبد الله محمد عبد الرحمان،رشاد غنيم،2008م، ص246)**.

كما جاءت تصوراته لمعالجة الخلل الوظيفي في دور المؤسسات التعليمية و التربوية، ووظائفها الأساسية في عملية التنشئة الاجتماعية. ومن هذا المنطلق ناقش ديوي امكانية

تحويل المدرسة إلى المصنع أو ورشة صغيرة يتعلم فيها التلاميذ خبرات تفيدهم في حالة خروجهم لسوق العمل المبكر أو خلال المراحل التعليمية اللاحقة. ومن أهم القضايا التي اهتم بها، تحليله لمشكلة التعليم الرسمي وغير الرسمي، ودور المؤسسات التربوية في التنشئة إلى جانب المؤسسات الدينية. علاوة على تركيزه لكيفية اكتساب التلاميذ المعارف النظرية والعملية التي تكسبهم خبرات تؤهلهم للتكيف في المجال التعليمي والثقافي والعمل على جعل مضمون العملية التعليمية والتربوية ذو أهداف فردية واجتماعية في نفس الوقت **(عبد الله محمد عبد الرحمان،رشاد غنيم،2008م، ص.ص246-247)**، وقد كانت أهم أفكار جون ديوي تتمثل في إيمانه بأن التربية هي الحياة وليس مجرد إعداد للحياة، وبأنها عملية نمو. وفيما يتعلق بمناهج الدراسة ينتقد ديوي بشدة المفهوم التقليدي للمنهج الذي يقوم على تقسيم المنهج إلى مواد منفصلة و مرتبة ترتيبا منطقيا. وليس المركز الحقيقي للمنهج في نظره هو المواد المنفصلة عن بعضها البعض بل مركزه الحقيقي هو نشاطات الطفل الذاتية، و خبراته، فمن هذه النشاطات و الخبرات يتكون المنهج. **(عبد الله زاهي الرشدان، 2002م، ص415)**.

- ✓ **كارل منهايم:** لقد تعددت مؤلفات كارل منهايم مثل الإنسان والمجتمع و الحرية والقوة و الديمقراطية...، و ركزت هذه المؤلفات جميعها لتأكيد منهايم على أهمية التربية في الضبط الاجتماعي و دور المؤسسات التعليمية بجانب الأسرة في عمليات تشكيل السلوك الفردي و لا سيما أن عملية التعليم و التربية لا تتم إلا في وسط اجتماعي، و من ناحية أخرى سعى منهايم لاستخدام المدخل السوسيولوجي و ربطه بين التعليم وقضية الحرية الفردية، وضرورة اعطاء الفرد الحرية لتعليم واكتساب المعرفة. وهذا ما جعله يؤكد العلاقة المتداخلة بين التعليم والديموقراطية والحرية الفردية بصفة عامة. كما سعى للربط بين التعليم وعملية التخطيط خاصة وان التعليم يعتبر الوسيلة لظهور المحتمع الديمقراطي وايظا ظهور الشخصية الديمقراطية .

وركز على أهمية تطور المؤسسات التعليمية لإنجاز الأهداف العامة الموضوعة للتعليم و النظام التعليمي ككل.**(عبد الله محمد عبد الرحمان،رشاد غنيم،2008م، ص247)**.

- ✓ **إميل دور كايم:** جاءت تصورات دور كايم في التربية و التعليم من خلال إهتمامه الكبير بعلم اجتماع التربية، فقد اهتم بموضوع علم اجتماع التربوي أكثر من اهتمامه بأي موضوع آخر، ومن أبرز القضايا التي اهتم بها تحليله لعلاقة التعليم و التربية و التنشئة الإجتماعية لأنها تعتبر جزء من العملية التربوية، والتي تؤهل الاطفال الى اكتساب العادات والتقاليد وقيم المجتمع، من خلال الاسرة ومؤسسات التعليم وتؤدي الى التجانس والتضامن الاجتماعي. كما اهتم دوركايم بدراسة ما يعرف بسوسيولوجيا المنهج ومناقشته للمناهج والمقررات الدراسية لنظام التعليمي في فرنسا واهمية التخطيط العلمي للتربية .**(عبد الله محمد عبد الرحمان،رشاد غنيم،2008م،ص248)**، ومن القضايا التربوية الهامة التي عالجها دور كايم في نفس السياق قضية العلاقة بين المدرس و التلميذ، كما ناقش طبيعة العلاقة بين الدولة و التربية و النظام التعليمي.(**مربوحة بولحبال نوار،2004-2005م، ص90)**، كما تعرض إلى دراسة المناهج التربوية و علاقتها بطبيعة المجتمع و ظروفه و أهدافه و مشكلاته، و دراسة الفلسفة الاجتماعية للتربية والتعليم، أي المبادئ والأسس الفكرية والاجتماعية و التاريخية للتربية إضافة إلى الكثير من القضايا التربوية التعليمية. **(إحسان محمد الحسن، 2005م، ص53)**.
- ✓ **تالكوت بارسونز:** إن أهم ما قدمه تالكوت بارسونز هو نظرية النسق التي إعتبرها اللب التصوري الأساسي حيث أن بارسونز قام بعمله التنظيري هذا ليربط الجزئية الإجتماعية – بالكلية الاجتماعية – البناء الاجتماعي وهذه محاولة جادة في مجال النظرية الاجتماعية الحديثة.**(معن خليل العمر،2005م،ص80)**، ومن أبرز القضايا التي عالجها تالكوت بارسونز طبيعة السلوك و التنشئة الاجتماعية حيث اعتبرها عملية هامة للغاية لأولئك الذين يستخدمون منظور الاتفاق لتحليل طبيعة السلوك الاجتماعي و عملياته. كما أن بارسونز زعم أن المعايير يمكن أن تتصارع مع مختلف أجزاء النسق الاجتماعي و إن كانت لا

تسبب خللا لتوازن المجتمع ونستطيع أن نفسر هذا الزعم من تحليل بارسونز للتعليم و علاقته بالأنساق الفرعية الأخرى في البناء الاجتماعي و هي الأسرة و الاقتصاد، فهو يفترض أن نمو التعليم الرسمي والإجباري في المجتمع الصناعي يمكن أن يمثل طريقة المجتمع في إعادة تحقيق التوازن بعد الاضطرابات أو التمزق الاجتماعي الذي يسببه نمو الاقتصاد الصناعي. و يتيح النسق التعليمي ميكانزما اجتماعية لتفادي هذا الصراع المحتمل أو تقليله. كما يلاحظ التلاميذ مع تقدمهم في نسق التعليم أنهم أكثر تخصصا بمرور الوقت . **(أحمد سليمان أبو زيد، 2006 م،ص.ص.ص71،77،78).**

2-3-1-2: مدخل الفعل الإجتماعي :

ينظر النقاد إلى فيبر بوصفه أحد رواد النظرية الاجتماعية في مجال التربية وفي هذا الصدد يقول السيد حنفي "إن بداية النظرية الاجتماعية للتربية لم تتضح إلا من خلال أعمال دور كايم وماكس فيبر المؤسسين الحقيقين لاجتماعيات التربية، كميدان يتناول بالدراسة والتحليل العلاقة بين التربية والمجتمع. **(علي أسعد وطفة،2003-2004م، ص17).** وجاءت اهتمامات فيبر لتبين المدخل التاريخي التحليلي المقارن الذي يؤكد على أهمية إجراء الدراسة المقارنة في مجال التربية ولقد ناقش عدة قضايا تربوية هامة مثل دراسته لعملية التنشئة الاجتماعية والاختبارات الخاصة التي تؤهل الافراد والتلاميذ الطلاب للالتحاق بمؤسساتهم التعليمية او مؤسسات مهنتهم المسقبلية علاوة على ذالك ، لقد اهتم فيبر بدراسة العلاقة بين التعليم والتدريب والعمل على المزيد من اقتناء التخصصات العلمية المطلوبة لعملية التقدم العقلاني الحديث . كما سعى لدراسة أنماط التربية والتعليم في المجتمعات الشرقية مثل المجتمع الصيني والياباني وتحليل سمات عملية التعليم الكنفوشوسية، وأيضا دراسته لعملية التربية لرجال الدين اليابانيين.**(عبد الله محمد عبد الرحمان – رشاد غنيم،2008م،ص249).**

2-3-1-3: مدخل نظرية رأس المال البشري:

تعد نظرية رأس المال البشري امتدادا فكريا واديولوجيا للنظرية الوظيفية بصفة عامة في صياغتها المحدثة، ويتمثل الاسهام الأساسي لهذه النظرية في محاولة تبرير التوسع الهائل والاستثمارات الضخمة التي خصصت للتعليم في العديد من الدول، وجدوى هذا الانفاق الكبير على التعليم، والعائد منه بالنسبة للأفراد والمجتمع ويؤكد أنصار هذه النظرية على عائد العملية التعليمية، فالتعليم هو استثمار اقتصادي لأهم عنصر من عناصر الانتاج ألا وهو العنصر البشري، وعليه فإن تنمية الثروة البشرية من خلال نظام تعليمي يصبح عاملا رئيسيا في جهود التنمية، وعنصرا هاما من عناصر الاستثمار لإعداد القوى البشرية اللازمة لتحقيق أهداف التنمية. **(حمدي علي أحمد،2003م، ص.ص141-142).**

ولعل ما يأخذ على هذا المدخل السوسيولوجي ان الوظيفيين من خلال مداخلهم الثلاثة (مدخل البناءات و الانساق و مدخل فعل اجتماعي اضافة الى مدخل نظرية راس المال البشرية) كلها مداخل مؤداها ان المجتمع بمثابة مجموعة من الانساق او النظم منها النظام التعليمي، كل منها له وظيفة خاصة به وان اتزان واستمرار المجتمع يستند الى حالة من الانسجام بين هذه الوظائف وقد قدم الوظيفيون اهتماما كبير لتعليم ، والشيء الجدير بالذكر ان الاتجاه الوظيفي نشأ في مناخ فكري سادت فيه تيارات مختلفة كالوضعية والمنهج العلمي وغيرها،وكذالك من النقاط الاساسية التي كانت محور اهتمام هذا المدخل هي علاقة النظام التعليمي بالنظم الأخرى، وتنوع الوظيفيون في طرحهم لهذا الاخير فكل حسب نظرته وكل حسب اهتمامه فنظرة فيبر لم تختلف عن مدخل البناءات والأنساق ولكنه ركز على الفعل الاجتماعي والدراسات المقارنة، الى ان نظرية راس المال البشري تعتبر وظيفية لامتدادها الاديولوجي فهي الاخرى كان تركيزها على عائد العملية التعليمية، فالعنصر البشري هو صانع الثروة والتنمية حسب منظورها.الى ان الفكر الوظيفي لم يسلم من النقد حيث المبالغة في

الانسجام والتوازن وبعده عن الواقع لذالك سنلاحظ مداخل اخرى تختلف في تفسيرها للنظام التعليمي.

2-3-2: المداخل الماركسية التقيليدية والمحدثة:

2-3-2-1:الماركسية التقليدية: يعد ماركس من أهم العلماء الأوائل الذين كان لهم الفضل في ظهور منظور الصراع، فقد درس ماركس مجتمعات القديمة والمعاصرة بهدف توجيه مجرى التاريخ، وذهب إلى أن النسق الاقتصادي يعد المصدر النهائي للسلوك الاجتماعي والنظم الاجتماعية كما أن تأكيد ماركس على الطبقة كان له تأثيره الواضح على علم الاجتماع الحديث، حيث أصبح علماء الاجتماع اليوم لا ينظرون إلى مفهوم الطبقة على اعتبار أنها مجرد وضع أو مركز في النسق الاقتصادي للانتاج، بل اتسع هذا المفهوم ليشمل بعض العوامل مثل الدخل، الثروة المتراكمة، النفوذ المهني، التعليم و أسلوب الحياة. **(طلعت ابراهيم لطفي، 2009م، ص77)**. تتدرج تصورات الماركسية التقليدية من خلال اهتمامات كل من كارل ماركس وانجلز ونظريتهما المعروفة عن المادية التاريخية أو التي تعرف أيضا بنظرية الصراع الطبقي، وتتلخص تصورات وانجلز في رؤيتهما إلى أن عملية التعليم التي توجد في المجتمعات الرأسمالية تدخل ضمن العناصر اللامادية التي تسيطر عليها الاديولوجيا الرأسمالية وتدخلها في نطاقها، والتعليم ما هو إلا وسيلة لتعليم النشئ كيفية اكتساب هذا الاديولوجية والايمان بها والخضوع والامتثال لقواعدها وتوجيهها والاقتناع المستمر بها. **(عبد الله محمد عبد الرحمان- رشاد غنيم، 2008م، ص250)**.

ما يمكن ملاحظته للطرح الماركسي نجده مختلف عن المدخل الوظيفي والمداخل الاخرى بالصفة عامة حيث الجدل الرئيسي في الماركسية هو جدل مادي ، فالماركسية تضع كل اهتمامها على القاعدة الاقتصادية للمجتمع حيث يسهم النظام التعليمي في اعادة انتاج علاقات السيطرة و النظام التعليمي عند الماركسيين ما هو الا انعكاس للنظام الاقتصادي وقد

اعتبرو ان الرأسمالية قد تكون يوما ما اشتراكية هذا امر حتمي فالماركسية تنتقد بشدة المجتمع الرأسمالي من خلال رؤيته للتعليم.

2-3-2-2: الماركسية المحدثة:

تنطلق الرؤية الماركسية في تحليل التعليم من الافتراض الأساسي الذي تستند إليه هذه النظرية وهو أن التعليم أحد أدوات استمرار هيمنة الطبقة الرأسمالية حيث ينتهي الأمر بأن الفقراء يتركون مستقبلهم للمؤسسات التعليمية لتقرره، فالتعليم وفق هذا التصور يحافظ على ايديولوجية النخبة الحاكمة.(**سهيلة محسن كاظم الفتلاوي- أحمد الهلالي،2006م، ص187**).

✓ **لويس ألتوسير:** يعتبر التوسير من الماركسيين المجددين وصاحب توجه جديد فقد كان طرح رؤى ردكالية وبديلة لوجه التحليل البنائي الوظيفي عن دور التعليم في المجتمع، إذ يرى أن التعليم هو جزء من الجهاز الأيديولوجي في المجتمع مؤكدا دوره في إنتاج قوة العمل، إضافة إلى هذا فإن التوسير يؤكد على أن التعليم في المجتمع الرأسمالي جزءا من ميكانزمات السيطرة تستخدمه الطبقة الحاكمة لفرض سيطرتها و نفوذها.(**نعيم حبيب جعنيني، 2009م، ص108**)، فالتعليم من وجهة نظره حل محل الكنيسة في مجتمع ما قبل الرأسمالية، فهو ليس حرا و لكنه ميكانيزم من ميكانيزمات الضبط، و السيطرة التي تستخدمه الطبقة الحاكمة أو على حد تعبير خادم لآلة الدولة. (**سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد الهلالي،2006م، ص187**).

✓ **بييربورديو:** يعتبر بيير بورديو Bordeaux من أهم أصحاب التيار الماركسية المحدثة، و هو مفكر فرنسي لقد اقترح نظرية في علم اجتماع التربية تسمى " رأس المال الثقافي" لتفسير دور التربية في ترسيخ وإعادة إنتاج علاقات التفاوت الطبقي القائمة في المجتمعات المعاصرة، لتوضيح آلياتها التي تقوم بها و من خلالها في تحقيق هذا الدور الاجتماعي. ومن أهم أفكار بورديو أيضا يرى أن النظام التربوي في المجتمعات ذات التفاوت الطبقي يعتبر أحد الآليات الأساسية الفعالة في الإبقاء على النمط الاجتماعي السائد في تلك المجتمعات، كما يؤكد بورديو أن النظام التربوي يقوم بعملية الإنتقاء الاجتماعي وفق معايير ثقافة الطبقة

السائدة في المجتمع وقد تعددت أفكار بورديو في مجال التربية والتعليم. **(شبل بدران – حسن البيلاوي، 2009م،ص.ص110-115)**.

بعد ما تطرقنا الى الماركسية المحدثة واهم روادها وان كانوا ماركسيين او ماركسيين محدثين ،فهذه الاتجاهات حاولت ان تكون مرآة مصغرة للمجتمع حيث قدم لويس التوسير وبيير بورديو وايفان اليتش وغيرهم رؤى جديدة حيث ينظر لويس التوسير للتعليم على انه قوة اديولوجية في المجتمع عكس الماركسية التقليدية التي تنظر له انعكاس للنظام الاقتصادي، الا ان بيير بورديو في تحليله للنظام التربوي يكشف الياته انطلاقا من سيطرة الثقافة السائدة في المجتمع.

2-3-3: المداخل الوظيفية المحدثة : تنقسم هذه المداخل إلى خمسة مداخل يمكن الإشارة إليها بإيجاز كما يلي:

2-3-3-1: المدخل المؤسساتي الحديث: تطورت وجهة نظر البنائية الوظيفية المحدثة من خلال رؤية بعض العلماء الذين ركزوا على دراسة الدور الوظيفي للمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية ومنها المؤسسات التعليمية، فلقد ركزت اهتمامات الحديثة على تحليل مدخلات ومخرجات للمدارس والجامعات ولمحاولة تحديث المهام الوظيفية التي تقوم بها هذه المؤسسات، والعمل على زيادة كفاءتها وفاعليتها من أجل تعزيز الخدمات التعليمية، كما حرصت هذه الأفكار الحديثة على عقد الكثير من المقارنات بين المؤسسات التعليمية التي توجد في المجتمعات الأمريكية من أجل الوصول إلى مؤسسات تربوية أكثر فاعلية.

2-3-3-2: المدخل الفيبري الحديث: ركزت آراء هذا المدخل على ضرورة تبني تصورات فيبر التقليدية ونظريته عن الفعل الاجتماعي ومدخله المميز (التحليلي التاريخي المقارن)، وذلك من أجل فهم المؤسسات الثقافية التعليمية على مستوى العالم،**(عبد الله محمد عبد الرحمان، رشاد غنيم،2008 م،ص 201-202)**. بالإضافة إلى تحليل المضمون ومستوى العملية التعليمية التي توجد في كثير من الدول المتقدمة والنامية للتعرف بوضوح على الأساليب الكفيلة التي تعزز من أهداف العملية التعليمية ككل.

ومن أنصار هذا المدخل بلومرBlumer، ودوجلاسDouglaes، وبيكر Becker وآخرون. **(عبد الله محمد عبد الرحمان- رشاد غنيم،2008م،ص 201-202).**

2-3-3-3: المدخل التفاعلي الرمزي: يشير مصطلح التفاعل الرمزي إلى عملية التفاعل الاجتماعي التي يكون فيها الفرد على علاقة واتصال بعقول الآخرين وحاجاتهم ورغباتهم الكامنة ووسائلهم في تحقيق أهدافهم، وتعتبر التفاعلية الرمزية عن مختلف العقول والمعاني التي تميز المجتمعات الانسانية ويتخيل أنصارها العلاقة بين الفرد والمجتمع من خلال النظر إليهما باعتبارهما وحدات اجتماعية متلازمة وإن محاولة فهم أحدهما إنما تتطلب الفهم الكامل للآخر.**(رشاد غنيم وآخرون،2008م،ص145).** حيث أن النظام الرمزي يلعب دورا هاما، فعمليات التفاعل والاتصال تتضمن استخدام رموز دالة تأول معانيها في إطار خبرات الجماعة وسياق الفعل. وبهذا يعتبر اكتساب الفرد للنظام الرمزي للجماعة أساس قدراته على التفاعل.**(ابراهيم عيسى عثمان،2008م،ص113).** ولقد حرص أصحاب هذا المدخل في الجانب التربوي على ضرورة استخدام أساليب اللغة والاتصال الرمزي الأخر للتعرف على المشكلات التي توجد داخل الفصول الدراسية والمدارس والجامعات والمؤسسات التعليمية. وتحليل العلاقة بين التلاميذ وبين التلاميذ ومدرسيهم، ويسهم ذلك في زيادة معرفة أساليب التحصيل الدراسي والتعليمي، وزيادة أنماط المعرفة والثقافة التي حصل عليها التلاميذ وتوجيهها للحياة اليومية والعملية والمستقبلية، ومن رواد هذا المدخل على سبيل المثال: تشارلز كولي، هربرت ميد، ونيتش... **(عبد الله محمد عبد الرحمان، رشاد غنيم،2008م،ص252).**

2-3-3-4: المدخل الفينومينولوجي: اصطنع مصطلح "الفينومينولوجية" ادموند هوسرل ثم شاع استعماله عند أتباعه أمثال جاسبر وهيدجر و ماكس شيلر... ويرى أصحاب هذا التيار الفينومينولوجية هي الوصف الدقيق لمعطيات الواقع في تجاربنا المباشرة لمعرفة مكنونات الظاهرة دون الالتفات إلى جوانبه السطحية أو إلى أعراضه الحسية الظاهرية، وتركز الظاهرتية على مفهومها الأكبر" التخلل الذاتي" أو الذوات المتداخلة فهدف النظرية لا يمثل

هدفها الفلسفي الذي يهتم بالإطار الخارجي للظاهرة، بل حدده شوتز بجوهر الظاهرة (البؤري) لكي ينفذ إلى كبدها ويكتشف مكنونها علائقي وقاعدي ينظم ارتباطها.**(معن خليل العمر،2005م، ص.ص247،243)**، ولقد طرح ميشيل يونج مجموعة من التصورات السوسيولوجية في كتابة المعرفة والضبط مركزا بصورة خاصة على المناهج وكيفية تنظيم وتحديد المقررات التعليمية، فقد عد التربية إنتاجا للمعرفة وتنظيما لها في زمن معين، كما رفض معالجة المناهج التي يتم تعليمها داخل المدرسة على أنها لا تشكل أي مشكلة تربوية، وكان يونج ينظر إلى أن المنهاج يعكس فحسب توزيعا معينا للقوى الاجتماعية ينتج بدوره تصنيفا متميزا للمعرفة المنظمة، ومن ثم يمكننا تصور أن للمدرسة منهجين أحدهما ظاهر ورسمي والآخر منهج خفي، وهو الذي تقوم المدرسة من خلاله بتعليم المتعلمين أشياء كثيرة مثل كيفية الاستجابة إلى السلطة والتعامل معها، وكيفية الاندماج كواحد من المواطنين، ولعل من المفيد أن يتسع مفهوم المنهاج الخفي إلى تحليل تلك الرسالة الصامتة والمستترة والتي تشكل مضمون ما تقدمه المدرسة من معارف مختارة ومصنفة بطريقة معينة، فيؤدي هذا المنهاج الخفي دورا في ظهور أنماط شخصية متباينة داخل المدرسة وبين الفصول الدراسية. **(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد هلالي،2006م، ص.ص191-192)**.

2-3-3-5: المدخل الاثنوميثودولوجي: يعد جار فينكل أهم رواد هذا المدخل حيث يرى الدراسات الاثنوميثودولوجية تتضمن تحليل الأنشطة التي يقوم بها الأعضاء في الحياة اليومية و الطرق التي سيكونها أيضا في مثل هذه الأنشطة الظاهرة ويذكر فينكل أن الإتجاه الاثنوميثودولوجي يسعى إلى دراسة النشاطات المألوفة تلك التي يقوم بها الأفراد في حياتهم اليومية، وكذلك التعرف على ما يتعرضون له من مواقف في حياتهم الاجتماعية و التي تكون لها دلالات سوسيولوجية. يركز هذا المدخل على ضرورة تحديث الاساليب التي عن طريقها دراسة الواقع الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والاجتماعي عموما عن طريق دراسة الطرق المستخدمة للأفراد وإعادة استخدامها مرة اخرى لمعرفة اسباب اتخاذ سلوكهم او تصرفهم في

مواقف معينة ومحددة وارتبط هذا المدخل بتحليلات هارولد جارفينيك التي نشرت اواخر الستينات.(**السيد عبد العاطي وآخرون،2004م، ص368،ص372**)، ولقد استخدم هذا المدخل في دراسة سلوك التلاميذ و الطلاب و المدرسين و مديري المدارس و القائمين على العملية التعليمية وتحليلهم أيضا للأدوار الوظيفية و المهنية سواء للأفراد أو المؤسسات التعليمية،وما ينبغي أن يقوم به الجميع من أجل تطوير الخدمات التعليمية وزيادة الفاعلية والكفاءة للمؤسسات التعليمية من ناحية، وأيضا إلى النظام التعليمي و دوره الوظيفي في المجتمعات من ناحية أخرى. (**عبد الله محمد عبد الرحمان- رشاد غنيم،2008م،ص252**).

اذا كانت الوظيفية والماركسية قامت كل منها بالتحليل النظام التعليمي بطريقتها الخاصة فان كلاهما نظرا اليها على مستوى الوحدات الكبرى لذالك ظهرت نظريات اخرى او مداخل سوسيولوجية اخرى كبدائل للوظيفية والماركسية لها منظوراتها التي تهتم بها ، إلا ان طرحهم كان عبارة عن وظيفيين محدثين وذالك ما يطلق عليهم بمسميات المدخل التفاعلي، المدخل الفينومولوجي والاثنوميثودولوجي ...وغيرها فالوظيفيون او الماركسيون اغفلوا جانب تحليل الحقائق اليومية او التفاعلات عن طريق الرموز ،ولم تسلم هذه المداخل ايضا من النقد مما ادى الى بروز بما تسمى بالنظرية النقدية او المدخل النقدي وهذا ما سنتطرق اليه.

2-3-4: مدخل النقدي(الرديكالي)

إن الاتجاهات الراديكالية في التربية تشمل الاتجاهات والنظريات النقدية فهذه الاتجاهات تلح على كشف الجذور الاجتماعية الموضوعية للمساواة في التربية وأن نقدها شكل من أشكال التصحيح والتطوير وإن كان نقدا معقدا أو متشابكا ويرتبط هذا المدخل بمدرسة فرانكفورت وكان ظهور هذه المدرسة ردا على الأزمات الاقتصادية والاجتماعية هادفة إلى تحرير الإنسان وتخليصه من أي قهر مركزه على التفكير النقدي.(**نعيم حبيب جعنيني،2009م، ص105**)، فالنظرية النقدية تكمن رؤيتها للنظام التربوي فنجد في البداية اهتمام بالغ يربط التربية بالمصالح الاجتماعية والاقتصادية حيث نجد أن النظرية النقدية تسعى في المقام الأول

إلى تحرير الإنسان من القهر الذي تمارسه النظم التربوية في المجتمع، كذلك في دراستها للمعرفة المدرسية تدعو إلى النظر إليها نظرة نقدية باستخدام المنهج الجدلي الذي يساعد على دراسة الثقافات الطبقية المقهورة **(حمدي علي أحمد،د س،ص191)**.

وداخل هذا الإطار الذي تعمل من خلاله النظرية النقدية ظهر عدد من الباحثين لا يعبرون عن التزامهم لتصور ايديولوجي – وإن كانوا قد انطلقوا من مسلمات وافتراضات ماركسية – وقدموا لنا انتقاء لأوضاع التعليم من خلال رؤية ماركسية من هؤلاء :

- ✓ **ماكل آبل:** تكمن نقطة البداية في النظرية النقدية للمنهج والمعرفة التربوية كما يصوغها آبل في دراسته للمنهج باعتباره كيانا ايديولوجيا يخدم في الأساس مصالح وتوجهات سياسية واقتصادية واجتماعية معينة، وأن أي محاولة جادة لفهم دور النظم التعليمية في المجتمعات المعاصرة لابد أن تقوم على أساس فهم الارتباط الجدلي بين الأفكار والمعاني والتصورات، والقيم التي تقوم على المدارس بتدريسها في إطار المنهج الدراسي، وبين نمط الوعي الاجتماعي الذي تتطلبه الطبقة المسيطرة .ويكشف تحليل آبل عن الدور الذي يلعبه التعليم في مجال الصراع الطبقي وكيف ينعكس ذلك في توفير الظروف الضرورية اللازمة لتحقيق إعادة الإنتاج الاجتماعي لأوضاع الطبقات المختلفة. (**سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد الهلالي،2006م، ص.ص189-190**).
- ✓ **ايفان ايلش:** إن القضية الرئيسية التي طرحها ايلش في كتابه مجتمع بلا مدارس « Deschooling Society » يتلخص أساسا في محاولة من خلال رؤية نقدية استندت إلى التحليل وتوضيح خطورة الأوضاع التعليمية التي تعرفها كل المجتمعات في عالم اليوم. وعلى ضرورة أن تتخلص هذه من هذا الخطر فالمدرسة اليوم كما يرى ايلش باعتبارها مؤسسة تربوية تحولت اليوم وذلك في كل المجتمعات بلا استثناء إلى أداة تطويع تسلب الإنسان كل أسلحته التي يمكنه من الحياة الحرة الكريمة لتجعل منه كائنا بلا ارادة وبلا اختيار يقبل كل ما يعرض عليه في سلبية وعجز تام. ويرى ايلتش أن المدارس و نظام التعليم ما هي إلا مؤسسات "للقهر" لا تنتج الإبداع والخيال، و تفرض الخضوع والاستغلال حيث يرى أن

"للمنهج الخفي" له دور كبير في هذا الشأن،ويطرح ايلتش حلا راديكاليا بسيطا ضمنه في كتابه، مقررا أن الحل يكمن في إلغاء نظام التعليم و طرح ما اسماه " التربية الحرة ".**(حمدي علي أحمد،د س، ص 196)**، ولقد خلص ايفان اليتش الى اعتبار وجود المدرسة اصبح امرا متجاوزا في العصر الحديث وان مفهوم المدرسة فقد مصداقيته واصبح وجود هذه الاخيرة من غير جدوى ولذا فهو يدعو الى مجتمع بدون مدرسة حيث تتم عملية نقل المعارف في جميع الاماكن وجميع الاوقات ومن طرف المجتمع برمته، حيث ان الطلاب يتعلموا يوميا اشياء لا يستفيدون منها في واقعهم العملي بل ان اغلب مهاراتهم الضرورية يكتسبونها من الخارج اضافة الى ذالك ان الغالبية من خريجي المدارس لا يجدون عملا في الحارج بعد التخرج وان تحصلوا على فرصة للعمل فإنهم يحصلون على دورات تأهيلية تعدهم من جديد لهذه الوظيفة، مما يعني فشل اعداد المدرسة او ان هذه الفرصة الوظيفة تأهل الطالب اليها بعض القدرات الذاتية التي لم تعمل المدرسة على تنميتها بل قد تكون سببا في طمسها .

✓ **باولو فيري:** لقد كان فيري علما من أعلام التربية والتعليم والاجتماع والسياسة تتمثل فلسفته في المنحنى الإنساني الديمقراطي الردكالي لأنه من بطاقات الإنسان الخلاقة في صناعة تاريخه. لقد كان صاحب فلسفة ديمقراطية هدفها تجاوز ثقافة القهر المنتجة لثقافة الصمت وثقافة الفقر.

يرى فيري أن التعليم عملية تغيير وتحرير اجتماعي من خلال اعتماد النقاش أو عن طريق تربية جديدة فعالة معتمدة على النقد والحوار، ونغير محتوى التعليم لصالح

المقهورين المعذبين باستخدام أساليب تحليل الواقع وفهمه والعمل على تغييره باستمرار للأحسن لخدمة أوسع جماهير الشعب.

لقد حدد فيري مصطلح القهر في النظرية الاجتماعية هو سيطرة بنى اجتماعية على إرادة الانسان لذلك يرى فيري أن الشيء المهم في التربية التحررية هو شعور الناس بأنهم أسياد أنفسهم، ولذلك لابد من تقديم توعية للمضطهدين وأن يشارك المضطهدين في إعدادها. **(نعيم حبيب جعنيني،2009م،ص.ص. ص111-114-115).**

النظرية النقدية هي الأخرى من الاتجاهات المعاصرة والتي عبر عنها عن مضمونها أبل، ايفان اليتش وباولو فيري وغيرهم فهي ارتكزت على نقطة أساسية وهي تحرير الانسان من القهر الذي تفرضه عليه النظم التربوية وما التعليم إلا أداة لتحرير وفهم الواقع، وفي الأخير يبدو بعد استعراض مختلف هذه المداخل السوسيولوجية التي حاولت تفسير التعليم جاءت أغلبها معبرة عن اهتمامات وظروف تلك البيئة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية و الاديولوجية التي كانت معاشة، ومع ذلك انها تطرح في دراستها للنظام التعليمي ما هو مشترك بينها وهو الدور الفعال الذي يؤديه التعليم في المجتمعات.

خلاصة:

نجد من خلال هذا الفصل أن التعليم له توجهات ورؤى مختلفة لكل حسب اديولوجيته و منهجه، والتحليل السوسيولوجي للتعليم يتطلب التعمق وفق هذه التوجهات وهذه المقاربات، حيث نجد أن الوظيفية تختلف عن الماركسية وهكذا، إلا أن التعليم يبقى أحد مقومات الامم والشعوب وله دوره في تغيير السلوك وهذا ما سنتطرق إليه في الفصل الموالي تحت عنوان السلوك الإنحرافي.

الفصل الثالث

الفصل الثالث: السلوك الانحرافي

تمهيد

3-3 السلوك الإنحرافي:

3-1-1: تعريف الانحراف والسلوك الإنحرافي.

3-1-2: أنواع الإنحراف.

3-1-3: الأسباب الاجتماعية للسلوك الإنحرافي.

3-1-4: الأسباب الذاتية للسلوك الإنحرافي.

3-2 سوسيولوجيا الانحراف في المجتمع:

3-2-1: المدخل السوسيولوجي لدراسة السلوك الإنحرافي.

3-2-2: التحليل السوسيولوجي لأشكال الإنحراف في المجتمع.

3-2-3: مظاهر الإنحراف في المجتمع.

3-2-4: نماذج الإنحراف في المجتمع .

3-3 النظريات العلمية المفسرة لظاهرة السلوك الإنحرافي

3-3-1: النظريات البيولوجية.

3-3-2: النظريات النفسية.

3-3-3: النظريات السوسيولوجية.

3-3-4: النظرية الإسلامية في تفسير ظاهرة الانحراف

خلاصة

تمـهيد :

السلوك الإنحرافي ظاهرة اجتماعية، وواقع اجتماعي لازمت المجتمعات البشرية منذ أقدم العصور، وعانت منها الانسانية على مر الزمن، تنطوي هذه الظاهرة على مشكلة تتعدد أبعادها، ويتداخل فيها العامل النفسي، البيولوجي، و الاجتماعي، ومع أن هذه الظاهرة قديمة قدم البشرية إلا أن ظهورها بالمستوى والشدة التي نشهدها اليوم إنما يأتي نتيجة سياقات وظروف اجتماعية معينة. وفي المجالات كافة التي يتفاعل في إطارها الأفراد بدءا بالأسرة وانتهاءا بالمجتمع، و الإنحراف ليس شيئا مطلقا بمعنى أنه يدل على فعل ثابت له أوصاف محدودة، ولكنه شيء نسبي تحدده عوامل كثيرة. ولو حاولنا الوقوف على تحديد المفهوم السوسيولوجي للسلوك الإنحرافي يجب علينا أن نتعرض إلى الأسباب المؤدية إلى ذلك والتطرق إلى أنواع وأشكال هذا السلوك، والتحليل السوسيولوجي للإنحراف، إضافة إلى نماذجه وأهم مظاهره في المجتمع، وأهم النظريات السوسيولوجية المفسرة له، لأن تفسير شخص ما انحرف عن المعايير الاجتماعية يتطلب تحديد أهم الضوابط والأطر التي تحدده.

اختلفت النظريات من بيولوجية التي انطلقت من وجود تكوينات عضوية محركة للسلوك الانحرافي ونظريات نفسية اتسمت بالخطى التي خطتها مدرسة التحليل النفسي إضافة إلى التفسيرات السوسيولوجية والتي ارتكزت حول تحديد أهم المؤشرات التي تعمل على ابراز هذه الظاهرة في المجتمع باعتبارها السلوك الانحرافي الذي هو نتاج لعوامل اجتماعية وبيئية بحتة، وهذا ما تناولته في هذا الفصل.

3-1: السلوك الانحرافي :

3-1-1: تعريف الانحراف و السلوك الإنحرافي :

لقد حظي مفهوم الإنحراف باهتمام العلماء و الباحثين على اختلاف مشاربهم السوسيولوجية و النفسية و القانونية... فكان لزاما أن نقف على هذا المفهوم من حيث التطرق إلى أهم التوجهات التي عرفت الانحراف، وقد تعددت التعاريف بشأنه وهذا ما سنوضحه فيما يلي:

3-1-1-1: مفهوم الإنحراف لغة: جاء في لسان العرب أن الانحراف هو الميل و العدول عن الشئ بمعنى حرف عن الشئ أي عدل، وإذا مال الإنسان عن الشئ يقال تحرف و إنحرف. **(ابن منظور،2003م، ص286.)**

3-1-1-2 مفهوم الانحراف في علم الاجتماع : ينطبق المصطلح بمعناه الواسع على أي سلوك لا يتفق مع توقعات ومعايير السلوك الفردي العامة والمقررة داخل النسق الإجتماعي، وتميل بعض المعالجات النظرية إلى الاهتمام بالسلوك الغامض والمعوق، أو الذي لا يمثل مجموعة الأعراف والقواعد الاجتماعية التي ينظر إليها بوجه عام على أنها أمور ضرورية لتحقيق التماسك و إقرار النظام داخل الجماعة الاجتماعية ويرى "م.ب كلينارد" أن هذا اتجاها مستهجنا أو غير مقبول بالدرجة التي تجعله يتخطى حدود التسامح في المجتمع المحلي.**(محمد عاطف غيث،2004م، ص 115)**.

إن مجمل ما نستخلصه من تعريف محمد عاطف غيث أنه ركز على جانب واحد الذي يحدد السلوك الإنحرافي وهو المعايير التي تكون داخل النسق الاجتماعي، ومدى تناقضها وتصارعها مع هذا لسلوك والتي من خلالها يكون مرفوض من طرف الأفراد والمجتمع ككل.

ويعرفه **خيري خليل الجميلي:** أنه نمط معين أو أنماط معينة من السلوك البشري ترى الجماعة أو المجتمع أن فيه خروج على قواعدها التي تعارفت عليها لتنظيم حياتها الجمعية . فتعريف الانحراف كمخالفة للقانون ما هو إلا مخالفة لنوع معين من القواعد السلوكية السائدة في المجتمع، ومعنى ذلك أن هناك أنواع من السلوك يحرمها المجتمع على أفراده وأن

المجتمع في تحريمه لهذا النوع من السلوك يراعى صالحه وأمنه واستقراره وهي بهذا المعنى ظاهرة اجتماعية وجدت في كافة المجتمعات البشرية قديمها و حديثها. **(خيري خليل الجميلي، 1998م، ص133)**.

إن التعريف الاجتماعي للانحراف من منظور **خيري خليل الجميلي** نجده يحاول أن يعطي بعدا كبيرا و أهمية بالغة للمجتمع، وقواعده السلوكية والتي يجب على الفرد أن لا يخالفها، وإلا ستكون انحرافا وفي نهاية الأمر أن أي فرد لا يمتثل لأنماط معينة من السلوك يكون بطبيعة الحال منحرف، فالشخص الذي لا يتكيف مع حياة المجتمع وضوابطه إنما هو خرق هذه القواعد.

كما يقرر "**إريكسون**" أنه يمكن تعريف الانحراف الاجتماعي كسلوك ينظر إليه عموما على أنه يجذب انتباه هيئات الضبط الاجتماعي، أو سلوك ينبغي أن يتخذ إجراء ما بصدده.**(سامية حسن الساعاتي، 1983م، ص19)**.

من خلال التعريف المقدم "**لإريكسون**" نجده يختلف اختلافا كليًا عن التعاريف السابقة لأنه نظر إلى الانحراف من زاوية ردعه وعقابه، وذلك عندما تطرق أن السلوكات تختلف من حيث درجة انتباه هيئات الضبط ألا وهي المؤسسات العقابية بمجملها وهنا نلاحظ وكأنه يميز الانحراف بدرجة من الوضوح، وإثارة هذه الهيئات وما تتخذه من إجراءات، وكأن هذا التعريف أقرب لتعريف الجريمة.

ويوضح" **روبرت ميرتون**" أن مفهوم السلوك المنحرف هو ذلك السلوك الذي يخرج بشكل ملموس عن المعايير التي أقيمت للناس في ظروفهم الاجتماعية. **(جلال الدين عبد الخالق و السيد رمضان، 2001م، ص 191)**.

نلاحظ من خلال هذا التعريف أن "**روبرت ميرتون**" لم يذهب بعيدا عن تعريف خيري خليل الجميلي، حيث كانت نقطة الاشتراك واحدة وهي خروج هذا السلوك عن المعايير الاجتماعية إلا أن **ميرتون** اختلف في نقطة مهمة وهي إشارته للظروف الاجتماعية و كأن "**روبرت ميرتون**" يشير هنا إلى العوامل والظروف البيئية الاجتماعية وما تولده من سلوك انحرافي.

غير أنه قد ورد تعريف أخر للانحراف وهو: هو ذلك السلوك غير المتوافق أو يحتمل أن يؤدي إلى عدم التوافق أي القيام بسلوكات لا تتماشى مع القيم والعادات والتقاليد التي يعتمدها المجتمع في تحديد سلوك أفراده.(**Raymond Boudon ، 2006،62 p**).

إن المتأمل في هذا التعريف نجده يركز على جانبين أساسيين وهما التوافق وعدم التوافق في المعايير التي تحكم المجتمع، العادات والتقاليد وغيرها فهي التي تقيس الفعل والسلوك الإنحرافي بغيره من الأفعال والسلوكات الأخرى.

3-1-1-3: تعريف الإنحراف من خلال القانون : تشير المعايير القانونية إلى بعض الأمثلة السلوك التي يمكن اعتبارها خروجا على المعايير الاجتماعية، وهذه الأمثلة تشمل تلك الصور التي تشكل تطرفا في الخروج على المعايير الاجتماعية وهي التي تتضمن إيقاع الأذى أو الضرر بالآخرين أو الإساءة التي يجب تجنبها لخطورتها على التنظيم الاجتماعي، وإذا أردنا أن نعرف الشخص بأنه منحرف حقا، فلا بد أن يتصف سلوكه بالخطورة، والخطورة معناها أن الفرد من الممكن أن يقدم على تنفيذ جريمة، فهو العمل الذي يعاقب عليه بموجب القانون، أو الفعل الذي ينتهك القانون الجنائي ويعاقب عليه من قبل السلطة السياسية في المجتمع.(**طارق السيد، 2012، ص 14**).

وإذا تأملنا في هذا التعريف للإنحراف من حيث المنظور القانوني وجدناه على عناصر محددة تميزه عن غيره من التعريفات وهي:

- إيقاع الأذى والضرر.
- خطورة السلوك الإنحرافي.
- إضافة الى الجزاء العقابي الذي يتلقاه بعد الممارسة.

3-1-1-4: الانحراف من المنظور النفسي:

ينظر العلماء النفس إلى السلوك الإنحرافي على أنه سلوك معاد المجتمع وهو لاشك كأي نوع اخر من أنواع السلوك الشاذ أو الغير سوي ولذلك فإن الشخص المنحرف لا يختلف عن الشخص المريض الذي يأتي أيضا بالسلوك الشاذ ومن ثم فإن السلوك الإنحرافي ما هو إلا

نوع من السلوك الشاذ المرضى يحتاج إلى علاج كما تحتاج الأمراض العقلية إلى العلاج والرعاية.**(منال محمد عباس، 2011م، ص 32)**.

ركز هذا التعريف السيكولوجي للانحراف على اعتبار الانحراف مرض ويصدر نتيجة صراعات نفسية واضطرابات في قوى الشخصية يؤدي إلى عدم تكيفها مع النظم السائدة في المجتمع.

من خلال عرضنا لمختلف التعريفات الخاصة بالانحراف وفقا لمداخل متعددة نستخلص أن هناك نقاط مشتركة في كل التعاريف حيث يعتبر الانحراف :

- هو سلوك يتعارض مع القيم والمعايير الاجتماعية .
- هو سلوك تستهجنه كل المداخل السوسيولوجية والقانونية والنفسية .
- هو سلوك له أسبابه المختلفة بالنسبة لكل تفسير إن كان بيولوجيا ، نفسيا، اجتماعيا...
- هو سلوك يجب أن يردع سواء من طرف المجتمع أو القانون .

ويبقى الانحراف ظاهرة اجتماعية تشبعت بها الدراسات والأبحاث العلمية و أعطت لها تفسيرات وفي النقطة الموالية سنتطرق الأهم العوامل و الأسباب المؤدية إليه إن كانت ذاتية نابعة من الفرد أو اجتماعية نابعة من المجتمع.

3-1-2: **أنواع الانحراف :**

تعدد وتنوع المعايير المستخدمة في تصنيف الجريمة والانحراف فقد قامت محاولات أخرى لتصنيف السلوك الانحرافي بصفة عامة، والتمييز بين أنواعه المتخلفة ومثال ذلك تصنيف الانحراف من الناحية الوظيفية وذلك لتمييز بين الاشخاص الذي يكون سلوكهم مشكلة لهم وليس للآخرين، وكذلك الاشخاص الذين يكون سلوكهم مشكلة لهم وفي نفس الوقت مشكلة للآخرين وذلك على النحو التالي:

3-1-2-1: **الانحراف الفردي :** فبعض الانحراف على أنه ظاهرة شخصية لأنه يحدث مرتبطا بخصائص فردية للشخص ذاته أي أنه الانحراف في هذه الحالة ينبع من ذات الشخص وربما يصلح العامل البيولوجي والوراثة في تفسير هذا الانحراف فإذا لم نجد سببا متصلا فإن التفسير في هذا الانحراف قد يرجع الى المؤشرات الثقافية و الاجتماعية في تفاعلها مع الخصائص الوراثية للشخص بصورة تؤدي إلى الانحراف .

يعد هذا النوع من الانحراف الأكثر انتشارا لأن كل فرد لديه أسبابه الخاصة للانحراف إلا في بعض الحالات قد يكون انحرافا جماعيا كما نشهده في أماكن مختلطة، أو تكوين جماعات لسرقة مؤسسات أو بنوك أو تنظيم جماعات إرهابية... وغيرها.

3-1-2-2: **الانحراف بسبب الموقف :** ففي بعض صور الانحراف لا يلزم أن ننظر الى الموقف الخارجي ووطأة الموقف على الفرد، فهناك بعض المواقف قد تشكل قوة قاهرة يمكن أن تدفع الفرد إلى الاعتداء على القواعد الموضوعية للسلوك ومثال ذلك أنه في بعض المجتمعات قد يضطر رب الأسرة الى السرقة لأن الذي يتقضاه لايشبع مطامحها في الملابس وغير ذلك. **(منال محمد عباس، 2011م، ص.ص 73-74).**

قد يكون تفسير هذا الانحراف راجع للظروف الاجتماعية أكثر منها نفسية أو بيولوجية بمعنى أن الشخص المنحرف قد لا يتقبل واقعه الاجتماعي، وبالتالي سيعرض نفسه لمثل هذه السلوكات الغير سوية.

3-1-2-3: **الانحراف المنظم** : والذي يكون على شكل نسق اجتماعي قائم، يستند إلى ثقافة فرعية يؤدي إلى ظهور جماعات منظمة تمارس الانحراف.

نلاحظ من هذا النوع الانحرافي أنه لقى تفسيرا كاملا في نظرية الثقافة الفرعية والتي سنتناولها لاحقا حيث يهتم بجماعة معينة اتخذت لنفسها منهجا انحرافيا واعتبرته سلوكا خاصا بها تتماشى وتتساير به في طريقة عيشها.

و في دراسة **للدوري عدنان** حصر فيها الانحراف الى أنواع :

✓ **الإنحراف العرضي** : يطلق على هذا النوع من الانحراف على الانحرافات التي لا تتميز بالاستمرارية ،أو أنها خاصية غير ملازمة للفرد فهو يحدث من حين لآخر .

فالفرد هنا لا يعاني من ظروف نفسية أو تربوية أو أسرية قاهرة تدفعه للانحراف ،وإنما يكون اندفاعه للانحراف بسبب الخطأ أو الاستكشاف ،ولا توجد حينئذ صعوبة في التراجع و الاعتراف بالخطأ أو حتى الندم. **(عامر مصباح،2003م، ص251)**.

إن أهم ما يميز هذا الانحراف عن غيره أن يكون عابرا وليس سلوكا متأصلا في طبيعة الفرد فهو اضطراري فقط أو يخص مراحل معينة من عمر الفرد كالانحراف في سن المراهقة مثلا.

✓ **الانحراف المحترف** : يلجأ الأفراد إلى احتراف الانحراف لتحقيق أهداف مادية أو حاجات نفسية دون الانفصال عن الأسرة. وقد يصبح السلوك الإنحرافي في الفرد عادة إجتماعية لصيقة به، لاستطيع تحقيق أغراضه إلا عن طريق الوسائل غير مشروعة كالسرقة و تعاطي الممنوعات و الزنى..**(عامر مصباح،2003م،ص.ص251-252)**، و العنصر الفعال في احتراف الانحراف أنه الوسيلة السريعة للحصول على الرغبات المادية و الحاجات النفسية ،بحيث أن هذه الرغبات لا تخضع لتقييد المجتمع و قيمه التي عليه الالتزام بها و الصبر عليها .فهو غير معين بمراقبة المجتمع و قيمه و تقديره.

ما يميز هذا النوع من الانحراف أنه أخطرها على الصعيد الاجتماعي والقانوني لأن الفرد يصل إلى هدفه دون مراعاة الوسائل التي يستعملها في ذلك و مهما كانت عواقبه .

✓ **الانحراف الجماعي** : يعبر هذا النوع من الانحراف انحراف جماعي لقطاع معين من المجتمع بحيث يصبح السلوك الإنحرافي صفة مميزة لمجتمع، او ممارسة الجنس اللاشرعي. ولعل هذا النوع من الانحراف أصبح أكثر حضورا في المجتمع اليوم. بحيث أصبحت الجريمة يمثلها قطاع كبير من الناس. كما أن هناك انحرافات انتشرت بحيث أصبحت تهدد كيان المجتمع في حد ذاته. وعادة ما يكثر الفقر و الحرمان والمرض و الجهل و الجوع ،أو يكون بعد انتهاء فترة الحرب ، أين يكون المجتمع والدولة قد تتعرض إلى تحطيم اقتصادي كبير وتدمير للبنية التحتية للمجتمع .و باختصار فالانحراف يتنوع من حالة لأخرى على حسب الظروف القائمة، لكن بدايته تكون من الفرد كوحدة اجتماعية، ثم تتدخل الظروف المحيطة. **(عامر مصباح،2003م،ص.ص251-252)**.

من خلال هذا النوع نجد أننا قد أشرنا إليه سابقا حيث يعد النقيض للانحراف الفردي، وهو ما تمارسه جماعة معينة قد يكون لكل فرد انحراف خاص به ، فيكونون جماعات لكل منها هدفها الخاص من سطو على المنازل، انحرافات خلقية، اعتداءات... وغيرها، و تجمعهم وسائل مع بعضهم البعض وإن كان الانحراف الفردي منتشر فإن الانحراف الجماعي لا يقل عنه انتشارا.

وبعد التطرق الموجز لكل هذه الانحرافات يبقى هذه الأخير سلوكا خارجا عن القواعد والمعايير الاجتماعية والثقافية التي يقرها النظام الاجتماعي.

3-1-3: الأسباب الاجتماعية للسلوك الإنحرافي :

كما ومازال تحديد مفهوم السببية موضع بحث وتقييم لدى الباحثين لما يتضمنه من عناصر و مقومات، بحاجة هي أيضا للتحديد الدقيق ومن ثم للربط فيما بينها، وتزداد صعوبة السببية في ميدان السلوك الإنساني، لأن السلوك نتاج تفاعل معطيات أساسية تتسم بالطابع الفردي المختلف من شخص لآخر و عوامل متغيرة تبعا للظروف والزمان و المكان.

والبيئة أو الوسط هي مجموعة القوى الطبيعية و الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية والصحية و السياسية و الدينية وغيرها، التي تؤثر تأثيرا دائما على الفرد، و تساهم في تكوين شخصيته ومن هذه القوى نذكر:

1-3-1-3: الوسط الاجتماعي : يقول العالم "**لومباردي**" أن الجريمة و الانحراف من صنع المجتمع نفسه، فالبعد الاجتماعي في تفسيره لسلوك المنحرف يؤكد على أهمية الوسط الاجتماعي على الفرد .

فقد وجد أن الأعضاء المنتمين إلى الجماعات المظلومة أو المهضوم حقوقها أو التي لا تحصل على الامتيازات مثل بقية الجماعات الأخرى في المجتمع، ويسلكون أحيانا السلوك الجانح كاستجابة للحرمان الاجتماعي و الاقتصادي الذي يعانون منه و الدراسات الايكولوجية الحديثة استهدفت كشف العلاقة بين ظروف البيئة وطريقة سلوك الأفراد في المنطقة.**(جابر نصر الدين،2007م ، ص.ص81-82)**.

ومن أبرز الدراسات التي أجريت في هذا المجال تلك التي قام بها الباحثان الأمريكيان "كليفورد ومكاي" بمدينة شيكاغو في سنة 1927 لغرض تحديد المناطق السكانية لمائة ألف من تلاميذ المدارس المنحرفين ومن المجرمين البالغين بهذه المدينة، ثم أثبتت الدراسة بأن معدلات الإجرام بمدينة شيكاغو تختلف من منطقة إلى أخرى ومن زمن لآخر، فقد لاحظ ارتفاع معدلات الإجرام في بعض مناطق المدينة التي تتميز بكثافة سكانية و اضطراب اقتصادي وهبوط في مستوى الدخل و تباين في التحرك السكاني و انتشار مظاهر التشرد و

التصدع الأسري و سوء السكن و عدم المبالاة لمجابهة المشاكل المشتركة إلى غير ذلك من عوامل التفكك الاجتماعي.

ونجد في العديد من المدن أن بعض الأحياء أكثر إجراما من أخرى وقد يرجع ذلك :

– تركيبة السكان حيث نجد في سكان بعض الأحياء خصائص مولدة للانحراف و الإجرام.

– إن عملية التنشئة الاجتماعية في الأحياء غير منظمة تسير بصعوبة و بخاصة على مستوى الأسرة و المدرسة.

– أن شبكة الدعم في الأحياء غير المنظمة ضعيفة و بخاصة في الأسرة .

– في الأوساط غير المنظمة توجد ثقافة فرعية منحرفة تتضمن أفكار و قيم مثل ظلم المجتمع، و الأغنياء أناس جشعين .

فالحي الذي يساعد على الانحراف قد تجده يعطي شيئا من الشرعية على أعمال المجرمين و يصورها بالصورة البطولية، مما يكون لدى المنحرف في ذلك الحي مثالا وقوة سيئة يحتذي به. **(جابر نصر الدين،2007م ، ص85)**.

وقد حاول بعض العلماء تشخيص عناصر الحي الفاسد وتحديد معالمه التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بتكوين السلوك المنحرف ومن هذه المحاولات ذكر أحد العلماء سبعة أنواع للمناطق الفاسدة وهي:

– الحي الفقير : المزدحم بسكانه والذي يشيع فيه الفقر وتشيع فيه الرذائل الإجتماعية، وهنا لا يكون الفقر وحده العامل الجوهري في هذه الأحياء، وإنما هو سلوك الأفراد فيه ونوعيتهم وطبيعة العلاقات الإجتماعية القائمة بينهم، وبعض العناصر الثقافية الأخرى.

– الحي الفقير جدا: والذي طغى فيه الفقر على كل صفة أخرى، بحيث تصبح السرقة البسيطة عملا من أعمال الطيش.

– الحي المغلق الذي تفصله عن بقية أجزاء المجتمع الكبير عوائق طبيعية أو فوارق اجتماعية واضحة.

– الحي الذي يعيش فيه أشخاص غير متزوجين وفي غرف منفردة مؤجرة وهذا الحي يجذب خليطا سكانيا يجمع بين أفراد غير متجانسين ومن أقليات متعددة.

– حي الأجانب وهو الذي تتخذه أقلية معينة وطنا دائما حيث أن هذه الأحياء تنحدر إلى عزلة اجتماعية كبيرة تشيع فيها الرذيلة والجريمة والانحراف على نطاق واسع.

– حي الرذائل والموبيقات وهو حي يعتمد في معيشته على مزاولة البغاء والمغامرة على نطاق كبير وغالبا ما يجذب ويسكن هذا الحي كبار رجال العصابات الاجرامية.

– الحي الريفي وهو جزء من ريف معين يلجأ فيه بعض المجرمين الهاربين من وجه العدالة طلبا لستر والاحتماء وهو مكان اقامة سرية لهم ليكونوا بعيدين عن أنظار القانون.(**محمد سلامة محمد غباري،2004م،ص.ص135-136**).

فمن هذه الأحياء نجد أن الوسط الاجتماعي هو أحد الأسباب المهمة والرئيسية المؤدية للسلوك الانحرافي، فانحراف الأفراد غالبا ما يكون نتاج الوسط السيء الذي يعيش فيه، فالفساد الذي ينشأ فيه الفرد من العوامل الاجتماعية التي تؤثر سلبا على قيمه وسلوكاته.ولكن قد تصاحبه عوامل سنتطرق إليها تكون هي الأخرى سببا في الإنحراف والجريمة.

3-1-3-2: **الطبقة الاجتماعية** : هناك اتجاه قوي بين علماء الاجتماع يربط الجنوح بالطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الحدث أو المنحرف أو المجرم، و في هذا المجال تحدث كلينارد مارشال عن اختلاف الانحراف من منطقة إلى أخرى، ولقد أشارت دراسات اجتماعية عديدة إلى ارتفاع معدلات جنوح الأحداث في الطبقات الدنيا، فذكر كلوارد وأوهن أن الجناح ينشأ من تفاوت بين ما يرغب شباب الطبقة الدنيا و ما هو في متناول أيديهم.

ولقد خلص "**كوهن**" من دراسة أجراها إلى أن سلوك العصابة الجانحة تعتبر نتاجا للمعايير التي تحتويها ثقافة الطبقة الدنيا .

و في نفس السياق حاولت نظرية جنوح الطبقة العاملة تفسير الجنوح و الانحراف بفرضية الصراع الطبقي الذي يقوم بين معايير الطبقات الدنيا العاملة وبين معايير الطبقات الوسطى.**(جابر نصر الدين، 2007م، ص.ص89- 91)**.

وقد كان للماركسيين رأي في ذالك بحيث يرون أن الانحراف أو السلوك الانحرافي هو رد فعل للبؤس الاجتماعي الذي يعاني منه أفراد الطبقة الكادحة و استغلال الطبقة السائدة المالكة لوسائل الانتاج و بأن القانون في نظر أصحاب هذا التوجه هو شكل من أشكال الايديولوجيا والبنية الفوقية التي تعكس مصالح الطبقة السائدة، فإن مهمته تتحدد في القيام بدور المحافظة على هذه المصالح المادية للأقوياء وهذا بوضع قوانين تجرم كل تمرد ومقاومة للوضع القائم، وأخرى تعاقب على هذا التمرد، إن الانحراف و الاجرام واقع تفرزه الأنظمة الطبيعية.**(مجلة الحكمة ،2013 م، ص138.)**

مما سبق نستخلص أنه لا يمكن إيعاز أسباب السلوك الانحرافي إلى عامل الطبقة وحده فعلى الرغم من التأثير الذي تمارسه الطبقة الدنيا في بروز هذا السلوك إلا أنه تتداخل معه عوامل أخرى لا تقل أهمية عنه في ظهوره.

3-1-3-3: الأسرة : الأسرة مؤسسة اجتماعية تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية، إلا أنها يمكن و تحت ظروف معينة أن تكون مصدرا للثقافة الإنحرافية ،حيث تلقن أفرادها ثقافة الانحراف وتمرنهم على فنون الانحراف، سواء كان ذلك مقصودا أو غير مقصود فالمعاملة القاسية تعتبر شكل من أشكال الرفض الاجتماعي أو الإهمال أو العقاب أو ممارسة ضبط اجتماعي قاسي على سلوك الفرد بحيث يشكل هذا اضطرابا "نفسيا"مما يدفع إلى الانتقام تحت تأثير تزايد درجة العدوانية و الكراهية إزاء أفراد الأسرة.

- ومن جهة أخرى القصور الأسري في القيام بعملية التنشئة الاجتماعية أو التنازل عنها لصالح مؤسسات أخرى تتصف بالنقص في المسؤولية الأخلاقية كبعض وسائل الإعلام وبعض جماعات الرفاق، بحيث أصبح سائدا في الوسط الشعبي سلوك (أنجب و ارمي للشارع يربي) هذا الأمر يؤدي من أهم العوامل المؤدية إلى انحراف الأفراد سلوكيا كما

تلعب الظروف الاجتماعية والاقتصادية في الأسرة دورا في شعور الأسرة بالعجز أمام مشاكل أفرادها، كالفقر و الطلاق وغياب أحد الزوجين مما يؤدي بالأفراد إلى البحث عن مجتمع بديل عن مجتمع الأسرة، فيرتمون في أحضان جماعات السوء أو ارتكاب جرائم مختلفة.**(عامر مصباح، 2003م، ص 245)**.

و يمكن القول أن الأسرة تكون مصدرا في الانحراف من خلال اتجاهات التنشئة الاجتماعية السلبية التي تتبناها في تنشئة أفرادها، فالرفض الاجتماعي للأفراد وأسلوب العقاب للضبط الاجتماعي و الإهمال و الكراهية كل هذه الأنماط تؤدي بالفرد إلى الانحراف و التصرف بشكل مضاد للمجتمع، كإرادة الانتقام أو الانعزال عن المجتمع و التفكك الأسري كل هذه الأشياء هي عوامل للانحراف، فالأسرة التي يغيب دورها المنوط بها، والمتمثل في مد المجتمع بجيل سوي و متزن من كل جوانب شخصيته السوية، فإن ذلك يجعل أفراد هذه الأسرة يشعرون بالعزلة واللامبالاة فإن ذلك من شأنه أن يجعل الفرد يبحث عن بيئة مناسبة أين يجد فيها الاحترام والتقدير والحب والحنان، فيلجأ إلى الشارع هذا الأخير الذي لا يرحم كل من لا يقدر معنى الشارع، الأمر الذي يولد له نوع من الضغوطات النفسية والاحباطات والاضطرابات التي تنتهي في آخر المطاف إلى اقباله على تحطيم نفسه وسلكه سلوكا منحرفا.

3-1-3-4: المدرسة :

تعتبر المدرسة مؤسسة تربوية اجتماعية، ولكنها قد تفشل أحيانا في تحقيق وظائفها، فسوء معاملة المدرسين وقسوتهم قد يجعل من المدرسة مثيرا شرطيا للألم والعقاب ويجد الطفل في الهروب من المدرسة الوسيلة المناسبة لخفض التوتر والقلق، وقد يفشل الجهاز المدرسي في تحقيق التساند والتكامل الوظيفي بين أدوار العاملين بالمدرسة، وينعكس أثر ذلك في عدم التعاون بينهم على اكتساب مشكلات الأطفال في وقت مبكر، وتصبح المدرسة في هذه الحالة أقل جاذبية لبعض التلاميذ، الذين يجدون في البيئة الخارجية للمدرسة أكثر إمتاعا لتحقيق رغباتهم فيهربون من المدرسة إلى المناطق الجاذبة، مما يسهل تعرضهم للانحراف.

والمدرسة كمؤسسة اجتماعية لا تعمل وحدها، ولكنها جزء من الثقافة العامة للمجتمع الذي تعمل فيه، ظروفها هي ظروف ذلك المجتمع، فإن هي وجدت في مجتمع جانح متفكك، وفي أحياء أخرى فاسدة فإنها بلا شك لا تجد من حولها من يحميها من أثر هذه الظروف الاجتماعية غير الملائمة وبالتالي هي أعجز من أن تحمي أطفالها من التعرض إلى تلك الأنماط السلوكية المنحرفة التي تشيع من حولهم. حيث أن المدرسة أحيانا تعجز عن الدور التربوي السليم لنمو وتربية وتعليم أطفالها.(**محمد سلامة محمد غباري، 2006م، ص.ص177-178**).

لقد باتت عوامل وأسباب الانحراف ليست من مسؤولية المدرسة فقط أو الأسرة لوحدها، وإنما مسؤولية المجتمع ككل لأن المجتمع ما هو إلا "عبارة عن عائلة كبيرة" كما يقول المفكر الصيني(**كونفشيوس**)، إن عدم تمكن المدرسة القيام بمهامها في التنشئة الاجتماعية للأفراد يرجع إلى تعقد الحياة الاجتماعية، وفقدانها الكثير من الوظائف بسبب هذا التعقيد في الحياة فهنا المدرسة يكون دورها في التوجيه وتقويم سلوك الأفراد بدلا من مهامها المقصورة على حشو العقول بالمعلومات والمعارف، بل تتعدى إلى ذلك من خلال العناية بالسلوك والاتجاهات والنواحي الروحية للأفراد وعليها أن تغرس في نفوس شبابها مبادئ وقيم سامية وتربية حسنة وسلوك سوي الذي يدفعه إلى التمسك بروح الفضيلة والاندماج الواسع في الحياة.

3-1-3-5: **جماعة الرفاق** : في مرحلة معينة من حياة الفرد، تعتبر جماعة الرفاق المحيط البديل عن الأسرة بالنسبة له، فهي المحيط البديل الذي يحاول الفرد أن يتعلم المهارات التي افتقدها في أسرته، واستعمال جوانب النقص في شخصيته. لكن قد يكون من سوء حظ الفرد أن ينتمي إلى جماعة الرفاق المنحرفة، فتلقنه مبادئ و آليات الانحراف وتدعم الجماعة سلوكها بحفنة من التبريرات التي تجعل عضوها ينساب مع نهجها وكثيرا ما تكون الجرائم المرتكبة من قبل الأحداث، آتية من جراء تأثير رفاقهم عليهم وخاصة تعاطي المخدرات و الانحلال الخلقي .

وفي ضوء ما تقدم فإن جماعة الرفاق لها تأثيرا يظهر جليا سواءً في السلوك السوي أو السلوك المنحرف وغالبا ما يكون الفرد المنحرف بمعية أقرانه الذين هم من شريحة عمرية واحدة وتكون دوافعهم للانحراف متشابهة وبالتالي غير قادرين على إرساء علاقات متكافئة مع الآخرين وذلك راجع لعدة أسباب قد تكون الأسرة أو المدرسة... إلى غير ذلك، فجماعة الرفاق تسهم في تكوين شخصية الفرد لذلك حث الإسلام على ضرورة إختيار الرفقاء الصالحين وتجنب رفاق السوء وذلك في **قوله تعالى:** " يوم يعض الظالم على يديه يقول يا ليتني اتخذت مع الرسول سبيلاً يا ليتني لم أتخذ فلاناً خليلا لقد أضلني عن الذكر بعد إذ جاءني وكان الشيطان للإنسان خذولاً" **(سورة الفرقان، الآيات 27-29)**.

3-1-3-6: **وسائل الإعلام** : لا تقل مسؤولية وسائل الإعلام، و خاصة المرئية منها .عن مثيلاتها السابقة في دفع الأفراد نحو الانحراف السلوكي . فالصحافة كثيرا ما تنشر أحداثا مفصلة حول جرائم معينة، دون توجيه أو وعي بخطر هذا الفعل على سلوك الأفراد و هناك من الصحف لا تتورع عن الكتابة عن الجنس و الشذوذ الجنسي و الجرائم الجنسية بلا وعي . قصد جلب الزبائن ورواج مبيعات الجرائد ،وتعد وسائل الإعلام أهم مؤثر على سلوك الأفراد و انحرافهم .بحيث أصبحنا نرى الأفراد يتقمصون النماذج السلوكية التي يرونها في وسائل الإعلام الأجنبية بحذافيرها . طبعا في غياب الأسرة وبذلك نرى في المدارس الثانوية و غيرها الانحرافات السلوكية و ممارسة العلاقات الجنسية اللاشرعية و تناول الممنوعات بصفة عامة.**(عامر مصباح،2003م، ص249)**.

ومما سبق فإنه تتضح العلاقة بين وسائل الإعلام والسلوك الانحرافي وهي قد تدفع الكثير منهم إلى السلوك المنحرف قد تكون الهدف من وراء وسائل الإعلام هو إعطاء الصورة الكاملة للإنحراف ولكن كثيرا ما يعمد البعض إلى استخلاص بعض المواقف السريعة فيقوم بمحاكاة المجرم بارتكاب الجريمة أو ممارسة السلوك الانحرافي، وبهذا تكون وسائل الإعلام بطريقة غير مقصودة بنشر الانحراف والجريمة.

3-1-3-7:**الأسباب الاقتصادية :**

هناك من العلماء من اتجه إلى تفسير الظاهرة الإنحرافية من خلال الربط بين الأوضاع الاقتصادية السائدة وبين السلوك الإنحرافي، فحسب مؤيدي هذا الاتجاه أن العوامل الاقتصادية السيئة تمثل عاملا مباشرا في دفع الأفراد إلى السلوك الإنحرافي ، كما اعتبروا أن الفقر – باعتباره ممثلا لهذه العوامل – الذي يصيب الفرد يكون سببا مباشرا في دفعه نحو اقتراف الجريمة و الانحراف و من الذين طوروا هذه الأفكار الباحث الهولندي **بونجير** الذي أشار في كتابه (الإجرام و الظروف الاقتصادية) إلى وجود رابطة وثيقة بين الإجرام و الظروف الاقتصادية التي يخلقها النظام الاقتصادي الرأسمالي، فهذا النظام حسب اعتقاده ومن خلال الملكية الفردية يؤدي إلى توزيع الثروة ومن ثم الاستغلال و الاحتكار ناهيك عما يحدثه من أزمات اقتصادية. وإذا كان البعض يربط بين الانحراف و الفقر معتبرين إياه السبب الأول مستندين في طرحهم هذا على أن غالبية نزلاء السجون ينحدرون من أصول فقيرة، فإن البعض يعترض على هذا الطرح و يرون بأن الغنى و الرخاء هما سبب ازدياد حالات الانحراف ، و يصف ذلك خصوصا في البلدان المتقدمة صناعيا و اجتماعيا كبعض دول أوروبا الغربية. و أوضحت دراسات بريطانية بأن الظروف المالية و السكانية السيئة هي نقاط مشتركة لدى المنحرفين الشباب، و أن أولياء هؤلاء لديهم ميل إلى ممارسة تربية غير منسجمة سوى من خلال تركهم أحرار لأنفسهم أو الاهتمام بهم بطريقة عدوانية و غير ناجعة،و الأولياء في الغالب منفصلين أو مطلقين وال أمهات في بعض الحالات مراهقات، و أفراد العائلة يمكن أن يكون لديهم قضايا مع العدالة .بالإضافة إلى أن الفقر حالة نسبية تختلف باختلاف الأشخاص تبعا لإشباع حاجاتهم و تنوع وسائل إشباعها لذا يصعب تحديد الحالة التي عليها الفرد نظرا لاختلاف الأسس و المقاييس بين الأفراد و المجتمعات في تحديد مفهوم الفقر.**(جابر نصر الدين،2005-2006، ص53)**.

ما يمكن استخلاصه مما سبق أن للمقدرة الاقتصادية للعائلة تكون سببا في تحديد الكثير من العوامل المؤثرة، والتي قد تكون سببا في انحراف الفرد لكن لا يمكن القول أن العامل

الاقتصادي هو وحده السبب في بروز وتفشي السلوك الانحرافي، وفي هذا الصدد نستنتج أن أسباب الانحراف متداخلة مع بعضها البعض، فلا نستطيع أن نحصر هذا الأخير لعامل واحد، وأن بعض العوامل التي يمكن أن يكون تأثيرها أكثر من غيرها، فالانحراف هو نتيجة تراكم عدة عوامل ابتداءً بالأسرة وانتهاءً بالعوامل الاقتصادية.

3-1-4: الأسباب الذاتية للسلوك الإنحرافي :

3-1-4-1: السن : يشكل السن مؤشرا دالا على نمو الإنسان ونضجه الجسدي و الفكري و تختلف قدرة الفرد على

التحكم في ردود أفعاله بحكم تعرض في كل مرحلة من مراحل نموه لأخطار انحراف معين باختلاف سنه و نضوجه العقلي و توازنه النفسي. بحسب مؤشرات بعض الإحصاءات تفيد بأن معظم الجرائم تقع من مجرمين يتراوح سنهم بين 18و 30 سنة ،وتغلب في هذه المرحلة الجرائم العاطفية وجرائم العنف والتهور،وتبلغ جرائم السرقة حدها الأقصى بين سن 16و20سنة، ثم يبدأ عددها في النزول من سن 20 إلى سن 30، وفي سن النضج تغلب جرائم القتل الفظيعة، و كذلك السرقات الكبيرة الخطيرة، وتبلغ الجرائم العاطفية حدها الأقصى بين سن 35 وسن 40. وفي دراسة حديثة لاحظ لبلانك وفريشات أن مجموع بدايات طريق الإجرام تكون بين سن 11وسن18. ونشير في هذا بأن لعامل السن تأثير على ظاهرة الجريمة كما ونوعا بسبب ما يطرأ على شخصية الفرد خلال مراحل نموه المختلفة من تغيرات فيزيولوجية ونفسية عقلية واجتماعية ،وهو بذلك من العوامل غير المباشرة في حدوث السلوك الإجرامي. **(جابر نصر الدين،2005-2006م،ص65)**.

ومن حقائق ارتباط الظاهرة الإجرامية بمراحل العمر مايلي:

- أن حالات الإجرام بصفة عامة تبلغ حدها الأقصى من ناحية العددية في مرحلة المراهقة و الفترة السابقة عليها مباشرة، حيث بينت الأبحاث التي أجريت في إنجلترا أن الحد الأدنى من الجرائم بوجه عام يرتكبه الذكور فيما بين12و13.

أن السن الذي يبلغ فيه الإجرام ذروته يختلف في الذكور عنه في الإناث .

- أن عدد الجرائم التي يرتكبها الشخص المجرم يأخذ في التناقض بنسبة ثابتة و منتظمة منذ بلوغه سن الإجرام الأقصى حتى نهاية العمر.
- أن سن الإجرام في المناطق التي ترتفع فيها نسبة الإجرام يكون أقل منه في المناطق التي تنخفض فيها نسبة الإجرام.
- أن الأحداث الذي يسبق نموهم الجسمي نموهم الزمني يرتكبون الجرائم بنسبة أكبرمن الأحداث الذين يكون نموهم الجسمي طبيعيا أو متأخرا
- أنه توجد علاقة بين السلوك الإجرامي في سن الحداثة و الإجرام بعد البلوغ في سن الشباب و الرجولة ، وما يدعم هذه الحقيقة أن الإحصاءات التي أجريت على 1000مسجون في سجن sehg sehg بأمريكا بين عامي 1934 و1935 أثبتت أن25% منهم لهم سجل إجرامي فيما بين 17و20 سنة.

ومعطيات الواقع والإحصاءات المختلفة تؤكد على أن كل الفئات العمرية ترتكب فيها أعمال الإنحراف و الجريمة، ولكن بحكم الخصائص السيكولوجية و البيولوجية فإن الفئات العمرية الصغيرة خاصة فئة المراهقين والشباب مهيأة أكثر من غيرها من الفئات لتنشر فيها السلوكات المنحرفة خاصة إذا ترافق معها توفر عوامل أخرى كغياب الضبط الأسري و الاجتماعي، والتفكك العائلي و الفقر و التسرب المدرسي ....

قد يشكل عامل السن أحد العوامل المهمة في ظهور السلوك الإنحرافي، إلى أن هذا الطرح قد تم الغالاة فيه بمعنى قد ينحرف الشباب في سن المراهقة ويكون انحراف أحداث ولكن قد ينحرف الشباب في عمر العشرين فما فوق لأسباب دفعته لذلك، ومانريد تسليط الضوء هو أن عامل السن هو من بين الأسباب الثانوية المولدة للسلوك الإنحرافي.

3-1-4-2:الجنس : من الحقائق العلمية الثابتة أن إجرام المرأة يختلف عن إجرام الرجل كما ونوعا و أسلوبا وحسامة، وما يدعم هذه الحقائق ماتوضحه الإحصاءات الجنائية على أن إجرام الرجال يفوق خمسة أمثال إجرام النساء، وقد يبلغ في بعض الدول عشرة أمثال إجرامهن أو يزيد قليلا .(**جابر نصر الدين،2005-2006م ،ص66**).

لقد تبين من بعض الإحصاءات أن عدد الذكور من المجرمين يفوق بكثير عدد الإناث منهم، وفي نفس المجال تشير إحصاءات بعض الدول التي تمت في السبعينيات أن نسبة إجرام المرأة أقل بكثير من إجرام الرجل فهي تبلغ في فرنسا 11% وفي مصر % وبلجيكا 3% وفي تونس والجزائر 1%.

وهناك من يعزي انخفاض نسبة إجرام المرأة مقارنة بإجرام الرجل إلى أن جرائم المرأة ترتكب خفية ولا يتم إفتضاح أمرها، أو أنه لايتم إبلاغ السلطات المختصة بها. مثل الإجهاض و السرقات في المنازل، كما أن نسبة كبيرة من الجرائم التي يرتكبها الرجال تكون بسبب المرأة إن لم تكن متورطة فيها، وتعزيزا لهذا التفسير تبين بعض الإحصاءات بأن المرأة تعتبر متسببة في 10% من جرائم السرقة التي يرتكبها الرجال، و20% من جرائم القتل و40% من الجرائم الأخلاقية.

ويشير تقرير الأمم المتحدة عن جرائم النساء العام سنة 1985م، أنه بالرغم من ميل إجرام النساء نحو التزايد، إلا أنه مازال يمثل نسبة صغيرة مقارنة بإجرام الرجال والمثير للانتباه في هذا التقرير أن نحو ثلث الدول التي تشملها التقرير أشارت إلى ازدياد تورط النساء في جرائم العنف وكذلك في جرائم الإدمان على المسكرات والمخذرات، وقد تفسر هذه المعطيات على أن عامل الجنس يلعب دورا في عدد الجرائم و نوعيتها، وإذا كان إجرام الذكور يفوق بكثير إجرام النساء فإن ذلك مرده للظروف الإجتماعية و البيئية والعوامل الإقتصادية و الثقافية والتقاليد التي تسود مجتمعا معينا، والنساء من الناحية البيولوجية أقل قوة عضلية من الرجال. فأعمال العنف مثلا والسرقات الخطيرة والإغتصاب تصدر أكثر من العنصر الرجالي وبخاصة قبل الزواج. وبقدر ما تسهم المرأة في الحياة الإقتصادية و الصناعية بقدر ما تزيد احتمالات زيادة نسبة الإجرام لديها نظرا لتعرضها لمواقف وعوامل لا دخل لها بالجنس.**(جابر نصر الدين،2005-2006م ،ص66)**.

صحيح أن الانحراف ارتبط في أذهان الناس بالذكور شيوع ارتكابهم لمختلف أنواع الانحرافات إلا انه في عصرنا الحاضر نجد أن المرأة دخلت في مختلف ميادين الحياة،

ونافست الرجل فيها بما في ذلك ميدان الانحراف والجريمة، فلم يعد الانحراف ظاهرة ذكورية و إنما للأسف الشديد دخلت وقد أثبتت الدراسات في الآونة الاخيرة في البلدان النامية والمتقدمة على حد سواء في جنيف سنة 1975 أنه بمجرد توفر الفرص للنساء التي كانت مقتصرة بحكم العادة على الرجال فإنهم يسعيين للحصول على مركز متساوي مع الرجال سواء في فرص العمل أو في فرص الانحراف و الإجرام.

3-1-4-3:**الوراثة :**

- الوراثة هي انتقال صفات الأباء إلى الأبناء عند الإخصاب، وقال بعضهم أن الانسان يرث عن أبويه السلوك المنحرف وكان عن رأس القائلين بذلك العالم الايطالي لومبروزو(**طارق السيد،2012م،ص30**)، حيث حصر "**لمبروزو**" الفعل الإجرامي أو الإنحرافي أن البنية و التصرفات البيولوجية و النفسية للعديد من المجرمين تنتمي إلى نموذج من الأفراد بقوا متخلفين عن التطور الذي عرفه الإنسان، فهم أقرب إلى المتوحشين البدائيين primitifs sauvages الشيئ الذي أدى به إلى تحديد مجموعة من السمات تميزالشخص المجرم بالميلاد على حد إعتقاده. وانتهى" **لمبروزو**"من ذلك إلى أن المجرم نمط من البشر يتميز بملامح عضوية خاصة، ومظاهر جسمانية شاذة يرتد بها إلى عصور ماقبل التاريخ، أو أن الإنسان المجرم وحش بدائي يحتفظ عن طريق الوراثة بالصفات البيولوجية والخصائص الخلقية الخاصة بإنسان ما قبل التاريخ، وهذه الأفكار بلورت بناء نظرية التناسل الرجعي في تفسير طبيعة المجرمين والمقصود بها العودة إلى صفات الأسلاف التي ابتعدت عنها الأجيال السابقة أي أن المجرم يحمل بقايا تأصيلية من الإنسان البدائي ... (**جابر نصر الدين،2005-2006م، ص70**).

ونظرا للنقد الشديد التي تعرضت له أفكار**لومبروزو** جعلته يعيد النظر فيما توصل إليه من نتائج، وقد تبين له من خلال فحوصه اللاحقة أن هناك عوامل أخرى غير التي انتهى إليها سابقا تدفع إلى الإجرام، وانتهى به المطاف إلى تصنيف المجرمين إلى عدة طوائف هي:

- **المجرم بالفطرة أو بالوراثة :** فهم الأشخاص الأقرب إلى المتوحشين البدائيين، تميزهم مجموعة من السمات (اختلاف الرأس حجما وشكلا خلل في نصف الوجه والفك و العينين وإلتواء الأنف....)
- **المجرم المجنون :** وهو من يرتكب الجريمة تحت تأثير المرض العقلي.
- **المجرم بالعادة :** وهو من يعتاد على ارتكاب الجرائم تحت تأثير ظروفه الإجتماعية . فيصبح الإجرام حرفة أو أسلوبا له في الحياة.
- **المجرم بالصدفة :** ويطلق لومبروزو على هذا النوع وصف أشباه المجرمين لأنه لا يرى علاقة لإجرامهم بأية ردة وراثية أو مرض أو صرع، وإنما يرجع إجرامه إلى ظروف و مواقف يجدون أنفسهم فيها عن طريق الصدفة .
- **المجرم بالعاطفة :** وهو شخص يتميز بحساسية مفرطة تجعله عرضة إلى إنفعالات هوجاء كالغضب و الحب والغيرة تجعله يقوم بسلوكات منحرفة. **(جابر نصر الدين،2005-2006م، ص70).**

تبدو أن الوراثة هي سبب رئيس يؤثر في السلوك الإنحرافي، حتى أنه قامت نظريات أخرى وفندت الرأي القائل بأن الإنسان يرث عن أبويه السلوك المنحرف بحيث طرحت مجموعة عوامل تكاملية تتداخل مع بعضها لتفسير ظاهرة الانحراف جملة وتفصيلا.

3-2 سوسيولوجيا الانحراف في المجتمع:

3-2 -1: المدخل السوسيولوجي لدراسة السلوك الإنحرافي:

إن دراسة السلوك الإنحرافي تضرب بجذورها في الاهتمام المستثمر بمشكلات الامتثال CONFORMITY و الضبط الاجتماعي SOCIAL CONTROL. ولقد تركز الجانب الأكبر من جهود البحث الاجتماعي خلال نصف القرن الماضي حول الشخص الجانح DEVIANTE PERSON، أو المجرمين والأحداث الجانحين والبغايا، مع الاهتمام بخصائصهم السيكولوجية وأحوالهم البيئية. ومع ذلك ظل الانحراف موضوعا يتعلق بالأشخاص المنحرفين، وأصبح ينظر الآن الى الأشخاص المنحرفين على أنهم نتاج لظروف اجتماعية أكثر منه محصلة ظروف بيولوجية. غير أن الجهد المبذول في البحث في هذا الصدد قد أخفق في البرهنة على هذا التصور.ولم تكن نتائج البحوث مؤيدة لبعضها الأخر بقدر ما كانت متناقضة مع بعضها، ومع مرور الوقت خاصة مع نشر كتاب العلم الاجتماعي والباثولوجيا الاجتماعية (لبرباراووتن) WOOTEN سمع صوتا قويا يعلن أن دراسة المذنب الفرد ومجموعة سماته أو العوامل المنتجة للانحراف قد فقدت قيمتها، وبدأت معالم منظور جديد في الظهور. **(علي عبد الرزاق جلبي، 2005م، ص 24).**

- **منظور جديد للإنحراف:**

ومن أكثر الجهود الجديدة شهرة في تحديد الانحراف ذلك الذي يؤكد ضرورة أن يركز التحليل السوسيولوجي حول الإنحرافي أكثر من اهتمامه بالشخصية المنحرفة. وكان (البرت كوهن) COHEN واحدا من رواد دراسة الجناح الذين أصروا على هذا المنظور يقول: أنه لإقامة علم اجتماع للسلوك الانحرافي يجب أن تكون نقطة الرجوع هي السلوك الانحرافي وليس أنواع الناس، والمهمة الرئيسة التي نواجهها هي التخلص من الفكرة المسيطرة على التفكير السوسيولوجي بأن المنحرف هو الشاذ أو الباثولوجي وفي العموم البائس DEPLORALE وهؤلاء دائما ما يتم وضعهم في سلة واحدة أنه قبل أن يكتب لأي منظر جديد الظهور، كان (روبرت ميرتون) قد نشر مقالا مؤثرا أكد فيه أن مصدر الانحراف يرد

إلى البناء الاجتماعي. وأن البناء الاجتماعي يولد الانحراف عندما يحدث انفصال بين الأهداف المحددة ثقافيا والوسائل المجازة اجتماعيا (أساليب السلوك) من أجل إنجاز هذه الأهداف. **(علي عبد الرزاق جلبي، 2005م، ص 24)**.

- **الخارجيون OUTSIDERS :**

ربما كان مقال (هيوارد بيكر) والذي صدر تحت عنوان دراسات في علم اجتماع الانحراف الخارجيون الذي طرح علينا منظرا جديدا لدراسة السلوك الإنحرافي. حيث رفض (بيكر) قبول تحديد أو تعريف المجتمع لأن الناس منحرفين، وأكد بأنه في الحقيقة يلصق المجتمع على الناس لقب المنحرفين وهذا ما تفعله الأغلبية عندما يقوم الآخرين بانتهاك القواعد التي وضعتها الأغلبية وتمسكت بها. وهذا ما أضافه المدخل الجديد هو التحول في عملية التحليل من الذي يطبق القاعدة الى الذي يخرج على هذه القواعد يلقبه الناس باسم المنحرفين، وعندئذ يصبحون خارجيون حتى ولو قاموا بانتهاك القاعدة ولمرة واحدة بينما يخرق غيرهم قاعدة ولمرات عديدة ومع ذلك لديهم الحصانة. وفي الواقع أن السلوك الإنحرافي ليس سلوكا خاصا فقط ببعض الناس لكنه في الحقيقة خبرة يمر بها أغلب الناس. فالمحتمل أن يأتي معظم الناس لأفعال إنحرافية خلال حياتهم ،خاصة في أوقات الصبا ولكن معظم الناس لا يقعون في نمط احتراف الانحراف، لأن هؤلاء الآخرين يصبحون كذالك نتيجة لتكرار ارتكابهم لبعض السلوك الإنحرافي، وإقامتهم علاقة وثيقة بغيرهم من المنحرفين في إدمان المخدرات ،وتقليل تفاعلتهم مع غيرهم الذين لا يوافقون على مثل هذا السلوك ،وهذا الاختلاط بغيرهم من المنحرفين يمدهم بالدعم وكذلك بمبررات كسر القواعد والحماية من القوى التي يحافظ على القواعد .وهكذا يتوفر لهم الوسط الذي يمكن من خلاله للسلوك الإنحرافي أن ينمو بدون مراجعة أونقد.**(علي عبد الرزاق جلبي، 2005م، ص.ص 24-26)**.

نلاحظ مما سبق طرحه حول التحليل السوسيولوجي لسلوك الإنحرافي أن قضية التحليل على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة للظواهر التي تتناولها القضايا الإجتماعية بصفة خاصة، وبذلك نجد أن التحليل يأخذ في التوسع الى الحد الذي اعتبر الانحراف (السلوك

الإنحرافي) هو السلوك الذي قد يمر ومر به أغلب الناس لكن هنا يمكن التنويه أنه قد تم التمييز بين الانحراف و الانحراف الاحترافي الذي تمارسه فئة معينة من المجتمع، وبالتالي نجد أن التحليل السوسيولوجي للانحراف هو تحليل فضفاض يصعب على الباحثين ضبطه لأن لكل باحث وجهته الخاصة به والتي رسمها في التفسير والتحليل.

3-2 -2: التحليل السوسيولوجي لأشكال الانحراف في المجتمع :

بعد تعريف "**كوهن**" للانحراف من أكثر التعريفات شيوعا بين علماء الاجتماع ، إذ يعرفه " بأنه السلوك الذي يخرج على التوقعات المشتركة و المشروعة داخل النسق الاجتماعي " وقد نظر" **سبورت**" إلى الانحراف باعتباره متضمنا لمفهوم النظام . وفي ذلك يقرر أن فكرة النسق الإجتماعي راسخة في الأذهان بتنظيماته المعيارية، و أنماط السلوك المتوقعة ثقافيا غير أنه يثير قضية هامة مؤداها أن الانحراف مفهوم غير باثولوجي للتغير الإجتماعي المتزايد.

ووجهة النظر الاجتماعية التي سوف نناقش في ضوئها أشكال الانحراف، هي تلك التي تعتبر الانحراف خروجا عن القواعد المتفق عليها ،سواء بالنسبة لاختبار الأهداف أو انتقاء الوسائل المسايرة لتلك الأهداف و الحقيقة أن دراسة "**روبرت ميرتون** " للبناء الإجتماعي و الأنومي لها بمثابة الخطورة الرائدة تجاه النظرية الاجتماعية العامة للسلوك المنحرف. إذ ترتبت عليها تزايد الاهتمام بالمنظور السوسيولوجي في تحليل الانحراف السلوكي عن أنماط السلوك المقرة اجتماعيا، والباعث لذلك يرجع أساسا لجوانب القصور الوظيفي للاتجاهات السوسيولوجية في دراسة الانحراف، فثمة توقعات قائمة في المجتمع . وإذا كان البناء التنظيمي لبعض الأنساق الاجتماعية معوقا وظيفيا، لتكيف النسق أو تكامله مع هذه التوقعات ، يفضل هنا ألا تكون الجماعات متكيفة معه، إذ تقتضي الضرورة الاجتماعية انحراف تلك الجماعات حفاظا على سلامتها و تكاملها، و بالتالي حماية للنسق الإجتماعي من الجمود الذي يفضي به في النهاية لانهياره .**(هاني خميس أحمد عبده،2008م، ص82)**.

فانحراف أعضاء النسق عن توقعاته المقررة تقيه من بلوغ نهايته . وذلك لأن المسايرة و الامتثال المطلق للنسق لا تعني توازنه بقدر ما تعني جموده وعدم تغيره .

الأمر الذي يترتب عليه في فترة معينة أن يكون مصير جميع الأعضائه الانحراف الذي يؤدي بالضرورة لتغييره.

و في ضوء التصور الذي طرح سابقا والذي ينظر للانحراف باعتباره فشل في مسايرة المعايير التي تحكم و تنمط الأهداف، والوسائل نستطيع تصنيف نسق الانحراف في أربعة أنماط منطقية وذلك على النحو التالي :

- **الانحراف عن الوسائل** : يتمثل هذا النوع في مسايرة الأهداف المحددة، مع الخروج عن الوسائل التي تقرها الثقافة الجماهيرية و المنحرفون في ذلك يستنبطون وسائل جديدة ،لانتهاك المعايير ويعملون على استخداما نافعا، و بذلك يتمثل هذا النوع في عدم مسايرة الوسائل المختارة الأهداف المقررة، وقد أسمى " **روبرت ميرتون**" هذا الشكل من الانحراف بالتجديد و الابتكار.

- **الانحراف عن الأهداف** : يتحدد بمسايرة الوسائل المحددة و الفشل في تعيين الأهداف المقررة ، وهم في ذلك يستمدون رضاهم من مسايرتهم للوسائل . وبهذا يكون سلوكهم منحرفا نظرا لتوقع مقاومتهم عند مستويات معينة بالنسبة للأهداف المقررة .وقد أسماه "ميرتون "بطوقسية البيروقراطية" الذي يكون شديد التحقيق في مراعاة الروتينية.

- **الانحراف عن الأهداف و الوسائل معا** : يتعين هذا النمط من اعتراض الجماعات وفشلها في استيعاب كل من الأهداف والوسائل المحددتان ثقافيا . وهنا يكون النسق الفيزيقي لهؤلاء المنحرفون في النسق الإجتماعي ،غير مصحوب بالالتزام بقيمة معينة ،كما أنهم يفشلون لحد بعيد في تحقيق نموذج التكيف الإجتماعي، ولا يبذلون أية جهود لسد تلك الفجوة بالوسائل الملائمة.**(هاني خميس أحمد عبده،2008م،ص82)**.

فرغم وجودهم في النسق إلا أنه ليسو معه فيما يتعلق بالأهداف و الوسائل المحددتان . وقد أسمى "ميرتون " النمط من الانحراف بالإنسحابية أو الانهزامية ومن بين هؤلاء المنسحبين ، توجد فئات مدمنة كحول، ومدمنة المخدرات، أو الهامشيين....

- الامتثال والمسايرة المفرطة للأهداف و الوسائل مع تجاوز تطلعات الثقافة:

قد يتم الانحراف عن المعايير المتعارف عليها و التي تعين الأهداف و الوسائل بإظهار المسايرة المفرطة و الزائدة لكل من تلك الأهداف و الوسائل التي تعينها و تنمطها معايير الثقافة، هذا بدلا من الخروج عليها أو التخلي عنها وذلك لأنهم يوظفون جهودهم على تجاوز هذه التوقعات، بالتعلق بتطلعات تعلو على تلك التي تخص الثقافة الجماهيرية ، جاعلين مطالبهم المتطرفة تلك فوق ذواتهم و الآخرين .

ومن التحليل السالف لأشكال الانحراف نستطيع أن نميز بين مظهرين أساسيين : يتمثل المظهر الأول في الانحراف المرتبط بالصراع ،و الرفض لتوقعات الثقافة .

ويعبر عنه في الأنواع الأول و الثاني و الثالث للانحراف، ويتمثل المظهر الثاني في انحراف الطمس و الامتثال و الذي يترتب عليه تجاوز تطلعات الجماعات لتطلعات الثقافة الجماهيرية في صورة تسمو على ذاتهم و ذوات الآخرين و ذلك ما يعبر عن الشكل الرابع للانحراف. **(هاني خميس أحمد عبده،2008م،ص82)**.

وضح من التحليل السوسيولوجي لأشكال الانحراف في المجتمع أن علاقة الانحراف وتوازن المجتمع يعتمد في أساسه على الفهم النسقي لأشكال الانحراف عن الأهداف أو الانحراف عن الأهداف والوسائل معا،إضافة ألى الشكل الرابع الامتثال والمسايرة المفرطة للأهداف والوسائل وفي الجانب الأخر يساعدنا هذا التحليل على تحديد المصطلحات المرتبطة بنسق الانحراف ومضامينه ويعد "**ميرتون**" واحد من أكثر المفكرين السوسيولوجيين الذين اهتموا بتحليل ظاهرة الانحراف على الصعيد الاجتماعي على غير التحليلات والتفسيرات الأخرى التي تختلف في تفسيرها له، وفي ضوء تصورنا الذي طرحناه سلفا سوف ننتقل إلى أهم النظريات العلمية التي فسرت الانحراف والسلوك الإنحرافي.

3-3 مظاهر الانحراف في المجتمع:

توجد مجموعة مظاهر للسلوك الإنحرافي يطلق عليها عبارة انحرافات في المعايير تتميز بأنها مستهجنة بشدة حيث تنطوي هذه المناقشة التالية على وصف مختصر لكل من هذه المظاهر أو النماذج، وطبيعة المعايير المتصلة بها:

3-3-1 تعاطي المخدرات : إن تناول أو تعاطي المورفين و الهيرودين و الافينون والكوكايين والماريجونا يعتبر إنحرافا عن المعايير الأخلاقية والقانونية في كثير من بلدان العالم إلا التعاطي الذي يتم خارج نطاق الأهداف الطبية ، ويعتبر تعاطي العقاقير مستهجنا لأن معظمها يتخذ صورة العادة، كما أن استعمالها يميل الى الإقلال من النشاط العقلي أو الفيزيقي أو إلى الافراط مثل هذا النشاط، وعلاوة على ذالك قد يصبح إدمان العقاقير مكلفا لشخص الذي يتميز فيه لمدة طويلة، ولذلك فإن بعض المدمنين يرتكبون السرقة أو يتطورون في الدعارة لكي يوزون مصدرا ماليا لتدعيم عاداتهم أو إشباع رغباتهم في الإدمان.(**سامية محمد جابر،2007م، ص.ص 23-24**).

ويصبح تعاطي المخدرات سلوكا قهريا قسريا إجباريا ويجد الفرد نفسه مساقا له ولا يستطيع الإمساك عنه أو الامتناع التطوعي عن التعاطي والإدمان عادة مرضية تتمثل في تعاطي المواد السامة أو المنشطة، أو المهدئة فالتعاطي يؤدي الى اعتماد الجسم على العقار ويعجز الجسم عن أداء وظائفه ما لم يتلقى العقار المخدر، وكثرة التعاطي تزيد من قدرة احتمال الجسم على مزيد التعاطي مما قد يعرضه للتسمم أو الوفاة.(**عبد الرحمان محمد العيسوي، 2005م،ص.ص 113-114**).

وتعتبر مشكلة تعاطي المخدرات شأنها شأن أي مشكلة اجتماعية أخرى تؤدي الى ضرورة أخرى من السلوك المنحرف يعتبر إلى حد كبير نتاجا لمجموعة القوى الاجتماعية والثقافية و الاقتصادية التي تنطوي عليها المجتمع، والحكم عليه يكون دائما مرتبطا بعاملان أساسيان: وهما نوعية السلوك المنحرف ودرجة الانحراف الاجتماعي حيث يتوقف عليها مدى رد فعل

المجتمع لهذا السلوك فهو يعكس اضطراب اجتماعيا وضغوطا اقتصادية وصراعا حضاريا وقيميا، فعندما يتعاطى الفرد المخدرات لا تؤثر عليه فقط، وإنما تؤدي به الى سلسلة من الانحرافات الأخرى التي تشكل نوعا من الخروج على قواعد السلوك التي يرسمها المجتمع لأعضائه، وبالتالي يتمرد على القيم السائدة في المجتمع.(**سحر عبد الغني، 2007م، ص.ص 283-284**).

وخلاصة ما نستنتجه من تعاطي المخدرات كأحد مظاهر السلوك الإنحرافي هي واحدة من أكبر المشكلات التي باتت تهدد النسق الاجتماعي ككل، وذلك يرجع الى اتساع البشر المعانين منها حيث تعتبر إحدى أخطر القضايا التي أي مجتمع وبالتالي لا يجوز تهوين من شأن هذا المجتمع، فهي وليدة خلل اجتماعي عام لنظم المجتمع الاقتصادية والسياسية واجتماعية وغيرها من النظم ، وهي قد تؤدي الى انحرافات سلوكية أخرى لاحقا .

3-3-2 الانتحار: suicide إن من بين الأشكال المتطرفة لإيذاء النفس أو الآخرين هو الانتحار، فقد كان هذا الموضوع من المواضيع المحرمة لعدة سنوات ومازال محرما في بعض المناطق و الثقافات الاجتماعية والشرائع الإسلامية ومنها الشريعة الإسلامية التي تراه إزهاق بالروح البشرية أو قتل النفس، إذ كان أن الانتحار مفعم أو مشحون بالتفاسير الدينية و التأويلات الأخلاقية والأدبية **(معن خليل العمر،2009م، ص 175)**، ويعد الانتحار واحدا من اهم المفاهيم التي ركز عليها السوسيولوجي "**إميل دوركايم**" حيث كانت له دراسات عديدة في مجال الانتحار وأسبابه وأنواعه و اختار **دوركايم** دراسة الانتحار لأنها ظاهرة مجسدة ومحددة نسبيا، هذا فضلا عن وجود بيانات جيدة الى حد ما متاحة عن الانتحار كما انه معظم الناس ينظرون إليه باعتباره من أكثر الأفعال خصوصية وفردية. **(جورج ريترز،2006 م، ص 17)**.

أما محاكات الانحراف التي أوردناها في باب المحاكات الاجتماعية لتحديد السلوك المنحرف وتشخيص درجة انحرافه من خلال انتحاره فهي مايلي:

– الجماعة والمجتمع : الذي يعني هروب المنتحر من واجباته وتفاعلاته وعلاقاته مع أفراد أسرته وأصدقاؤه فهو إذن منحرف في نظر أسرته ومجتمعه.

– المكانة الاجتماعية : التي تشير الى أن المنتحر خرج عن أهداف ومسؤوليات جماعته ومعاييرها فهو إذن منحرف في نظر أفراد جماعته.

– المعايير الاجتماعية : لأنه جنح عن أحكام ومقاييس ومعتقدات مجتمعه الموروثة التي حملها ويتمسك بها الجيل القديم أو المتقدم بالسن فهو إذن يعد منحرفا في نظرهم

– القيم الاجتماعية : لأنه أهمل المعتقدات الوجدانية والثقافية والمعنوية فهو إذن إبتعد عن التزامه الجمعي.

– الثقافية الاجتماعية : لأنه لم يأخذ برموز ومعاني عناصر ثقافته ويلتزم بلزومياتها وموجباتها ومطالبها فهو إذن منحرف عنها.

– التجانس الاجتماعي : بسبب جملة القواسم المشتركة والمعاني الثقافية العامة للتقاليد عند أغلبية المجتمع فإنه يعد منحرفا عنهم.

– التدرج الاجتماعي : لكونه هجر مكانته الطبيعية يعد منحرفا في نظر أبناء طبقته.

– التعاليم الدينية : لكونه مارس الخطيئة وكبيرة من كبائر الذنوب، إذ قال تعالى"من يقتل مؤمنا متعمدا فجزاؤه جهنم خالدا فيها وغضب الله عليه ولعنه وأعد له عذابا عظيما" **(سورة النساء الآية 93)**.

– القواعد القانونية : بسبب مروقه للقواعد القانونية المرعبة في المجتمع يعد جانحا في نظر القانون الرسمي.

بعد هذا الإسناد الاستدلالي نستطيع القول بأن الانتحار ما هو سوى انحراف اجتماعي وجنوح شرعي. **(معن خليل العمر،2009م، ص181)**.

3-3-3: الإنحراف الجنسي : طالما ذكرنا عن الانحراف بأنه يعني الخروج عن المألوف او المتفق عليه أو المعايير الاجتماعية فإن هذا التحديد سوف نستخدمه لقياس الخروقات الجنسية عن المعايير والقيم الاجتماعية فهو يمثل حالة مرضية تمثل خطرا على الفرد

والمجتمع منه فالشخص المنحرف هو الذي ينحرف سلوكه عن سلوك الشخص العادي في تفكيره ومشاعره ونشاطه ويكون غير متوافق شخصيا أو انفعاليا أو اجتماعيا .

فالانحراف الجنسي الحقيقي لابد أن يتميز بطول فترة بقائه لدى الشخص المنحرف و أن تكون هذه الممارسة المنحرفة مفضلة لدى هذا الشخص عن الممارسة الجنسية الطبيعية .إن المظاهر الأساسية للانحراف الجنسي هي الأفعال أو التخيلات الشاذة أو غير المعتادة التي تكون ضرورية بحدوث الإثارة الجنسية.هذه الأفعال تكون ملحة ومكررة لاإراديا. **(معن خليل العمر، 2009م، ص 192.)**

وقد يتنوع الإنحراف الجنسي بأشكال مختلفة منها :

- ✓ **التحرش الجنسي** : وهو الفعل الذي يقع من خلال التعسف باستعمال السلطة باستخدام الأوامر والتهديدات أو الإكراه بغرض الحصول على منفعة أو إمتيازات أو مزايا ذات طبيعة جنسية، فالتحرش الجنسي هو سلوك فردي قد يكون بسبب المجني عليها أو جذابيتها بل حتى الصفات المعنوية أو العقلية لها. وقد يختلف التحرش الجنسي من تحرش مادي، أو تحرش معنوي.
- ✓ **الاغتصاب** : يعرف الاغتصاب بأنه الاتصال الجنسي بامرأة دون مساهمة إرادية من جانبها أو بأنه الوقاع غير المشروع الأنثى مع العلم يأن الاغتصاب هو (اتصال رجل بامرأة غير زوجته اتصالا جنسيا كاملا دون رضاها).
- ✓ **الدعارة** : هي الاخرى إحدى الانحرافات أو السلوكات الجنسية التي مست السلوك المنحرف بإحدى نماذج الانحراف الجنسي على سبيل الاعتبار دون تميز،لا يشترط المقابل وقد تكون مقابل أجر معين.**(نسرين عبد الحميد نبيه ،2012م، ص.ص.ص 51-152-169)**.

وقد ورد تعريف آخر للدعارة وهي اتصال جنسي غير شرعي، وأنه يمثل اتجاها نحو النظر إلى المشاركة الجنسية بوصفها نشاطا تجاريا تسوده اللامبالاة العاطفية، هذا فضلا عن تأثيره أيضا على النساء اللاتي يشاركن فيه، وتهديده للصحة العامة من خلال نقل الأمراض

المعدية،كما أنه يهدد الأخلاقيات العامة باعتباره يشكل صورة من الإغواء الجنسي المكشوف.**(سامية محمد جابر،2004م، ص462)**.

إضافة إلا هذا كثير من السلوكات الجنسية كاللواط، السحاق ومن المشاكل الجنسية أيضا التي تهم علماء النفس مشكلة الإستعراء وكشف العورة والاستمتاع من وراء ذلك، والهيام بالأطفال أو الرغبة الجنسية الشاذة في الأطفال...وغيرها ومن الممكن أن يرتكب الجرائم أو الانحرافات الجنسية أصحاب الذهانات العقلية أي الأمراض العقلية وقد نقل معدلات الجريمة مع العلاج، وأصحاب اضطرابات الشخصية وأصحاب السلوك المضاد للمجتمع، وقد يكون وجود دافع جنسي قوي.**(عبد الرحمن محمد العيسوي،2004م، ص.ص380-381)**.

من خلال تطرقنا إلى الانحراف الجنسي وإعطاء بعض نماذجه أو صوره المتداولة في المجتمعات نجد أن الانحراف الجنسي هو من أكثر المواضيع الشائكة والحساسة التي باتت تهدد قيم وأخلاقيات المجتمع، وتفشيها له عواقب وخيبة عليه كانتشار الفساد وانهيار القيم والآداب، فالمنحرفين جنسيا هم عبدة الشيطان لذلك يجب تتبع تعاليم الدين الإسلامي لسد كل الثغرات والخطايا و اتباع الشريعة بكل أوامرها ونواهيها وملئ حياة الفرد بالقرآن والسنة والعبادة للتخلص من هذه المشكلة.

3-3-4 ظاهرة العنف:

تعتبر ظاهرة العنف هي الأخرى مشكلة خطيرة تواجه كثيرا المجتمعات في العالم ومما يزيد خطورتها أن غالبية من يتورطون فيها من الشباب... والشباب ثروة المجتمع، وإن كان في بعض الأحيان يتسم سلوكه بالتسرع وعدم التروي والمعروف أن الأمراض الاجتماعية ومن بينها مرض العنف كالشأن في الأمراض الجسمية يصيب المريض فيها السليم عن طريق انتقال العدوى، والشباب هم أكثر فئات المجتمع تعرضا للتقليد والمحاكاة والعنف فوق أنه أسلوب بدائي غير متحضر يشكل في كثير من الأحيان انحرافا وجريمة يعاقب عليها المجتمع، وككل الجرائم تنخر في كيان المجتمع وينال من وحدته وتماسكه واستقراره وأمانه.**(عبد الرحمان محمد العيسوي،ص.ص152-153)**.

وقد عرف العنف بالعديد من التعريفات منها بأنه القوة التي تهاجم مباشرة شخص الآخرين وخيراتهم أفرادا وجماعات بقصد السيطرة عليهم بواسطة الموت والتدمير والإخضاع والهزيمة وقد عرف "**إيمون**" العنف هو كل ضغط يمارس ضد الحرية ومختلف أشكال التعبير عنها فالعنف عنده كل مبادرة تتدخل بصورة في حرية الآخر وتحاول أن تحرمه حرية التفكير والاختيار(**سناء محمد سليمان، 2008م، ص25**).

وعند تحليلنا لظاهرة العنف على اختلاف أنواعها وأشكالها وأهم أبعادها نجد في طياتها ما هي إلا سلوك انحرافي اتجه اتجاها معياريا غير متوافق مع المجتمع، فلفظ العنف هو نعت لجملة من السلوكات والأفعال والوصفيات والتفاعلات الانحرافية ما زاد مدلوله توسعا أن العنف قد يتقمص أشكالا وسلوكات انحرافية أخرى كالاغتصاب مثلا، ولا شك أن لهذه الظواهر الخطيرة انعكاساتها المجتمعية الانسانية بشكل عام فهي لا تمثل فقط تهديد لمنجزات الانسان المادية، قد يكون العنف ماديا ولكنه أكثر من ذلك فهو يهدد الوجود الإنساني ككل.

3-3-5 السرقة : تعتبر السرقة واحدة من أهم مظاهر أو نماذج السلوك الإنحرافي لأن السرقة ماهي إلا سلوك مستهجن من طرف الأفراد والمجتمعات والديانات وتعرف السرقة هي استحواذ على أشياء الغير بسبب اشباع حاجة من حاجيات الغير لا يتمكن الفرد من اشباعها داخل الأسرة ، أو اضطراره إلى مجاراة أصدقاء السوء وضغوطهم عليه للإنفاق فلا يتمكن من الحصول على ذلك بالطرق العادية فيضطر إلى السرقة أو الميل إلى جذب الأنظار إليه.(**فوزي محمد جبل،2000م،ص 414**). وتمثل السرقة سلوكا إراديا قائما على حاجة شعورية يريدها الفرد أو تمثل التعدي بالسطو مالك أشياء المراد سرقته أو تضليله.(**نايف بن محمد المرواني،2011م، ص64**).

وفي تحليلنا للسلوكات الغير سوية نجد أن السرقة هي سلوك غير سوي و إن هذا الهوس الذي ينتشر لدى بعض البالغين من الرجال أو النساء نلاحظ في مثل هذه الحالة يعجز الفرد مرارا عن مقاومة الاندفاع لسرقة أشياء لا يحتاجها سواء لاستخدامه الشخصي أو

لاستخدام أسرته ... بل ربما أن هذه الأشياء التي سرقها يتم التخلص منها أو توزيعها أو تخزينها أو رميها يمكن أن تكون لانحرافات شخصية تتميز بنمط من عدم التكيف مع الواقع وكذلك عدم القدرة مع المرونة التي تتطلبها الحياة في عالمنا المتغير بالشكل السريع وهذا أدى إلى اختلال في إدراك الواقع وتدهور في قدرة التفكير في الذات وفي البيئة ومتطلباتها ولذلك سببت مشكلات كثيرة ناجمة عنها ومشكلات حادة بسبب الإعاقة في التكيف لدى الفرد نفسه وسبب له الكثير من الإشكالات وعدم التوافق مع المجتمع. (أسعدالإمارة،www.alhewar.org).

خلاصة القول أن السلوك الانحرافي قد يأخذ مظاهر عديدة لم نتطرق إليها وأشكال و نماذج معينة بناءا على طبيعة الفرد المنحرف وطبيعة الظروف الاجتماعية المحيطة به وقد تكون هناك انحرافات أخرى تشبه السرقة الادمان كالتهرب في دفع الضريبة أو الغش في الأسواق التجارية والجدير بالذكر في هذا المقام هو عدم اقتصار الانحراف على الأفراد فقط، بل يشمل الجماعات الاجتماعية مثل تظاهرات أو نهب محلات تجارية وهذه الانحرافات في مجملها تأخذ الطابع العلمي التفسيري وهنا تبدو الحاجة الواضحة لمعرفة أهم النظريات التي كشفت عن طابع الانحراف أو هذا السلوك الإنحرافي وهذا ما سنتناوله في النقطة الموالية.

3-4 نماذج الانحراف في المجتمع:

هناك من الدراسات "سامي محمد جابر"من أشارت إلى أن السلوك الإنحرافي قد يأخذ شكل نماذج معينة بناء على طبيعة الفرد المنحرف ، وطبيعة الظروف الإجتماعية المحيطة ومن نماذج السلوك المنحرف مايلي:

3-4-1 السيطرة : ويظهر هذا السلوك المنحرف من خلال الرغبة الملحة للفرد للسيطرة على الآخرين وإخضاعهم لإرادته بوسائل مختلفة بحيث يصبح الطرف الآخر غير قادر على فعل شئ إلا ما يأمر به ،وعادة ما تكون هذه الصفة لدى قادة الجماعات المنحرفة الذين يوظفون خصائصهم الشخصية لإخضاع أعضاء الجماعة لإرادتهم والسيطرة عليهم من

أجل خدمة اغراضهم والحصول على ما يريدون ،وتكون هذه السيطرة إما للتفوق على الآخرين بخصائص شخصية (فيزيقية وعقلية) وإما عن طريق التهديد والتوريط.
(أسعدالإمارة،www.alhewar.org).

3-4-2 : الأذعان :ويشير إلى وجود العنصر الإمتثالي في الفرد بحيث يخضع من تلقائي نفسه لسيطرة الآخرين دون مقاومة، ربما يكون هناك شعور نفسي بأنه لا يستطيع المقاومة، وأنه يمكن إشباع حاجاته بالإمتثال والطاعة ويكون هذا السلوك أكثر وجودا عندما ينتمي الفرد إلى جماعة منحرفة، كما يتميز صاحبه بالضعف في الشخصية.

3-4-3: التعلق الكمالي بالطقوس: يشير هذا النموذج إلى الحالة الفاترة التي تربط الفرد بالشعائر الدينية والإلتزام الأخلاقي بحيث يصبح عرضة لإنحراف الخلقي والقيمي ويكون هذا النموذج في الإجتماعات الإنسانية اليوم سواء الإسلامية أو المسيحية ،إذ أن قطاعا كبيرا من المجتمع يعتبر الشعائر التعبدية والقيم الدينية أشكالا غير أساسية في الحياة ويكون امتثاله لها مناسبا، ولذا كثر الإنحراف والإنهيار الأخلاقي في المجتمع لضعف الرادع الديني في النفس ،وكما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "إذا لم تستحي فاصنع ما شئت". **(عامر مصباح ،2003م، ص264)**.

3-4-4: الهروب: يشير هذا النموذج إلى حالة التحاشي وتجنب الفرد للإلتزام بأي نموذج سلوكي معين أو قيم اجتماعية معينة، فينسلخ من هذه الإرتباطات.إما لأنه يجد نفسه ضعيفا أمامها ، إما لأنه يريد إشباع حاجاته وغرائزه دون أي اعتبار قيمي إجتماعي ومن ناحية أخرى يمكن أن يكون هذا النموذج عبارة عن هروب الفرد من الواقع المرير الذي يحيط به فيلجأإلى سلوك ينسيه واقعه كاستهلاك المخدرات أو إدمان الكحول ،بمعنى آخر أن الفرد يكون منعدم الخبرة على مواجهة الواقع . **(عامر مصباح،2003م، ص265)**.

وبصفة عامة يتنمذج الفرد وفق نموذج انحرافي معين، طبقا لوضعه الاجتماعي وخصائص شخصيته النفسية والعقلية والاجتماعية، والثقافة الاجتماعية المتشبع بها وفق لنمط التنشئة الاجتماعية الذي خضع له.

3-3: النظريات العلمية المفسرة للسلوك الإنحرافي:

تعد النظرية جزءً أساسيا من الواقع المعاش في حياتنا اليومية وهي الأساس وراء تغير كل فرد لأفعاله ومشاهداته اليومية، حيث تعتبر النظرية هي تلك النسق التصوري الذي تم صياغته في ضوء الخبرة بالمعرفة العلمية المتاحة وفي ضوء الخبرة بالواقع التاريخي والمعاصر للظواهر وحركتها، ومن هذا المنطلق تتشعب النظريات التي تبحث في تفسير السلوك الإنحرافي والجريمة بصفة عامة، حيث اختلفت الآراء والمذاهب حول توضيح الأسباب والعوامل التي تدفع الأفراد فمنهم من يأخذ بالتفسير البيولوجي فهذا الاتجاه يحاول البحث في سبب السلوك الإنحرافي في داخل الفرد نفسه، بينما هناك مجموعة أخرى تركز على الجانب النفسي للفرد واتجهت اتجاها معاكسا للتفسير السابق، ومنهم من يأخذ بالتفسيرات الإجتماعية ويرجع السلوك الإنحرافي الى الظروف الاجتماعية، الاقتصادية و الثقافية ...الخ إضافة الى التفسير الإسلامي لظاهرة الانحراف وما نصت عليه الشريعة الإسلامية في ذلك وفيما يلي سنتطرق الى هذه الاتجاهات أو النظريات.

3-3-1: النظرية البيولوجية:

يطلق على التفسيرات البيولوجية للانحراف والجريمة (المدرسة الوضعية الإيطالية) من حيث اعتمادها على الفلسفة الوضعية و الاهتمام بالفهم العلمي للمجرم ذاته وباستخدام بعض المفكرين والأطباء في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر في أوروبا علم الحياة في وضع تفسيرات على أسس السلوك الإنحرافي.(**أحمد أنور السيد أحمد، 2011م، ص14**) ، غير أن هذه النظريات البيولوجية أو ما يعرف بالمدرسة العضوية لم تزدهر إلا على يد العلامة اللإيطالي "**سيراز لومبروز**" لأنه أول من أثار العلاقة بين التركيب البيولوجي ووظائف أعضاء الكائن البشري بالسلوك الإنساني ومن ثم بالجريمة والانحراف. ويمكن أن نستعرض أهم أفكار هذا الإتجاه في تفسير الإنحراف من خلال بعض علماؤه البارزين:

- لومبروز lombroso:

يعتبر سيراز لمبروز (casare lombroso) رائد المدرسة البيولوجية وهو باحث إيطالي عمل في الجيش فترة من الزمن مما أعطاه فرصة ملاحظة الجنود عن كثب ولقد لفت نظره أن الجنود المشاكسين اعتادوا رسم وشم على أجزاء من أجسادهم بصورة فاحشة وكتابات ماجنة وكان عند ترشيح جثث المجرمين الذين يتوفون منهم يجد عيوبا ملحوظة في تكوينهم الجسماني وبخاصة في جماجمهم التي كان بها شذوذ في حجم الجبهة وشكلها الخارجي وكذلك في الأسنان، وقد كان تركيزه على دراسة ذلك نقطة تحول في أفكاره التي كونها عن الخارجيين عن القانون بارتكاب جرائم القتل وسفك الدماء.

لقد توصل **لومبروز** إلى أن هناك علاقة إيجابية بين الصفات الجسمية والإجرام والانحراف حيث أن هؤلاء المنحرفين والمتشردين يتسمون بسمات جسمية قبيحة منذ ولادتهم وأن المجرم المتشرد صورة قريبة من الإنسان الأول(البدائي) في تكوينه الجسمي والخلقي في نزعته للشر.**(منال محمد عباس، 2011م، ص 55.)**

- رفايل جار وفالو:

كان قاضيا و أستاذا للقانون الجنائي بجامعة نابلي ويعتبر أحد مؤسسي علم الإجرام الوضعي، وجار وفالو هو الذي صاحب التقسيم الشهير للجرائم إلى طبيعة وإصطناعية، واتفاقه مع المدرسة الوضعية جاء بمحاولته الربط بين السلوك الإجرامي وبين الخصائص الخلقية والعضوية في شخصية المجرم، وذهب الى أن العيوب التي تتوافر في عظم الفك السفلي تعد دليلا على العنف والوحشية، وأن الجزء الخلفي من الرأس يمتز عموما لدى المجرمين بزيادة في النمو عن الجزء الأمامي، إلا أنه قد أخذ تلك النتائج بتحفظ،حيث لم يثبت من الناحية العلمية أن الخصائص البيولوجية التي بنى عليها لومبروز نظريته تتوافر دائما لدى كافة أنماط المجرمين.**(منصور رحماني، 2006م، ص56)**.

- أنريكو فيري:

يمكن القول إن فيري هو آخر منظري المدرسة الأوروبية الإيطالية في علم الجريمة الحديث في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين وتتلمذ على يدي لمبروز لمدة عام ليصبح صديقا أبديا له، ولقد عمل فيري بوصية أستاذه في فرنسا متبعا نمط كتليه ولكن بعد أن طور أفكاره الخاصة به.

أما فيما يتعلق بسببية الجريمة والانحراف، فقد نأى فيري بنفسه قليلا عن أراء أستاذه أي الحتمية البيولوجية مع أنه لم يفرضها بشكل كامل وإنما رأى أن الجريمة هي نتيجة لمجموعة من العوامل، وضمن ذلك عدد هائل من العوامل الأنثروبولوجية والمادية والإجتماعية وهذا أدى به إلى وضع المجرمين في خمس مجموعات وهي:

1-المجرم بالولاة Born criminel

2-المجرم المجنونinsane criminel

3- المجرم بالصدفة occasionnel criminel

4-المجرم الإنفعالي أو العاطفيpassionnante criminel

5-المجرم بالعادةhabitual criminal

وهنا نلاحظ وجود التشابه مع تصنيف لمبروز إلا أن فيري يختلف من حيث المحتوى والأسباب.**(عايد عواد الوريكات، 2008م، ص.ص 83-84)**.

على الرغم أهمية أراء أفكار هذه النظرية تفسير السلوك الإنحرافي على أساس بيولوجي إلا أنها تعرضت لنقد شديد من طرف الكثير من العلماء الذين حاولوا تفنيد هذه النظرية من عدوة نواحي، فالقول بأن العوامل البيولوجية هي التي تحذى بالتفسير قد كانت سابقا وفي القديم حيث كان العامل الوحيد في أول ظهور لها والتي اعتمدت عليه، لكن مع تطور الدراسات وتشبعها بدأت تأخذ بعوامل أخرى نفسية واجتماعية...الخ كما كان النقد الذي وجه للمدرسة قائم ايضا على أنصارها الذين كانوا يستخدمون أسلوب القمع بحكم السلطة التي يمتلكونها على الجنود وبالتالي التفسير البيولوجي لظاهرة الانحراف قد اتسم بالمغالاة في

الطرح حيث كان تجاهل التفسير النفسي والاجتماعي غائبا كليا ومعنى كلام لومبروز أن كل إنسان بدائي مجرم فهذا التفسير لا يتقبله لا الواقع ولا العقل.

3-3-2- النظريات النفسية:

تتظن النظريات النفسية عدة اتجاهات وكل اتجاه يعزو الإجرام و الانحراف الى عامل نفسي رئيسي يجعله مسئولا عن الظاهرة الإجرامية والإنحرافية.

ومع ذلك مايلي:

- نظرية التعلم أو المحكاة:

من روادها جبرايل تارد الذي يؤكد في كتابه الفلسفة العقابية أن من أسباب الإنحراف هو المحاكاة ،فالطفل والجرم يتعلم من البيئة التي تحيط به من أهله وعشيرته و أصدقائه وهكذا فإن السلوك الإجرامي خلق يتطلع الفرد عليه اجتماعيا منذ الصغر، وبما أن الإجرام هو نشاط اجتماعي فإنه ينتقل من الطبقة الأرستقراطية إلى الطبقات الدنيا ثم ينتشر بصورة أكبر نتيجة المحاكاة.

وقد أكد "**سيزرلاند**" أن الجريمة و الانحراف هو سلوك يتم تعلمه من خلال التفاعلات الاجتماعية والمواقف الاجتماعية التي تعزز الإجرام. فالتعليم يتم من خلال طريقتين أولهما عن طريق المحاكاة أو التقليد للسلوك المنحرف وذلك بملاحظة ما يحدث للآخرين ومحاكاة الأفعال التي يبرزها وثانيهما: هو التعزيز فالسلوك الذي يتم مكافأته يعزز لدى الفرد وذلك من خلال تلقى المكافآت و مثال ذلك عندما يحقق منتهك القانون الشئ الكبير أو يتجنب الإدانة فإن ذلك يعطى تعزيزا للسلوك الإنحرافي.**(منال محمد عباس، 2011م، ص.ص 60-61)**.

- نظرية التحليل النفسي:

ينصرف ذهن الإنسان حين يذكر مدرسة التحليل النفسي إلى مؤسسها العالم سيجموند فرويد ،و لفهم انعكاسات نظرية فرويد على التفسير الجريمة ينبغي الإشارة إلى نظرية تقوم على أن للنفس الإنسانية جنبات ثلاثة أساسية هي الهو، الذات، الذات العليا.

ولقد نظر فرويد إلى الشخصية من زاوية الصراع بين الإبداع من ناحية والهدم من ناحية أخرى. فالإبداع أو الخلق تمثله النزاعات الغريزية للإنسان، لاسيما التعبير عن الغريزة الجنسية والتعلق العاطفي. والهدم يمثله الدافع لدى المجتمع في معاقبة من لا يحترمون قواعد السلوك. وعندما الشخصية سوية وقوية فإنها تحقق التوازن بين هاتين القوتين، وعندما لا تكون كذلك فإنها تصاب بخلل.

وتأسيسا هلى ماسبق، يقع الإنحراف والجريمة إما نتيجة لإخفاق الشخص في كبت نزعاته الغريزية كلية، وإما لعجزه عن تصعيدها وتحويل نشاطه الغريزي إلى صور من السلوك الإجتماعي. وفي الحالتين يعبر المجرم عن نزعاته تعبيرا مباشرا، وقد يفلح المجرم في كبت نزعاته و إسقاطها في اللاشعور، ولكنه مع ذلك يعود إلى التعبير عنها رمزيا بسلوك يعتبر انحرافا و جريمة في القانون.**(السيد رمضان،2012، ص54)**.

يتضح من العرض السابق أن النظريات النفسية على اختلاف صياغتها قد أفلحت أن تبرر جزء أساسي من التفسير حيث أن ظاهرة الانحراف ليست ظاهرة بيولوجية بحتة يجب البحث عن أسبابها في تكوين المجرم النفسي، ومع أن هذه النظريات قد تتفادى الكثير من النقد إلا أنها هي الأخرى أهملت عاملا رئيسيا وهو الجانب الاجتماعي و السلوك الإنحرافي ما هو إلا ظاهرة اجتماعية على حد قول "**روبرت ميرتون**" بمعنى ان هذا السلوك هو نتاج بواعث ودوافع اجتماعية بيئية خالصة. وفي ما يلي سوف نتعرض لأهم هذه النظريات البيولوجية التي اخذت بالطابع التفسيري الاجتماعي.

3-3-3 النظريات السوسيولوجية:

- **الاتجاه الوظيفي** : والذي يتمحور حول فكرة أساسية مفادها أن الانحراف ذاته عامل أساسي في عملية التنظيم، أو هو جزء لا يتجزأ من النظام الاجتماعي ذاته ، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنه يصعب تصور وجود مجتمع إنساني ينعدم فيه الانحراف بصفة كلية، وإن الانحراف يصبح الباعث المنطقي لظهور حاجات المجتمع للتنظيم الاجتماعي، و إذ لولا الانحراف لما وجدت كافة أشكال التنظيم الاجتماعي المعروفة في المجتمعات الإنسانية .

فالانحراف حسب هذا الاتجاه هو المعيار الفاصل الذي يميز السلوك السوي المنسجم المقبول عن السلوك المنحرف الغير المقبول ، وبالتالي فإن الانحراف يخدم وظيفة اجتماعية في إطار عملية التنظيم الاجتماعي فهذا الاتجاه يركز على دور الشخص المنحرف كجزء من وظائف النظام الاجتماعي ذاته ، ومن هنا يصبح العقاب أو رد فعل المجتمع نحو المنحرفين وظيفة بنائية لأنه – أي العقاب – يدعم قيم المجتمع و يرسخ معاييره ويعني لأفراده الحدود الفاصلة بين السلوك الصحيح وبين السلوك الغير صحيح ، أي السلوك السوي و المنحرف . **(جابر نصر الدين،2007م، ص.ص69-70).**

تحلل النظرية الوظيفية كلا من الجريمة والانحراف بالرجوع إلى اعتبارات النظام الاجتماعي بالرجوع الى اعتبارات النظام الاجتماعي وجوانب الخلل الهيكلية في المجتمع إلا أن الملفت للانتباه ويجب التنويه به أن هذه النظرية تعتبر الانحراف حقيقة وواقع اجتماعي، وعناصر ملازمة لتطور المجتمعات التي يتحرر فيها الناس من كثير من الضوابط والقيود التي كانت مؤثرة في المجتمعات التقليدية أي بمعنى أن الانحراف ضروري للمجتمع لأنه يؤدي وظيفة الفصل بين السلوكات الحسنة والسيئة اضافة ألى أنه يسهم في تغيير السياق الاجتماعي العام بالرغم من أن هذه النظرية كان لها دورها في التفسير إلا أنها ليست صحيحة في مجتمعنا العربي والإسلامي بصفة عامة.

- نظرية اللامعيارية :

تقدمت صياغات علم الاجتماع اللامعيارية من قبل "**اميل دوركايم وروبرت ميرتون**" اللذان احتلا مكانا هاما في علم الاجتماع المعاصر خصوصا لأنهما فسرا أنواعا متعددة من السلوك المنحرف ضمن سياق المجتمع الأكبر وبصورة خاصة بناءه الاجتماعي. وقد احتلت اللامعيارية كإطار تصوري مكانا هاما بين المفاهيم الاجتماعية.(**مصلح الصالح،2000م، ص29**).

لقد كانت اللامعيارية تمثل فكرة محورية في نظرية "**دوركايم**" السوسيولوجي، كما أنه استخدمها كأداة لتحليل الانحراف و الجريمة ولفهم السلوك الإنساني بوجه عام وقد تبين أن اللامعيارية في نظرية دور كايم تشير إلى حالة اضطراب تصيب النظام، حالة من إنعدام الانتظام أو تسيب، تنجم عن أزمات اقتصادية أو كوارث أسرية وفي نفس الوقت الذي تؤدي فيه إلى الانحراف .

وقد تشير اللامعيارية إلى حالة تكون العلاقات فيها بين الأعضاء في عملية تقسيم العمل غير منظمة أو غير منسقة في إتصالها مع بعضها البعض وفي استمرارها وِاعتمادها المتبادل، ومن ثم تكشف هذه الحالة عن مظاهر إنحرافية، أي تكون مظهرا للانحراف. ولقد أشار" **إميل دوركايم**" إلى ثلاثة مجالات للامعيارية وهي :

✓ **اللامعيارية الاقتصادية :** قام **دوركايم** بصياغة قضية عامة تعبر عن وجود علاقة بين الأزمات الاقتصادية وإحدى صور الانحراف عندما أشار إلى أن "الأزمات الاقتصادية لها تأثير واضح ومتفاقم على الميل إلى الانتحار"وحاول تأكيد صحة هذه القضية بالرجوع إلى العديد من الأمثلة الأمبريقية أو الحالات الواقعية التي يمكن ذكر بعضها في هذا العدد ،فقد وقعت الأزمة المالية في "فينا" عام 1874 وصاحب ذلك إرتفاع مباشر في عدد حالات الانتحار، فبعد أن كان عدد هذه الحالات يقدر بحوالي 141 حالة عام 1872 ارتفع إلى 153 عام 1873 ثم إلى 616 عام 1874 ... وقد وقعت أزمة مشابهة في فرانكفورت وأدت إلى نفس النتائج . (**جمال معتوق ،2008م،ص229**).

ويقول **دوركايم** أن كل اضطراب في التوازن ،يعد دافعا إلى الموت الإرادي حتى وإن كان يحقق راحة أكبر وزيادة في النشاط العام ، و كلما اِحتلت الحاجة إلى إعادة التوافق مكانها في النظام الاجتماعي كانت خطيرة سواء كانت إعادة التوافق هذه مترتبة على نمو مفاجئ ، أو على كارثة غير متوقعة .

3-2-1 اللامعيارية الأسرية أو الزواجية : أشار **دوركايم** إلى أن اللامعيارية الاقتصادية ليست هي اللامعيارية الوحيدة التي يمكن أن تؤدي إلى الانتحار. فالانتحار الذي يحدث أزمات الترمل، ينجم عن اللامعيارية الأسرية التي تربط بوفاة الزوج أو الزوجة، وتعتبر كارثة أسرية تؤثر على الطرف الذي لازال على قيد الحياة ، فيعجز عن التوافق مع الموقف الجديد الذي يجد ذاته فيه، وبالتالي فإنه يكشف عن مقاومة أقل للانتحار. وهناك نوعا آخر من الانتحار اللامعياري توصل إليه دور كايم بفضل قراءته بدراسة عالم السكان الفرنسي والتي أثبتت فيها أن عدد حالات الإنتحار في أوروبا يتغير تبعا لتغير عدد حالات الطلاق و الإنفصال وأن هناك تواز في عدد حالات الإنتحار وعدد حالات الطلاق .

أما الطلاق بالنسبة للرجل الجزائري لا يشكل كارثة، بل ربما في كثير من الحالات ينظر إليه أنه حلا ، وهذا ما يسمح له بالزواج مجددا .كما أن للعامل الديني دخل كبير في المسألة ، حيث نجد أن الدين الإسلامي لا يحرم الطلاق عكس الكاثوليكية وكذلك المكانة للمطلق تلعب دورا حاسما، وعليه تقل فرص الإنتحار عند الرجال المطلقين عندنا.

- ✓ **اللامعيارية في تقسيم العمل:** ميز دور كايم بين ثلاث صور لتقسيم العمل وهي:

– تقسيم عمل الفروض : الذي يحدث عندما لا يضع توزيع المهن أي إعتبار للقدرات الخاصة و المواهب و الملكات .

– تقسيم العمل الذي لا ينتج تضامنا لعدم كفاية النشاط الوظيفي لكل عامل نظرا لإنعدام إحساسه بالمشاركة في مشروع جمعي . **(جمال معتوق ،2008م،ص233).**

– تقسيم العمل الذي ينطوي على فقدان التكامل أو التوافق المتبادل بين الوظائف والذي يسود في حالات الأزمات الصناعية و الصراعات بين رأس المال والعمل والتخصص المتزايد في مجال العلم .

بعد هذا نعود إلى تحليل العلاقة بين ظاهرة اللامعيارية في تقسيم العمل، حيث نجد أن تقسيم العمل يشبه أي ظاهرة إجتماعية أخرى، في أنه يكشف عن صور باثولوجية يتعين تحليلها، وإذا كانت هذه الظاهرة تنتج تضامنا إجتماعيا في الظروف العادية أو المألوفة فهي تؤدي إلى نتائج عكسية أو مختلفة في بعض الأحيان. **(جمال معتوق،2008م، ص.ص234 -233)**.

تعتبر نظرية اللامعيارية من أهم النظريات التي غيرت ظاهرة الإنحراف حيث لقيت رواجا كبيرا وانتشارا بين النظريات السوسيولوجية الأخرى، إلا أنها هي الأخرى لم تسلم من النقد، فقد تكون صالحة في مجتمعات ولا تصلح في أخرى فهي تميز المجتمعات التي تمر بتغيرات إجتماعية سريعة وتقلبات إقتصادية مثالية تنعكس على العلاقات المادية دون العلاقات الشخصية ومن هذا نجد أن نظرية اللامعيارية لا تعطي التفسير الكامل لطابع السلوك الإنحرافي وأسبابه فهي قد تتداخل ونظريات أخرى للوصول إالى التفسير التكاملي.

– نظرية الثقافة الفرعية:

يمكن القول بأن نظرية الثقافة الفرعية للإنحراف تعتبر من النظريات الإجتماعية الهامة في تفسير الجريمة و الإنحراف حيث تؤكد على وجود ثقافة فرعية داخل المجتمع تخص مجموعة من الأفراد ، وتنظر هذه المجموعة إلى نفسها على أنها تختلف ثقافيا عن باقي أفراد المجتمع الذين يعيشون فيه ، وبالتالي تسمح لنفسها بالخروج عن الثقافة العامة و السائدة في المجتمع ، وتسلك سلوكا خارجا عن قيم المجتمع ، و تتميز هذه الثقافة الفرعية بأنه لها إتجاهات نحو العنف، وأن هذه الإتجاهات تشجع على ظهور سلوك العنف في كثير من الظروف . **(سامية محمد جابر ،1998م، ص130)**.

ويتحدد السلوك الإنحرافي بواسطة نسق فرعي للمعرفة، والمعتقدات، والإتجاهات التي تجعل أشكالا معينة من الإنحراف في مواقف معينة ممكنة أو مسموح بها أو مقررة .ويمكن تحديد أهم القضايا الخاصة بنظرية الثقافة الفرعية على النحوالتالي :

تتعلق القضية الأولى بمحددات السلوك الإنحرافي و ذلك أن المعرفة و الإتجاهات تعد بمثابة المحدد الأساسي لشكل معين من أشكال السلوك الإنحرافي، فالإستعانة بالمعرفة و الإتجاهات هنا يكون بقصد التعرف على الأساليب الفنية الضرورية نحو السلوك المقصود.

– ترتبط القضية الثانية بوسيلة إنتقال المعارف و المهارات الإنحرافية ، وهذا أمر يتوقف على الإرتباطات المستمرة و الثابتة مع أشخاص آخرين يمكن للفرد أن يتعلم منها القيم ، و المهارات الضرورية والمعرفة اللازمة لإرتكاب السلوك الإنحرافي.

تختص القضية الثالثة بالتدعيم الجماعي فالسلوك الإنحرافي يعتمد على مايفكر فيه الآخرون من أعضاء الجماعة ، وما يقولونه وما يشعرون به ومايفعلونه .

ويحدد **ألبرت كوهن** خمس خصائص رئيسية للثقافة الفرعية للإنحراف وهي :

- عدم النفعية كشرط ضروري للقيام بالإنحراف (أي عدم ربط الإنحراف بالكسب المادي ، وإعتباره نشاطا مرغوبا فيه يجلب لصاحبه الإحترام و الرضا).
- النزعة الرافضة لثقافة المجتمع و النظر إلى ثقافة الإنحراف باعتبارها ثقافة لا تقل إحتراما عن ثقافة المجتمع .
- البحث عن اللذة العارضة قصيرة المدى .
- الشعور بالحقد و الغيرة .
- الرغبة في الإستقلال (**سامية محمد جابر 1998 ،ص131**).

ومجمل القول من هذه النظرية تقوم على فرضية التناقض القيمي الذي يقوم بين ثقافتين إحداهما ثقافة عامة أي ثقافة المجتمع و الأخرى فرعية تقوم على هامش الثقافة العامة ممثلة فئة معينة سلوكات إنحرافية وذلك لأنها تميل إلى الازدهار نتيجة لتفكك الاجتماعي الحاصل في إحدى المناطق، فمناطق الانحراف تعتبر أجزاء من المجتمع الكلي حيث أن مفهوم

الثقافة الفرعية تركز على وجه الخصوص على جناح الطبقة الدنيا وبالتالي هذه النظرية هي إحدى الاتجاهات السوسيولوجية التي انتهجت فكرا معينا و أخذت بالتفسير والتحليل له، إلا أن النظريات والتفسيرات كثيرة ولكل منها منحى خاص.

- نظرية الصراع الإجتماعي :

تدور هذه النظرية حول فرضية مفادها أن الصراع الإجتماعي هو عامل من عوامل حدوث الانحراف. استمدت هذه النظرية أصولها من الماركسية التي تعتبر أن التناقض بين علاقات الإنتاج وقوى الإنتاج هو المولد الأساسي للصراعات في المجتمع ويتحدد الصراع وفقا لنمط الإنتاج السائدة والذي يبلغ ذروته في المجتمع الرأسمالي . ويتشكل الصراع في هذا المجتمع مثل الأنماط السابقة عليه . في صراع بين طبقة مالكة، وأخرى غير مالكة (البرجوازية و البروليتاريا في المجتمع الرأسمالي) ويتولد الصراع من شكل السيطرة الذي تمارسه الطبقة المالكة للثروة و التي تسخر كل مقدرات المجتمع (الدولة و القانون والتعليم والثقافة و الأسرة) لخدمة مصالحها و تدعيم سيطرتها وإعادة إنتاج هذه السيطرة .

ولقد تطورت هذه الأفكار الماركسية في المدخل النقدي الحديث لدراسة الجريمة والإنحراف وهو مدخل يتأسس على عدد من المسلمات المختلفة عن المدخل النقدي وهذه المسلمات هي:

- إن القانون الذي يضبط سلوك الأفراد ينتج في الأصل من خلال ظروف الصراع حيث تفرضه الطبقة الأكثر قوة على الطبقات الضعيفة .
- إن المجرمين لا يختلفون عن الأفراد العاديين، فالإختلاف بينهم يكمن في رد فعل المجتمع تجاه سلوك أي منهم ، فالمجتمع الذي يحمي مصالح الفئات المسيطرة ، ينظر إلى أي تخريب لهذه المصالح على أنه فعل مضاد للمجتمع.
- إن القوعد السلوكية و القوانين و المعايير العامة ليست من نتاج التطور الطبيعي للمجتمع، وإنما نتاج السيطرة الطبقية ولذلك فإنها لا تتحقق استقرارا للنظام الإجتماعي بقدر ما تولد صراعات . **(سامية محمد جابر،1989م،ص.ص59-60).**

- تعكس الأفعال المضادة للمجتمع بما فيها الأفعال ذات الطابع العنيف .

وفي ضوء هذه المسلمات سارت نظرية الصراع في مسارات مختلفة تراوحت بين التركيز على صراع القيم و المعايير و التركيز على صراع المصالح. فمن ناحية ذهب المهتمون بفكرة عدم المساواة إلى التركيز على صراع المصالح بين الطبقة المالكة للثروة و القوة ،وبين الطبقات المحرومة . وغالبا مايتخذ الصراع النابع من عدم المساواة طابعا سياسيا حيث يتحول إلى صراع السلطة . **(سامية محمد جابر،1989م،ص.ص59-60)**.

وتمحورت هذه الرؤية حول آراء "**أوستن تورك**" الذي أكد على أن الأصل في الصراع الذي يؤدي إلى العنف السياسي هو سيطرة أولى القوى على السلع و الخدمات التي تقدم للناس ، وهي سيطرة تنبع من سيطرتهم على أجهزة الدولة وعلى الصياغات القانونية التي تجعل الأمر بأيديهم، و الصراع الذي يتولد عبر هذه السيطرة يؤدي إلى الدخول في صادامات عنيفة، و صور من الإنحراف ينظر إليها أصحاب النفوذ و القوة على أنها أفعال مضادة للمجتمع ،و يتحول العنف المنحرف من قبل الدولة في هذه الحالة إلى صورة حاصة من الجريمة هي مايطلق عليها الجريمة أو الإنحراف السلوكي**(سامية محمد جابر، 1998، ص61)**.

لا تختلف نظرية الصراع عن سابقتها من حيث كونها نظرية سوسيولوجية إلا أن أنصار هذا الإتجاه يأخذ تفسير السلوك المنحرف في ضوء صراع الجماعات وصراع الطبقات حيث أن هذا الصراع يتولد بين الطبقة المالكة وطبقة العمال و يؤخذ على وجهة النظر هذه أن هذت التفسير ربط بين الحالة الاقتصادية هم يرون أن نظام الرأسمالية لا يحقق العدل والمساواة بين البشر والواقع أن نظرية الصراع قد تساعد على تفسير بعض الانحراف إلا أنها لا يمكنها أن تفسر جميع أنواع السلوكات الإنحرافية التي يصعب تفسيرها في سياقات اجتماعية أخرى.

– **نظرية الضبط الاجتماعي** : تعتقد هذه النظرية أن الإنحراف عبارة عن ظاهرة ناتجة عن فشل السيطرة الإجتماعية على الأفراد حيث تطرح هذا السؤال كيف لا ينحرف أفراد المجتمع و أمامهم كل هذه المغريات؟

ترى هذه النظرية أن أصل سلوك الفرد المعتدل في النظام الاجتماعي، إنما ينشأ من سيطرة المجتمع عن طريق القانون على تعاملهم مع الآخرين، ولو ألغي القانون لما حصل هذا الاعتدال الاجتماعي في السلوك، وإنحراف أفراد المجتمع بسبب الرغبات و الشهوات الشخصية.

فهي ترى أن الإنحراف يتناسب تناسبا عكسيا مع العلاقة الإجتماعية بين الأفراد. فالمجتمع المتماسك و المتحاب والذي تسوده الرحمة و المودة تتضاءل فيه نسبة الإنحراف، فيما ترتفع في المجتمع المنحل. (**الأنترنت،شبكة النبأ،www.annabaa.owg**).

رأينا سابقا أن النظرية اللامعيارية اعتمدت على مفهوم اضطراب النظام والمعايير الاجتماعية كمسلمة أساسية وحاولت بناء ذلك على مفهوم الأنومي (اللامعيارية) في تفسير الإنحراف، بينما نلاحظ أن نظرية الضبط الاجتماعي اعتمدت غير ذلك، فهي ظهرت كبديل لنظرية اللامعيارية التي سيطرت على علم الإنحراف والجريمة لمدة طويلة حيث أن نظرية الضبط الاجتماعي قد لاحظت أن بعض الناس أقل تقيدا من غيرهم بقيم المجتمع، وهذا ما يدفعهم إلى الوقوع في الانحراف إضافة إلى درجة تماسك المجتمع التي تزيد أو تقل فيه نسبة الانحراف، وبالتالي أن رغم ما نادت به من من علاقة الرحم والقرابة لم يؤتي ثمارا في ضبط المنحرفين.

– **نظرية الإلصاق الاجتماعي** : تبني هذه النظرية رأيها على فكرة مهمة وهي أن الإنحراف الإجتماعي ناتج عن نجاح مجموعة من الأفراد في الإشارة إلى أفراد آخرين بأنهم منحرفون، فإذا ألصقت الطبقة الرأسمالية المسيطرة في أوروبا مثلا فكرة (التخلف) بالأفارقة، وكرروها في وسائلهم الإعلامية، أصبح الأفارقة متحلفون في المرآة الاجتماعية الأوروبية حتى ولو كان الواقع عكس ذلك وتقسم هذه النظرية الإنحراف إلى نوعين:

- ✓ **الإنحراف المستور:** وهو الإنحراف الذي يركبه أغلب الأفراد في فترة من فترات حياتهم، ويبقى مستورا دون أن يكتشفه أحد.
- ✓ **الإنحراف الظاهر:** فعندما يتهم نفس هؤلاء الأفراد بالإنحراف علينا، يتبدل الوضع النفسي و الإجتماعي للمتهمين تبدلا جذريا.

و الملفت للإنتباه في هذه النظرية أنها تناولت قضية مهمة جدا وهي أن الفرد يصبح منحرفا في سلوكه عندما يتهمه الآخرون في النظام الإجتماعي بالإنحراف. **(الأنترنت،شبكة النبأ،www.annabaa.owg).**

وفقا لهذه النظرية السوسيولوجية يتبين لنا أن هذا الإتجاه قد تميز عن غيره من الإتجاهات والنظريات وربما يكون على خلاف ماسبقه في تفسير السلوك الإنحرافي، حيث نستخلص أن هذه النظرية أقلها شيوعا و أبعدها إلى منطق السببية، وأقلها إستعابا لكافة الظروف و الأسباب والعوامل التي تؤدي بالفرد إلى السلوك المنحرف وعلة السلوك الإنحرافي بمعنى أنه لا يكفي أن ينعت المجتمع فردا بتحليه السلوك الإنحرافي أنه قد يصبح كذلك.

3-3-4 النظرية الإسلامية في تفسير الإنحراف :

ينطوي الإسلام على مجموعة متكاملة من النظم والشريعات الإجتماعية والأخلاقية التي من شأنها أن تحدد طبيعة سلوكية الإنسان وتنظم علاقاته بالأخرين تنظيما يؤدي إلى التظامن والتعاون والتكافل بين أبناء المجتمع الإسلامي ، فالاسلام يدعوا إلى القيم السلوكية الفاضلة والمثل الأخلاقية القويمة التي هي عماد المجتمع الإسلامي الفاضل**(إحسان محمد حسن،2008م،ص268)**، و لا تقتصر النظرية الإسلامية على تحليل أسباب ودوافع فحسب ،بل تقدم علاجا من موقعها لمشكلة الإنحرافات السلوكية في المجتمع الإنساني يختلف إختلافا جوهريا عن العلاقات التي قدمتها النظريات الغربية، فالنظرية الإسلامية قد صنفت الإنحرافات السلوكية إلى أربعة أصناف:

- جرائم الإعتداء على النفس وما دونها : وفيها القصاص أو الدية مع الشروط.
- جرائم الملكية : وفيها القطع و المقاصة ووجوب رد المغضوب .

- الجرائم الأخلاقية : وفيها الرجم و القتل و الجلد .
- جرائم ضد النظام الإجتماعي : كالمحاربة و الإحتكار ونحو ما فيها التعزيز و الغرامة.(**الأنترنت،شبكة النبأ،www.annabaa.owg**).

وعلى ضوء ما سبق نستخلص أن التفسير الإسلامي لظاهرة الإنحراف يختلف إختلافا جذريا عن التفسيرات الغربية الأخرى، حيث هذه الأخيرة تجعلها أكثر بعدا عن تحليل الواقع الإجتماعي الإسلامي، إلا أننا لا ننكر دور العوامل والتفسيرات البيولوجية والنفسية والإجتماعية كأحد الأسباب المهمة في تولد السلوك المنحرف ولا يكتفي الإسلام بتحديد الإنحرافات والجنايات والتمييز بينهما فحسب، بل يذهب أبعد من ذلك ومن الآيات القرأنية الكريمة قوله تعالى"ولاتقربوا الزنا إنه كان فاحشة وساء سبيلا" وعن النهي عن جريمة والخداع وورد عن أبي هريرة (رضي الله عنه) أن رسول الله(صلى الله عليه وسلم) قال: "من حمل علينا السلاح فليس منا، ومن غشنا فليس منا" رواه مسلم.

خلاصة

نستخلص مما سبق أن السلوك الانحرافي على الرغم من التعريفات المختلفة وأسبابه المتعددة وتحليل لأشكاله ومظاهره نجد أن التحليل قد أعطى لهذه الأبعاد والتفسيرات أهمية في تكوين السلوك الإنحرافي، حيث لا يمكننا أن نفسر وفق رؤية معينة وواحدة. وإسقاطا لهذه الرؤى في المجتمع الجزائري نجد أن لكل تفسير من التفسيرات السابقة يعود إلى عوامل مختلفة، والتشريع الجزائري في معظمه يعتمد على التشريع الإسلامي كمرجع أساسي له.

وانتشار ظاهرة الانحراف تتطلب تناسق جهود كبيرة للحد منها وتقديم الحلول اللازمة لردع سلوكات المنحرفين وهذا ما تطلب إنشاء مؤسسات عقابية باختلاف أنواعها، وللدور البارز الذي تلعبه هذه المؤسسات في ضبط هذا السلوك لذلك ارتأينا في الفصل الموالي أن نتطرق إليها بشيء من التفصيل.

الفصل الرابع

تمهيد

4-1: مؤسسة إعادة التربية

4-1-1 المؤسسة العقابية وأنواعها.

4-1-2 مفهوم مؤسسة إعادة التربية وتطورها في العصر الحديث.

4-1-3 مؤسسة إعادة التربية في الجزائر.

4-1-4 كيفية عملها وسيرها.

4-1-5 صعوبات عملية إعادة التربية في الجزائر.

4-2: مؤسسة إعادة التربية (البناء- الوظيفة) و التعليم

4-2-1 مؤسسة إعادة التربية من حيث البناء.

4-2-2 وظيفة مؤسسة إعادة التربية.

4-2-3 مفهوم التعليم داخل مؤسسة إعادة التربية وأهميته.

4-2-4 وسائل التعليم داخل مؤسسة إعادة التربية.

4-3: أنواع التعليم داخل مؤسسة إعادة التربية ودوره فيها

4-3-1 التعليم الديني.

4-3-2 التعليم العام.

4-3-3 التعليم المهني.

4-3-4 أهداف ودور التعليم داخل مؤسسة إعادة التربية.

4-3-5 التعليم كتغير في السلوك الإنحرافي.

خلاصة

تمهيد:

إذ كانت المجتمعات قديمها وحديثها عرفت ظاهرة الانحراف إلا أن ذلك كان بدرجات متفاوتة، وبأشكال متباينة لذلك فقد اختلفت الآراء حول العوامل التي تدفع بالفرد إلى سلوك الانحراف، واختلفت أيضا حول وسائل وطرق التعامل معها والتخفيف من أضرارها والتقليل من معدلاتها والسيطرة عليها وأيضا أساليب الردع المناسبة للحد من هذه الظاهرة.

وقد شهدت العقود الأخيرة تطورات عديدة في مفهوم العقوبة والتي ارتبطت عادة بالحبس أو السجن كعقوبة لمختلف الانحرافات والجرائم، ولقد عرفت السجون أو المؤسسات العقابية منذ القدم مكانا يعاقب فيه الشخص المنحرف، وتقيد فيه حريته فترة زمنية معينة لعله يشعر بالذنب ويحس بالندم، فلا يعود لمثل هذا السلوك المشين مرة أخرى. ولكن هناك الكثيرون يعتقدون أن مهمة المؤسسات العقابية بأنواعها المختلفة هي عزل المنحرفين لتجنب عدواهم ولكن هذه الأفكار تنتمي إلى مرحلة زمنية مضت ولا تليق بالعصر الحديث الذي نعيشه في الوقت الحالي، حيث أصبح العلاج بدل العقاب وأصبح الهدف الأساسي من العقوبة هو الإصلاح والتهذيب والتعليم بهدف الوصول إلى إحداث تعديل وتغيير في سلوك النزلاء.

ويعتبر التعليم من أهم المؤشرات التي يقاس بها تطور المجتمعات ولذلك تهدف البرامج التعليمية داخل مؤسسة إعادة التربية إلى تهذيب سلوكاتهم وتعديلها وغرس القيم الأخلاقية والاجتماعية...، وهذا ما سنحاول عرضه في هذا الفصل حيث سنتطرق إلى مؤسسة إعادة التربية، إضافة إلى التعليم كأداة لتغيير سلوك المنحرف .

4-1: مؤسسة إعادة التربية

قبل التطرق إلى الحديث عن المؤسسة العقابية وأنواعها يجب الإشارة إلى مفهوم السجن كأحد المفاهيم المرتبطة بالمؤسسة العقابية :

السجن مفهوم قديم وردت الإشارة إليه في القرآن الكريم ففي " **قوله تعالى**" : { قال لئن اتخذت إلهًا غيري لأجعلنك من المسجونين } **سورة الشعراء الآية 29.**

وأيضا في قوله "**عز وجل** " في قصة سيدنا يوسف عليه السلام: { قال رب السجن أحب إلي مما يدعونني إليه وإلاَ تصرف عني كيدهن أصب إليهن وأكن من الجاهلين}. **سورة يوسف الآية 33.**

و السجن لغة : معناه الحبس، والحبس معناه المنع، وعرفا حجز الجاني في مكان يمنعه من معاودة ارتكاب الجريمة. **(http://majdah.maktoob.com).**

و اصطلاحا: هي مكان لإيداع المحكوم عليهم قضائيا، أو بيئة مغلقة يتم من خلالها تنفيذ العقوبة التي تصدر فيها الهيئة المخولة أحكام جزائية. **(الأنترنت، مزوز بركو، http://mazozp sychologie maktobblog.com).**

إن مجمل ما نستخلصه من هذا التعريف " **لمزوز بركو**" هو التماس ذلك الجانب القانوني البحت دون مراعاة الجانب الاجتماعي، إلا أن مفهوم السجن من ناحية أخرى مفهوما أكثر دينامكية لما يتضمنه من معنى للتشكيل والسياق الاجتماعي.

ويعرفه " **السنهوري** " بأن السجن هو أحد المؤسسات الاجتماعية التي وصفها المجتمع لأداء مهمة محددة مثله مثل بقية المؤسسات الأخرى كالمدرسة والمستشفى والسجن بهذا المعنى هو مؤسسة لتقديم خدمة يحتاجها المجتمع.**(حاتم عبد المنعم أحمد عبد الطيف وآخرون، 1430هـ، ص143).**

مما سبق نجد أن هذا التعريف قد تميز بالدور الذي يؤديه السجن كمؤسسة اجتماعية، وقد أشار إلى المدرسة كمثال للدور المشترك بين هذه الأخيرة والسجن في التعليم والتربية عموما، وأشار إلى المستشفى لأن السجن هو الآخر يقدم علاجا نفسيا وتربويا واجتماعيا من خلال الأخصائيين القائمين بذلك، ومن هنا أعطى السنهوري في تعريفه للسجن معنى أوضح وأشمل من تعريف مزوز بركو.

كما تطرق أيضا "**Michel Febrers**" من نفس المنطلق حيث نظر إلى السجن باعتباره مؤسسة اجتماعية والتي تعكس الأداء والهياكل من جهة والقيم الاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع الذي يكون فيه من جهة أخرى، والتغير الذي يحدث على مستوى القيم ينعكس على هذا المجتمع، وفي هذا السياق سوف تعطي النهج الاجتماعي والتاريخي لتطوير التعليم في السجن.(**Michel Febrers,2012 ,p07**)

ومن خلال هذا نجد أن السجن هو تلك المؤسسة التي أعدها المجتمع لردع الانحراف حيث تسلط آلية الإصلاح والتقويم والتأهيل للنزلاء الذين تم الحكم عليهم بسبب انحرافهم عن قواعد المجتمع والقانون بصفة عامة، وعادة ما يرتبط بالسجون عدة مفاهيم وتسميات مثل المؤسسات الإصلاحية، مراكز التأديب أو مؤسسة إعادة التربية... ،إلا أن هناك من يضع اختلافا بينهم حسب مدة العقوبة أو الجنس أو العمر أو غير ذلك، إلا أن ما يجب الإشارة إليه هو أن السجن مفهوم أطلق على المؤسسة العقابية قديما، أما مع تطور العصور شهد هذا الاسم تطورا في المفهوم حسب البرامج الإصلاحية والتأديبية التي وضعتها تلك المؤسسات، وقد تغير مصطلح السجن بتغير الأهداف والصلاحيات المنوطة به، فأصبح الآن مؤسسة عقابية باعتبارها مدرسة للتأهيل والإصلاح الاجتماعي بدل إنزال العقاب دون جدوى.

4-1-1 المؤسسة العقابية وأنواعها:

4-1-1-1 تعريف المؤسسة:

لقد ورد تعريف السجن أو المؤسسة العقابية في قاموس " **LE ROBERT** " بأنها مؤسسة مغلقة مجهزة لاستقبال المنحرفين المحكوم عليهم بالسجن أو المتهمين رهن المحاكمة.(**PAUL ROBERT ,1990, P1532**).

إن مجمل ما نستخلصه من هذا التعريف أنه اقتصر على المؤسسة العقابية بأنها مغلقة دون غيرها من الأنواع الأخرى، وهو بذلك أشار إلى أحد الأنواع المهمة من المؤسسات العقابية من حيث بيئتها واستبعد الدور الذي تقوم به تلك المؤسسات، إضافة إلا أنه حدد الفئة التي يتم استقبالها.

وأيضا عرفه قاموس " **LA ROUSSE** " بأنه مكان لاحتجاز الأشخاص المدانين أو الذين ينتظرون المحاكمة. **(LIBRAIRIE LAROUSSE,1985,P743)**.

نجد في هذا التعريف أنه لا يختلف عن التعريف الأول لما تضمنه في محتواه لمعالجته نقطة مشتركة ألا وهي تحديد المنحرفين الذين ستتم محاكمتهم ويبقى هذا التعريف فيه نوعا من القصور المفاهيمي للمؤسسة العقابية.

و قد جاء تعريفها " **للمادة 25 من القانون رقم: 05-04 المتضمن تنظيم السجون وإعادة الإدماج الاجتماعي للمحبوسين**" أنها المكان المخصص للحبس تنفذ العقوبات السالبة للحرية، والأوامر الصادرة عن الجهات القضائية والإكراه البدني عند الاقتضاء، وتأخذ المؤسسة العقابية شكل البيئة المغلقة أو شكل البيئة المفتوحة.

يتميز نظام البيئة المغلقة بفرض الانضباط وبإخضاع المحبوسين للحضور والمراقبة الدائمة.

تقوم مؤسسة البيئة المفتوحة على أساس قبول المحبوس مبدأ الطاعة دون لجوء المؤسسة العقابية إلى استعمال الأساليب الرقابة المعتادة، وعلى شعوره بالمسؤولية اتجاه المجتمع الذي يعيش فيه.**(وزارة العدل،2007م، ص7)**.

نستخلص من هذا التعريف أنه تمحور حول تعريفين أساسيين: وهما التعريف البنائي والتعريف الوظيفي، أما البنائي فقد تم ذكر المكان الذي تتم فيه العقوبة وأهم أشكال هذه المؤسسة، إلا أن التعريف الوظيفي فقد قدم الدور الذي تؤديه المؤسسة العقابية وبالتالي قد أجمع هذا التعريف على التحليل السوسيولوجي من حيث البناء والوظيفة.

4-1-1-2 أنواعــها:

يتم تقسيم المؤسسات على أسس مختلفة فقد يكون الأساس الجنس فتخصص مؤسسات للرجال وأخرى للنساء، وقد يكون الأساس السن حيث توجد مؤسسات للبالغين وأخرى للأحداث، وقد يكون الأساس الخطورة الإجرامية للنزلاء إذ توجد مؤسسات خاصة للخطرين وأخرى لغير الخطرين، وقد يكون الأساس مدة العقوبة المحكوم بها، كما قد يكون الأساس الحالة الصحية للنزلاء إذ توجد مؤسسات خاصة للمرضى والشواذ وأخرى للأصحاء وهكذا. وفي ما يلي أهم أنواع المؤسسات العقابية.

4-1-1-2-1 المؤسسات العقابية المغلقة:

ونجد أن المؤسسات المغلقة تمثل الصورة التقليدية (الأزلية القديمة) للسجون وتكاد حتى اليوم تحتفظ بخصائص السجون في العصور القديمة.

تقوم هذه المؤسسات على أساس أن المجرم شخص يمثل خطورة على المجتمع، لذلك يجب عزله تماما عنه والحيلولة بينه وبين الوصول إلى المجتمع قبل انتهاء مدة العقوبة. ويتم إنشاء هذه المؤسسات خارج المدن أي عادة في عاصمة الدولة وفي المدن الكبرى وتحاط بأسوار

عالية تعذر على النزيل اجتيازها، وتفرض حولها حراسة مشددة، وتوقع العقوبة على من يحاول الهرب منها. ويودع في هذه المؤسسات المحكوم عليهم بمدة طويلة وكذلك يودع فيها المجرمون الخطرون كالمعتادين على الإجرام والانحراف، ويكون لها نظام صارم ومعاملة أشد وأقسى لمن تسول له نفسه من المساجين أن يخرج على النظام في تلك المؤسسة فيتعرض لمعاملة تأديبية صارمة. **(اسحاق ابراهيم منصور،2006م،ص.ص 175-180)**.

نجد أن اسحاق ابراهيم منصور هنا في هذا التعريف أنه أشار إلى نقطة أساسية وهي طريقة بناء المؤسسة العقابية المغلقة وأهم ما تميز في بناءها الشدة والصرامة وهذا ما يعطينا معنى أكثر في طريقة تعاملها مع السجين حيث أن هذا النوع من المؤسسات يفرض عليه الانضباط بصورة قاسية أكثر من المؤسسات الأخرى.

ويرى "**حسن عبد الغني أبو عزة**" أن الردع والعقوبة هي من الغايات المقصودة من حيث الكبار البالغين، وإن الإصلاح والتأدب هو الغاية من حيث الأحداث، ويدعونا هذا إلى القول بأن الإسلام يرى عزل من يراد تأديبه وردعه فمن غير المسموح حبس الصغار مع الكبار ومنعا لما قد يتعرضون له مفاسد ومشاكل أكثر خطورة .**(محمد سيد فهمي، 2001م، ص140)**. ولما كان هذا النوع من المؤسسات يسبب اضطرابات نفسية وعقلية للمحكوم عليهم نتيجة العزلة التامة وإلى فقدان الثقة فيهم، لذا آخذت بعض الدول بنظام العمل خارج المؤسسة، والذي يقوم على أساس استخدام نزلاء المؤسسة المغلقة في أعمال تخضع لرقابة إدارة المؤسسة العقابية، ويستوي أن تؤدي هذه الأعمال في الهواء الطلق أو داخل الورش و المصانع، ويخضع لهذا النظام النزلاء الذين تكشف شخصياتهم وماضيهم وسلوكهم داخل المؤسسة على مدى التزامهم ومحافظتهم على الأمن والنظام أثناء عملهم خارج المؤسسة.

وقد طبق هذا النظام أول مرة في فرنسا عام 1842م، إلا أنه نادر التطبيق اليوم والسبب في ذلك تكاليفه الباهظة.

ومن هذا التعريف نستنتج أن المؤسسة العقابية تفصل بين مرتكبي الإنحراف والجريمة حسب السن، حيث يرى **حسين عزة عبد الغني** أنه يجب تسليط العقوبة على الكبار أي ما فوق سن 18 سنة، وأما الأحداث الجانحون تطبق عليهم البرامج الإصلاحية التأديبية وهذا ما نجده في الجزائر كأحد الدول التي تجسد قانون الفصل بين الكبار والصغار وقد تشمل التسمية (مؤسسة إعادة التربية) فئة الأحداث وفئة الكبار.

ولقد كان لهذا النوع من المؤسسات تصنيفات هي:

- ✓ **مؤسسة الوقاية:** وهي توجد على مستوى كل محكمة، وهي تخصص للمحبوسين حبسا مؤقتا والمحكوم عليهم بعقوبات سالبة للحرية نهائيا لمدة تساوي أو تقل عن سنتين، والذين باقي من مدتهم سنتان أو أقل بالإضافة للمحبوسين لإكراه بدني (في حالة عدم تسديد الغرامات المحكوم بها).
- ✓ **مؤسسة إعادة التربية:** توجد بدائرة اختصاص كل مجلس قضائي وهي مخصصة لاستقبال المحبوسين مؤقتا والمحكوم عليهم نهائيا بعقوبة سالبة للحرية تساوي أو تقل عن خمس سنوات والذين باقي عقوبتهم خمس سنوات أو أقل والمحبوسين لإكراه بدني.
- ✓ **مؤسسة إعادة التأهيل:** وهي مخصصة لحبس المحكوم عليهم نهائيا بعقوبة الحبس لمدة تفوق خمس سنوات وبعقوبة السجن والمحكوم عليهم معتادين الإجرام والخطرين مهما تكن مدة العقوبة المحكوم بها عليهم والمحكوم عليهم بالإعدام.

وهي تنقسم بدورها إلى مركزين :

- **مراكز متخصصة للنساء:** مخصصة لاستقبال النساء المحبوسات مؤقتا والمحكوم عليهم نهائيا بعقوبة سالبة للحرية ومهما تكن مدتها.
- **مراكز متخصصة للأحداث:** مخصصة لاستقبال الأحداث الذين تقل أعمارهم عن 18 سنة المحبوسين مؤقتا والمحكوم عليهم نهائيا بعقوبة سالبة للحرية مهما تكن مدتهم. **.(وزارة العدل،2007م، ص8).**

- **مزايا مؤسسة إعادة التربية المغلقة:**

– يصلح هذا النوع من المؤسسات المغلقة لإيواء المجرمين الخطرين لإشعارهم بآلام العقوبة لكفالة ردعهم وتقويم ما اعوج من سلوكهم.

– ويكفل في نفس الوقت اتقاء شر هروبهم من هذه المؤسسات لتشديد الحراسة فيها وزيادة عدد الحراس.

– وفي المظهر الخارجي للمؤسسة المغلقة بما فيه من كثافة عدد الحراس، والارتفاع الشاهق للأسوار، وطلائها من الخارج بألوان قاتمة، يحقق ذلك كله الردع العام لأنه يثير في النفوس الرهبة والخوف من ارتكاب الجرائم حتى لا يتعرضون لدخول ذلك النوع من المؤسسات العقابية.

- **عيوبها:** يعاب على هذا النوع من المؤسسات العقابية ما يأتي:

– إنه يقوم على إبعاد النزلاء عن المجتمع وبالتالي يكون معوقا لتأهيلهم فعندما يخرج المحكوم عليه منها بعد تنفيذ العقوبة عليه يصعب التكيف مع المجتمع.

– إن المعاملة القاسية التي يعامل بها النزلاء في المؤسسات المغلقة تجعلهم يفقدون الثقة تماما بأنفسهم كآدميين وكثيرا ما يصابون بأمراض نفسية وعصبية تؤدي إلى ارتكاب الجرائم.

– إن هذا النوع باهظ التكاليف إذ تنفق الدولة عليه أموالا لإعداد المباني بهذا الشكل كما تتحمل مبالغ طائلة للإنفاق على الأعداد الكبيرة من الحراس والمشرفين، ولا تتحقق نتائج. **(اسحاق ابراهيم منصور،2006م، ص180)**.

نجد مما سبق أن المؤسسة العقابية المغلقة كأحد أنواع المؤسسات العقابية الأخرى . لها مميزاتها وعيوبها ولكن من أهم ما يميزها الرقابة الصارمة على النزلاء ويوضع فيها المنحرفين الخطرين لما لها من خصائص ومتطلبات للحد من الانحراف والإجرام، علاوة على ذلك نجد أن دراستنا الحالية تشمل إحدى هذه المؤسسات العقابية المغلقة وهي مؤسسة إعادة التربية وذلك لما لها من مميزات مشتركة في طبيعة عملها وسيرها.

4-1-1-2-2 :المؤسسات العقابية المفتوحة:

ويقوم هذا النوع على مواصفات حديثة تختلف عن المواصفات التي تقوم عليها المؤسسات المغلقة، وهي الأسوار المرتفعة والأسلاك الشائكة والقضبان والأثقال والحراسة المشددة، ويتجدد النظام المفتوح في المؤسسات العقابية المفتوحة المتمثلة في المباني العادية، مع تمتع فيها بحرية الحركة والدخول والخروج في حدود النطاق المكاني الذي توجد تلك المؤسسة.

ويعتمد هذا النظام على مقدار الثقة في المحكوم عليه و أهليته لتحمل المسؤولية اتجاه الإدارة العقابية والمجتمع ككل.

- ونزلاء المؤسسات المفتوحة يتميزون بالاحترام الذاتي للنظام، واقتناعهم بالبرامج الإصلاحية والتأهلية التي تنمي فيهم الثقة وتذكي فيه روح المسؤولية ليساهموا في بناء مجتمعهم وتطوره بعد خروجهم،ولذلك فهم ليسوا بحاجة إلى أتباع وسائل قسرية تمنعهم من الهرب أو إجبارهم على احترام النظام والالتزام بالبرامج المطبقة داخل المؤسسة. **(اسحاق ابراهيم منصور،2006م،ص 181)**.

مما سبق نجد أن هذا النوع من المؤسسات العقابية يختلف عن سابقه من النوع الآخر في البناء والوظيفة، حيث يتم بنائه بطريقة عادية ويتمتع فيها النزيل بنوع من الحرية إلا أن هذا النوع من المؤسسات بالرغم من توفيره لظروف جيدة إلا قد واجهته عدة مشاكل خاصة منها هروب النزلاء وهذا ما استدعى منا توضيح مزاياها وعيوبها في ما يلي:

- **مزايا هذا النوع من المؤسسات العقابية:**

- يقول علماء العقاب أن المؤسسات المفتوحة هي أصلح أنواع المؤسسات العقابية لإيواء المحكوم عليهم بحبس قصير المدة.
- ومن مزاياها أنها تخلق لدى النزلاء حسب التأهيل، وتغرس فيهم الاعتماد على النفس وتبادل الثقة مع الغير مما يؤهلهم للتكيف مع أفراد المجتمع بعد تنفيذ العقوبات.

- وهي من ناحية أخرى تقي المحكوم عليه شر التوتر النفسي والأمراض العصبية إذ لا يتولد عنهم حقد المجتمع الذي يعيشون فيه بعد تنفيذ العقوبات.

- هذا النوع قليل التكاليف فالأبنية منخفضة والحراس قليلون والإجراءات بداخل هذا النوع من المؤسسات مبسطة.

- **عيوبها:**

- يؤخذ على هذه المؤسسات أمران : الأول أنها لا تحقق الردع العام، والثاني أنها تساعد على تمكين المحكوم عليهم من الهروب وتفسير ذلك:

- إنها بمظهرها وبالمعاملة الحسنة بداخلها تضعف الردع العام وتقلل من الردع الخاص، ولكن يرد على ذلك بأن الردع العام يتحقق بالنطق بالعقوبة لا بطريقة تنفيذها، كما أن الردع الخاص يتحقق بمجرد سلب الحرية ويتحقق أكثر بتأهيل المحكوم عليه.

- ومن حيث أنها تسهل على المحكوم عليهم الهرب لقلة الحراس من جهة ولتخفيف أسلوب المعاملة من جهة أخرى فهذا أمر مردود عليه بأن النزلاء يختارون ممن لديهم استعداد للتأهيل ومدة حبسهم قصيرة ومن يهرب يتعرض للعقوبة ولتنفيذ أشد قسوة ولهذا يبادر للهروب منها. **(اسحاق ابراهيم منصور،2006م،ص 181).**

نجد هذا النوع من المؤسسات قد اشتمل على ميزتين أساسيتين وهما الثقة في السجين ومنحه مزيدا من الحرية ورغم ما تقدمه المؤسسة العقابية المفتوحة إلا أنها غير مطبقة بصورة كبيرة في أغلب دول العالم إلاّ البعض منها كأمريكا وإيطاليا ... .

4-1-1-2-3: المؤسسات العقابية شبه المفتوحة:

وهي مؤسسات تتبنى في نظامها إجراءات لا تصل في شدتها إلى ما هو متبع في المؤسسات المغلقة، ولا تبلغ في مرونتها إلى ما هو متبع في المؤسسات المفتوحة، فالحراسة فيها متوسطة وأقل منها في المؤسسات المغلقة، ويقترب نظام العلاج في البيئة الحرة، ولكنه أكثر تحديدا وانضباطا عما هو سائد في نظام الحرية المراقبة .

وينسجم نظام المؤسسات العقابية شبه مفتوحة في الغالب مع مبدأ التدرج في المعاملة، بحيث أن المحكوم عليه يخضع في بادئ الأمر إلى مراقبة تشتد فيها الحراسة نسبيا، ثم ينقل إلى درجة تقل فيها هذه الحراسة إذا ثبت تحسن سلوكه، ثم ينقل بعد ذلك إلى مؤسسة مفتوحة إذا تبين من البحث الاجتماعي أن مثل هذا التدبير أجدى في تأهيله وتكيفه الاجتماعي.

كما أن هذا النظام أكثر توافقا مع مبدأ التفريد العقابي، لأنه يحقق علاج الحالات التي ينبغي من خلالها عدم فصل النزيل عن البيئة الخارجية وإعطائه الحرية بشكل تدريجي حتى يتم ائتلافه فيها من جديد، كما أنه يطبق في الجرائم القليلة الخطورة، وبالنسبة لأفراد تجاوزوا حدا معينا من العمر ،**(علي محمد جعفر،1993م،ص175)**.

وهو نظام وسط بين المؤسسات المغلقة والمؤسسات المفتوحة، ويتمتع المحكوم عليه الخاضع لهذا النظام بحرية كبيرة (شبه متكاملة) خلال الفترة التي يقضيها خارج المؤسسة، إذ يسمح له تلقي العلاج أو ممارسة العمل أو مواصلة التعليم خارج المؤسسة بدون أي رقابة، وعند الانتهاء من العلاج أو العمل أو التعليم ينبغي عليه العودة إلى المؤسسة.

وقد طبق هذا النظام في فرنسا أثناء الحرب العالمية الثانية ثم نص عليه قانون الإجراءات الجنائية الفرنسي الصادر عام 1958.

ثم طبقته دول غربية أخرى منها الولايات المتحدة الأمريكية وسويسرا وإيطاليا و إنجلترا و السويد، وقد أنشأ هذا النوع من المؤسسات في ليبيا منذ عام 1975م، وأخذت مصر بنظام المؤسسات شبه المفتوحة، ويتم اختيار نزلاء المؤسسات شبه المفتوحة. وهذه المؤسسات في مركز وسط من حيث الحراسة، وقد تأخذ صورة السجن المستقل أو جنحة مستقلة في سجن مغلق. وتعرف بالمؤسسات الشبه المفتوحة.**(جلال عبد الخالق،السيد رمضان،2001م، ص230)**.

- **مزايا هذا النوع من المؤسسات:**

- لا شك أن هذا النظام يكفل الردع العام بما يفرضه من صور الحراسة المعقولة. وأيضا يحقق الردع الخاص لأن إتباع النظام التدريجي فيه يبعث في المحكوم عليه الثقة في نفسه ويبث فيه روح التجاوب مع برامج الإصلاح والتأهيل إلى حد كبير وتسمح أنظمة هذا النوع من المؤسسات بنقل المحكوم عليه في الفترة الأخيرة قبل انتهاء مدة العقوبة إلى المؤسسات المفتوحة حيث يتم تأهيله فيها.

- **عيوبها:**

- لم يوجه إلى هذا النظام إلا عيب واحد هو أن يحتمل فيه هروب المساجين نظرا لتخفيف نظام الحراسة فيه.

ولكن هذا القول مردود عليه بأن من يهرب من المؤسسة ويعاد التنفيذ عليه بباقي العقوبة تحت نظام التأديب الموضوع في هذه المؤسسات وهو أشد قسوة من نظامها العادي. وإحلال المظاهر والأساليب المعنوية محلها. **(اسحاق ابراهيم منصور، 2006م، ص182)**.

مما سبق يتضح لنا أن هذا النوع من المؤسسات يكون وسطيا بين المؤسسة العقابية المغلقة والمؤسسة العقابية المفتوحة، وهو يتوسط جميع الأنظمة والبرامج حيث لا يكون بذلك الصرامة والشدة التي تتمتع بها المؤسسة المغلقة ولا بتلك الحرية والثقة في السجين التي تطبقها المؤسسة المفتوحة، وبالتالي المؤسسة العقابية الشبه مغلقة تعد من أحسن وأنجع المؤسسات في طريقة

تنفيذها العقوبة على المنحرف لأنها تتبع النظام التدريجي إلا أن هذا النظام أحيانا يميل إلى نظام البيئة المفتوحة وهذا ما قد يعاب عليه.

4-1-2-1 مفهوم مؤسسة إعادة التربية:

هي نوع من السجون ذات البيئة المغلقة وتنشأ هذه المؤسسات لإستقبال المتهمين والمحكوم عليهم بعقوبات تقل عن خمس سنوات.(**الانترنت مزوز بركو**،**sychologi** http://mazozp **maktobblog.com**).

وما تجدر الإشارة إليه في هذا التعريف أنه ركز على تميز مؤسسة إعادة التربية كمؤسسة عقابية من النوع المغلق، وما يمكن قوله أن مؤسسة إعادة التربية لها نفس الخصائص ومزايا مؤسسات الوسط المغلق في الشدة والانضباط والمباني والأسوار العالية، إضافة إلى تحديد المدة التي يتلقاها النزيل وهي خمس سنوات وبالتالي نجد في هذا التعريف أنه يحتوي على نوع المؤسسة، ومدة حكم السجين وهنا يبقى هذا المفهوم أقل وضوحا.

ولقد جاء حسب "**علي محمد جعفر**" سنة 1984م أن مؤسسات إعادة التربية هي مؤسسات حكومية خاصة، والمعترف بها اسميا لإيواء وإيداع المنحرفين أو الذين يشكلون خطورة اجتماعية من أجل إصلاحهم وإعادة تكييفهم مع البيئة الاجتماعية.(**علي محمد جعفر**،**1984م**، **ص333**).

نستخلص من التعريف الذي قدمه **علي محمد جعفر** أنه اعتبر مؤسسة إعادة التربية هي مؤسسة حكومية، إلا أنه اهتم بالجانب الوظيفي أكثر، أي الدور الذي تؤديه هذه المؤسسة من خلال ما تسعى إليه لإعادة السجين إلى مجتمعه بشكل طبيعي، والحيلولة بينه وبين العودة إلى السلوك الإنحرافي مرة أخرى من خلال تجفيف منابع الانحراف و دوافعه داخل نفسه و في سلوكه، خاصة من ارتكب جريمة أو انحراف بسبب ظروفه السيئة أو الفقر أو عدم تسديد فاتورة الضرائب... وغيرها من الأسباب الأخرى.

إلا أن" **دردوس مكي**" نظر إلى هذه المؤسسة أنها كانت تسمى سابقا دور الاعتقال maisons d'arrêt، توجد مؤسسة إعادة التربية بدائرة كل اختصاص كل مجلس قضائي، وكان عددها في سنة " 1979" 13 مؤسسة، وهو اليوم يفوق الخمسين مؤسسة وهي مخصصة لاستقبال المحبوسين مؤقتا، والمحكوم عليهم نهائيا بعقوبة سالبة للحرية تساوي أو تقل عن خمس سنوات والمحبوسين لإكراه بدني. **(دردوس مكي،2010م، ص 158)**.

مما سبق نستخلص أن تعريف **دردوس مكي** لمؤسسة إعادة التربية هو تعريف يخص به مؤسسة إعادة التربية بالجزائر فقط فقد تم ذكر كيف كانت سابقا، وما هو عددها... ونجد من هذا التعريف أنه يتفق مع التعريف السابق لمزوز بركو في مدة حكم النزلاء وباعتبارها بيئة مخصصة للمحكوم عليهم .

ومن هنا ارتأت الباحثة أن تقدم مفهوما موجزا لمؤسسة إعادة التربية : "هي مكان لحجز الأشخاص الذين ارتكبوا أفعال مخالفة للقوانين السائدة بالمجتمع الذين تم إقرار وضعهم بها من طرف قاضي العقوبات و تعمل هذه المؤسسات على توفير الخدمات والبرامج بمختلف أنواعها قصد إعادة إدماج السجين في المجتمع مرة أخرى".

4-1-2-2 تطور مؤسسة إعادة التربية في العصر الحديث:

عندما ظهرت النظريات الحديثة التي تنادي بالحد من قوة العقوبات وربطها بهدف معين في الدفاع الاجتماعي وظهر الاهتمام بالشخص المحكوم عليه، عندئذ عنت الحاجة إلى تعديل نظام السجون.

ويرتبط إصلاح المؤسسات بحركة الكوكرز Quakers في الولايات المتحدة، ففي ولاية بنسلافيا صدر قانون عام 1682 يتضمن مجموعة من الأفكار التقدمية، من حيث ضرورة الفصل بين الأحداث والكبار وبين الرجال والنساء.

وتطبيقا لهذه الأفكار أنشئ في فيلاديفيا سجن ودعي فيه الفصل بين المجرمين الخطرين والمجرمين غير الخطرين، وتبعا لما إذا كانت الجريمة التي ارتكبوها خطيرة أو بسيطة وكانت الفئة الأولى تعزل بدون عمل أما الفئة الثانية فإنها تعمل بصورة جماعية وإذ نجحت التجربة في ولايات عدة وأنشئ سجنان جديدان في عام 1818 و1829 يطبقان فكرة العزل التام بين المسجونين، فكان لكل سجين زنزانة خاصة يأوي إليها ويعمل فيها دون أن يسمح له بالاختلاط بغيره من المساجين، أو التدخين، أو القراءة وهذا النظام هو المعروف بنظام بنسلفانيا.

على أن هذا النظام مميت، فالعزل التام يدمر نفسية المحكوم عليهم وبالتالي لا يهيأ لتوبة ولا يحقق إصلاحا أو تقويما، هذا بالإضافة إلى تكاليفه المادية الباهظة.

من أجل هذا وجد نظام آخر، في ولاية أوبرن عام 1823م يقوم على فكرة الجمع بين المسجونين لا العزل، فهم يجتمعون للعمل والطعام وأداء الفرائض الدينية، بشرط التزام الصمت المطبق، وتحريم القراءة والكتابة أو متابعة برنامج للتدريب أو التأهيل.(**جلال عبد الخالق،السيد رمضان،2001م،ص ص 226-227**).

إن هذا النظام لم يكن إلا خطوة إلى الأمام، ولكنه لم يخل بدوره من المساوئ تشغيل المحكوم عليهم، مع التزام الصمت بهدف تحقيق الربح وفي صورة جماعية لا تراعي الفوارق بين الأشخاص المحكوم عليهم، كل هذا يفوض أي محاولة للإصلاح بل ويساعد على التدهور الخلقي والنفسي والاجتماعي. ومن أجل هذا ظهر نظام آخر في ايرلندا عرف بالنظام الأيرلندي أو المتدرج.

في هذا النظام يمر المحكوم عليه بالعقوبة سالبة للحرية طويلة الأمد بمراحل متتابعة:

المرحلة الأولى : مرحلة العزل التام.

المرحلة الثانية : مرحلة العمل الجماعي.

المرحلة الثالثة : مرحلة الإفراج الشرطي، إذ أثبت استقامة في سلوكه وعمله وهو لا ينتقل من مرحلة إلى أخرى إلا إذا حصل على درجة مرضية في السلوك وهذا من شأنه أن يقر النظام ويخلق الطاعة ويوزع التعاون بين الإدارة والمسجونين.

وتتميز الفترة ما بين 1904م و1935م بتقدم كبير في السجون (المؤسسات العقابية) إذا اختفى نظام العمل الصامت ليحل محله نظام العمل الجماعي حيث يتابع الخطاب والتراسل، والتزاور داخل المؤسسات وخارجها. كما ركزت إدارة السجون على التعليم المهني والحرفي، فضلا على التأهيل النفسي والاجتماعي بقصد إعادة التعاطف بين الفرد والمجتمع.

ثم بدأت مرحلة جوهرية بعد عام 1935م هي مرحلة تصنيف المحكومين، فعلى هذا قسمت المؤسسات العقابية المختلفة واختير أسلوب المعاملة الملائم داخل المؤسسة الواحدة . إذ ضمنت هذه المؤسسات عديدا من الأخصائيين في مختلف النواحي الطبية والنفسية والاجتماعية والثقافية والدينية .(**جلال عبد الخالق،السيد رمضان،2001م،ص ص 226-227**).

كذلك تعددت أنظمة المؤسسات العقابية على أساس علاقة السجناء بالعالم الخارجي فظهرت المؤسسات المغلقة، والمفتوحة وشبه مفتوحة ويدخلان النوعان الأخيران ضمن طائفة المؤسسات القائمة على الثقة.**(جلال عبد الخالق،السيد رمضان،2001م، ص 227)**.

لقد لاحظنا أن تطور مؤسسة إعادة التربية جاء في نظام تدرجي عبر مراحل زمنية متتالية إلا أن هذا التطور لم يكن هكذا، وإنما واكب التطور الحديث في مجال الإصلاح والرعاية الاجتماعية والنفسية التي باتت تقدم للسجين بعد اعتباره فردا قد يكون مدفوع لارتكاب ذلك السلوك الإنحرافي والإجرامي، وإن كان أول ما طبق على المنحرف هو تسليط العقاب الشديد وإنزال الألم به، نجده تطور مع الوقت الراهن بتأهيلهم وتعليمهم في المجال النظري أو التطبيقي (على مستوى التمهين)... أو غير ذلك هو ما وصلت إليه الطرق الحديثة في الإصلاح والتقويم لسلوك السجين ومحاولة إدماجه في المجتمع من جديد.

4 -1-3 مؤسسة إعادة التربية في الجزائر:

إعادة تربية المحبوسين، هو هدف من الأهداف التي ترمي السياسة الجنائية الجزائرية إلى تحقيقه، فهو أيضا شعارها المعلن على أبواب المؤسسات العقابية، إذ أن التسمية الرسمية للمؤسسات العقابية في الجزائر هي مؤسسات إعادة التربية، وقد جاءت في الأمر رقم 02/72 خلفا لما كان يسمى في العهد الاستعماري بدور الاعتقال، وهو كذلك برنامجها المقرر قانونا.لقد جاء في (المادة88 ق ج) ما يلي:

- تهدف عملية إعادة تربية المحبوسين إلى تنمية قدراتهم ومؤهلاتهم الشخصية، والرفع المستمر من مستواه الفكري والأخلاقي، وتقوية روح المسؤولية فيه، وبعث الرغبة فيه للعيش في المجتمع في ظل احترام القانون.
- إن الهدف يتناول الجانب الثقافي والأخلاقي والإنساني والاجتماعي للمحبوسين.

إن المحبوس هو مواطن قد أخل بنظام مجتمعه جراء عوامل داخلية أو خارجية لا يستطيع مقاومتها، ويريد المشرع أن يعيد تربية وتأهيله وأن يجعل منه مواطنا صالحا في المستقبل يحترم قواعد العيش في المجتمع، ويفضل الكسب الشريف ويشعر بمسؤولية اجتماعية ومدنية وجزائية إزاء غيره.**(دردوس مكي،2010م، ص172)**.

المادة 88: تهدف عملية إعادة التربية إلى تنمية قدرات المحبوسين ومؤهلاتهم الشخصية والرفع من مستواهم الفكري والأخلاقي وإحساسه بالمسؤولية، وبعث الرغبة فيه للعيش في المجتمع في ظل احترام القانون. **(وزارة العدل، 2005م، ص28)**.

إن أهم ما يمكن الإشارة إليه هنا هو الدور الذي تلعبه مؤسسة إعادة التربية في الجزائر من خلال ما توفره للسجين من احتياجات مختلفة تعليمية اجتماعية ثقافية وغيرها بهدف تغيره من فرد منحرف إلى فرد سوي يستطيع أن يكمل حياته بطريقة عادية دون الرجوع إلى ذلك السلوك المخالف لقيم وعادات ومبادئ المجتمع من خلال ما اكتسبه من هذه الاحتياجات والبرامج المختلفة.

4-1-4- كيفية سير وعمل مؤسسة إعادة التربية:

يعين لدى كل مؤسسة من مؤسسات إعادة التربية مدير يتولى شؤون إدارتها طبقا للإصلاحات المخولة له قانونا. وتحدث كتابة ضبط قضائية تكلف بمتابعة الوضعية الجزائية لكل نزيل وكتابة ضبط محاسبة تكلف بمسك أموال وودائع النزلاء (مادتان26 و27). المادتان تكتفيان بهذه المعلومات، والمشرع يعد بإعطاء تفاصيل عنها أكثر عن طريق التنظيم.

بالرجوع إلى النصوص التنظيمية التي صحبت الأمر رقم 02/72، نعرف أن النزيل عند وصوله إلى المؤسسة يجرد من كل ما يحمل في جيوبه ويسجل ما سلب منه في سجل معد لذلك لدى كتابة ضبط المحاسبة في القانون الجديد، ويحفظ بكل أمانة ليرد له بعد انقضاء المدة المحكوم بها عليه، من جهة أخرى يفتح لكل مسجون من أول يوم اعتقاله، ملف يوضع فيه الحكم أو القرار القاضي بالحبس، والأوراق المتعلقة بحالته الصحية وبسلوكه داخل المؤسسة، ثم إن هذا الملف يلازمه ويتبعه حيثما حل ولا يجوز الإطلاع عليه إلا من طرف لجنة الترتيب، والقضاة المكلفين بمهمة التفتيش في مؤسسات السجون، ووزارة العدل المادة13 من القرار الوزاري المؤرخ في 72/07/23 المتضمن تنظيم كتابات الضبط القضائية داخل مؤسسات السجون ويلزم رؤساء مؤسسات السجون أن يسلموا إلى السلطات ذات الصلاحيات مستخرجات أو عن طريق الوثائق الموجودة في حوزتهم والمتعلقة بالمسجون (المادة12) من نفس القرار كما يلزم بحفظ الملف الشخصي للمسجون بالمؤسسة الأخيرة التي مر بعد إطلاق سراحه.(مادة 14من نفس القرار).**(دردوس مكي،2010م، ص ص 155-156)**.

4-1-5 صعوبات عملية إعادة التربية في الجزائر:

تتلقى مراكز ومؤسسات إعادة التربية في الجزائر صعوبات كثيرة ومعقدة ويرجع تعقيدها لعدة أسباب، وفي هذا الصدد توصل محمد أرزقي أبركان 1983م من خلال دراسته حول وضع المنحرفين في مراكز إعادة التربية بالجزائر إلى جملة من الأسباب التي تكمن وراء الصعوبات التي تواجهها هذه المراكز والمؤسسات وأهمها:

- اعتماد سياسة التعامل مع المنحرفين على فكرة العقاب، وعلى النتائج المنتظرة منها بمجابهة المؤسسات لجملة من الصعوبات التربوية والاجتماعية والنفسية والمادية وأهم هذه الصعوبات:

- الجمع في مؤسسة واحدة بين المنحرفين المتعودين على الفعل الإجرامي وغير المعتادين عليه، وهذا ما ينجم عنه تأثير سيئ على المنحرفين الغير معتادين، مما يعرقل الأساليب المتبعة للإصلاح.
- ضعف إعداد الإطارات النفسية من ذوي الاختصاص والذين تقع على عاتقهم عملية إعادة التربية والإصلاح.
- نقص الإمكانيات المادية اللازمة لحياة المنحرفين.

وإضافة إلى هذه الأسباب التي عرقلت عملية إعادة التربية والتي أشار إليها محمد أرزقي أبركان يمكن إضافة ما يلي:

- ندرة القيام بالرحلات السياحية وهذا الأمر من شأنه أن يقضي على الروتين الذي يعاني منه المنحرفين بهذه المؤسسات.

عدم توفر مدرب للتربية البدنية في هذه المراكز والمؤسسات بالرغم من أنها عامل مروح للنفس ومجدد للطاقة فهي تقضي على الروتين. **حياة لموشي،2003-2004م، ص. ص107-108).**

- أما في ما يخص التكوين فالاهتمام به قليل خصوصا مع قلة الإمكانيات.

وكثيرة هي العوامل التي من شأنها أن تعرقل عملية إعادة التربية بالجزائر، وبالتالي فإنها تقلل من فعالية دور هذه المؤسسات في عملية الإدماج.**(حياة لموشي،2003-2004م، ص ص 107-108).**

لا تخلو مؤسسة إعادة التربية من الصعوبات والتي أدرجناها سابقا إلا أنه هناك أيضا ما يمكن أن يقلل من هذه الصعوبات:

- التركيز على توفير الأخصائيين الاجتماعين والنفسيين والأساتذة المختصين، وتوفير الرعاية المناسبة للنزيل .
- إيجاد أماكن ومبان مصممة ومهيأة للتعليم في مؤسسة إعادة التربية.
- توفير الإمكانيات المادية لمؤسسة إعادة التربية .
- إضافة إلى توفير أكثر التخصصات في مجال التعليم المهني ... وغيرها من الحلول التي قد تقلل من صعوبات مؤسسة إعادة التربية.

وكخلاصة مما سبق نستنتج أن مؤسسة إعادة التربية في الجزائر شأنها شأن المؤسسات العقابية الأخرى في باقي الدول، حيث تتميز بالبيئة المغلقة إلا أن ما يجب الإشارة إليه هو أن مؤسسة إعادة التربية تأخذ اسم المؤسسات العقابية في الجزائر على خلاف غيرها، بمعنى أنه لا يقتضي نظام الحكم أن يكون مدة خمس سنوات أو أكثر فقد تكون مدة عقوبة المنحرفين أكثر من ذلك داخل هذه المؤسسة فالجزائر تتنوع المؤسسات فيها من الوقائية، إعادة التأهيل...وغيرها إلا أن الجدير بالذكر هنا أن هناك مؤسسات تسمى مؤسسات إعادة التربية وهي تابعة لوزارة العدل ولكنها خاصة بالأحداث أي (أقل من 18). أما في ما يخص كيفية سيرها وعملها فهو أيضا كباقي المؤسسات العقابية في مختلف الدول.

4-2- مؤسسة إعادة التربية (البناء- الوظيفة) والتعليم

كلما تطور المجتمع إلا وازداد تعقيدا، وكلما ازداد تعقيدا إلا وأنشأ مؤسسات جديدة هو بحاجة إليها وتعتبر مؤسسة إعادة التربية هي إحدى المؤسسات الاجتماعية التي أنشأها المجتمع لمعالجة السلوك الانحرافي، وتعد هذه الأخيرة كباقي المؤسسات الاجتماعية التي لها رسالة محددة فيما يتعلق بتحقيق أهداف المؤسسة، ونظرا لإرتفاع معدلات الانحراف واتصاف الأغلبية منهم بانخفاض مستويات التعلم لديهم أوجد حاجة ملزمة لتلك المؤسسات في توفير فرص التعليم، إن تحقيق ذلك الهدف مرتبط بمجموعة من العوامل وهذه العوامل هي:

- بناء مؤسسة إعادة التربية
- وظيفة مؤسسة إعادة التربية

4-2-1 مؤسسة إعادة التربية من حيث البناء(هياكلها):

يعد البناء ذلك النسق الاجتماعي الذي يتميز بدرجة معينة من الثبات والاستقرار ... ويتألف من جماعات وزمر تقوم كل منها بتنظيم علاقات الأطراف الذين ينتمون إليه، فهو عبارة عن عناصر متشابكة يتم التفاعل فيما بينها بشكل تبادلي وتكاملي ولذلك يرتبط البناء بالأسس التي تعمل على تنظيم سير مؤسسة إعادة التربية فهو عبارة عن مصالح في شكل نسيج متشابك الأجزاء تقوم كل مصلحة من هذه المصالح بدورها الخاص ولذلك سنذكر أهم هذه البناءات أو المصالح :

صدر مرسوم تنفيذي رقم109/06 مؤرخ في 2006/03/08 الجريدة الرسمية العدد 15 يحدد كيفيات تنظيم مؤسسات إعادة التربية وأهم هياكلها، جاء فيه ما يلي:

المادة(4): فضلا عن مصلحة كتابة الضبط القضائية، وكتابة ضبط المحاسبة عليها في المادة 25 من القانون رقم 04/05... تضم مؤسسات إعادة التأهيل وإعادة التربية والوقاية،(**دردوس مكي،2010م، ص156**). وكذلك المراكز المتخصصة للنساء المصالح الآتية :

– **مصلحة المقتصدة** : وتكلف بتسيير الممتلكات المنقولة والعقارية والمخزونات والمواد الغذائية وتحضير وتنفيذ ميزانية المؤسسة.

– **مصلحة الاحتباس** : وتكلف على أمن المؤسسة والأشخاص من خلال تنفيذ مخطط الأمن الداخلي الخاص بالمؤسسة.

– **مصلحة الأمن** : وتكلف بالسهر على أمن المؤسسة والأشخاص من خلال تنفيذ مخطط الأمن الداخلي الخاص بالمؤسسة.

– **مصلحة الصحة والمساعدة الاجتماعية** : وتكلف بصفة عامة بتنظيم التكفل الصحي والنفسي للمحبوسين، ومعالجة مشاكلهم الاجتماعية.

– **مصلحة إعادة الإدماج** : وتكلف بتطبيق مقررات لجنة تطبيق العقوبات الخاصة ببرامج إعادة إدماج المحبوسين، ومتابعة تطبيق برامج تعليمهم وتكوينهم وتقوم بصفة عامة بكل عمل من شأنه أن يساعد على إعادة تأهيل المحبوسين.

– **مصلحة الإدارة العامة** : وتكلف بصفة عامة بتسيير الشؤون الإدارية للمؤسسة. وبصفتها هذه تراقب كل المصالح المذكورة أعلاه.

المادة 5: تنص على أنه تضم مؤسسات إعادة التأهيل ومؤسسات إعادة التربية، بالإضافة إلى المصالح المذكورة أعلاه، مصلحة متخصصة لتقييم والتوجيه وتكلف بما يلي:

– دراسة شخصية المحبوس

– تقيم خطورة المحبوس.

– إعداد برنامج فردي لإعادة التربية والإدماج لكل محبوس وإقتراح توجيه المحبوس إلى المؤسسة المناسبة لدرجة خطورته. **(دردوس مكي،2010م، ص156)**.

نخلص هنا من تقديم مؤسسة إعادة التربية على الجانب البنائي أي بذكر الهياكل التي تتكون منها هو ذلك التحليل السوسيولوجي من حيث البناء والوظيفة ولكل مؤسسة من مؤسسات المجتمع بناء ووظيفة خاصة به، كذلك مؤسسة إعادة التربية هي الأخرى لديها مصالح وكل

مصلحة من هذه المصالح دورها القائم بذاته، فتكامل هذه المصالح يؤدي بالتنظيم الجيد والسير الحسن لهذه المؤسسة.

4-2-2 وظيفة مؤسسة إعادة التربية:

تعتبر مؤسسة إعادة التربية الوسيلة التي اصنعها المجتمع بجانب المؤسسات الاجتماعية الأخرى لردع الانحراف فهي تعمل على تنقية السلوك مما قد يعتريه من شوائب، كما عليها أن تضع معايير الانتقاء للوصول إلى السلوك الموافق لمعايير المجتمع الذي يخلق نوع من التكيف والانسجام مع المحيط الاجتماعي فهي تقوم بإيجاد درجة عالية من المرونة للتعامل مع المستجدات والمتغيرات وبالتالي تنمية أنماط سلوكية جديدة غير السلوكات الانحرافية السابقة .

وتعد عملية التربية من وجهة النظر الاجتماعية عملية نقل للثقافة من جيل لآخر، وقد لا تأخذ شكلا رسميا في مؤسسة إعادة التربية أما التعليم فهو أكثر رسمية حتى يستطيع مواجهة حاجة المجتمع ومتطلباته في التربية الأخلاقية الأساسية أو معرفة القراءة و الكتابة، أو التدريب المخصص المرتبط بحاجات الاقتصاد لعمال مهرة وأخصائيين وفنين .

فوظيفة مؤسسة إعادة التربية لا تقف عند حد الوقاية من الانحراف أو تكتفي باتخاذ التدابير الضرورية للعلاج، وإنما تهتم بإكسابهم المهارات والاتجاهات التي يتطلبها المجتمع الجديد وهي بذلك تهدف إلى إعادة تكوين الفرد في المجتمع، في ضوء قيم ثقافية وحضارية جديدة ولكي تحقق ذلك لابد لها أن تحدث التغيير المطلوب والملائم عن طريق برامج منظمة ومخططة تمارس في جماعات وتحاول مؤسسة إعادة التربية تهيئة مستوى تعليمي مناسب وإتاحة فرص التعليم العام و المهني والديني سواء داخل المؤسسة أو خارجها بقصد إعداد النزيل للقيام بدوره المناسب حسب قدراته وميوله.

وتتجسد وظيفتها من خلال:

- **تعلم المعارف** : وذلك يتم من خلال التعليم العام(التعليم الأكاديمي) فتعلم المعارف هي بمثابة مفاتيح تسمح لمؤسسة إعادة التربية من تحقيق الأهداف التي تسعى إليها فمن خلال

عملية تلقي المعرفة عن طريق التعليم بمختلف مراحله مما قد يؤدي إلى تغيير دائم في السلوك بحيث يعيد توجيه الفرد الانساني ويعيد تشكيل بنية تفكيره العقلية فهي تساعد النزيل على تنمية قدراته في فهم المعلومات ومعرفة المفاهيم والأسس والأساليب التي تمكنه من تجاوز المراحل التعليمية للوصول إلى درجة علمية تمكنه من ممارسة حياته بطريقة عادية .

- **تعلم المهارات:** وذلك بالتمكن من أداء مهنة معينة أو نشاط معين بصورة مقنعة وبالأساليب والإجراءات الملائمة وبطريقة صحيحة فتعلم المهارات تجعل النزيل أن يتمكن أكثر من التواصل و التفاعل مع مجتمعه تفاعليا إيجابيا يعزز من دوره كفرد يسعى لتحقيق ذاته ويساهم في إنماء ورقي المجتمع، وتشمل هذه المهارات مهارة التفكير إضافة إلى مهارة التعليم المهني بحيث يصبح هذا السجين فردا صالحا في المجتمع من خلال اكتسابه لحرفة معينة تخدمه داخل المؤسسة وخارجها، فممارسته لهذه المهنة أو النشاط الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة بحيث يؤدي بطريقة ملائمة وعادة ما يكون لهذا النشاط أو المهنة وظيفة مفيدة ، وبذلك يدل تعلم المهارات على السلوك المتعلم ومن هنا يمكن للنزيل أن يغيير من سلوكه نتيجة ممارسته لمهارات التعليم المهني. **مزوز بركو، (http://mazouzpsychologie . maktoobblog.com).**

- **تعلم الخبرات (إكتساب الخبرات):** إضافة إلى تعلم المهارات لدى السجين من خلال ممارسته لمهنة أو حرفة معينة فإنه يكتسب الخبرة من خلال مشاركته في عمل معين أو حدث معين وغالبا ما يؤدي تكرار هذا العمل أو الحدث إلى تعميق هذه الخبرة و لا تتوقف هذه الأخيرة لدى السجين في ممارسته مهنة أو حرفة معينة، بل تتعدى إلى ذلك حيث يكتسبها نتيجة وضعه الذي يعيشه داخل مؤسسة إعادة التربية، فبعد خروجه من هذه المؤسسة العقابية يكون قد إكتسب خبرة معينة، قد تكون خبرته في التعليم المهني أو خبرته من خلال التعليم الأكاديمي أي المضمون المعرفي الذي وفره، إضافة إلى ذلك خبرته من المؤسسة التي قد تكون هي الوسيلة التي توقفه عن السلوكات المعادية لمعايير وأنماط المجتمع السائدة، فهي إحدى

السبل التي تساعد السجين على الخروج من قوقعة الانحراف وتزيد من وعيه فيصبح بذلك أكثر مسؤولية اتجاه نفسه واتجاه المجتمع .

إضافة إلى ذلك تقوم مؤسسة إعادة التربية بوظائف أساسية وهي:

4-2-2-1- التكفل بالمنحرف على الصعيد الإجتماعي داخل مؤسسة إعادة التربية:

يلعب المجتمع بكل مؤسساته دورا كبيرا في التكفل بالمنحرفين والمجرمين قبل ارتكابهم الانحراف والجريمة وأثناء تنفيذ هم لعقوبة معينة وبعدها من هنا يمكن للمجتمع بكل مؤسساته أن يعمل على الوقاية وذلك من خلال :

- تحسين مستوى تعليم الأفراد فالإنحراف والجريمة كما تشير الدراسات تنتشر بين الأمين.
- تحسين الأفراد من الانحراف والجريمة بواسطة الرادع الديني الداخلي و الايمان بالمثل العليا و الانسانية.
- التركيز على تعليم كل المساجين دون استثناء داخل السجن
- تحسين مستويات التكفل بالمنحرفين داخل المؤسسات العقابية .(**مزوز بركو، http://mazouzpsychologie . maktoobblog.com**).

قد تكون هنا نظرة مزوز بركو للتكفل بالمنحرف على الصعيد الاجتماعي لأنها اعتبرت أن هذه المؤسسة هي بالدرجة الأولى مؤسسة اجتماعية قبل أن تكون مؤسسة عقابية وهذا ما يتفق مع ما قاله "**فيكتور هيجو**" أن مؤسسة إعادة التربية هي مؤسسة اجتماعية سامية وبالتالي لها دورها الخاص في معالجتها للسجين.

4-2-2-2 إعادة تربية المحبوسين البالغين من الرؤية النظرية التربوية:

-إعادة تربية المحبوسين في البيئة المغلقة هدف إنساني نبيل، ويقع في صميم إهتمامات كل الشرائع الحديثة، لإجرائه على حقيقته وكما رسمه المشرع الجزائري، في القانون رقم 04/05 نحاول أن نسلط عليه الضوء من النظرية التربوية.

– إعادة تربية المحبوسين من الرؤية النظرية التربوية يقتضي توفير كإطار البشري اللازم من مربين وأساتذة ومختصين في علم النفس.... وتكون مهمتم التعرف على شخصية المحبوسين. ومحاولة إعادة الثقة لهم في نفسهم وإعادة تأهيلهم.

المشرع يعلم ذلك مسبقا من أجل التحقيق حرر ما يلي:

– توظيف مربين وأساتذة مختصين في علم النفس ومساعدات ومساعدين اجتماعين يكونون تحت سلطة مدير المؤسسة العقابية وينشطون تحت مراقبة قاضي تطبيق العقوبات وتكون مهمتهم التعرف على شخصية المحبوس ورفع مستوى تكوينه العام ومساعدته على حل مشاكله الشخصية والعائلية وتنظيم أنشطته الثقافية والتربوية والرياضية (المادتان: 89 و91).

– إحداث في كل مؤسسة عقابية مصلحة تكون مهمتها تقديم المساعدة الاجتماعية للمحبوسين والمساهمة في تسيير إعادة إدماجهم في المجتمع (المادة:30 ق ج إ).

– إلزام إدارة المؤسسة حيث يتمكن المحبوسين من متابعة برامج الإذاعة والتلفزة والإطلاع على الجرائد والمجلات، وتلقى المحضرات في المجال التربوي التعليمي والثقافي والديني(المادة92 ق ج). **(دردوس مكي،2010م، ص174)**.

الهدف من هذا التكليف المنوط بإدارة المؤسسة هو إطلاع المحبوسين عما يجري خارج السجن باستمرار، كي لا يصطدمون نفسيا بما استجد في المجتمع أثناء اعتقالهم بل وعلى العكس من ذلك لكي يهيئوا مسبقا للتكيف معه عند الإفراج عنهم .

– إلزام الإدارة أيضا بتنظيم دروس في التعليم العام والتقني والتعليم المهني والتربية البدنية لفائدة المحبوسين (مادة 94 ق ج).

الدروس التي تعطى للمحبوسين داخل المؤسسة تكون لزوما مطابقة للبرامج المعتمدة رسميا، وعليه فالمحبوسين الحق في المشاركة في جميع الامتحانات التي تنظم عبر الوطن وفي جميع المستويات، وتسلم له الشهادة العلمية المقابلة لمستواه عند النجاح كما له أيضا في تسلم شهادة

العمل يوم الإفراج عنه إذا اكتسب كفاءة مهنية من خلال عمله أثناء قضائه العقوبة مادة(93 ق ج).

إن المشرع في الجزائر لن يبخل على المسجونين إلا بتوفير الإطار في مجال التعليم والتعليم المهني والتأهيل، بل أنه رخص لإدارة السجون بمقتضى المادة95 ق ج أن تسعى لتكوين نزلائها سواء بما لديها من تجهيزات ومؤطرين داخل المؤسسة، أو في الورشات الخارجية أو في مراكز التعليم المهني وفي الجامعة، ومثل ما جاء بهذا الصدد في جريدة الخبر العدد 5305 المؤرخ في 2008/04/26 أن 31 سجينا في مؤسسة إعادة التربية بخنشلة يتابعون دراسات جامعية وأن 11 يمتحنون في الباكالوريا. **(دردوس مكي،2010م، ص174)**.

4-2-2-3 إعادة تربية المحبوسين البالغين من الزاوية العلمية التطبيقية:

إعادة تربية المحبوسين يكون من زاويتين الزاوية النظرية ومن الزاوية التطبيقية هذه الأخيرة تقتضي إقحام المحبوس في ورش العمل حسب ما أعد إليه للتأكد من استجابة لما تلقاه من دروس داخل مؤسسة إعادة التربية.

- إن تشغيل المحبوسين أثناء مدة احتجازهم هي ممارسة معمول بها في جميع السجون في العالم، هي وسيلة يختبر بها المسجون عن حظوظ نجاحه في المجتمع عند الإفراج عنه. والجزائر كغيرها من الدول تسمح بتشغيل المحبوسين، معتبرة هذه الممارسة وسيلة ضرورية لاكتمال تأهيلهم، ولكن بشروط :

- التشغيل يتم تحت إشراف مدير المؤسسة العقابية، وبعد استطلاع رأي لجنة تطبيق العقوبات وبشرط أن يكون العمل الذي يقوم به المحبوس مفيد إليه، ويتناسب مع حالته الصحية، واستعداده البدني والنفسي(مادة 96 ق ج).

- العمل الذي يقوم به المحبوس مأجور إلا أن إدارة المؤسسة، ما يكتسبه المحبوس مقابل عمله كما تنص عليه المادة98 ق ج إلى ثلاث حصص متساوية:

- حصة ضمان لدفع الغرامات والمصاريف القضائية.

- حصة قابلة للتصرف تخصص لاقتناء المحبوس حاجياته الشخصية والعائلية.
- حصة احتياطية تسلم للمحبوس عند الإفراج عنه.

العمل الذي يقوم به الحبوس قد يكون داخل المؤسسة وقد يكون خارجها، أما داخلها فكثيرا ما يشتغل في ورشات الميكانيك، والكهرباء، والتجارة، والبناء، والخياطة... أما خارجها فيعني تشغيل المحبوس على سبيل المثال في ورشات خارجية.(**دردوس مكي،2010م، ص.ص175-176**).

إن أهم ما نستنتجه من وظيفة مؤسسة إعادة التربية هو أنه يتم على مرحلتين: هما المرحلة النظرية التربوية والمرحلة التطبيقية، المرحلة النظرية التربوية تعتبر ذلك الجزء الذي يتلاقاه النزيل من معلومات ومهارات مختلفة حسب التخصص وحسب تنوع التعليم الذي يمارسه فهنا النزيل يكون بمثابة المتلقي للدروس التي يحتاجها في الجانب التطبيقي وإن كان في مجال الامتحانات سواء في التعليم العام أو في الورشات الداخلية أو الخارجية للتعليم المهني، إضافة إلى ذلك تلقيه التعليم الديني كحفظه للقرآن الكريم وتلقيه للبرامج الترفية ....وغيرها فهي كلها تعتبر برامج تربوية نظرية تكتمل بالبرامج التطبيقية لكي يتم تغيير هذا السجين إلى فرد صالح في المجتمع.

4-2-3 مفهوم التعليم وأهميته:

4-2-**3-1 مفهوم التعليم:** يقصد به تلقين شخص أو أشخاص معلومات جديدة وهو يشير في مجال التنفيذ العقابي أهمية بالغة. **(جلال الدين عبد الخالق،السيد رمضان، 2001م، ص238).**

والحصول عل التعليم هو حق أساسي للمعتقلين، وذلك ما ورد في المواد 450 و456 من قانون الاجراءات الجنائية والتوصيات الدولية لمجلس أوربا على التعليم في السجن، والقرار في 1990 للجمعية العامة للأمم المتحدة حول التعليم في السجن بحيث يتم التدريس في جميع السجون. **(http://www.justice.gouv.fr/art_pix/SyntheseEnseignement 2007)**

فلقد اعتنى أيضا المشرع في الجزائر بالتعليم في نظام البيئة المغلقة فأقـر تنظيم حلقات محو الأمية بالنسبة للمحكوم عليهم الأميين، وتختص لجنة الترتيب والتأديـب وضع برامج الدورات التعليمية ومدتها التي تختم بامتحانات

كما ساهم المشروع كذلك بالتعليم العام، حيث وضع الأسس لتنظيم تعليم ابتدائي يقود المحكوم عليه إلى التقدم إلى الامتحان شهادة التعليم الابتدائي واعتنى بالتعليم الثانوي،التقني منه والعام وذلك في جميع مراحله حتى تقدم المحكوم عليه إلى الامتحان شهادة البكالوريا عند بذل لجهد اللازم . **(طاشور عبد الحفيظ،2001م، ص103).**

ومن أجل إنجاح هذه العملية رسم المشرع إطارها المادي والبشري ، حيث يتم التعليم إما في عين المكان أو بالمراسلة، وفي الحالة الأولى أجاز إلحاق أساتذة محترفين للقيام بالمهمـة التعليمية كما أجاز إمكانية الاستعانة بالمحكوم عليهم ذو الكفاءات وذلك بعد تلقينهم الطـرق البيداغوجية الضرورية . ولم يتوقف الاهتمام بالتعليم عند المرحلتين السابقتين ، بل شمل مرحلة التعليم العالي الـذي يكون عن طريق المراسلة وذلك بالنسبة للمحكوم عليهم الحاصلين على شهادة البكالوريا، شريطة على ترخيص بالتسجيل من وزير العدل ، وتختص لجنة الترتيب

والتأديب بالسهر على نجاح البرامج التعليمية، في ظل البيئة المغلقة وفقا للإمكانيات المتوفرة. **(طاشور عبد الحفيظ،2001م، ص103)**.

وقد نصت المواد من 106 إلى 110 من القانون الداخلي المشار إليه ،على تنظيم التعليم في المؤسسات العقابية، حيث تنص على تنظيم دروس التعليم العام في جميع المؤسسات وتعطى الأولوية للأميين ابتداء بالأصغر سنا ، وتختتم السنة الدراسية بامتحانات الالتحاق بمستويات أعلى ، ويمكن للمساجين متابعة الدروس بالمراسلة وتتكفل المؤسسة بدفع مصاريف التمدرس وتوفير جميع الوسائل البيداغوجية للمحبوسين المتمدرس، كما يمكن للذين تحصلوا على شهادة البكالوريا داخل المؤسسات العقابية متابعة تكوين عالي بالجامعة، لا يجب أن تظهر الشهادات التي يحصل عليها المحبوسون ما يشير إلى أنهم تحصلوا عليها داخل المؤسسات العقابية. **(وزارة العدل،2005م، ص18)**.

نخلص من هذا التعريف للتعليم أنه وضح إحدى الآليات التي تستخدمها مؤسسة إعادة التربية ونجد في مضمونه أن يتيح لكل نزيل الفرصة أن يتلقى القدر الكافي من التعليم الذي يتناسب مع قدراته ومواهبه، وأن يختار التعليم الذي يتفق مع ميوله واهتماماته وذلك وفق القواعد التي يحددها المشرع، وإن كان يعيب عن هذا التعريف لأنه لم يحدد مفهوما واضحا لنمط هذا التعليم، إلا أن هذا الأخير يعد العمود الفقري لدعم برامج تلك المؤسسات وأنواعها. ومن هنا ارتأت الباحثة أن تقدم تعريف للتعليم داخل مؤسسة إعادة التربية حيث يعد التعليم:" هو تلك العملية التي تكون بين المعلم والنزيل بحيث يقدم المعلم أو الأستاذ المختص مجموعة المهارات والمعارف بهدف إحداث تغيرات على مستوى سلوكه داخل مؤسسة إعادة التربية وخارجها، والعمل على كشف نواحي النقص فيها أثناء سيرها واختيار الوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة من ورائها".

4-2-3-2 أهمية التعليم :

يلعب التعليم دورا كبيرا في تأهيل المحكوم عليه من عدة وجوه، فهو يستأصل من شخصيته أحد العوامل التي دفعته إلى الجريمة وهو الجهل مما قد يحول بينه مستقبلا وبين العود إلى ارتكابه وفضلا عن هذا فهو يرتفع به إلى مستوى ذهني واجتماعي كبير يباعد بينه وبين التفكير في سلوك الجريمة، ويحرص على حسم مشاكله بالطريق المطابق للقانون،ثم إنه يفتح أمامه فرصا للعمل ما كان بالحصول عليها لم يحظ به فيقبل على العمل الشريف معتزا بقدراته على إتيانه. وقد فطنت النظم العقابية إلى هذه الأهمية فنصت على وجوب الاهتمام بتقديم المحكوم عليهم وأن يكون التعليم إجباريا بالنسبة للأميين وصغار السنّ من المسجونين. وقد أحاطت المادة 3 من قانون السجون بإدارة السجن لتشجيع المسجونين على الإطلاع والتعليم وتيسير الاستذكار ومتابعة الدراسة وتأدية الامتحان لمن يرغب منهم في ذلك. وينبغي أن يحرص القائمون على التعليم بالمؤسسة العقابية على استهدافه المحكوم عليه عن طريق عقليته والسمو بقدراته على فهم الأمور وحسن التصرّف الذي ينطوي على مخالفة لأوامر الشارع ونواهيه . أما الاقتصار على مجرد تعليم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب فهو وإن كان خطوة على الطريق إلاّ أنه قد صار مسلما به وخاصة بالنسبة للمحكوم عليهم من الشباب ضمن برامج محو الأمية التي تحرص كافة الدول على كفالتها بالنسبة لجميع فئات الشعب. **(جلال الدين عبد الخالق، السيد رمضان،2001م، ص ص238-239).**

إضافة إلى هذا يعتبر التعليم واحد من بين الايجابيات الثابتة في السجن إذ به يكشف عن نقاط الضعف التي يحملها السجين ومن خلاله يمكن أن يحول هذه النقاط إلى نقاط قوة تدل على الإيجابية التي ينتهجها المتعلم، فالسجن ما هو إلا مدرسة تأخذ دورها بشكل عادي وتساهم في خلق فرد فعال داخل النظام العام ككل. **(Bruno Milly,2002 ,p147)** .

وقد توصلت الباحثة إلى إمكانية القول بأهمية التعليم بمختلف مستوياته، ومختلف أنواعه وتوفير التعليم داخل مؤسسة إعادة التربية يساعد على محو الأمية والرفع من المستوى التعليمي للنزلاء والانخراط في برامج التعليم المهني على اختلاف تخصصاته من نجارة، حدادة، حلاقة ...والتي تمنح له فرص عمل داخل المؤسسة إلى نهاية الحكم وخارجها عندما يعود إلى المجتمع من جديد، وهذا ما يجعله يزيد من أهمية التعليم خلال فترة تنفيذ الحكم.

4-2-4 وسائل التعليم داخل مؤسسة إعادة التربية :

تتعدد الوسائل التي يمكن أن ينتج المحكوم عليهم أثره عن طريقها ويمكن إجمالها فيما يلي :

4-2-4-1 إلقاء الدروس والمحاضرات:

يتلقى النزلاء تعليمهم إما عن طريق الدروس أو الإطلاع الشخصي، والدروس التعليمية قد تتخذ الشكل التقليدي بأن يتولى المدرس شرح موضوعات الدراسة للنزلاء، وقد يتم ذلك عن طريق الحلقات أو المناقشات الجماعية بأن يشترك النزلاء معه في معالجة موضوع الدراسة عن طريق ما يبدونه من آراء وتعليقات، يجب أن يبدأ في تعليم الأميين بتلقينهم مبادئ القراءة والكتابة والحساب وهذه هي الخطوة الأولى عن طريق التعليم، وبعد ذلك تلقى عليهم الدروس و المحاضرات بواسطة المتعلمين الذين لهم دراية بالتدريس ويجب أن تتضمن هذه الدروس والمحضرات مناقشات هادئة تنمي في المحكوم عليهم روح التفاهم والإقناع العلمي المهذبة وذلك بغرض استئصال العنف من نفوسهم عن طريق هذه المناقشات المقنعة الهادئة، كما يجب أن تتماشى هذه الدروس والمحاضرات مع النظام العام للتعليم في الدولة حتى يستطيع المحكوم عليه أن يكمل تعليمه العام بعد انتهاء مدة عقوبته.**(اسحاق ابراهيم منصور، 2006م، ص197)**.

ويقوم بهذه المهمة عدد من المدرسين الذين تعينهم إدارة المؤسسات لهذا الغرض ويجب أن يكونوا على قدر كبير من الإلمام بأصول التربية الحديثة، وأن يتوانوا في عملهم حيث يجب أن يتسموا بالوضوح التام الذي يتفق مع عقلية نزلاءها وثمة شرط ينبغي توافره في نوعية هذا التعليم

العام السائد خارج المؤسسة حتى يتمكن المحكوم عليه من متابعــة دراسته، إن أراد عقب الإفراج عنه .

4-2-4-2 توزيع الصحف والمجلات:

وتعتبر الصحف والمجلات من أهم وسائل الاتصال بالعالم الخارجي إذ يقفون على أهـم أحداثه ويتابعون مشاكله ومن شأن ذلك أن يشعرهم بأنهم لازالوا أعضاء فيه، وإن سلبت حريتهم ذلك أن العلم بالإخبار هو حق يتمتع به كل شخص باعتباره إنسانا، ومن ثمــة وجب أن يظل للمحكوم عليه، لأنّ العقوبة لم تخلع عنه وصف الإنسان. ويتصل بهذا الموضوع وجوب السماح لنزلاء المؤسسة بإصدار صحيفة خاصة تعبّر عن آرائهم وتعالج مشاكلهم مع السماح لمن يدفع الاشتراك منهم في تحريرها تعويدا له علـى مثل هذا العمل الكبير أو الاستفادة بخبرته إن كان يمارسها من قبل، وتعتبر مجلة السجن التي تصدرها السجون عندنا تطبيقا لهذا الاتجاه.

4-2-4-3 إنشاء مكتبة داخل المؤسسة : تلك هي الوسيلة الهامة الثالثة من وسائل نشر التعليم بين المحكوم عليهم. ويجب أن تحتوي مكتبة المؤسسة على كتب ثقافية، ترويجية، دينية، وكتب قانونية وعقابية .

ولتكون للمكتبة فاعليتها يجب أن تجري مسابقات ثقافية بين المحكوم عليهم ويكلفون بقراءة عدة كتب ليمكنهم الاشتراك في تلك المسابقات الثقافية .

لا نزاع في جدوى إنشاء مثل تلك المكتبة داخل المؤسسة ، وينبغي أن تزوّد بالعديد مـن الكتب الدينية والخلقية والقانونية والعقابية، فضلا عن العديد من المنشورات، والمجلات والدوريات المهتمة بشؤون العقاب. **(جلال الدين عبد الخالق،السيد رمضان،2001م،ص239)**.

من شأن كل ذلك أن يفسح المجال لمن يشاء من نزلاء المؤسسة للإطلاع والتثقيف الذاتي وما يتبعه ذلك من نضوج تفكيرهم وتحقيق التأهيل لأغراضه. **(جلال الدين عبد الخالق،السيد رمضان،2001م، ص239)**.

تسهم الوسائل التعليمية بدور فعال ورئيسي في تحقيق العملية التعليمية والتدريبية كما تزيد من درجة الوضوح أثناء الشرح فضلا على أنها تثير اهتمام المتعلمين النزلاء بما تتسم به من تنوع، بالإضافة إلى أنها تحقق عنصر الجذب والتشويق بما تحتويه من مكونات فنية وتستخدم الوسائل التعليمية المتعددة في مجال التعليم العام والتعليم المهني على نحو متكامل مع محتوى البرنامج وطرقه وأساليبه التعليمية.

4-3-أنواع التعليم داخل مؤسسة إعادة التربية ودوره فيها:

يعد التعليم من أهم أساليب المعاملة العقابية التي تسهم في تأهيل المحكوم عليه و إصلاحه، ولنجاح التعليم في تحقيق أهدافه لابد من تعدد أنواعه وفي ما يلي أهم هذه الأنواع:

4-3-1 التعليم الديني:

اقتصر التعليم في مراحله الأولى في السجون على التعليم الديني، وقد تولى هذه المهمة رجال الدين الذين تبرعوا بالقيام بهذا الواجب انطلاقا من إيمانهم بأن ذلك يرضي الخالق، ويرضي عنه الضمير، وعلى أثر تطور المعاملة الإنسانية للجاني فقد أصبح التعليم من ضمن السياسة التأهيلية التي ترمي إلى إتاحة السبل المشروعة له لكي لا ينزلق مرة أخرى إلى هوة الفساد. **(علي محمد جعفر، 1993م، ص189)**.

ويحقق التعليم الديني جملة من الأهداف أبرزها توفير الفرصة للمحكوم عليه للتزود بالمعلومات والثقافة التي تمكنه من الحصول على العمل وإنضاج الإمكانيات الفكرية لديه، والتي تساعده على تغيير نمط حياته، وأسلوبه في المعاملة، و التمييز بين الأفعال الضارة والأفعال النافعة،

والابتعاد عن عوامل السوء والأذى، ومن ثم اختيار السبيل المقبول اجتماعيا لتحقيق ذاته وأداء رسالته التي تتطلب التمسك بالقيم الأخلاقية الفاضلة البعيدة كل البعد عن الانحراف والجريمة.

إضافة إلى ذلك فهو ينمي لدى النزيل فكرة عمل الخير وتجنب أفعال الشر لأنها من وحي الشيطان، ويخلق لديه الإيمان بالتوبة التي تجعله يأسف عن ما ارتكبه من جرائم، ليسلك سبل العيش المشروع في المستقبل إلى جانب ما للدين من تأثير واضح في النفوس إذ يستند في ذلك إلى مبادئ سماوية تبعث على الاطمئنان، والتسليم بحياة الآخرة التي ينعم فيها المؤمن، ويشقى فيها الكافر، وهذا ما يعتبر دافعا إلى إتباع الأعمال الصالحة .

والواعظ الديني الذي يتواجد في كل سجن وظيفته الترغيب على القيام بالأعمال الصالحة والحث على مكارم الأخلاق والتشجيع على الالتزام بالفضيلة والفرائض الدينية وتحفيظ القرآن والأحاديث النبوية.ويقوم الإمام بالخطابة وإقامة الشعائر الدينية، ويزور على حدا من وقت لآخر كل نزيل يغلب عليه الانحراف وعدم الاستقامة، مما يعني بذل أقصى الجهد حتى يثبت في نفسه الإيمان والتوبة وترك سبل الشر والرذيلة.(**علي محمد جعفر، 1993م، ص ص189-191**).

مما سبق نستخلص أن التعليم الديني هو أحد الأنواع المهمة من التعليم في المؤسسات العقابية على وجه العموم، و مؤسسة إعادة التربية على وجه الخصوص حيث له الفضل الكبير في استئصال إحدى عوامل الانحراف كما يساعد بصفة عامة على إصلاح وتغيير سلوك المنحرفين وإعادة اندماجهم في المجتمع، فضلا عن هذا يتولد رجال الدين مهمة الحث عن الأخلاق الحميدة وغيرها من المواضيع للتأثير في سلوك النزلاء والوصول بهم إلى الشعور بالندم والتوبة والتخلي على السلوكات الانحرافية التي يستهجنها المجتمع وبهذا يجمع هؤلاء النزلاء (المنحرفين) مجموعة قيم ومبادئ سامية مما يتيح لهم التكيف مع المجتمع بعد الإفراج عنهم.

4-3-2 التعليم العام:

يتضمن التعليم داخل مؤسسة إعادة التربية التعليم العام و أهم مراحله هي التعليم الأولي الذي يزيل أمية النزلاء ويعلمهم الكتابة والقراءة وبعض المعلومات الأساسية، ونظرا لأهمية هذه المرحلة ينبغي أن يكون التعليم فيه إلزاميا وأن تحدد له ساعات كافية لتلقيته.

وبجانب مرحلة التعليم الأولي، ينبغي توافر مراحل أخرى تصل إلى الجامعة بل و إلى ما بعد الجامعة كلما كان ذلك ممكنا،حتى يتسنى لمن توقف من النزلاء عند إحدى المراحل من الارتفاع بمستواه التعليمي وتلزم إدارة مؤسسة إعادة التربية، بتوفير تلك المراحل، ويمكن الاستعانة بنظام التعليم بالمراسلة أو عن طريق الانتساب، ذلك أن التعليم حتى يكون عام لجميع المواطنين دون تمييز، ولا تتضمن العقوبة قانون الحرمان منه بالنسبة للمحكوم عليهم **(فتوح عبدالله الشاذلي، 2009م، ص553)**.

ويشمل التعليم العام المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، إضافة إلى تعليم الكبار ومحو الأمية.

- التعليم العالي هو عبارة عن مجهودات فردية من قبل النزلاء الذين كانوا يزاولون التعليم الجامعي عند إدانتهم وبما أن الجهل والأمية تعتبران سببا من أسباب تخلف المجتمع وهذا يساعد على انتشار الجريمة والرذيلة و الانحراف ومن هنا جاءت أهمية القضاء على أمية وجهل النزيل حتى يصبح مؤهلا ليكون فردا نافعا في مجتمعه ويمكن حصر أغراض البرامج التأهيلية التعليمية في التالي:

- تزويد النزيل بالفرص لاستكمال تعليمه أو الحصول على المستوى الأدنى من التعليم إذا كان أميا.

- مساعدة النزيل للحصول على الانتفاع المثمر من وقت فراغه أثناء وجوده بالمؤسسة وخارجها.

- مساعدة النزيل لإصلاح شخصيته وقدرته وسلوكه حتى يستطيع أن يتعامل مع الآخرين في المجتمع. (**السيد رمضان،1995م، ص155**).

ما يمكن أن نستخلصه من التعليم العام كنوع من أنواع التعليم داخل مؤسسة إعادة التربية أنه يكسب النزيل اتجاهات جديدة، مما يساهم في تعديل وتغيير سلوكه وهذا أيضا ما وضحه « Michel Febres » في كتابه التعليم داخل السجن حيث رأى أن المعطيات تتغير كالواردات والصادرات بمعنى دخول السجين للبيئة المغلقة وممارسته التعليم ليس كخروجه منها، وهذا ما يميز التعليم داخل السجن،(**Michel Febres,2011,p341**). حيث أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي لدى النزيل كلما قلت فرص الانحراف والعودة إلى دائرة الانحراف وهذا يعني أن التعليم أداة وقاية من الانحراف والجريمة وعلى سبيل المثال ما حصل في السجون الأمريكية، إذ أكمل بعض النزلاء تعليمهم الجامعي داخل المؤسسة إعادة التربية(السجن) وحصلوا على شهادة الباكلوريا في القانون، وأطلقوا عليهم محاموا السجون.

3-3-4 التعليم المهني:

لا يقتصر التعليم داخل المؤسسات العقابية كافة و مؤسسة إعادة التربية خاصة على التعليم العام ، بل يمتد ليشمل التعليم الفني الذي يتمثل في تدريب النزلاء. الذين ليست لديهم مهنة ، على ممارسة إحدى المهن التي تتفق وميولهم واستعداداتهم التي تسمح لهم بممارسة هذه المهنة خارج المؤسسة بعد الإفراج عنهم .

أما بالنسبة لتعليم المهني فتتفق برامجه جنبا إلى جنب مع برامج التعليم العام وهو أفضل المقاييس للحكم على مدى نجاح أو فشل المؤسسة.(**محمد شلال العالي،علي حسن طوالية ،1998م، ص 356**).

ويشكل التدريب أو التعليم المهني الوجه الأخر للتعليم فالتعليم المهني مرتبط ارتباطا مباشرا بتحقيق مهارات فنية تساهم في إكساب المتدرب خبرات تساعده على الالتحاق بمهن بعد الإفراج

عنهم ، وإذا كان التعليم العام يراعي في قدرات وإمكانيات النزلاء فان برامج التعليم المهني تتطلب ذلك وبصورة أدق لأن تلك البرامج تراعي في نفس الوقت رغبات النزلاء وهذا الأمر يفرض على برامج التعليمية أن تلبي احتياجات السوق ورغبات النزلاء وإمكانية مؤسسة إعادة التربية .

ولذا ينبغي أن تكون مناهج التعليم أو التعليم المهني بالسجون متناسقة ومترابطة ومتكاملة مع مثيلاتها بالمجتمع المحلي ليجد المحكوم عليه المفرج عنه السبيل أمامه للحصول على عمل مناسب يعيش منه.

والتعليم المهني القائم بالمؤسسات العقابية الحديثة ومؤسسة إعادة التربية على وجه الخصوص متشعب النواحي متعدد الأنواع فمنه ما يتعلق بالصناعات اليدوية ومنه ما يتعلق بالصناعات الآلية ويشمل التعليم المهني تعليما نظريا بفصول الدراسية وتطبيقا عمليا بورش المؤسسة.(**سعود الضحيان بن الضحيان،1422هـ، ص 49**).

– **مقومات التعليم المهني:** يقوم التعليم المهني في أي مؤسسة على ثلاث مقومات أساسية هي المعلم والمتعلم والنظام التعليمي، وتتكامل هذه المقومات وتنسجم فيما بينها حتى تتم العملية التعليمية بنجاح، ويكتسب كل ركن من الأركان الثلاثة أهمية خاصة به تتمثل فيما يلي:

- **المعلم:** ويمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية بصفة عامة ويجب أن يتوافر فيه شرطان مهمان خاصة فيما يتعلق بالتعليم المهني، وهما القدرة التعليمية والتدريسية أي القدرة على توصيل المعلومة، والشرط الآخر يتمثل في كفاءته التخصصية أي يجب أن يكون على دراية تامة وكفاءة عالية في المادة العلمية اللازمة لعمله المهني سواء كانت نظرية أو تطبيقات عملية، كما تقع عليه مسؤولية حسن استقبال المتعلمين الجدد لما لذلك من أهمية خاصة في نجاح العملية التعليمية. (**السنبل عبد العزيز، 1419هـ،ص ص 145–146**).

• **المتعلم:** وهو الركن الثاني من أركان العملية التعليمية وتوجد العديد من الاختلافات والفروق بين الأفراد المتعلمين، ويمكن تصنيف الفروق الفردية بين المتعلمين إلى :

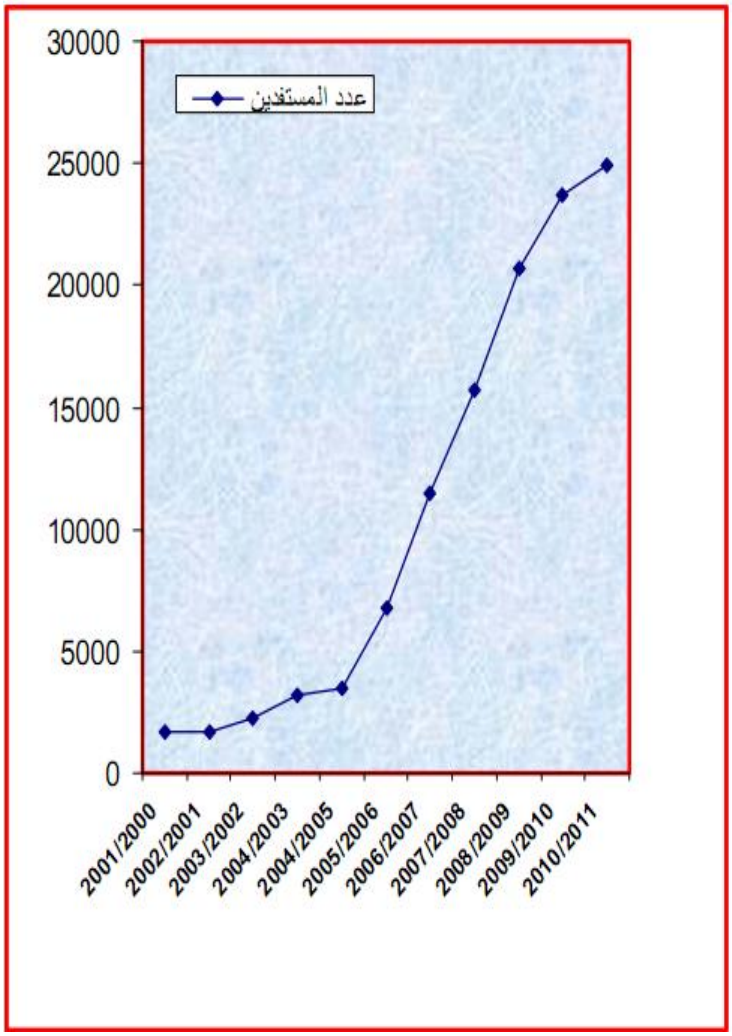
- **فروق واختلافات جسمية:** مثل الطول والقدرات الفعلية... إلخ
- **فروق في القدرات العملية:** وتتضمن فروقا في الذكاء وهي القدرة الفعلية العامة وفروقا في القدرات الخاصة.
- **الفروق المزاجية:** مثل القدرة على التعلم والانفعالات وشدتها ويظهر آثار مزاج الفرد في حالته النفسية الغالبة ونظرته للحياة، وعلاقته بالآخرين والمثابرة على العمل وأمور يختلف فيها الفرد عن غيره، ويجب على نظام التدريب المتتبع تحديد حد أدنى عن كل صفة من هذه الصفات بل يجب أن تتوافر في المتعلم المتدرب حتى تضمن قدرته على تقبل البرنامج التدريبي الموجه إليه ، وحتى تضمن توافقه مع المهنة ، ويمكن ملاحظته و توافقه المهني بعد ذلك من خلال الرضا عن البرنامج التدريبي والرضا عن الجوانب المختلفة له ويمكن تعريف التوافق المهني للمتدرب بأنه العملية الدينامية للنمو التي يقوم بها الفرد لتحقيق تلائم بينه وبين البيئة المهنية والمادية والاجتماعية والمحافظة على هذا التلاؤم .

• **النظام التعليمي :** تختلف طريقة إعداد المتدربين تبعا لاختلاف ظروف المؤسسات واختلاف نوعية المتدربين بها وتأخذ صورا مختلفة لإعداد المتدربين ومنها البرامج التثقيفية والتدريبية التي تقوم في المؤسسات العقابية . **(السنبل عبد العزيز، 1419هـ، ص148).**

إذا كان التعليم العام هو من أهم متطلبات النزلاء الضرورية داخل مؤسسة إعادة التربية فإن هذا لا يمنع من ضرورة وجود التعليم المهني خاصة بعدما أكدت النظرة الحديثة في تبني سياسة علاجية وتأهيلية حيالهم، فالتعليم المهني من شأنه أن يؤدي إلى الوقاية من الانحراف التي تصيب المحكوم عليهم، وتمنع من ناحية أخرى تفشيها بينهم كما تعمل على تهيئتهم للاندماج في المجتمع من جديد حيث لا يعد أقل دراية في مجال التمهين، إلى جانب ما يقره من إمكانيات في توجيه سلوكهم إلى الغايات السليمة، والابتعاد عن التصرفات الانحرافية مرة

أخرى، وبصورة مختصرة فإن الجانب الأساسي من توفير هذا النوع لابد وأن يرتبط من عملية التأهيل لتيسر عودتهم إلى حياة الجماعة بعد الإفراج عنهم ، ومساعدتهم في إيجاد حرفة أو مهنة تضمن لهم العيش السليم لأن النزيل داخل مؤسسة إعادة التربية قد يكتسب مهنة أو حرفة لم يتعلمها من قبل ونجد ان هذا النوع من التعليم يقبل عليه أكثر من الأنواع الأخرى لما له من أهمية في داخل المؤسسة من قتل وقت الفراغ ... وخارجها أيضا حيث يسهم في توفير له مناصب شغل مناسبة تبعده عن العودة إلى الانحراف.

وفي ما يلي سنقدم بعض الإحصائيات التي تخص الجانب التعليمي داخل مؤسسة إعادة التربية (المؤسسة العقابية) في الجزائر:



جدول يوضح عدد المستفيدين من الدروس التعليمية داخل المؤسسات العقابية

السنوات	عدد المستفدين
2001/2000	1714
2002/2001	1739
2003/2002	2255
2004/2003	3165
2005/2004	3506
2006/2005	6791
2007/2006	11454
2008/2007	15740
2009/2008	20694
2010/2009	23746
2011/2010	24892

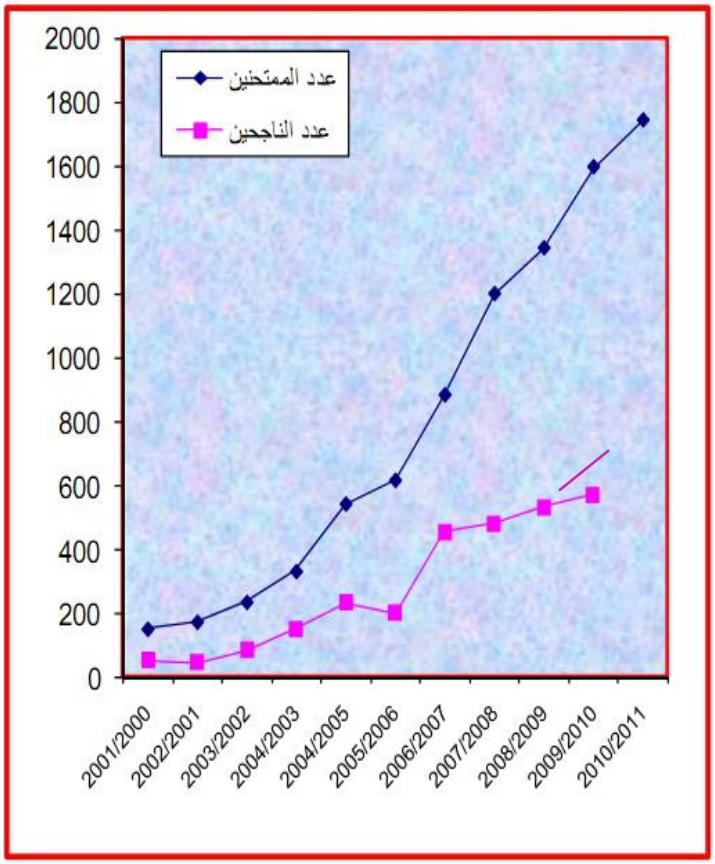
شكل رقم (02) يوضح عدد المستفيدين من الدروس التعليمية في الجزائر. (وزارة العدل، 2011 م، ص 21).

نلاحظ من خلال هذا الجدول مدى استفادة النزلاء من الدروس التعليمية من سنة 2000 إلى 2011 وما يمكن أن نشير إليه هو التزايد المستمر لعدد المحبوسين الذين يستفيدون من الدروس التعليمية وهذا ما يؤكد الدور الذي تلعبه البرامج التعليمية على اختلاف أنواعها إن كانت برامج التعليم العام، أو برامج التعليم المهني أو الديني، ومن هنا تنبع فكرة تعليم النزلاء (المنحرفين) حق لهم لأن تعليم السجين يعدل ويغير من سلوكاتهم ويحميه من العود إلى الجريمة والانحراف وذلك على حد قول " **نيلسون مانديلا** " "**التعليم هو السلاح الأكثر قوة والذي يمكن استخدامه لتغيير العالم** " وهذا عندما ألقي عليه القبض سنة 1964م وحكم عليه

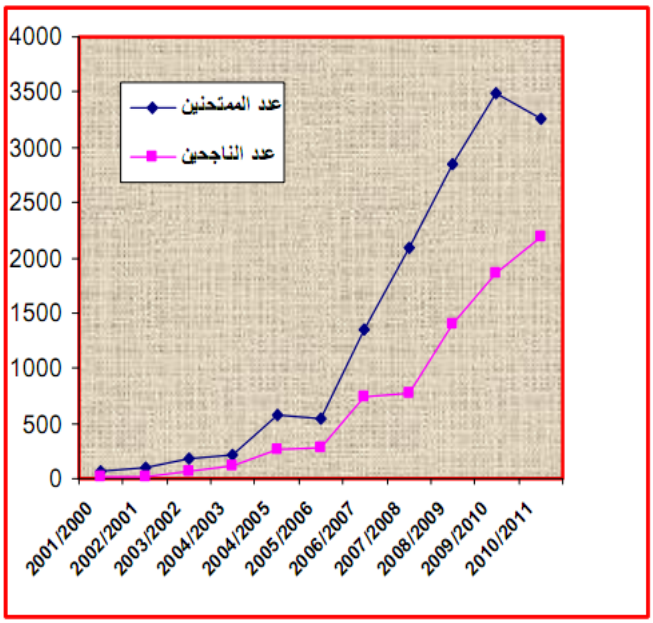
بالسجن مدى الحياة. ولكن في السجن، نيلسون لم يتخلى عن معركته حيث بدأ في "تثقيف" السجناء. في حين أنه ينفذ الأشغال الشاقة في محجر الجير مع زملائه، وقال انه استمر في الكتابة، والدراسة والتعليم. و هذه السنوات في السجن جعلته رمزا للكفاح، وليس فقط من أجل المساواة، ولكن من أجل أن يجعل التعليم للجميع.

جدول يوضح عدد الممتحنين والناجحين في شهادة البكالوريا

السنوات	عدد الممتحنين	عدد الناجحين
2001/2000	153	53
2002/2001	175	45
2003/2002	237	86
2004/2003	333	151
2005/2004	544	234
2006/2005	618	202
2007/2006	885	455
2008/2007	1201	481
2009/2008	1344	531
2010/2009	1597	571
2011/2010	1743	826



شكل رقم (03) يوضح عدد الممتحنين والناجحين في شهادة الباكالوريا داخل مؤسسة إعادة التربية في الجزائر. (وزارة العدل، 2011م،ص 21).

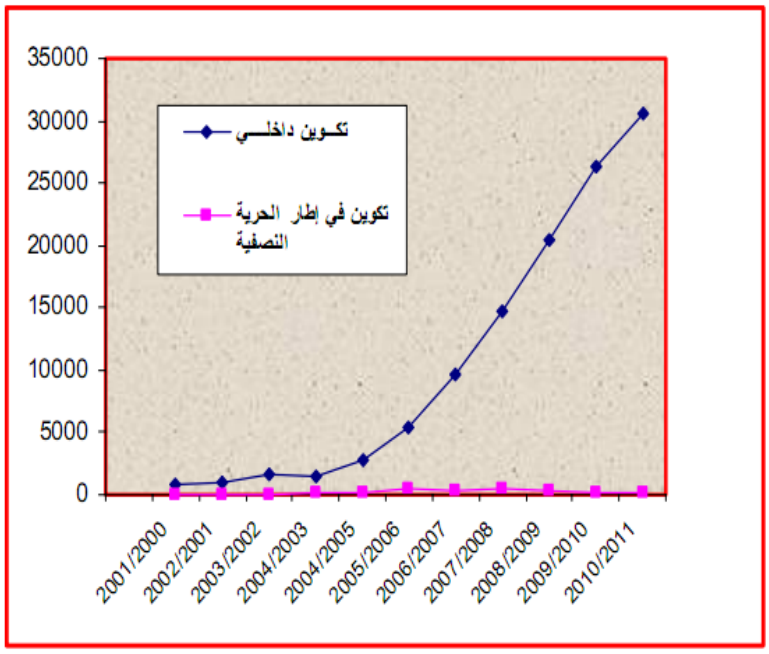


جدول يوضح عدد الممتحنين و الناجحين في شهادة التعليم المتوسط

السنوات	عدد الممتحنين	عدد الناجحين
2001/2000	68	20
2002/2001	91	24
2003/2002	185	62
2004/2003	213	117
2005/2004	579	259
2006/2005	549	278
2007/2006	1344	735
2008/2007	2085	772
2009/2008	2840	1404
2009/2010	3486	1859
2011/2010	3255	2195

جدول يوضح عدد المستفيدين من التكوين المهني داخل المؤسسات العقابية

شكل رقم (04) يوضح عدد الممتحنين والناجحين في شهادة التعليم المتوسط داخل مؤسسة إعادة التربية في الجزائر.



السنـــــوات	عدد المستفيدين	
	تكـوين داخلـــي	تكوين في إطار الحرية النصفية
2001/2000	776	64
2002/2001	1002	24
2003/2002	1603	73
2004/2003	1446	111
2005/2004	2807	105
2006/2005	5429	456
2007/2006	9728	377
2008/2007	14764	456
2009/2008	20500	352
2009/2010	26315	232
2011/2010	30546	188

شكل رقم (05) يوضح عدد المستفدين من التكوين المهني داخل مؤسسة إعادة التربية في الجزائر.(وزارة العدل ،2011،ص 22).

نلاحظ من خلال عرضنا لبعض الجداول أن يعتبر التعليم بكافة أنواعه داخل مؤسسة إعادة التربية من أهم المؤشرات التي يقاس بها ردع الانحراف ورفع مستوى البرامج الإصلاحية المقدمة في هذه المؤسسات فهو البديل للعقوبة السالبة للحرية و أن هذه العقوبة البديلة تؤدي إلى نتائج إيجابية وإلى آثار إصلاحية على سلوك النزلاء وعدم العودة إلى السلوك المنحرف. وما يجب توضيحه هو أن الذي نعنيه ليس معارضة العقوبة أو التقليل من أهميتها بالقدر الذي نحصّله من التعليم كوسيلة بقصد إعادة إدماج المنحرفين مع المجتمع مرة أخرى كأفراد أسوياء متوافقين مع القيم والأخلاق والنماذج السلوكية السائدة في المجتمع.

4-3-4 أهداف التعليم ودوره داخل مؤسسة إعادة التربية:

4-3-4-1 أهداف التعليم:

إن تعليم النزلاء مؤسسة إعادة التربية يعد تعبيرا صريحا عن الإيمان بمسؤولية المجتمع تجاه مختلف أفراده مهما اختلفت مسوياتهم بالإضافة إلى أنه يعد تكريسا لأهم حقوق الإنسان التي أكدت عليها المواثيق الدولية.

والهدف من تعليم نزلاء مؤسسة إعادة التربية يجب أن يتجه إلى إعادة إدماج السجين في المجتمع وهو أكثر استعدادا للالتزام بعد أن تم تزويده بقدرات ومهارات علمية تساعد على تكوين رغبة ذاتية أن يسلك السلوك السوي كمواطن صالح.

وأن التعليم مجموعة من المعارف لا يجب أن يقتصر على تعليم القراءة والكتابة بل يجب أن يكون عملية تبصير وتنوير للعقول والنفوس فهو منهج يقوم بدور فعال في عملية علاج المنحرف و إعادة التأهيل اجتماعيا وتغير سلوكه إلى سلوك موافق لمعايير المجتمع.

وتتحدد أهداف البرامج التعليمية:

- إعادة الثقة في نفس السجين ودعوته إلى مصالحة ذاته و الإيمان بإمكانياته وقدراته
- إيقاظ ضمير السجين وتغيير أفكاره وطباعه وتعديل أنماطه السلوكية و اتجاهاته الاجتماعية الخاطئة
- تزويد النزيل بمجموعة المعارف التي تساعده على إصلاح شخصيته وتمكنه من اكتساب المهارات الضرورية. **(العيسري الأسعد، 1419هـ، ص 113)**.
- مساعدة النزلاء الأميين على الحصول على حد من التعليم الذي يخلق لدى الفرد درجة من الوعي تزيد من تطلعه و طموحاته وتحسن أدائه لوظائفه الاجتماعية.

– إتاحة الفرصة أمام النزلاء والذين يتمتعون بمستوى تعليمي لاستكمال تعليمهم والتدرج فيه بما يسمح لهم بنيل الشهادات العالية

– تزويد المسجونين بمختلف القيم الدينية والقواعد الاجتماعية التي يقوم عليها المجتمع المتماسك و المتضامن. **(العيسري الأسعد، 1419هـ، ص 113)**.

– توجيه ومساعدة النزلاء عللا القيام بعمل شريف يتعيش منه كعضو صالح في المجتمع. **(السيد رمضان، 1990م، ص 160)**.

– وإضافة إلى أن الغرض الأساسي من التعليم هو المساعدة التي تضمن أن الأشخاص المحتجزين ينبغي أن يحصلوا على المهارات اللازمة لإعادة إدماجهم في المجتمع .

– كما أنه يساعد على تحديد الأهداف على المدى القصير فإنه يوفر الوصول إلى عالم الكتابة ويقدم الأنشطة الفكرية فهي تساعد على استعادة الشعور بالكفاءة وأكثر صورة ذاتية إيجابية . حيث يجب أن يستند التعليم في السجن على نفس المتطلبات ونفس المراجع عن البيئة الحرة، ذلك لاكتساب مهارات جديدة وتأهيل أفضل عموما أو منح شهادات مهنية معترف بها.

– تنفيذ هذه الأهداف هو المسؤولية المباشرة للمعلمين ويمكن استكمال العمل من خلال الجمعيات والمنظمات في مجال التعليم المهني.

– تعليم السجناء بالأشكال الحديثة للمعرفة من خلال الاستخدام المتكرر للمكتبات ومصادر المعلومات المختلفة والتكنولوجيات الجديدة التعليمية (مركز التعليم بمساعدة الحاسوب، المعلوماتية...). **(Philippe Combessie,2001,p182)**.

إضافة إلىأهداف التعليم المهني :

يهدف التعليم المهني في مؤسسة إعادة التربية إلى تلقين المحبوسين المهارات اللازمة لممارسة مهنة أو حرفة معينة خلال تواجدهم في المؤسسات ، وتهدف برامج التدريس المهني إلى توجيه طاقات ومواهب المحبوس إلى ما يتناسب مع مولاته ومؤهلاته واستثمار فراغه في تعلم المهن التي تهيئيته إلى مرحلة ما بعد الإفراج، ولهذا الغرض عقدت اتفاقيات مع وزارة

التكوين المهني لتنظيم دورات التكوين المهني داخل مؤسسات إعادة التربية، وقد أشـارت المواد،111،112،113 على إجراءات سير دورات التكوين الذي يتم سواء بتنظيم تعليـم نظري في نفس المكان أو في مراكز التكوين المهني للكبار أو أثناء العمل الحر المنجز من طرف المساجين في ورشات المؤسسات أو في الورشات الخارجية ، كما يجب أن يتوافق التكوين المهني مع إمكانيات تشغيل المحبوس بعد الإفراج عنه . **(منشورات مؤسسة إعادة التربية ،2007م). وكذلك:**

– يهدف التعليم المهني إلى تجنب وقوع النزيل فريسة للبطالة و الفراغ والملل وما ينتج عنهما من أمراض بدنية و اضطرابات نفسية.

– تمكين النزيل من الالتحاق بعد تخرجه من الدورة التدريبية بعمل من نفس نوعية العمل الذي تكون وتدرب عليه مما يزيد من خبراته وينمي مهاراته ويمكنه من الحصول على أجر يفيده خلال فترة إقامته بالمؤسسة.

– يهدف إلى إعادة توافقه مع مجتمعه وعدم العودة إلى إتيان السلوك المضاد للمجتمع فكأن التعليم المهني يعتبر حاميا من العودة للانحرافات.

تعد المؤسسات العقابية من المؤسسات الاجتماعية كسائر باقي المؤسسات لها رسالة محددة فيما يتعلق بتحقيق أهداف المؤسسة، ونظرا لارتفاع معدلات الانحراف واتصاف الأغلبية منهم بانخفاض مستويات التعليم لديهم أوجد حاجة ملزمة لتلك المؤسسات في توفير فرص التعليم لنزلائها ، وإن تحقيق هذا الهدف يتطلب مجموعة من البرامج التعليمية والتدريسية.

4-3-4-2 دور التعليم داخل مؤسسة إعادة التربية:

إن التعليم يعتبر من أهم العناصر التي تكون البيئة الثقافية للمجتمع. ومنذ القدم والباحثون يحاولون فحص العلاقة بين التعليم وظاهرة الانحراف في المجتمع، ونرى أن التعليم والانحراف لا يجتمعان وبالتالي القضاء على ظاهرة الانحراف لا يتم إلا بزيادة التعليم، حيث يلعب دورين في علاقته بظاهرة الانحراف الأول غير مباشر ويتعلق بتكوين شخصية الفرد وبالتالي يؤثر على تصرفاته والثاني مباشرة وينحصر فقط في تأثيره على الأشكال التي تتشكل بها ظاهرة الانحراف في المجتمع. فبالنسبة لدور التعليم في تكوين شخصية المرء يلاحظ أنه لا يقصد به في هذا الصدد مجرد القراءة والكتابة بل أن أثره يتعدى ذلك إلى فكرة تهذيب النفس وتقويمها وتمسكها بأهداف المثل العليا والقيم المعنوية التي تسود الإنسان في تصرفاته حيال الآخرين وحيال نفسه.

وهنا يظهر أثر التعليم على ظاهرة الانحراف فهو يلعب دور التبصير لقيمة الأفعال التي يرتكبها الفرد مع ما يسيطر على المرء من مثل وقيم معنوية يلعب دور المانع لتصرفات كثيرة قد ينساق لها المرء متبعا نزواته وغرائزه المختلفة. وباختصار نقول أن تهذيب النفس الذي يأتي عن طريق التعليم يحد من التصرفات الإجرامية التي قد تجول بخاطر المرء. **(محمد صبحي نجم،2002م، ص.ص42-43)**.

وتهذيب النفس عن طريق التعليم يباشر أثره بالنسبة للأشكال التي تتخذها ظاهرة الانحراف. وهنا يبدو أثر التعليم واضحا على ظاهرة الانحراف. فتهذيب النفس بالتعليم إن لم يصل إلى مرحلة الكمال بالدرجة التي تعوق الفرد عن الإتيان بالتصرفات الانحرافية و الإجرامية فإنه يؤثر في سبل ارتكاب الانحراف ذاته ولذلك يلاحظ في المجتمعات التي يسود فيها التعليم تقل فيها نسبة الانحراف والإجرام. وانتشار التعليم وتطوره له أثره على التقدم العلمي للمجتمع، والتقدم العلمي ينعكس بدوره على حياة الجماعة حيث يسخر لها الأساليب العلمية والفنية

للارتقاء بمستوى المعيشة بما يقدم لها من آلات وأجهزة مختلفة تيسر سبل الحياة المختلفة.(**محمد صبحي نجم،2002م، ص. ص42-43**).

نظرا للدور الكبير الذي يلعبه التعليم في إحداث تغيرات على مستوى نفسية وسلوك النزلاء وهو بذلك يكسب المعرفة أو المهارة عن طريق الدراسة والممارسة، وعندما يتضمن هذا التغير تغيرا في المهارات بحيث يصبح المتعلم أكثر حذقا عند أداء بعض الأعمال المهنية، أو عندما يؤدي امتحاناته الصفية ، فهنا يكمن هذا الدور والاهتمام بالبرامج التعليمية التي تقدم بمؤسسة إعادة التربية وضرورتها لتحقيق الإصلاح المنشود وهذا ما يؤكده الفكر الاجتماعي على حقيقة أن الإيداع لا ينفي أن يمثل عقوبة للمودع بل ينبغي أن يكون إيداعه خاضعا لفلسفة تربوية تعليمية تستند إلى المبادئ السامية وتتجه في نفس الوقت إلى تعليمه مهنة معينة من المهن التي يتطلبها سوق العمل وتوفر للمودع حياة كريمة عقب خروجه من المؤسسة ومباشرته للحياة الاجتماعية.

4-3-5-التعليم كتغير في السلوك الانحرافي:

تعد التغيرات المجتمعية السريعة التي قد تؤدي إلى عدم القدرة على التكيف لدى بعض أفراد المجتمع مع تلك المستجدات، وتلك الظروف تساهم في تعلم البعض سلوكا سلبيا قد يصل إلى اقتراف جريمة تتمخض عنها تجربة سلبية تتمثل في دخوله مؤسسة عقابية ، أي أن ذلك السلوك السلبي المكتسب يمكن أن يتغير إلى سلوك إيجابي آخر عن طريق التعليم أيضا سواء كان ذلك عن طريق الدراسة أو التعليم المهني أم برامج الوعظ والإرشاد وحفظ القران الكريم.

ويعد السلوك بصفة عامة سلوكا مكتسب وليس موروثا، أي اشتراط الخبرة والتجربة آمرا أساسيا لحدوث عملية تعلم السلوك بغض النظر عن طبيعة ذلك السلوك ومن المعلوم أنه من الصعوبة على أي مجتمع أو أسرة أن تحول دون تعلم أفرادها سلوكيات غير سوية، فالتعلم مسألة حتمية ويتحدد دور المجتمع أو الأسرة في مجال تدعيم الأفراد في التعرف على العمليات السلبية وتجنب تعلمها. **(سعود بن الضحيان الضحيان،2001م، ص ص55-56)**.

ويشترط لتعلم أي سلوك أن يكون هناك مع آخرين خلال عملية اتصال مباشرة ويتم هذا الاتصال شفهيا في ظروف عديدة ،ولكنه يتضمن أيضا الاتصال عن طريق الرموز والإشارات ويحدث الجزء الأساسي في السلوك الانحرافي خلال مخالطة جماعات تقوم بين أفرادها علاقات وثيقة. وتعتمد عملية التعلم من خلال إيجاد مجموعة من التبريرات التي تعطي الشرعية من وجهة نظر ذاتية للسلوك الانحرافي ،وللاتجاهات الجانحة. ويصبح الفرد جانحا عندما تتغلب التحديدات التي تشجع مخالفة القانون (عمليات مباشرة لسلوكيات تغير سوية) على تلك التحديدات التي تحض على مراعاة قواعده "طرق تدعيم الإفراد من المجتمع والأسرة " وهذا مبدأ المخالطة الفارقة الذي يشير إلى المخالطة DIFFERENTIAL ASSOCIATION على حد سواء. ذلك انه عندما ينحرف الفرد فإن ذلك يرجع إلى علاقته الوثيقة بالأنماط الجانحة القوية كما أنه في نفس الوقت منعزل عن الأنماط غير الجانحة.

وتتضمن عملية اكتساب السلوك الانحرافي كل الميكانيزمات التي تتضمنها أية عملية تعلم أخرى وهذا إلا يعني أن عمليته هي مجرد عملية محاكاة أو تقليد. ومن هنا نجد أن السلوك الإنحرافي يتطلب وسيلة لردعه(**سعود بن الضحيان الضحيان،2001م، ص ص55-56**). وهذا ما دلت عنه التجربة الإنسانية المعاصرة حيث أن المنحى العقابي في معاملة الجانحين والمنحرفين والمجرمين غير كاف لتقويم السلوك من تقودهم ظروفهم لسبب أو لآخر للانحراف عن النهج الاجتماعي والقانوني المقبول، واستقر الرأي على أن المنهج التكاملي (الصحي، النفسي، التثقيفي، التربوي، التعليمي، والعدلي). يعد ذا فاعلية أكبر في إصلاح سلوك الأفراد، ولا شك أن الآراء الفلسفية الإنسانية التي سادت بدايات هذا القرن كان لهما أكبر الأثر في تعميق الاهتمامات العالمية بهذه التوجهات.

وهناك من يؤكد أن التعليم يهذب النفس البشرية ويزيد من قدرة الشخص على إدراك الأمور وبالتالي ارتفاع مستوى شخصية عن الأهواء والانخراط في مهاوي الجريمة والانحراف، و يدللون على رأيهم بأن المؤثرات التي كشفتها إحصائيات الجرائم حول مرتكبي الجرائم من المتعلمين إنما يدل على وجود خلل في توجيه التعليم ذاته، وليس لعدم قدرة التعليم على أداء دوره السليم في انخفاض نسبة الانحراف والإجرام من خلال ما يحدث من تغيير في سلوكيات الفرد والمجتمع.

إن المواثيق الدولية لحقوق الإنسان تنص على حق كل فرد في التعليم مدى الحياة باعتبار التعليم تنمية للإنسان وصقلا لمواهبه وتطويرا لإمكانياته وعلاجا لبعض أوجه قصوره وإن كان التعليم حقا للجميع فهو يعد أولية للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة الذين ساقتهم ظروفهم وأوضاعهم إلى الانحراف والإجرام، فمن البديهي أن إعادة هؤلاء المنحرفين والمجرمين إلى الوضع الإنساني الاعتيادي لا يتم عن طريق التمني ولكن يستلزم برنامجا مخططا تتكامل فيه المعرفة والخبرة والعاطفة لتؤثر على تشكيل التركيبة العقلية والنفسية للمنحرفين. (**العبيدي الأسعد، 1419هـ، ص 113**) .

إن أهم ما يمكن أن نستخلصه هو أن التعليم يعد من أنجع الطرق لتحقيق التأهيل الاجتماعي في الوسط المغلق وقد خصه المشرع بذلك حيث أقره داخل مؤسسة إعادة التربية وباقي المؤسسات لصالح المحكوم عليهم وفي هذا الاطار يمكن القول أن النزيل قد يتلقى الجانب النظري داخل المؤسسة والجانب التطبيقي كما لتعليم المهني قد يكون داخلها أو خارجها كالورش الخارجية وغيرها بمعنى يجب أن يتماشى هذا التعليم وإمكانيات ومهارات النزيل داخل المؤسسة وخارجها بعد اطلاق سراحه أو بالنظر الى العمل الذي يمكن أن يسند اليه وبذلك يكون التعليم عنصرا أساسي في عملية تغير سلوك المنحرفي لأنه يساعد على ايجاد وضعية اجتماعية عادية، إلا أنه حتى يكون ناجعا يؤدي الى بلوغ الهدف المنشود فهو يشكل استثمارا تظهر نتائجه على المدى القريب و البعيد وهي استرجاع المجتمع لفرد صالح أو بعبارة آخرى الحصول على منحرف ناقص و عامل كفء زائد، وبذلك يؤثر التعليم في أشكال السلوك ألانحرافي وصوره وتمكن المجتمع من أن يكون مدركا لمسؤولية فيسهم في اتقاء الانحراف قبل وقوعه.

ومن خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن التعليم داخل مؤسسة إعادة التربية له دور فعال في تغيير سلوك المنحرف، وذلك من خلال ما يقدمه من اكتساب معارف وقيم جديدة للسجين ورفع مستوى تفكيره وقدرته على تعلم حرفة أو مهنة تساعده بعد خروجه من هذه المؤسسة، وتساهم في عملية إدماجه في المجتمع.

وما يلعبه أيضا من دور حينما يجعل السجين يتقبل العالم الجديد الذي يعيش فيه وبعث الثقة في نفسه بتوفير كل ما يحتاجه من علاج وهذا ما يسهل استقامتهم وإمكانية تغير سلوكهم وإدماجهم اجتماعيا.

الفصل الخامس

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

5-1-1 مجالات الدراسة.

5-1-1. المجال المكاني.

5-1-2. المجال البشري.

- مجتمع الدراسة.
- العينة.

5-1-3. المجال الزمني.

5-2 المنهج المعتمد في الدراسة.

5-3 أدوات جمع البيانات .

- الاستمارة.
- المقابلة.

5-4. الأساليب الإحصائية.

تمهيد:

يلجأ الباحث في بحثه إلى الاستعانة ببعض الأساليب المنهجية وتقنياتها حتى يتمكن من جمع المعطيات اللازمة حول الظاهرة المدروسة وبالكيفية الدقيقة تلافيا للمعطيات الغير ضرورية أو التي ليست لها علاقة بموضوع الدراسة، ولهذا فإنه يمكن للباحث الاستعانة بمنهج واحد أو منهجين أو أكثر وفق ما تقتضيه الضرورة البحثية وكذا تحصيل النتائج المرجوة من هذه الدراسة، كما أن لكل أسلوب منهجي تقنياته الخاصة به والتي يتم إدراجها في البحث العلمي حتى تسهل على الباحث عمله البحثي، وبها يسير في طريق منهجي واضح لا يشوبه الغموض أو التداخل في جمع المعطيات الاجتماعية.

وهنا على الباحث أن يحدد مجال الدراسة بشكل دقيق حتى يتجنب الحياد عن الطريق العلمي الصحيح وكذا تحديد الأدوات المنهجية اللازمة في بحثه، كل هذه الإجراءات المنهجية تساعد على إعطاء المعلومات والبيانات الدقيقة لفهم الظاهرة الاجتماعية العلمية وهذا ما نحاول القيام به في بحثنا هذا.

5-1: مجالات الدراسة :

5-1-1: **المجال المكاني** : يتطلب كل بحث ميداني التعريف بالمجال المكاني الذي تم في إطاره هذا البحث، وهذا ما نوجزه في النقاط التالية :

- **اسم المؤسسة والموقع الجغرافي** : تمت الدراسة الميدانية بمؤسسة إعادة التربية بولاية ورقلة. وهي تقع ضمن منطقة عمرانية ببلدية ورقلة – بحي سيدي عبد القادر– وسط المدينة يحدها من الشمال ثكنة الشرطة العسكرية، أما من الشرق متوسطة علي ملاح، و من الغرب مديرية الفلاحة، أما من الجنوب فتحدها بعض السكنات الخاصة و مسجد سيدي عبد القادر.
- **التأسيس:** تأسست هذه المؤسسة في نوفمبر 1973 هي من أهم المؤسسات في الجزائر، كان قدر الاستيعاب آنذاك يقدر ب 150 سرير إلا أن الوقت الحالي قدر الاستيعاب 400 سرير، إن هذه المؤسسة تضم جميع الفئات حيث تضم الأحداث المنحرفين، وفئة الكبار أي من 18 سنة فما فوق.
- **المهام** : إعادة إدماج السجين.
- **نظام التكفل** : داخلي.
- قدر الاستيعاب 400.
- العدد الفعلي 560.
- عدد المستخدمين : 212 عامل موزعين كما يلي :

بين العمال الإداريين، وعمال الخدمات و أعوان الأمن و البيداغوجيين و الفرق البيداغوجية المتكونة من 33 إطارا في مختلف التخصصات هي مؤلفة من :

- 10 شبه طبي .
- 06 أخصائيين نفسانيين عياديين.

- 03 مساعدين اجتماعيين.
- 08 أساتذة تعليم مهني.
- 04 أساتذة تعليم عام.
- 02 أساتذة التعليم الديني(إيمامين).
- 01 مرشدة دينية.

- و مؤسسة إعادة التربية يوجد فيها عدة أقسام و مصالح نذكرها في دليل "**الإجراءات العملية لتنظيم حياتك منذ دخولك إلى المؤسسة**" :

1. إجراءات التسجيل و حفظ الممتلكات: تعد بمثابة المحطة الأولى أين تتحصل على رقم القيد بعد تسجيل معلوماتك الشخصية، و بصماتك و جميع ما يتعلق بالقضية المتابع من أجلها تسلم كل الأغراض الخاصة: وثائق الهوية، الأشياء الثمينة، المبالغ المالية و الملابس التي لا تحتاجها، و يمكن تسجيل أرقام مهمة من الهاتف قبل تركه كما يعطى لك وصل استلام مقابل المبالغ المالية التي سلمتها تحتفظ به حتى تخرج من السجن. عند انتهاء هذه العملية تذهب إلى جناح الاستقبال و التوجيه.

2. جناح الاستقبال و التوجيه : هنا تبقى ثلاثة أيام كأقصى حد تستكمل فيها الإجراءات اللازمة لاسيما المرتبطة بالنظافة و اللباس و تتلقى فحصا طبيا و إذا كنت تتناول الدواء عليك أن تخبر الطبيب بذلك ، وبعد تلتقي الأخصائي النفساني .

- في اليوم الموالي بعد حلولك في هذا الجناح يتم استقبالك من طرف مدير المؤسسة أو نائبه أو أحد مساعديه لإبلاغك بالنظام الداخلي للمؤسسة.

3. مصلحة الاحتباس : عند وصولك إلى هذه المصلحة يقوم رئيسها بإرشادك إلى المكان الذي ستقيم فيه و هذا باللجوء إلى معايير التصنيف و التوزيع ، المعمول بها.

4. مصلحة الصحة : يقترح مدير المؤسسة تعيين طبيب مسؤول يشرف على المصلحة و يوضع تحت مسؤوليته موظفو إعادة التربية و الممارسين الطبيين و الشبه طبيين العاملين

بالمصلحة و تعمل هذه المصلحة يوميا، تضمن التغطية الصحية و لها نشاطات مختلفة : الاستعجالات يوميا و في كل وقت.

- فحص المحبوسين الداخلين في أجل أقصاه 24 ساعة في الأيام المفتوحة و 36 ساعة إذا صادف ذالك نهاية الأسبوع و الأعياد الرسمية.
- فحص و مراقبة المحبوسين الموجودين بقاعة المرضى بعيادة المؤسسة مرتين على الأقل في الأسبوع من طرف الطبيب أو جراح الأسنان أو الأخصائي النفساني حسب الحالة (علاوة على ذلك يتم متابعة حالتهم الصحية يوميا من طرف الممرض).
- فحص المحبوسين قبل تحويلهم.

يدير المؤسسة مدير بمساعد نائب مدير أو أكثر وكذا رؤوس مصالح يساهمون في تسييرها وهم كالتالي:

قاضي تطبيق العقوبات: يتولى السهر على نظامية المؤسسة ورئاسة لجنة تطبيق العقوبات المكلفة بمتابعة تنفيذ برامج إعادة الإدماج .

يسهر هذا الفريق على السير الجيد للمؤسسة وبه موظفين يساهمون في مساعدة السجين على الشكل التالي:

المساعدون الاجتماعيون : يقومون بالتوجيه و يهتمون بحل المشاكل الاجتماعية و العائلية للسجين.

المختص في علم النفس : يساعد السجين على التأقلم بالوسط العقابي و حل المشاكل النفسية التي تواجهه كما يعمل على توجيهه من خلال مراحل تواجده بالمؤسسة.

يمكن تقديم طلب مساعدة بواسطة طلب خطي للسجين:

المعلمون : يسهرون على تلبية حاجيات السجين التعليمية أو التكوينية في جميع أطوارالتعليم و اختصاصات التعليم المهني.

***التعليم و يوجد فيه :**

- تعليم.
- تعليم عن بعد.
- جامعة التكوين المتواصل.

*** التعليم المهني و يوجد به :**

-المحاسبة.

- تجارة الأثاث.

- ميكانيك سيارات.

- إعلام آلي.

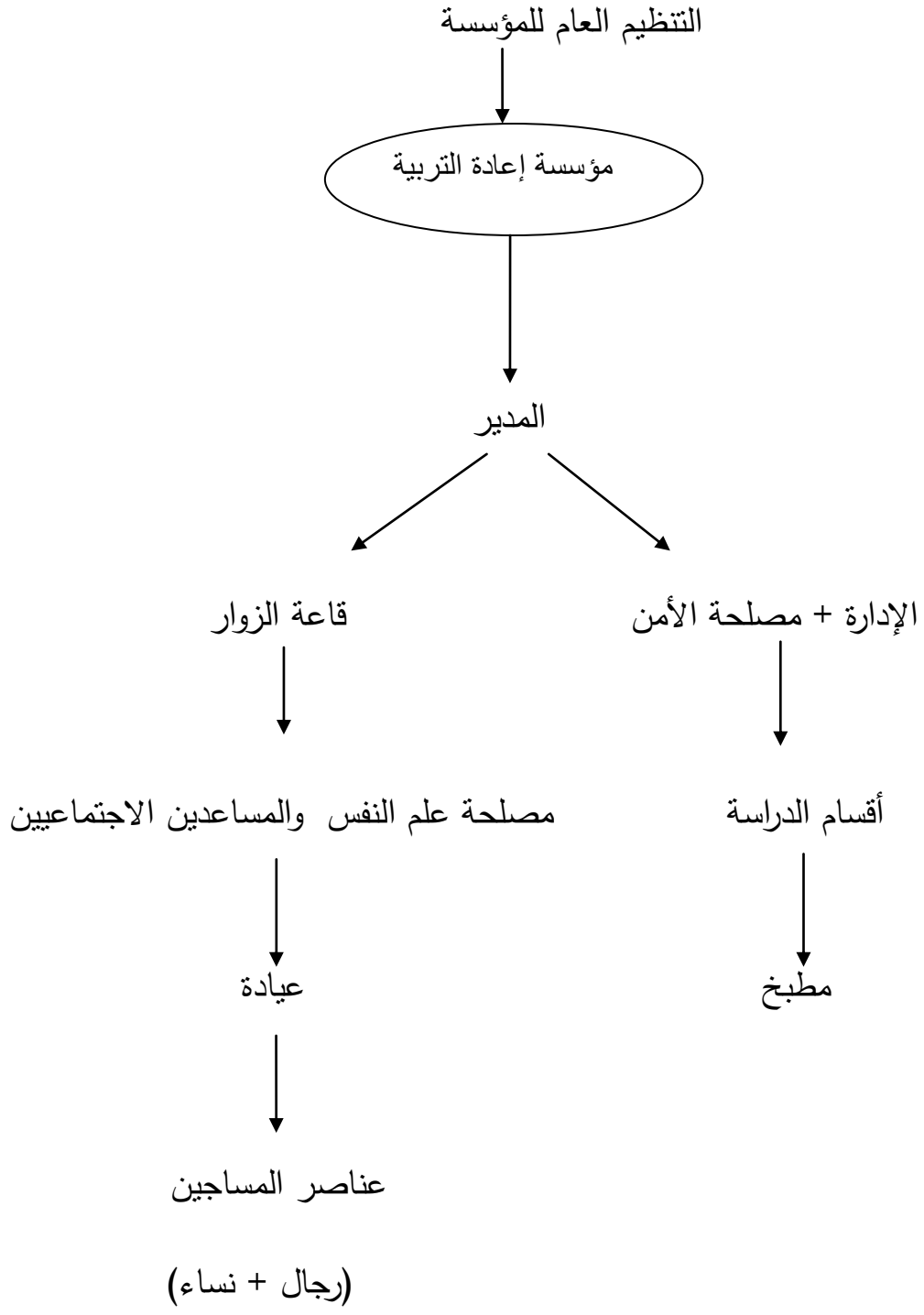
- صناعة مرطبات.

- حدادة فنية.

- ترصيص صحي.

- نسيج .

مخطط و رسم بياني للتنظيم العام للمؤسسة



شكل رقم (06) يوضح مخطط ورسم بياني للتنظيم العام لمؤسسة إعادة التربية

المصدر: إعداد الطالبة

5-1-2: **المجال البشري :**

- **مجتمع الدراسة :** دراسة أي ظاهرة اجتماعية أو نفسية أو تربوية، تعتمد أساسا على العينة المأخوذة ولكن قبل التطرق إلى توضيح العينة وحدودها يجب أولا التعرف على المجتمع الأصلي للدراسة.

حيث يعرف هذا الأخير " بجميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث أو هو جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء موضع البحث".**(جودة عزت عطوي،2007م، ص85)**.

وإذ كانت المجتمعات كبيرة الحجم في الغالب، فإنه لا يمكن للباحث إجراء دراسته عل كل عناصر المجتمع الأمر الذي يدفعه لأن يلجأ لاختيار عينة الدراسة من ذلك المجتمع بحيث يمثله تمثيلا صادقا.

وإن مجتمع دراسة التعليم وتغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية يتمثل في المنحرفين أو النزلاء المقيمين بمؤسسة إعادة التربية بولاية ورقلة، وقد بلغ عدد النزلاء بالمؤسسة خلال السنة الدراسية 2014/2013 م حوالي 563 منحرف أو نزيل منهم 8 أحداث و 555 منحرفا أكثر من 18 سنة. لكن الذين يزاولون التعليم هم حوالي 325 نزيل من مجموع 563 منحرف و هذه الفئة هي مجتمع الدراسة التي تهم بحثنا.

➢ **عينة الدراسة :**

نهدف من خلال عملية تحديد عينة البحث إلى التعريف على خصائص المجتمع الذي تمثله، والمتكون من 325 نزيل وهناك أنواع عديدة من العينات كل ما يتناسب وطبيعة المجتمع، ونوع المشكلة.

وتعتبر العينة إحدى الدعائم الأساسية للبحث الإمبريقي، حيث أنها تسمح بالحصول في حالات كثيرة على المعلومات المطلوبة مع اقتصاد ملموس في الموارد البشرية، الاقتصادية، وفي الوقت دون أن يؤدي ذلك إلى الابتعاد عن الواقع المراد معرفته.

ومن ذلك يمكن تعريف العينة على أنها المجموعة الجزئية التي يقوم الباحث بتطبيق دراسته عليها وهي تكون ممثلة لخصائص مجتمع الدراسة الكلي، إذن هذه العينة تتوزع فيها خصائص المجتمع بنفس النسب الواردة في المجتمع.(**بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني،2004م، ص318**).

ويحدد موريس أنجرس العينة : أنه يتم اللجوء إلى هذه الطريقة في حالات كثيرة أهمها صعوبة الوصول إلى جميع عناصر مفردات مجتمع البحث و تعرف العينة على أنها " مجموعة فرعية من عناصر مجتمع بحث معين أي ذلك الجزء من مجتمع البحث الذي ستجمع من خلاله المعطيات. في ميدان العلم ، نتطلع أن تسمح لنا العينة المتكونة من بعض العشرات، المئات أو الآلاف من العناصر و ذلك حسب الحالة و المأخوذة من مجتمع بحث معين بالوصول إلى التقديرات التي يمكن تعميمها على كل مجتمع البحث الأصلي". **(موريس أنجرس،2006م، ص 301)**.

ونظرا لكون دراستنا تهتم بجانب معين وهو دور التعليم في تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية فإن العينة هنا تكون عينة قصدية وهي" اختيار عدد من الحالات أو الأفراد على أساس أنهم يحققون أغراض الدارسة التي سنقوم بها وبطبيعة الحال يجب أن يتمتع هؤلاء الأفراد بدرجة مقبولة من الموضوعية في أقوالهم وآرائهم والثقة فيهم.**(جودة عزت عطوي،2007م، ص85)**، لأنه في هذه الدراسة نركز بالبحث عن أنواع التعليم الثلاثة أي أن يكون النزيل يتلقى كافة أنواع التعليم (العام،المهني) وبالتالي بالضروري أن تكون مفردات البحث تتوفر على هذه الشروط .

ولأن طرق التعليم المتبعة في التعليم الديني يكون فيها حضور النزيل للجميع اعتمدت الباحثة على التعليمين (العام والمهني) في ضبط العينة القصدية إضافة لذلك كانت مبرراتنا لذلك هي :

- توافر معلومات لدينا وبيانات لازمة حول موضوع الدراسة والتي تسمح لنا بدراسة فئة محددة من المجتمع الأصلي للدراسة، أي أننا على علم بالأفراد المنتمين لهذه العينة والذين من خلالهم نستطيع التحصل على معلومات وافية حول التعليم وتغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية.
- أن الأشخاص أو الأفراد المكلفين تتوافر لديهم مجموعة خصائص دون غيرهم هذه الخصائص هي الجانب المهم لدينا والذي نتطلع إلى دراسته.

لذلك يلجأ الباحث إلى اختيار نسبة معينة يشترط فيها تمثيلها للمجتمع الأصلي لبحثه وفي بحثنا هذا تم جمع الإحصائيات الخاصة بالمنحرفين لدى مؤسسة إعادة التربية بورقلة منذ بداية هذا البحث وتحديد بداية من الفترة الممتدة من منتصف شهر ديسمبر 2014م وهي بداية الدراسة الميدانية إلى غاية أوائل شهر جانفي 2014م، وكان عددهم يقدر 325 منحرف إلا أن الذين يزاولون أنواع التعليم الثلاثة (العام، المهني، الديني) هم 65 نزيل

أي اعتمدنا على المسح الشامل لهذه العينة لأنها تتوفر على شروط طبيعة الدراسة وهذه العينة تتوفر على الخصائص التالية:

1. الاختلاف العمري : إن حالات الدراسة يختلفون من حيث السن فالبعض مازال في بداية شبابه 19 سنة، أما البعض فيختلف في العشرينيات والثلاثينيات فما فوق.
2. الاختلاف في المستوى التعليمي : إن كل المبحوثين يختلفون في مستواهم التعليمي فمنهم من كان أميا وتلقى التعليم داخل السجن وأصبح يتابع دراسته في مرحلة معينة ومنهم من كان مستواه ابتدائي، ومتوسط وثانوي، وحالات نادرة جامعي. لكن الفئة الغالب كان مستواهم التعليمي متوسط .
3. الاختلاف في الأسباب التي أدت لدخول المنحرف إلى المؤسسة، فمنهم السرقة، و المخدرات... .
4. ممارسة كافة أفراد العينة لأنواع التعليم (العام، المهني، الديني).

5-1-3. المجال الزمني : لقد طالت الفترة الزمنية لإجراء هذه الدراسة الميدانية بمؤسسة إعادة التربية بولاية ورقلة ، فقد تمت زيارة المؤسسة عدة مرات للاستطلاع والتعرف على كل ما يخص المؤسسة وكان ذلك في نوفمبر 2013، ثم انتقلنا إلى مرحلة إعداد الاستمارة و تجريبها و كان ذلك في منتصف شهر ديسمبر 2014 و استغرق ذلك حوالي خمسة عشر يوما قبل التطبيق الفعلي للاستمارة والنهائي الذي كان من 15 ديسمبر إلى غاية أوائل جانفي 2015 أي مدة أسبوعين فأكثر.

5-2 المنهج المعتمد في الدراسة

قال تعالى:" ولكل جعلنا منكم شرعة و منهاجا " **(سورة المائدة، الآية 48)**. و هو الطريق الواضح.

لا توجد طريقة علمية فريدة تقود الباحث للوصول إلى الحقيقة، وفي الواقع ليس من السهل في العلوم الاجتماعية إيجاد المنهج الذي يحدد بدقة حقيقة الظواهر الاجتماعية، و بالطبع تختلف المناهج باختلاف المواضيع و المنهج مهما اختلفت أنواعه هو: " الطريقة التي يسلكها الباحث للوصول إلى نتيجة معينة ".**(عمار بخوش، 1985م، ص 23)**.

المنهج أيضا هو "خطة يسير عليها الباحث بدءا من التفكير في موضوع البحث حتى ينتهي من إنجازه". **(محمد خان، 2011م، ص 15)**.

وعليه فإن المنهج المتبع في البحث يعتبر خطوة مهمة و ضرورية يعتمد عليها الباحث لدراسة موضوعه دراسة علمية، وإن موضوع البحث هو الذي يفرض على الباحث استخدام منهج معين دون غيره، و بالنسبة لطبيعة الموضوع الذي طرحته فإن المنهج الوصفي الأكثر تناسب و هذا الموضوع .

وبناءا على ما تقدم فقد تم اختيار المنهج الوصفي حتى نقوم بتشخيص المعطيات وتحليلها وتفسيرها على اعتبار أن هذا المنهج هو الملائم لطبيعة هذه الدراسة (التعليم وتغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية) قصد التعرف على تركيبها وخصائصها والعوامل المختلفة المؤثرة فيها بهدف الوصول إلى حقيقتها.

وتجدر الإشارة هنا أن المنهج الوصفي "يعني أسلوب أو طريقة لدراسة الظواهر الاجتماعية بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية معينة اجتماعية أو مشكلة، أو سكان معينين".**(بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني، 2012م، ص133)**.

وقد كانت مبرراتنا وأسبابنا في الاعتماد على المنهج الوصفي:

- وصف الدور الذي يلعبه التعليم في تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية كما هو على أرض الواقع وهذا بعد استخدامنا لأحد أدوات جمع البيانات.

- كذلك قد تم ملاحظة دور التعليم داخل مؤسسة إعادة التربية له عدة جوانب نستطيع دراستها والجانب المهم لنا هو أنواع التعليم الثلاثة كيف تغير من سلوك المنحرف داخل هذه المؤسسة، لأن من الأسس المنهجية للبحث الوصفي هو التجريد أي التفرد بجانب واحد من جوانب الظاهرة المدروسة.
- نظرا لطبيعة الدراسات الوصفية التي توفر لنا بيانات أساسية حول الظاهرة نتطلع من خلال ذلك إلى تعميم نتائج تلك البيانات على فئات أخرى.

كما لا يقتصر المنهج الوصفي على التعرف على معالم الظاهرة وتحديد أسباب وجودها فحسب. بل يشتمل تحليل البيانات وقياسها وتفسيرها والتوصل إلى وصف دقيق للظاهرة و نتائجها، و هذا ما حاولنا الالتزام به في هذه الظاهرة من خلال وصف التعليم داخل مؤسسة إعادة التربية بورقلة مع تحليل البيانات والمعلومات المقدمة في التعليم العام والتعليم المهني، والتعليم الديني بهدف الوصول إلى وصف علمي دقيق و نتائج علمية موضوعية.

5-4: أدوات جمع البيانات :

عند الخوض في هذه الدراسة واجهتنا صعوبات جمة لعلى أهمها ماهي الأدوات التي يتم استخدامها لجمع المعلومات من الميدان؟ وخاصة أن الملاحظة كان إستخدامها مستحيلا في هذه الدراسة لحساسية الموضوع وحساسية الشريحة المتعامل معها وكذلك من حيث الإدارة في حد ذاتها، ونظرا لكل هذا لم يكن أمامنا استخدام إلا إستمارة الإستبيان والمقابلة.

ويتوقف اختيار أدوات جمع البيانات في أي دراسة كانت على مجموعة من العوامل المتمثلة في طبيعة وأهداف الدراسة وأنواع المناهج المستخدمة والمعتمدة في الدراسة، وفي بحثنا هذا تم الاعتماد على أدوات جمع البيانات التالية :

➢ **الاستمارة "الاستبيان " :**

تعرف الاستمارة على أنها : نموذج يضم مجموعة من الأسئلة التي تدور حول موضوع ما يتم إرساله إلى المبحوثين بطريقة أو أخرى ليجيبوا على هذه الأسئلة و تعد الاستمارة من الوسائل المنهجية الشائعة الاستخدام في جمع البيانات و المعلومات.**(عبد الله محمد عبد الرحمان، 2002م، ص369)**.

كانت الاستمارة في صورتها النهائية تشتمل على 43 سؤالا و تضم قسمين :

- **القسم الأول** : البيانات الشخصية
- **القسم الثاني** : و يضم ثلاثة محاور و تتمثل هذه المحاور فيما يلي :
- المحور الأول : بيانات متعلقة بالتعليم العام.
- المحور الثاني : بيانات متعلقة بالتعليم المهني .
- المحور الثالث : بيانات متعلقة بالتعليم الديني .

و لقد صممت الاستمارة على أساس أن تكون أغلب أسئلتها مغلقة مثل السؤال (18) هل تغيرت القيم الاجتماعية لديك جراء التعليم ؟ نعم ( ) لا( )

- و هذا حتى يتيسر على المبحوثين الإجابة عليها، كما تسهل علينا عملية التفريغ نظرا لأنها تتطلب إجابات مضبوطة من اليسير على الباحث تصنيفها و تفريغها و من ثم تحليلها و تفسيرها.**(أنظر الملحق رقم01)**.

➢ **المقابلة:** تمثل أداة المقابلة مركزا هاما في البحث السوسيولوجي و تعتبر من الأدوات الأساسية الأكثر استعمالا و انتشارا في الدراسات الامبريقية وذلك لما توفره من بيانات حول الموضوع المراد دراسته. **(فضيل دليو وآخرون، 1999م، ص 190)**.

كما تعرف المقابلة أيضا أنها: كما تعرف أيضا المقابلة أنها تفاعل لفظي يتم بين شخصين في موقف مواجهة، حيث يحاول أحدهما، وهو القائم بالمقابلة أن يستشير بعض

المعلومات أو التعبيرات لدى المبحوث، والتي تدور حول آرائه ومعتقداته.(**سلاطنية بلقاسم، حسان الجيلاني، 2007م، ص 104**).

وفي بحثنا هذا تم إجراء عدة مقابلات منها المقننة كمقابلة المعلمين (المختص بالتعليم العام، والتعليم المهني إضافة إلى الإمام)، وذلك بهدف إستفاء بعض البيانات حول النزلاء المتواجدين بالمؤسسة وما يلعبه التعليم في تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية من وجهة نظر المعلمين (**أنظر الملحق رقم 2**).

إضافة إلى ذلك مقابلة غير مقننة كمقابلة بعض الإداريين بغية مساعدتنا في توضيح الموضوع أكثر، وتبيان النقاط الغامضة ولقد تم مقابلتهم أيضا بهدف الحصول على معلومات حول المؤسسة مثل تحديد المجال المكاني.

- **المقابلة الإجرائية:** الباحثة اتفقت مسبقا مع معلمين مؤسسة إعادة التربية على هذا النوع من المقابلة وذلك من خلال المقابلة التمهيدية، وقد تمت هذه المقابلات الإجرائية في إحدى المناطق بولاية ورقلة وذلك بعد أن استغرقت مدة زمنية تتراوح بين خمسة وتسعة أيام حسب ظروف كل معلم وإمكانياته المتاحة، كما أن تساؤلات الدراسة اعتبرت المحور الرئيسي الذي دارت حوله المقابلة مع كل معلم وتخصصه، فمقابلة معلم التعليم العام كانت ضمن هذا المحور إضافة إلى معلم التعليم المهني كانت هي الأخرى تساؤلاتها حول نوع التعليم المهني داخل مؤسسة إعادة التربية، وفي الأخير تم مقابلة الإمام بغية معرفة ما يساهم به التعليم الديني داخل المؤسسة وما تتطلبه هذه المقابلات من استفسارات، هذا والباحثة تدون النقاط الواردة في إجابات المعلمين أولا بأول وقد تركت لهم الحرية الكاملة في الإسترسال أحيانا والإنتقال من جانب إلى آخر وذلك حسب ما تقود إليه المقابلة وما يقتضيه الجو الطبيعي الذي يشجع على التلقائية وقد حرص المعلمون أنفسهم على تدعيم إجاباتهم المقدمة بأدلة موضوعية تساهم إلى ما قدموه من شروح وافية في هذا الخصوص.

5-4: الأساليب الإحصائية:

اعتمدنا في دراستنا لموضوع التعليم و تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية الأسلوب الإحصائي الوصفي وهو عبارة عن استخدام الأساليب الحسابية و الرياضية في تجميع البيانات و المعلومات المختلفة، ومن ثم تنظيم و تبويب تلك البيانات و المعلومات عن طريق الأرقام و الحسابات و العمليات المرتبطة بها بالإضافة إلى تحليل و تفسير تلك الأرقام و وصفها بشكل يقدم النتائج، ويوصل إلى الأهداف المنشودة في البحث العلمي .

خلاصة:

تعتمد الدراسات الاجتماعية على جمع المعطيات من واقع الظاهرة المدروسة والتي تتطلب تدخل الأفراد المشكلين لهذه الظاهرة الأمر الذي يجعل الباحث يختار مجموعة من الأفراد الذين لهم صلة مباشرة بتلك الظاهرة وإدراجهم ضمن عينة البحث الاجتماعي وأخذهم كنموذج اجتماعي له صلة مباشرة بهذا الموضوع، وهذا ما تم التطرق إليه في هذا الفصل بكل مراحله وخطواته، وبعد جمع المعطيات من واقع الدراسة يلجأ الباحث عادة إلى تصنيفها وترتيبها وجعلها ضمن جداول إحصائية من أجل تسهيل عملية تحليلها كميا وكيفيا والخروج بنتائج دقيقة حول هذه الظاهرة، وهذا ما سنتطرق إليه في الفصل التالي.

الفصل السادس

الفصل السادس : تحليل وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

6-1 تحليل وتفسير بيانات التعليم العام

6-2 تحليل وتفسير بيانات التعليم المهني

6-3 تحليل وتفسير بيانات التعليم الديني

6-4 نتائج الدراسة

خلاصة

تمهيد:

بعد عرض مختلف ما يتعلق بالجانب المنهجي لهذه الدراسة من منهج وأدوات جمع البيانات وتحديد العينة، وكذا مختلف مجالات الدراسة ورصد أهم خصائص مجتمع البحث، تأتي الآن مرحلة عرض وتحليل وكذا تفسير أهم المعطيات التي تم جمعها من خلال الاستمارة حول تساؤلات الدراسة الثلاث للتمكن من الوقوف على مدى صدقها ودقتها ونختم هذا الفصل بنتائج هذه التساؤلات وبمناقشة عامة لها ثم بعد ذلك الاقتراحات والتوصيات.

القسم الأول : عرض البيانات الشخصية لمفردات عينة الدراسة:

الجدول رقم (01) يوضح جنس العينة:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية%
ذكر	52	80
أنثى	13	20
المجموع	65	100

من خلال معطيات الجدول رقم (01) نلاحظ أن عدد أفراد العينة من جنس الذكور أكثر من جنس الإناث بنسبة تقدر حوالي 80% على خلاف الإناث بنسبة تقدر حوالي 20% وهذا الاختلاف يعود إلى أن الانحراف يرجع إلى الذكر أكثر من الأنثى لكون الرجل أكثر تعرض للانحراف من المرأة باعتباره في أغلب الأوقات في الشارع وكون مجتمعاتنا مازالت محافظة نوعا ما، وهذا ما دلت عليه إحصاءات الباحثين الجنائية في مقارنة إجرام الرجل والمرأة، فهم يرون أن المرأة ترتكب الجريمة بطريقة خفية ولا يتم افتضاح أمرها مثل جرائم الإجهاض والسرقات في المنازل وغيرها...، وقد تفسر هذه المعطيات أن عامل الجنس له دور في عدد الانحرافات والجرائم وهذا ما تم توضيحه في الفصل النظري أكثر.

الجدول رقم (02) يوضح الفئة العمرية:

السن	التكرارات	النسب المئوية%
[19،.....	21	30
[24،.....	13	20
[29،.....	08	12
[34،.....	11	17
[39 فما فوق	12	18
المجموع	65	100

يبين الجدول أعلاه أن أكبر عدد من المبحوثين يتراوح سنهم ما بين 19 و 23 سنة بنسبة تتراوح ب 32% وهي الأغلبية المتواجدة بمؤسسة إعادة التربية وهذه الفترة تتوافق مع خروج هذه الفئة من سن المراهقة وتتسم العديد من التغيرات البيولوجية والنفسية والاجتماعية كون هذه الفترة من منظور النظرية الاجتماعية هي بداية اكتساب المعايير والقيم، وهي تتصف برغبة هذا الشاب في إثبات ذاته مهما كانت الوسائل، في حين نجد أن البقية والمتمثلة في 20% من سن 24 إلى 28 سنة وفئة من 34 إلى 39 و39 فما فوق بنسبة 17% و 18% هي نسبة متقاربة نوعا ما ذلك يعود لظروف اجتماعية التي يتحملها الفرد المسؤول عن الأسرة فهي من أكثر الدوافع للانحراف أما فترات ما بين 29 إلى 33 سنة و34 إلى غاية 38 سنة كانت أقل من ذلك في عدد الأفراد والنسب.

وبناءا على هذه المعطيات نجد أن كل الفئات العمرية ترتكب فيها أعمال الانحراف والجريمة، ولكن بحكم الخصائص السيكولوجية والبيولوجية فإن الفئات العمرية الصغيرة

خاصة فئة الشباب مهيأة أكثر من غيرها من الفئات لتنشر فيها السلوكات المنحرفة خاصة إذا ترافق معها عوامل أخرى كغياب الضبط الأسري والاجتماعي، والتفكك العائلي والفقر...

الجدول رقم (03) يبين الشهادات المتحصل عليها:

الشهادة المتحصل عليها	التكرارات	النسب المئوية %
ابتدائي	17	26
متوسط	30	46
ثانوي	13	20
جامعي	05	08
المجموع	65	100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن النسبة الغالبة للمبحوثين والتي تقدر ب 46% ذات مستوى متوسط، في حين نجد اجابات من كان مستواهم ابتدائي تقدر نسبتهم ب 26% والجدير بالذكر هنا أن هناك من كان أميا وتلقى التعليم داخل المؤسسة وأصبح بذلك يحمل شهادة معينة **(أنظر الملحق رقم03)**، ونستخلص من قراءة هذا الجدول أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للنزلاء قلت النسب بين ثانوي ب20% في مقابل ذلك نجد نسبة الجامعيين نسبة قليلة جدا تقدر ب08%، وما يمكن قوله أيضا أن نظام التعليم داخل مؤسسة إعادة التربية يكون عبر نظام المستويات المختلفة تبعا للمستوى التعليمي للنزيل حيث أن أغلب النزلاء راشدون تخلفوا أصلا عن التعليم أو فشلوا في تحصيلهم العلمي، ويجب أن تتاح الفرصة للنزيل كي يرتقي إلى مستويات أعلى وأن يؤهل لنيل الشهادات التي تمنحها المؤسسة وهذا يبين أهمية رفع المستوى التعليمي للنزلاء لكي يتمكنوا من الحصول على عمل مناسب يساعدهم على الحصول على عمل بعد الإفراج عنهم.

وإذا أخذنا بعين الاعتبار هذه المعطيات من خلال اجابات النزلاء فهذا يؤشر عن وجود مستوى من الوعي لديهم.

الجدول رقم (04) يبين الحالة العائلية للمبحوث:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية	عدد الأطفال	النسب المئوية
أعزب	34	52	0	0
متزوج	24	37	11	69
مطلق	07	11	05	31
المجموع	65	100	16	100

يوضح لنا هذا الجدول رقم(04) أن نسبة العزاب هي أكثر الأفراد المتعرضين للانحراف بنسبة 52% وهي أكثر النسب فهي تقد ب34 فرد أما المتزوجون فنسبتهم تقدر ب37% أي حوالي 24 فرد أما المطلقين فهي نسبة قليلة تقدر ب 11%، وترجع نسبة الأغلبية عند العزاب ربما لغياب المسؤولية ورفاق السوء أيضا في هذه المرحلة. في حين نجد أن من بين 31 فرد متزوج ومطلق يوجد بينهم 16 فرد الذين لديهم أولاد وهؤلاء الأفراد يكونوا قد مارسوا السلوك الإنحرافي لتغطية حاجيات أولادهم بنسبة 69% للمتزوجين و31% للمطلقين وعددهم 5 أفراد.

الجدول رقم(05) يوضح سبب دخول المبحوث إلى المؤسسة:

نسبة دخول المؤسسة	التكرارات	النسبة المئوية
السرقة	14	22
المخدرات	12	18
إنشاء محل للدعارة	10	15
الاحتيال والنصب	6	9
تكوين جمعية أشرار	4	6
التزوير	3	4
فعل مخل بالحياء	3	4
القيادة في حالة سكر	3	4
انتهاك حرمة منزل	2	3
الضرب والجرح	2	3
التهريب بوسائل النقل	2	3
خيانة الأمانة	1	2
التهرب الضريبي	1	2
محاولة القتل	1	2
تهريب سجائر أجنبية	1	2
المجموع	65	100

نلاحظ من الجدول أعلاه رقم(05) أن أسباب دخول المبحوثين إلى مؤسسة إعادة التربية هي أسباب كثيرة ومختلفة لكن من أكثر الأسباب تكرارا هي السرقة بنسبة 22% وذلك يعود إلى الحاجات التي يحتاجها الكثير من الأفراد ا والى الفقر وتدني المستوى الاقتصادي، كل هذا قد يدفع إلى السرقة، أما النسبة المتقاربة الثانية وهي سبب المخدرات وتقدر بنسبة 18% وذلك راجع إلى ما تفعله هذه الآفة في تأثيرها على الفرد فهي تفقده الوعي وهذا ما يحاول

الوصول إليه الشباب لينسوا كل مشاكل الحياة الاجتماعية، في حين أن إنشاء محل للدعارة هو من أكثر الأسباب التي تلجأ إليها النساء وهي بنسبة تقدر حوالي 15% وذلك يعود في نظرهم أنها السبيل الوحيد للعيش، وهنا تتدخل عوامل كثيرة في اقتراف النساء لهذا النوع من الانحراف قد تكون عوامل اقتصادية، احتماعية، أسرية وغيرها وهناك أسباب أخرى وهي قليلة الحدوث منها تهريب سجائر أجنبية، التهرب الضريبي، خيانة الأمانة ، وتقدر بنسبة 2% وذلك راجع إلى أن الفرد قد يقوم بذلك ربما لأنه مجبر أو أسباب أخرى لا نعرفها.

الجدول رقم (06) يوضح مدة تواجد المبحوث بالمؤسسة:

مدة التواجد بالمؤسسة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من سنة	18	28
أكثر من سنة	47	72
المجموع	65	100

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن المبحوثين الذين تقدر نسبتهم ب 72% متواجدين بمؤسسة إعادة التربية كانت مدتهم أكثر من سنة وهذه هي النسبة الغالبة، أما الفئة الثانية وهي أقل من سنة تقدر ب28% وفئة المتواجدين أكثر من سنة قد يغير التعليم من سلوكهم أكثر من الفئة الأخرى وهذه تبقى للجداول اللاحقة.

الجدول رقم (07) عدد مرات دخول المبحوث إلى المؤسسة:

عدد مرات الدخول إلى المؤسسة	التكرار	النسبة
مرة	39	60
مرتان	16	25
أكثر من مرتين	10	15
المجموع	65	100

يبين لنا هذا الجدول رقم(07) عدد مرات دخول المبحوثين إلى مؤسسة إعادة التربية فالذين دخلوا مرة نسبتهم تقدر ب 60% وتبدأ تقل النسبة عندما تكون مرات الدخول مرتين بنسبة تقدر ب 25% ، إضافة إلى نسبة مرتين فأكثر فهي تقدر بنسبة 15% وهي نسبة قليلة ويعود ذلك إلى تعودهم على الانحراف .

القسم الثاني : عرض بيانات التعليم ودوره في تغيير سلوك المنحرف داخل المؤسسة

6-1: تحليل وتفسير بيانات التعليم العام :

- ✓ **تحليل وتفسير التساؤل الثامن:**

أكدت جميع مفردات العينة ممارستهم للتعليم العام بنسبة 100% رغبة منهم و دون إكراه أو إلزام، و بذلك نستخلص أن للنزيل أو المنحرف الحرية المطلقة في ممارسة و اختيار التعليم، و المؤسسة لا تلزم أي فرد من نزلائها القيام بذلك، أو نقول أنها لم تلجأ إلى أسلوب الإرغام في التعليم فيبقى للنزيل كامل الرغبة في ممارسته لتعليم العام، والملاحظ هنا أن هناك إقبال واضح على البرامج التعليمية من طرف النزلاء وهذا ما أكدته أيضا دراسة "**سعود ضحيان بن الضحيان**" حول" **البرامج التعليمية و التأهيلية في المؤسسات الاصلاحية** "، حيث أثبتت أن عملية الالتحاق سواء كانت تعليمية أو تأهيلية أو ارشادية تقوم في المقام

الأول على رغبة النزيل ولا توجد إدارة متخصصة في تلك المؤسسات تعمل على تشجيع النزلاء على الالتحاق، وأن تلك البرامج التعليمية هي الأكثر اجتذابا لنزلاء السجون بشكل عام كما تعد من أكثر البرامج ذات التأثير على تقبل النزلاء لبرامج أخرى كبرامج تأهيل النزلاء وإصلاحهم كما تعد من أقدم البرامج الاصلاحية التي تساعد نزلائها على تغيير سلوكهم وفي نفس الوقت اكسابهم مهارات مهنية لا تتحق إلا بتوفير مستوى تعليمي جيد.

و عموما فإنه يمكن القول أن هذه الآراء والمواقف تعتبر أحد النقاط الأساسية التي تدعم دور التعليم الفعال في مؤسسات إعادة التربية وهذا ما ستوضحه البيانات والجداول اللاحقة.

الجدول رقم (08) يوضح المدة المستغرقة للتعليم العام في الأسبوع:

المدة المستغرقة في التعليم العام	التكرارات	النسبة المئوية%
12 ساعة	11	17
14 ساعة	35	54
16 ساعة	19	29
المجموع	65	100

طبقا للمعطيات الواردة في الجدول أعلاه نلاحظ من الجدول رقم (08) أن 35 مبحوث من أفراد العينة يقضون مدة التعليم أربعة عشر ساعة بنسبة 54%، في مقابل 29% ليسوا كذلك فهم يقضون ستة عشر ساعة، وإن تحدثنا عن هذا الاختلاف فهو يعود حسب المستويات التعليمية فالمدة المستغرقة للتعليم بالنسبة للمستوى المتوسط يختلف عن المدة المستغرقة للتعليم بالنسبة للتعليم الثانوي وهكذا، في حين بلغت اثنتا عشر ساعة نسبة 17% ونستخلص من قراءة هذا الجدول أن المدة المستغرقة في التعليم ليست محددة لمستوى أو مرحلة معينة وإنما تختلف بإختلاف مستويات النزلاء .

الجدول رقم (09) يوضح المدة الكافية في التعليم:

المدة الكافية في التعليم	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	39	60
لا	26	40
المجموع	65	100

من خلال ما ورد في الجدول رقم (09) من بيانات فإن أغلب إجابات المبحوثين كانت غير راضية عن المدة المستغرقة في التعليم فهي ترى أنها غير كافية بنسبة 60% وهذا ما صرح به أيضا أحد المعلمين في مؤسسة إعادة التربية بورقلة بعد المقابلة التي أجريناها حيث أن مدة التعليم غير كافية، لذلك تم اللجوء إلى إضافة حصص تدعيمية للنزلاء، في حين يرى الباقي من مجموع أفراد العينة والتي تقدر نسبتهم ب40% أنها على العكس من ذلك فهي كافية في التعليم العام، وتأسيسا على ما سبق فإن هناك وعيا وشعورا لدى أكثر من نصف المبحوثين عن عدم كفاية مدة التعليم العام،وهي النتيجة التي تدعمها كثير من الدراسات منها الدراسة العربية "**لحاتم عبد المنعم أحمد عبد اللطيف**" تحت عنوان "**عزوف نزلاء السجون عن الإلتحاق بالمدارس دراسة من المنظور البيئي الشامل لمعوقات التعليم والتدريب**" حيث أثبتت هذه الدراسة أن من أهم معوقات التعليم في السجون هو عدم وجود الوقت الكافي في تطبيق هذه البرامج التعليمية، فبالتالي المنهاج التعليمي أكبر من وقت الحصص المطبقة داخل مؤسسة إعادة التربية لأن هذا المنهاج نفسه المطبق على كل المراحل التعليمية خارج بيئة هذه المؤسسة، ولهذا فإنه يمكن القول أنه يوجد إجحاف في حق النزلاء وهذا ما قد يعوق الغرض الإصلاحي للسجون بصفة عامة .

الجدول رقم (10) يوضح إن كان هناك قاعات مناسبة للتعليم:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية%
مناسبة جدا	2	3
مناسبة إلى حد ما	54	83
غير مناسبة	9	14
المجموع	65	100

من خلال نتائج الجدول والشكل أعلاه أن أغلب مفردات العينة ترى أن قاعات التعليم مناسبة إلى حد ما بنسبة 83% والملاحظ هنا عدم رضاهم التام عن هذه القاعات في ما رأت الفئة الثانية أنها غير مناسبة تماما للتعليم بنسبة 14% ولعل هذا ما يتضح أكثر في عدم توفر قاعات خاصة ومجهزة للتعليم، وبالتالي فإن عدم وجود المباني اللازمة لتنفيذ العملية التعليمية يؤثر على فاعلية هذه البرامج لأن كل ما هو موجود من مبان هو عبارة عن أماكن لم تبنى لغرض التعليم ومن ثم فهي غير مطابقة للمواصفات التي تتطلبها العملية التعليمية، في حين 3% ليسوا على نفس الرأي في تناسب القاعات للتعليم العام فيرونها أنها مناسبة جدا عكس الفئات الاخرى.

ولهذا يمكن القول أن عدم جاهزية القاعات بالمستوى المطلوب يزيد من معاناة النزيل وذلك ينعكس بالطبع على تقبله لبرامج التعليم المختلفة وقد يعوق الدور الذي يؤديه التعليم في تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية.

الجدول رقم (11) يوضح سبب اختيار المبحوث للتعليم العام :

سبب اختيار التعليم	التكرارات	النسب المئوية%
لمواصلة الدراسة	40	62
للاستفادة من العفو	19	29
لرفع المستوى الثقافي	01	2
لملأ الفراغ	02	3
كسر الروتين	03	4
المجموع	65	100

يبدو من خلال ما ورد في الجدول والشكل أعلاه أن أكثر من نصف عينة البحث (ما يقارب 62%) أبدوا رغبتهم في مواصلتهم للدراسة فقد يكون النزلاء حرموا من مواصلة دراستهم في الصغر أو أبعدتهم ظروف الحياة عن مواصلة التعليم ويرغبون في مواصلة التعليم العام للحصول على الشهادات الدراسية المختلفة، مع تقديم أيضا بعض التسهيلات الخاصة بتوفير الكتب والمراجع من خلال مكتبة السجن وغيرها من الوسائل الأخرى.

إضافة إلى ذلك فإن 29% من مجموع الأفراد المبحوثين كان لهم رأي آخر في مبرر اختيارهم للتعليم العام وهو الاستفادة من العفو، فعندما يحصل النزيل على مستوى معين من التعليم يحصل على درجات استعدادا للخروج للمجتمع مرة أخرى، ولكن إن أظهر عدم الرغبة يفقد الفرصة في تحسين وضعية حياته داخل مؤسسة إعادة التربية أولا، ويفقد الفرصة في حصوله على حرية جزئية أو كلية إلا بانقضاء مدة عقوبته كاملة. وتبدأ النسب تتضاءل لأسباب أخرى منها ملأ الفراغ إضافة لرفع المستوى الثقافي وكسر الروتين والذي تقدر نسبته 4% وما

نلاحظه في الأخير أن إجابات المبحوثين أسبابهم إيجابية أكثر منها سلبية فقد حاولوا إعطاء مبررات حسب وضعهم المعاش.

الجدول رقم (12) يوضح علاقة النزيل مع المعلمين:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية%
جيدة	19	29
حسنة	45	69
سيئة	1	2
المجموع	65	100

يتبين لنا من خلال هذا الجدول أن أكثر من نصف المبحوثين عبروا عن علاقتهم الحسنة مع المعلمين وذلك بنسبة تقدر ب 69% في مقابل ذلك يرى 19 مبحوث من أفراد العينة أن علاقتهم جيدة مع المعلمين على اختلاف المستويات واختلاف تخصص هؤلاء المعلمين والتي تقدر ب29% في حين يرى أحد النزلاء أن علاقته مع الأساتذة سيئة وذلك قد تكون له أسباب نفسية أو اجتماعية ... إلى غير ذلك، والملاحظ من هذا الجدول أن طبيعة العلاقات الاجتماعية بين المبحوثين ومعلميهم تنعكس سلبا أو إيجابا على العملية التعليمية، حيث نجد أن هذه العلاقات الجيدة والحسنة تساعد على نجاح العملية التعليمية، وهذا يرتبط بمدى فهم واستيعاب إدارة مؤسسة إعادة التربية وفلسفة العقاب، وأهمية وجدوى العملية التعليمية ودورها في تغيير سلوك المنحرفين داخل هذه المؤسسة وإصلاح النزلاء.

ومن جانب آخر فإن العلاقات الاجتماعية بين النزلاء والمسئولين عن برامج التعليم لها أهميتها البالغة في نجاح عملية التعليم، وعلى المعلم أن يدرك أنه يتعامل مع نزلاء لديهم مشاكل عديدة ويحتاجون لمعاملة خاصة واكتساب ثقتهم وتعاونهم يحتاج لجهد وصبر حتى

يقيم علاقات جيدة تساعد على نجاح العملية التعليمية. وبالتالي نخلص من هذا الجدول طبيعة العلاقات الحسنة والجيدة أحد العوامل التي تعزز دور التعليم في تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية.

الجدول رقم (13) يوضح توفير إدارة المؤسسة حوافز مناسبة لمن يستكمل تعليمه:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية%
نعم	42	65
إل حد ما	23	35
المجموع	65	100

من خلال إجابات أفراد العينة في هذا الجدول يتبين لنا أن نسبة المبحوثين 65% ترى أن إدارة المؤسسة توفر لهم حوافز لمن يستكمل ويتابع تعليمه، إضافة إلى ذلك فإن 35% من مجموع الأفراد المبحوثين عبروا عن رأيهم في ذلك وصرحوا أن المؤسسة تقدم حوافز مناسبة إلى حد ما، وهذا إن دل على شيء فإنه يدل على عدم رضاهم التام بهذه الحوافز في حين تنعدم نسبة المبحوثين الذين أنكروا هذه الحوافز، وبالتالي نجد أن الحافز من الأمور الدافعة إلى التعليم ودوره واضح في مجال التعليم في المؤسسات العقابية بصفة عامة وهو أهم ما يحتاج إليه النزلاء حيث يعينهم على الاندماج في المجتمع، وربط التعليم في هذه المؤسسات بتخفيف العقوبة من الأمور المهمة التي تدفع النزيل إلى الانخراط في التعليم فيستفيد الأولى التحصيل العلمي الذي يقوم ويغير سلوكه إلى الأفضل والثاني تخفيف العقوبة عليه، وبالتالي تخفيف العبء على الدولة واختصار الوقت بما يحقق المصلحة العامة.

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن جميع أفراد العينة تقر بوجود حوافز إلى أن البعض منهم يجدها مناسبة إلى حد ما، ولكن أهم ما يمكن استخلاصه أن الحافز يشكل عاملا مساهما إلى درجة كبيرة في إقبال النزلاء على البرامج التعليمية .

جدول رقم (14) يوضح استكمال التعليم العام يمكنه أن يرفع من مكانة النزيل داخل مؤسسة إعادة التربية:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	51	78
نوعا ما	13	20
لا	1	2
المجموع	65	100

لقد ظهر وبوضوح من خلال ما سبق في الجدول أعلاه بخصوص استكمال التعليم العام يمكنه أن يرفع من مكانة النزيل داخل مؤسسة إعادة التربية حيث أن غالبية مفردات العينة كانت إجابتهم بنعم وذلك بنسبة تقدر 78% وفي مقابل ذلك أيضا ترى الفئة الثانية أن التعليم قد يساعد في رفع مكانة النزيل داخل المؤسسة، إذ أن التعليم العام لا يهدف فقط إلى محو أمية النزيل إن كان أميا بالإضافة إلى تزويده بالمعرفة والثقافة التي تقوده في النهاية إلى اتباع سلوكيات سوية تجعله أبعد ما يكون عن السلوك المنحرف وبالتالي سترفع من مكانته داخل مؤسسة إعادة التربية بين المعلمين ووسط زملائه أيضا فمعاملة النزيل المتعلم تختلف عن النزيل الذي يرفض التعليم.

ونستخلص مما سبق أن التعليم العام يرفع من مكانة النزيل داخل مؤسسة إعادة التربية فهذه الأخيرة ليست مكانا للزجر والإهانة والردع ولكنها أصبحت في الوقت الراهن واحدة من أهم الميادين التي تساعد على الإصلاح والتعليم وتغيير السلوك المنحرف للنزيل بصفته إنسانا له حقوقه الإنسانية ومكانته الاجتماعية يكفلها له القانون والمجتمع حتى يعود عضوا نافعا لنفسه ومجتمعه.

جدول رقم (15) يوضح نتائج المبحوثين الدراسية:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
جيدة	19	29
متوسطة	40	62
ضعيفة	6	9
المجموع	65	100

تشير النتائج الواردة في الجدول أعلاه إلى استجابات المبحوثين على هذا البند كانت على النحو التالي 29% من أفراد العينة التي تبينت نتائجهم جيدة وهي مؤشر دال على الرغبة الحقيقية والإرادة القوية للنزلاء في التعليم، وبالتالي سيساعدهم في تعديل شخصيتهم وتغير سلوكهم الإنحرافي فالتعليم يعتبر بمثابة تنشئة اجتماعية جديدة يكتسب من خلالها النزيل اتجاهات نفسية واجتماعية جيدة اتجاه الحياة بشكل عام وهذا ما أوردناه في الفصل النظري بالنسبة للتعليم، إضافة إلى ذلك نلاحظ أن نسبة كبيرة من المبحوثين تقدر ب62% وهو دليل على متابعة النزلاء للتعليمهم، والملاحظ هنا هو اقتراب معدلات النجاح في البرامج التعليمية داخل المؤسسات العقابية بصفة عامة على كافة المستويات من المعدل التعليمي للتلاميذ والطلاب خارج هذه المؤسسات، وخارج هذا المحيط مما يؤكد تقدم العملية التعليمية

أكثر فأكثر بينما نسبة صغيرة جدا من المبحوثين تقدر ب9% وهذا مؤشر دال على ضعف مستوى هؤلاء النزلاء في التعليم وقد تكون لديهم أسباب لذلك.

ومن خلال هذه النتائج نلاحظ أن النسبة الكبيرة من المبحوثين تتراوح نتائجهم بين جيدة ومتوسطة وهذا ما يدل على نجاح البرامج التعليمية ومن ثم تساعد على تغيير سلوك النزيل بشكل إيجابي مما يساعده على التوافق الاجتماعي مع المجتمع بعد خروجه من مؤسسة إعادة التربية.

الجدول رقم (16) يوضح الاستفادة من التعليم العام:

الاستفادة من التعليم	التكرارات	النسب المئوية%
نعم	63	97
لا	2	3
المجموع	65	100

يبين لنا الجدول رقم (16) أن جميع المبحوثين استفادوا من التعليم العام بنسبة 97% وهذا مؤشر إيجابي يؤكد لنا أن أغلبية النزلاء المتواجدين داخل مؤسسة إعادة التربية أنهم يستفيدون من هذا النشاط وذلك لما له دور فعال في حياتهم داخل المؤسسة وخارجها، و الملاحظ هنا اهتمام كبير من طرف النزلاء حيث لديهم حاجة واصرار واضح على التعلم، بينما ترى الأقلية بنسبة تقدر ب3% وقد تكون هناك

معيقات لذلك مثل إنشغال النزلاء بمشاكلهم الأسرية والعائلية، ثم عدم مناسبة الفصول الدراسية من حيث السعة أو ضيقها أو أسباب أخرى تعود للنزلاء قد لا نعلمها .

الجدول رقم (17) يوضح تغير القيم الاجتماعية لدى المنحرفين جراء التعليم العام:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية%
نعم	64	98
لا	1	2
المجموع	65	100

من خلال إجابات أفراد العينة في هذا الجدول أعلاه نلاحظ أن أغلبية المبحوثين يصرحون بأن القيم الاجتماعية لديهم تغيرت جراء التعليم بنسبة تقدر حوالي 98% ، وهذا يدل على أن التعليم ليس فقط العملية التي يتم من خلالها إكساب الفرد معارف وإنما هي أيضا عملية تربوية وتعليمية تقوم بوظيفتها كأسلوب علمي وعملي بهدف تزويد الفرد بمجموعة من القيم الأساسية والإيجابية ومجموعة من القدرات التي تساعد على إعادة بناء جهازه العقلي والنفسي وعلى ضمان تكيف أفضل مع محيطه، أما الذين يرون عكس ذلك كانت إجاباتهم بأنها لم تتغير قدرت نسبتهم ب2% وهي قليلة جدا، وقد يكون انحراف هؤلاء الأفراد ناتج من القهر والتسلط الاجتماعي فإذا ما اختل توازن القيم الاجتماعية سادت حالة الفوضى والاضطراب، وبرزت مظاهر الانحرافات السلوكية وهذا ما أكدته نظرية القهر الاجتماعي في الفصل النظري.

الجدول رقم (18) يوضح لنا شعور المنحرفين بتغير في سلوكهم منذ بداية الدراسة و بعد مرور فترة معينة:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية%
نعم	63	97
لا	02	3
المجموع	65	100

يبدو من خلال ما ورد في الجدول أعلاه أن أغلبية أفراد عينة البحث ما يقارب 97% من المبحوثين يشعرون أن سلوكهم قد تغير من خلال الدروس التي تلقونها من طرف أساتذتهم منذ بداية الدراسة وبعد مرور فترة معينة، وهذا ما أكده معلم التعليم العام بعد مقابلتنا معه في هذا السياق أيضا، حيث أن النزلاء ليس كأول يوم لهم بالمؤسسة وممارستهم للتعليم العام كنهاية هذا الفصل الدراسي أو المرحلة الدراسية التعليمية، فهناك اختلاف في ذلك على مستوى الشخصية و القيم وعلى مستوى السلوك و....إلخ، وهذا ما يهمنا في هذه الدراسة وهو تغير في سلوكاتهم المنحرفة وما يلعبه التعليم من دور في ذلك، غير أن نسبة قليلة تقدر ب 3% يرون عكس ذلك حيث استفادتهم من التعليم لم تغير من سلوكهم ، وهذا ما تحدث عنه **لمبروزو** على حد قوله " المجرم مجرم بالفطرة ".

الجدول رقم (19) يوضح توقف النزيل عن السلوك الانحرافي الذي دخل بسبب إلى مؤسسة إعادة التربية:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية%
نعم	64	98
لا	1	2
المجموع	65	100

يبين لنا الجدول رقم (19) أن أغلب المبحوثين الذين يزاولون التعليم العام صرحوا أنهم سيتوقفون على السلوك الإنحرافي الذين دخلوا بسببه إلى مؤسسة إعادة التربية بنسبة 98% وهنا قد يكون أصابهم الندم على ضياع مستقبلهم بالإضافة إلى فقدانهم للإحترام والتقدير من الأهل والمجتمع الذي أصبح ينظر إليهم بنظرة المنحرفين اجتماعيا وهذا مؤشر دال على تأنيب الضمير ومحاسبة الذات، وبالتالي القبول والتهيؤ الاجتماعي لاستبدال التصرفات والسلوكات الغير سوية بقيم اجتماعية ايجابية نافعة وتصرفات صالحة وسوية تزيد وتساهم في تأهيلهم اجتماعيا، إلا أن فئة قليلة جدا ترى غير ذلك بنسبة 2% وذلك لأن سلوكهم سبيل للعيش حسب رأيهم.

ونستخلص من قراءة هذا الجدول وحسب البيانات التي قدمها لنا نزلاء مؤسسة إعادة التربية أنهم قرروا عن تخليهم للسوك الانحرافي الذي كان سببا في دخولهم إلى هذه المؤسسة وبالتالي هي النتيجة التي أكدتها الكثير من الدراسات العربية والأجنبية ومنها دراسة "MIKAL" تحت عنوان "**مساهمة التعليم التقليدي والتعليم الإدراكي في تخفيض العودة للإنحراف بين السجناء**" حيث خلصت هذه الدراسة إلى أهمية التعليم بوجه عام، والتعليم

الإدراكي بوجه خاص في تعديل سلوك السجناء وحياتهم من العودة إلى الجريمة والإنحراف مرة أخرى.

6-2: عرض بيانات التعليم المهني:

جدول رقم (20) المدة المستغرقة في التعليم المهني:

المدة المستغرقة في التعليم المهني	التكرارات	النسب المئوية%
4 ساعات	39	77
6 ساعات	26	23
المجموع	65	100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن أفراد العينة أغلبهم يقضون مدة ممارسة التعليم المهني في 4 ساعات بنسبة تقدر ب 77% أما 6 ساعات بنسبة 23%، والملاحظ هنا أن برامج التعليم المهني شأنها شأن برامج التعليم العام حيث أن مدة التعليم تتوقف حسب الاختصاص ويجب أن تكون أيضا متسقة مع البرامج الأخرى لمؤسسة إعادة التربية، ويبقى الاختلاف في مدة التعليم العام لبعض النزلاء والتي تحدثنا عنها في الجدول السابق (رقم 08) والتي قدرت ب8 ساعات ذلك قد يعود لتنظيم المؤسسة أيضا.

ونستنتج مما سبق أن هناك عدة اعتبارات يجب مراعاتها عند تحديد المدة الزمنية المستغرقة التي يقضيها النزيل في التعليم المهني وهي طبيعة التخصص المنخرط فيه، زيادة على ذلك قبولها من طرف النزلاء وأن تكون قابلة للممارسة في حدود ما تسمح به قدرات والطاقات والإمكانات المتاحة، ومن الضروري أن يوضع في الاعتبار عند تحديد مدة البرنامج اختيار

الوقت المناسب لظروف كل من المهنيين وهيئة التدريس بالبرنامج بالإضافة إلى مراعاة توفير الوقت اللازم لمعالجة موضوعات البرنامج المختلفة سواء النظرية أو التعليمية.

الجدول رقم (21) يوضح المدة الكافية في التعليم المهني:

المدة الكافية في التعليم المهني	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	62	86
لا	3	14
المجموع	65	100

نلاحظ من هذا الجدول رقم (21) أن أفراد العينة صرحوا بأن المدة كافية في التعليم المهني بنسبة 86% بمعنى أنه يتضح أن هناك رضى عام لدى المبحوثين عن هذه المدة، حيث أن نجاح عملية التعليم يعتمد أساسا على الاهتمام والرضا التام للنزلاء على طبيعة تخصصات التعليم المهني ومدى توافقها مع المحيط الخارجي، وكذا المدة المستغرقة في ذلك لأن نفسية النزيل تلعب دورا أساسيا في الإقبال على هذه البرامج فإذا كانت المدة طويلة سيحس بالملل والتعب والإحباط ...وغيرها من المعيقات النفسية التي تحول دون الأثر والدور الإيجابي الذي يؤديه التعليم المهني في تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية، غير أن هناك فئة قليلة من خلال إجاباتهم أن المدة التي يقضونها في التعليم المهني غير كافية بنسبة 14%، وهذه الفئة توفر لها هذه المؤسسة دروسا تدعيمية في ذلك.

الجدول رقم (22) يوضح سبب اختيار المبحوث للتعليم المهني :

سبب اختيار التعليم المهني	التكرارات	النسب المئوية%
لنيل الشهادة	27	42
الاستفادة من العفو	19	29
لملأ الفراغ	08	12
الاندماج في المجتمع	01	2
وجود الخبرة وانعدام الشهادة	06	9
الاستفادة في حياتي اليومية	01	2
لكسب العيش	03	4
المجموع	65	100

يبين لنا هذا الجدول رقم (22) أن إجابات أفراد العينة مختلفة في تحديد أسباب اختيارهم للتعليم المهني ، فالنسبة الغالبة للمبحوثين صرحت الفائدة من التعليم المهني لنيل الشهادة بنسبة تقدر ب42% فهي تتيح لهم فرص في الحياة العملية وتعدل من سلوكهم، أما السبب الثاني هو الاستفادة من العفو بنسبة 29% وهذا ما يؤشر على أن هذه الفئة ترى في التعليم المهني سبب لخروجهم أكثر من الاستفادة منه، كما توصلت هذه الدراسة أيضا إلى كشف عن أسباب أخرى وهي لملأ وقت الفراغ بنسبة 12%، إضافة إلى رأي آخر للمبحوثين وهو الاندماج في المجتمع وذلك بنسبة تقدر ب2%، ولكسب العيش ووجود الخبرة وإنعدام الشهادة بنسبة تقدر ب9% حيث أن التعليم المهني مرتبط ارتباطا مباشرا بتحقيق مهارات فنية تساهم في إكساب المتعلم خبرات تساعده على الالتحاق بمهن بعد الإفراج عنه، فإذا كان التعليم

العام يراعي فيه قدرات وإمكانات النزلاء فإن التعليم المهني يتطلب ذلك وبصورة أدق لأن تلك البرامج تراعي في نفس الوقت رغبات النزلاء.

وما يمكن قوله من خلال هذا الجدول أعلاه أن أسباب المبحوثين لممارستهم للتعليم المهني متنوعة ومختلفة ولكن كانت أكثر النسب لنيل الشهادة والاستفادة من العفو، حيث أن هذا النوع من التعليم يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة من ناحية المعوقات والخبرات والمهارات ومعدلات الأداء وطرق العمل والسلوك والاتجاهات بما يجعل هذا الفرد أو تلك الجماعة لائقين للقيام بأعمالهم بكفاءة وإنتاجية عالية.

الجدول (23) يوضح تخصص المبحوث في التعليم المهني:

تخصصات المبحوثين	التكرارات	النسب المئوية%
محاسبة	6	9
إعلام آلي	12	18
حدادة فنية	11	17
ميكانيك سيارات	09	14
حلاقة	17	26
نسيج	03	4
صناعة حلويات ومرطبات	07	11
المجموع	65	100

تشير النسب الواردة في الجدول رقم (23) إلى الاختلاف والتنوع في رأي المبحوثين حول طبيعة التخصص المسجلين فيه وذلك حسب رغبة كل مبحوث وحسب احتياجات المجتمع لذلك أيضا، والملاحظ بعد هذا أن النسبة الغالبة هي تخصص حلاقة بنسبة تقدر ب26%

(أنظر الملحق رقم04)، حيث أن الحلاقة لا تتطلب مستوى تعليمي كبير كالمحاسبة مثلا والتي تبينت نسبتها 9%، إضافة إلى أن تخصص حلاقة هو لفئة الذكور والإناث فالنساء داخل المؤسسة لهم اختيارات قليلة بالنسبة لفئة الرجال وتكمن اختياراتهم في الحلاقة، النسيج، وصناعة الحلويات والمرطبات وقدرت نسبة هذه الأخيرة ب11% فمن الضروري أن يكون هناك تنسيق بين الحرف والمهارات التي يتدرب عليها النزلاء في مؤسسة إعادة التربية والفرص المتاحة للعمل بعد إطلاق صراحهم، وتجدر الإشارة هنا إلى نقطة أساسية وهي متابعة السجين أو النزيل بعد خروجه من المؤسسة وهو حامل لشهادة معينة، فدور مؤسسة إعادة التربية لا تكتفي فقط بمراقبته والإهتمام به داخل السجن، وإنما أبعد من ذلك فهناك صلاحيات تسمح بمتابعته ومساعدته حتى في توفير عمل إن استدعى الأمر ذلك، طبعا تحت شروط معينة ومنها السلوك السوي الذي يتحلى به النزيل في فترة سجنه.

الجدول رقم (24) يوضح الاستفادة من التعليم المهني:

الاستفادة من التعليم المهني	التكرارات	النسب المئوية%
نعم	64	98
لا	1	2
المجموع	65	100

من خلال معطيات الجدول أعلاه نرى أن أغلب أفراد العينة استفادوا من التعليم المهني بنسبة تقدر ب98% وهذا مؤشر إيجابي يوضح لنا أن أغلبية النزلاء المتواجدون داخل مؤسسة إعادة التربية ليس الهدف من ورائهم العقوبة فحسب وإنما تحاول هذه المؤسسة أن تدمج المنحرف أو النزيل داخل الوسط الاجتماعي، و من خلال تقديمها لأسلوب التعليم المهني، والملاحظ هنا هو اقتناع النزيل بجدوى عملية اكتساب المعارف والخبرات ومردودها

عليه، وبالتالي إزالة سمة التعليم المنخفض والنشاط الانحرافي وذلك من خلال تزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة للمساعدة على تهيئة فرص النجاح في الحياة خارج مؤسسة إعادة التربية بعد الإفراج عنهم، وهذا ما تهدف إليه المؤسسة وما قد تم توضيحه في الفصل النظري(التعليم ومؤسسة إعادة التربية).

الجدول رقم (25) يوضح كيفية الإستفادة من التعليم المهني:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
اكتساب حرفة	19	29
الاندماج في قطاع خاص	39	60
الاندماج في القطاع العام	07	11
المجموع	65	100

تشير النسب الواردة في الجدول إلى أن غالبية مفردات العينة استفادوا من التعليم المهني من أجل الاندماج في قطاع خاص وقدرت النسبة ب60% أي يعتمد النزيل على نفسه ويمكنه أن يفتح ورشات حدادة، محلات حلاقة....يغطي بها حاجياته ويبتعد عن السلوكات المنحرفة التي أدت بتواجده إلى مؤسسة إعادة التربية فقد يكون النزيل لجأ للسرقة لأنه لم يجد لقمة العيش، وبعد دخوله لهذه المؤسسات العقابية يكون قد تعلم حرفة واكتسب خبرة ومهارة تكون بذلك فتحت له فرصة التغير للسلوك السوي، في حين بلغت نسبة 29% من مجموع المبحوثين اكتساب حرفة فتعليم النزيل يفيد المجتمع قبل أن يفيد النزيل نفسه لأن المجتمع يجني ثمار هذا التعليم قبل أن يجنيه النزيل نفسه.

أما هناك رأي آخر وهو الاندماج في القطاع العام بنسبة تقدر ب11% وهي نسبة قليلة، وهؤلاء قد يكون لهم الأمل في الاستفادة في القطاع العام إن أتيحت لهم الفرصة لذلك.

الجدول رقم (26) يوضح المكاسب التي يحققها التعليم المهني:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
اكتساب خبرة في العمل	32	49
اكتساب مهارات جديدة	33	51
المجموع	65	100

للتعرف على المكاسب التي يحققها التعليم المهني كمؤشر إيجابي للدور الذي يؤديه هذا الأخير في تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية تبين من خلال إجابات المبحوثين أن النسب متساوية ومتقاربة نوعا ما بين اكتساب خبرة في العمل بنسبة تقدر 49% واكتساب مهارات جديدة بنسبة تقدر ب51% وهذا إن دل على شيء يدل على أن التعليم المهني يحقق الخبرة والمهارة في نفس الوقت وهذا من أهم أهداف التعليم بالنسبة للنزيل لكي يحقق اندماجه في المجتمع ويغير سلوكه الإنحرافي، وهذا ما أكده معلم التعليم المهني في مقابلتنا الشخصية معه حيث صرح أن " التعليم المهني يحقق فاعلية ايجابية نعم خاصة بعض النزلاء لأن كانت أسباب الانحراف والجريمة اضطرارية ولا دفعتهم ظروف قاسية وكاين حتى لي تجاوزوا مخالفات أدت بهم إلى تواجدهم بمؤسسة إعادة التربية وكي تلاحظ النزلاء خاصة في التعليم المهني تلقاهم عندهم إرادة باه يقراو خاصة التعليم المهني حيوي يعني في الحصص التطبيقية عندهم فاعلية وكامل حابين يطبقوا ويشاركو.(**أنظر الملحق رقم 05). (معلم التعليم المهني، 2014م)**

الجدول رقم (27) يوضح تعلم النزيل مهنة أو حرفة داخل مؤسسة إعادة التربية تمكنه من النجاح في حياته العملية بعد خروجه من المؤسسة:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	46	71
لا	1	2
نوعا ما	18	27
المجموع	65	100

يوضح لنا الجدول رقم (27) أن نسبة المبحوثين الذين يرون أن تعلم مهنة أو حرفة داخل مؤسسة إعادة التربية تمكنه من النجاح في حياته العملية بعد خروجه من المؤسسة بنسبة تقدر ب71% وهي نسبة كبيرة مقارنة مع النسب الباقية وهي الفئة الثانية والتي صرحت أن تعلم حرفة أو مهنة يساعدها نوعا ما والتي قدرت نسبتها ب27%، في حين قلت الآراء عكس ذلك أي الدور السلبي أو عدم الجدوى من التعليم المهني داخل مؤسسة إعادة التربية وما يحققه من نجاح خاصة في الحياة العملية حيث صرح مبحوث واحد أن التعليم المهني لا يمكنه من النجاح في حياته العملية وذلك بنسبة 2%، وهي نسبة قليلة جدا.

وما يمكن استنتاجه من خلال قراءتنا لهذا الجدول أو من خلال المعطيات الإحصائية أن تعلم حرفة أو مهنة داخل مؤسسة إعادة التربية تمكن النزيل من النجاح في حياته العملية، وهذا ما وافق أيضا نتائج دراسة "**المجدوب**" والتي كانت تحت عنون" العلاقة بين التأهيل والتعليم داخل المؤسسات الإصلاحية وتحقيق التوافق مع المجتمع"، من خلال ما وصلت إليه هذه الدراسة حيث أن التعليم المهني يساعد المفرج عنهم في الحصول على عمل

بسهولة مما يعني أن التأهيل بصفة عامة والتعليم داخل المؤسسات الإصلاحية يساعد النزلاء على العمل و سرعة التكيف مع المجتمع.

الجدول رقم (28) يوضح شعور النزلاء إتجاه أساتذة ومعلمي التعليم المهني:

شعور النزلاء	التكرارات	النسبة المئوية%
التقدير والاحترام	54	83
الاطمئنان	9	14
التعاطف	2	3
المجموع	65	100

نلاحظ من هذا الجدول أن نسبة 83% من أفراد العينة يرون أن شعورهم إتجاه أساتذتهم (التعليم المهني) يكمن في التقدير والاحترام في حين أن البعض منهم يشعر اتجاههم بالاطمئنان وقدرت نسبتهم ب14%، وهذا مؤشر إيجابي لطبيعة العلاقة السائدة بينهم، غير أن فئة قليلة تشعر بالتعاطف بنسبة تقدر ب3% ومن هنا نلاحظ أن العلاقة بين الأساتذة والنزلاء هي علاقة جيدة.

ومن هذا نستخلص أن طبيعة شعور النزلاء اتجاه أساتذة ومعلمي التعليم المهني تمكن من تحسين مهارات الاتصال لدى المعلم لدورها في نجاح العملية التعليمية، وهذا يفيد في الاهتمام بإعداد معلم مؤسسة إعادة التربية بوجه خاص لتنمية مهارات الاتصال لديه، حتى يتمكن من تحقيق اتصال جيد بالنزلاء يساعد على نجاح عمليتي التعليم والتدريب داخل المؤسسات الإصلاحية بصفة عامة في جو يسوده التقدير والاحترام والعلاقة الإنسانية الجيدة لأن العلاقة الجيدة بين المعلم والنزيل هي أساس نجاح التعلم.

الجدول رقم (29) يوضح وجود ضغوط تعرقل تعلم المبحوث داخل مؤسسة إعادة التربية:

الاحتمالات	البدائل	التكرارات	النسب المئوية
نعم	الاكتظاظ داخل الحجرات	29	45
	نقص المعلمين	27	42
	موعد الجلسة	06	9
	المجموع	62	96
لا		3	4
المجموع		65	100

من خلال معطيات هذا الجدول نلاحظ أن مواقف المبحوثين في اتجاه واحد يتمثل في نعم توجد ضغوط تعرقل المبحوث داخل مؤسسة إعادة التربية وذلك بنسبة 96% ومن بين هذه الضغوط أو المعوقات هو الاكتظاظ داخل الحجرات بنسبة 45% حيث أن مؤسسة إعادة التربية مثلها مثل المدارس لا تقبل فوق طاقتها الإستعابية، والواقع أن مؤسسات إعادة التربية في جميع أنحاء العالم مكتظة بالنزلاء مما ينتج عنه معوقات عديدة منها فقدان السيطرة على السجناء وهذا قد يولد مشكلات كثيرة مثل الشغب، التشويش، عدم الإنتباه مع الأستاذ، ومن هنا تتعرقل سير عملية التعليم وهذا قد يؤدي إلى الضغط على العاملين بالمؤسسة مما يحد من فاعلية دورهم داخل المؤسسة أو فاعلية البرامج التعليمية للنزلاء، إضافة إلى ذلك فإن 42% من مجموع المبحوثين عبروا عن عدم توفر المعلمين بالشكل الكافي، وهذا ما دعمه معلم التعليم في مقابلتنا الشخصية معه حيث صرح عن وجود فقط أربع أساتذة داخل المؤسسة في حين نجد أن 9% صرحوا بأن موعد الجلسة أحيانا يعد من الأسباب التي تعرقل تعلم النزيل لأنه تغيبه عن درس ما قد يحدث خلل على مستوى فهم الدروس التي تكون بعده وهذا ما قد يسبب عدم التوازن في عملية التعليم.

وهنا نخلص إلى أن مؤسسة إعادة التربية تعاني من ضغوط صرح بها المبحوثين ومن أهمها الاكتظاظ داخل الحجرات، نقص الأساتذة، وموعد الجلسة وبالتالي هذا يؤثر سلبا على سير العملية التعليمية مما يصعب تحقيق الدور الفعال في تغيير سلوك النزيل من خلالها.

الجدول رقم (30) يوضح استغلال النزيل للتعليم المهني بعد خروجه من المؤسسة:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية%
نعم	65	100
المجموع	65	100

يشير الجدول رقم (30) أن كل أفراد العينة الذين يمارسون التعليم المهني من خلال إجاباتهم أنهم سيستغلون هذه الشهادة و يعملون بها بنسبة 100%، وهذا ما يوضح أن برامج التعليم المهني تقوم على أساس مساعدة الفرد على النمو وفق قدراته وظروف الحياة في مجتمعه وبيئته بحيث يكون أقدر على الاستفادة من هذه القدرات والاستعدادات فيما يعود عليه وعلى مجتمعه بالخير، فالغرض الأساسي من عملية التعليم المهني هي إعطاؤه حرفة أو مهنة يستطيع التكسب منها عند خروجه إلى المجتمع حتى يستطيع أن يشق طريقه فيه كأي فرد سوي.

الجدول رقم (31) يوضح إن ترك التعليم المهني انطباعا إيجابيا لدى المبحوث:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية%
نعم	64	98
نوعا ما	01	02
المجموع	65	100

من خلال الجدول رقم (31) نرى أن أغلب أفراد العينة صرحت بأن التعليم المهني ترك انطباعا إيجابيا لدى النزلاء بمؤسسة إعادة التربية بنسبة 98% ، و ذلك لأنهم كسبوا مهارات لم تكن لديهم قبل دخولهم المؤسسة، و أعطت لهم هذه الأخيرة فرصة لتعويض ذلك السلوك المنحرف الذين دخلوا بسببه، إذ أن التعليم المهني يهدف إلى إمداد المحكوم عليهم بالآداة العملية التي تمكنهم من الحصول على معاشهم بالمجتمع الخارجي عن طريق شريف إضافة إلى ذلك خلق الثقة في نفوسهم بالمهنة الشريفة ويولد لديهم الشعور بالمسؤولية وتدربهم على الدقة في العمل، ويدفعهم إلى التعاون مع الآخرين واحترام تعليمات المعلم وإرشاداته، في حين نجد أن نسبة 2% ترى نوعا ما أي ليس بالضرورة أن يترك التعليم المهني انطباعا إيجابيا لدى هذه الفئة من النزلاء.

وما يمكن قوله أن التعليم المهني كأحد أنواع التعليم عموما داخل مؤسسة إعادة التربية له دوره في ذلك، من خلال ما اتضح من اجابات لأفراد العينة من تساؤلات مختلفة والتي وضحت في الأخير أن التعليم المهني هو أحد الأنواع الأساسية التي يُقبل عليها النزلاء لأغراض محددة ولرغبتهم في الوصول تعلمهم حرفة أو مهنة تخلف منها انطباعا ايجابيا لديهم وهذا ما سنوضحه أكثر في نتائج الدراسة.

6-3: عرض البيانات المتعلقة بالتعليم الديني:

الجدول رقم (32) يوضح النزلاء الذين يحفظون القرآن:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية%
كله	6	9
بعضه	30	47
الآيات والسور الصغيرة	25	38
لا تحفظ	4	6
المجموع	65	100

طبقا للمعطيات الواردة في الجدول والشكل أعلاه فإن مواقف المبحوثين مختلفة بالنسبة لحفظهم القرآن وتمثلت أغلب الآراء في حفظ النزلاء لبعض سور القرآن الكريم وقدرت نسبتهم ب47%، وهذا من شأنه أن يبعث في نفوسهم الطمأنينة وتكسبهم قوة لمقامة اليأس والقنوط والخوف، فالتمسك بالقرآن يوجه الأفراد ويدعوهم إلى التمسك بالأخلاق الحميدة و السلوك الطيب الخير والتخلي عن النزعة الإنحرافية، ويلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الإجابات المتعلقة بحفظ الآيات والسور الصغيرة بنسبة تقدر ب38%، في حين أن 6 نزلاء قد تمكنوا من حفظه كله وختمه بنسبة 9% وهذا مؤشر إيجابي بالنسبة للتعليم الديني وهذا ما أكده "**ماكس فيبر**" من خلال دراساته أن الدين والأخلاق يشكلان الحجر الأساس في المناهج الإصلاحية والتوجيه بما لها من تأثير إيجابي على سلوك الفرد، ولهذا يمكن القول أن حفظ النزلاء القرآن هذا إن دل على شيء فإنما يدل على بداية تغير في سلوكهم وهي النتيجة التي دعمتها دراسات كثيرة منها دراسة "**المحارب**" 1422هـ حول "**التعليم الديني داخل المؤسسات الإصلاحية التي طبقت على سجينات في مرحلة الشباب من 5 إلى 29 سنة**" وأشارت في

النتائج لوجود تغير إيجابي في سلوكهن بعد حفظ القرآن الكريم أو أجزاء منه، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة "**العقيل**" 1422هـ وتناولت هذه الأخيرة "**فاعلية حلقات القرآن الكريم في تقويم سلوك السجناء**" وخلصت إلى أن هناك إقبالا كبيرا من النزلاء على هذه الحلقات بنسبة 91% ويرى 16% من العينة أن هذه الحلقات غيرت من مواقفهم في الحياة وأعادت تصحيح مسار حياتهم بشكل إيجابي.

الجدول رقم (33) قراءة النزلاء لكتب الدين:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية%
حصن المسلم	19	29
صحيح البخاري	13	20
تفسير القرآن العظيم لابن كثير	06	9
الأحاديث النبوية	05	8
لا أقرأ	22	34
المجموع	65	100

يوضح لنا الجدول رقم (33) ماذا يقرأ النزيل من كتب الدين حيث توضحت النسبة الغالبة من خلال استجابات أفراد العينة والتي قدرت ب34% أنهم لا يقرؤون كتب الدين بجل أنواعها فقط يكتفون بقراءة القرآن الكريم، في حين النسبة الموالية والتي تقدر ب29% يقرؤون حصن المسلم لما فيه من أذكار وأحاديث تخفف عنهم الشعور بالندم في حالات ويوقظ الضمير ويجعله دائما مراقبا للسلوك، وهو بذلك يحاول القضاء على النية الخفية التي تحاك داخل الصدر قبل ظهور السلوك والنتيجة بل ويحرمها ويعتبرها أمرا مكروها، وهناك من يقرأ ايضا صحيح البخاري بنسبة20%، إضافة إلى كتاب

الأحاديث النبوية الشريفة ونسبة هذه الإجابات تقدر ب8% ، في مقابل ذلك هناك من يتطرق إلى كتاب تفسير القرآن لابن كثير بنسبة 9% وهذه من أكثر الفئات التي لها علاقة وطيدة بالقرآن الكريم، وما يمكن الإشارة إليه ليس بالضرورة أن يكون نزيل أو داخل مؤسسة إعادة التربية هو بالضرورة مجرم أو منحرف قد تكون هناك عدة أسباب أو اعتبارات كانت سببا وراء حبسه.

الجدول رقم(34) يوضح المدة المستغرقة مع الإمام في الأسبوع :

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية%
ساعتين	43	66
4 ساعات	22	34
المجموع	65	100

تبين من استجابات أفراد العينة أن 43 مبحوث من مجموع أفراد العينة أجاب أن المدة المستغرقة مع الإمام ساعتين وذلك بنسبة تقدر 66%، إلا أن الفئة الثانية من أفراد العينة ترى أن عدد الساعات هي أربع ساعات وذلك بنسبة تقدر ب34%، والملاحظ هنا أن هذا الاختلاف في عدد الساعات قد يعود لرغبة كل نزيل ونظرته لدروس الوعظ الديني الملقاة من طرف الإمام أو المرشدة الدينية، فهناك من يحتاج أكثر من ساعتين لعدة أساب مختلفة قد يكون للتقرب من الله عز وجل، أو لشعوره بالخطأ، أو قد يكون لفهم الدين الإسلامي إذ أن المدة المستغرقة مع الإمام لها فعالية أكثر على سلوك النزلاء حيث أن التعليم الديني هو الأساس لعملية التقويم والإصلاح وهو في حقيقة الأمر عملية تنقية للفطرة الإنسانية مما علق بها من شوائب اكتسبها من البيئة التي ساعدت على ارتكاب السلوك الإنحرافي.

الجدول رقم (35) يوضح إن كانت المدة كافية في التعليم الديني :

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية%
نعم	59	91
لا	06	9
المجموع	65	100

توضح النسب الواردة في الجدول إلى أن أغلبية مفردات العينة ترى أن المدة المستغرقة مع الإمام أو المرشدة الدينية كافية في التعليم وتجدر الإشارة هنا إلى أن جميع مفردات العينة أكدوا على أهمية التعليم الديني معتبرين ذلك من بين العوامل التي تخفف من وطأة مؤسسة إعادة التربية، وتحقق الوظيفة الاجتماعية للإمام من خلال تقويته للوازع الديني لدى الفرد، حيث تساهم في تغيير سلوكه إلى السلوك السوي والتمسك بالعقيدة، وتقوية روح الإيمان الذي يحمي المسلم من الانحرافات التي يعج بها عصره. وهذه النتيجة تعطي دلالة واضحة أن النزلاء اقبالهم على التعليم الديني يختلف عن التعليم العام أو التعليم المهني، لأن هذا الأخير يستطيع أن يتابعه وحدة دون حاجة للإمام فمثلا يستطيع النزيل أن يكمل حفظ القرآن وحده، في حين نجد أن نسبة 9% لا تكفيها المدة المستغرقة مع الإمام أو المرشدة الدينية وهنا نجد أن هذه الفئة هي الأكثر إيجابا من الفئة الأخرى.

الجدول رقم (36) يوضح خطبة الجمعة ودورها في تغيير سلوك المبحوث :

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية%
نعم	30	46
نوعا ما	33	51
لا	2	3
المجموع	65	100

من خلال المعطيات الواردة في الجدول رقم (36) نلاحظ أن النسب متقاربة نوعا ما في اجابات المبحوثين بين من صرحوا (نعم) حضورهم لخطبة الجمعة تغير من سلوكهم وذلك بنسبة تقدر ب46%،حيث الأسلوب القصصي للخطبة له دوره في تحسين نفسية السجين وعلى مستوى السلوك أيضا، بينما هناك من صرح نوعا ما بنسبة قدرت ب51% وهنا قد يكون هذا الدور وقتي فقط أي قد يتأثر النزيل عند سماعه الخطبة وبعد فترة معينة قد يعود لما كان عليه، وربما تكون هناك عوامل أخرى تؤدي دورها وفاعليتها أكثر من حضوره لخطبة الجمعة، في حين أن اثنين من مجموع المبحوثين صرحوا أن لا دور لخطبة الجمعة في المؤسسة والتي كانت نسبتهم قليلة جدا قدرت ب3%، وهذه النتيجة تعطي دلالة واضحة على عدم اهتمام هذه الفئة بالحضور إلى المصلى والاستماع لخطبة الجمعة التي تتضمن المواعظ الدينية والاجتماعية والتي تدعوا النزلاء إلى اقتفاء السلوك السوي واتباع المنهج المستقيم وتكون رادعا قويا لمنع حدوث الإنحرافات السلوكية.

الجدول رقم(37) يوضح مشاركة النزلاء في المسابقات الدينية :

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية%
نعم	19	29
لا	46	71
المجموع	65	100

من خلال ما ورد في الجدول(37) فإن أكثر من 71% من مجموع المبحوثين عبروا عن عدم مشاركتهم في المسابقات الدينية وذلك قد يكون لعدم وجود حوافز ومكافآت تشجعهم لذلك غير أن نسبة 29.23%، رأت عكس ذلك فهي تشارك في المسابقات الدينية بمختلف مناسباتها من المولد النبوي الشريف، رأس السنة الهجرية، عاشوراء ...، وتكمن مشاركتهم في مسابقة حفظ القرآن و الكتابة عن أحد المواضيع الدينية كأحد الصحابة أو أخلاق النبي عليه الصلاة والسلام إلى غير ذلك ودائما الذي يفوز بالمسابقة تكون له امتيازات ومكافآت ولكنها تختلف عن نظام المملكة العربية السعودية في ذلك، لأن هذه الأخيرة تتبع منهج المكافآت المادية بمبالغ محددة والعفو الملكي للنزلاء وذلك يتبقى على حسب مدى حفظ النزيل للقرآن الكريم وسلوكه الحسن داخل المؤسسة وما يمكن قوله في الأخير أن مشاركة النزلاء في المسابقات الدينية تبقى أحد المؤشرات الإيجابية في التعليم الديني.

الجدول رقم(38) يوضح إن كان هناك حوافز مادية و معنوية بعد المشاركة في المسابقات الدينية :

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية%
نعم	16	25
نوعا ما	49	75
المجموع	65	100

تشير النسب الواردة في الجدول رقم(38) إلى أن غالبية مفردات العينة ترى أن مؤسسة إعادة التربية توفر حوافز مادية ومعنوية نوعا ما بعد مشاركتهم في مسابقات دينية وهذا ما يوضح أن النزلاء غير راضون بهذه الحوافز لأن قلة الحوافز المادية والمعنوية لا تشجعهم أكثر على حفظ القرآن أو تلقي البرامج الدينية بصفة عامة، في مقابل 25% ليسو كذلك يصرحون بوجود حوافز تدعمهم وتشجعهم للإقبال على البرامج الدينية .

ولهذا فإنه يمكن القول من خلال قراءتنا لهذا الجدول أن ضرورة وجود وكثرة الحوافز لها الدور الإيجابي في تغيير سلوك النزيل غير أغلب المبحوثين داخل مؤسسة إعادة التربية لم تقنعهم هذه الحوافز وذلك بعد تصريحهم ب(نوعا ما) والنتيجة المستنبطة من هذا الجدول أن النزلاء لم يتلقوا تدعيمات أو مكافآت بالشكل الكافي وهي نتيجة تختلف عن بعض الدراسات حول الموضوع مثل دراسة "**KROPP**" 2006 بعنوان "**أهمية توفير بيئة تربوية إصلاحية لتعديل سلوك نزلاء المؤسسات الإصلاحية**" والتي خلصت إلى أهمية التعامل بالجانب الوجداني والأخلاقي وتم تطبيق هذه التجربة بالمملكة العربية السعودية من خلال البرامج الدينية وتعليم القرآن... بل وهناك حوافز إيجابية لمن يحفظ القرآن الكريم مثل العفو الملكي أو تخفيف العقوبة، وهذا ما يختلف في المؤسسات العقابية الجزائرية، حيث قلة الحوافز

وعدم استخدام معظم المؤسسات ما يمكن أن يغري النزيل بتعديل سلوكه وإنما ينصب الأمر على الجزاء فقط.

جدول رقم (39) يوضح مدى شعور النزيل بالذنب لدرجة قراءته للقرآن :

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية%
نعم	45	69
إلى حد ما	17	26
لا	3	5
المجموع	65	100

يوضح هذا الجدول أن نسبة النزلاء الذين يشعرون بالذنب لدرجة قراءتهم القرآن هي 45 نزيل بنسبة 69% و هذا ما يفسر يقظة ضمير النزيل ورجوعه دائما للقرآن هو أبلغ صورة في التعليم الديني، إضافة إلى بعض عناصر العينة وهي 17 فرد بنسبة تقدر ب 26% ترى إلى حد ما قد يعود النزيل لقراءة القرآن عند شعوره بالذنب فقد يقرأ القرآن لأسباب أخرى قد يكون لتمضية الوقت أو لإحساسه بالراحة النفسية من خلاله أو لأسباب اخرى... في حين نجد أن ثلاثة نزلاء لا يشعرون بالذنب لدرجة قرآتهم للقرآن الكريم بنسبة تقدر ب5% وهذا ما يعود لعدم احساسهم بالندم أو عدم اهتمامهم بقراءة القرآن.

ونستخلص من معطيات هذا الجدول في الأخير أن أغلب المبحوثين يلجئون لقراءة القرآن الكريم عند شعورهم بالندم، وبالتالي نستنتج أن القرآن هو من أفضل وسائل علاج الانحرافات وتغييرها إلى سلوك سوي فالقرآن هو المنهج الشامل للحياة فهو يؤدي دورا فعالا في إصلاح وإعادة تأهيل وتغيير سلوك المنحرفين، فبغض النظر عن المكافآت والحوافز التي تقدمها

مؤسسة إعادة التربية لمن يحفظ القرآن، فإن الانعكاسات الإيجابية التي تطرأ على نفسية النزيل وأخلاقه وتعاملاته وسلوكه هي المكسب الحقيقي الذي ينعكس ايجابيا على النزيل وعلى المجتمع نتيجة إرساء دعائم الأمن الاجتماعي.

جدول رقم (40) يوضح ندم المبحوث عن التصرف الذي أدى به للتواجد بالمؤسسة:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية%
نعم	63	97
لا	02	3
المجموع	65	100

يوضح لنا هذا الجدول أن أغلب الأفراد المبحوثين داخل مؤسسة إعادة التربية ندموا على التصرف الذي أدى بهم إلى التواجد بالمؤسسة وذلك بنسبة97% في حين فئة قليلة لم يندموا على السلوك الإنحرافي الذي ارتكبوه، وبذلك نستنتج أن كل المبحوثين لديهم القدرة على تغيير سلوكاتهم المنحرفة، حيث أن شعور النزيل بالذنب وأسفه على ارتكابه، ولومه لنفسه على ما فعل وتمنيه أنه لو لم يفعل ذلك من العوامل المهمة في تقويم شخصية النزيل وتغير سلوكه الانحرافي.

ومما تجدر الإشارة إليه في هذا المقام أن الشخص السوي سواء من الناحية الأخلاقية أو النفسية أو الاجتماعية هو الذي يحكم ضميره في كل أموره وتصرفاته وسلوكياته ويعتبر ذلك بمثابة التحكم الداخلي، أما الشخص الغير سوي أو المنحرف مرتكب الجريمة أو هذا الإنحراف فإنه ينحى منحى جانبا ويتصرف طبقا للظروف الخارجية المحيطة به، وبالتالي عندما يرتكب أي انحراف تبقى لديه من (ضميره الداخلي) حيث يبدأ في النشاط والحركة

وذلك لعقاب داخلي يمارسه على نفسه ذاتيا لذلك تجد النزيل يلجأ لكل انواع التعليم داخل مؤسسة إعادة التربية وهذا ما وضحناه في الجداول السابقة.

الجدول رقم (41) يوضح رأي المبحوث في السلوك الإنحرافي الذي مارسه:

آراء المبحوث	التكرارات	النسبة المئوية%
سلوك خاطئ	21	32
سلوك منحرف ولا يجب العودة اليه	09	14
عيب وعار كبير	07	11
سبيل للعيش	06	9
سلوك لا أخلاقي	04	6
حرام	05	8
سلوك غير مقبول	03	5
سلوك مشين	03	5
لم أقم به أنا مظلوم	02	3
لا أستطيع التحكم في الغضب	02	3
أطفالي هم السبب	02	3
سلوك خسيس	01	1
المجموع	65	100

من خلال إجابات المبحوثين في الجدول أعلاه نلاحظ أن النسبة الغالبة من المبحوثين ترى بأن السلوك الذي مارسوه هو سلوك خاطئ بنسبة تقدر ب32%، وهذا ما يوضح أن هذه الفئة من النزلاء وهي 21 نزيل قد تكون ندمت وتيقنت أن هذا السلوك النزلاء أما البعض

الآخرين أنه سلوك منحرف ولا يجب العودة اليه وتقدر نسبتها 14%، إضافة إلى أنه عار و عيب كبير بنسبة تقدر ب 11%، وهناك من يرى أنه سلوك لا أخلاقي و أنه حرام و غير مقبول بنسب متقاربة نوعا ما تقدر ب8% و 5%، غير أن هناك من صرح بأنه مظلوم و السلوك الإنحرافي هو مجرد صفة انحلت به لأنه لم يقم به، إضافة إلى من صرح بأنه السلوك الذي يعيش به ،وهو الطريق الوحيد للحياة مثل إنشاء محلات للدعارة عند النساء بنسبة هو سبيل لعيش بنسبة تقدر9% وهناك ظروف دفعتهم إلى هذا السلوك إلا أن هناك إجابة تقول أن أطفالي هم السبب و ذلك بنسبة تقدر ب3% وهذا يعود إلى أحد الأسباب الانحراف و هي الظروف الاجتماعية و الاقتصادية للأسرة وما تلعبه في شعور الأسرة بالعجز أمام الأطفال و هذا ما يدفعهم إلى الانحراف .

والملاحظ من كل هذه الإجابات التي صرح بها المبحوثين أن أغلب النزلاء اعترفوا بسلوكهم الغير سوي وهو مؤشر هام حتى وإن تعددت الأسباب في ذلك لكن النقطة الأساسية في هذه الآراء والتصريحات أن بعد دخلوهم لمؤسسة إعادة التربية وبعد تلقيهم لكافة أنواع التعليم اعترفوا بهذه السلوكات المنحرفة حيث اتضحت مدى أهمية المستوى التعليمي للنزلاء في المؤسسة، حيث يعد من العوامل التي تلعب دورا واضحا على الإستفادة من باقي البرامج المنفذة من المؤسسة.

وقد جاءت هذه التحليلات والتفسيرات للجدوال معبرة كثيرا مما خلصت إليه نتائج دراسات سابقة منها دراسة سعود بن ضحيان الضحيان تحت عنوان "**البرامج التعليمية والتأهيلية في المؤسسات الإصلاحية**" أن البرامج التعليمية لها دور فعال في تغير سلوك النزيل داخل هذه المؤسسات وهذا ما اتفقت معه دراستنا الحالية.

رابعا: النتائج العامة:

بعد ما تم عرضه في الفصول السابقة من مادة نظرية إضافة إلى جانب الإجراءات المنهجية، تعتبر هذه المرحلة هي المرحلة الحاسمة التي تسعى الباحثة جاهدةً للوصول إليها وهي صياغة النتيجة العامة للدراسة والموسومة ب: " **التعليم وتغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية**" محاولة للكشف عن الدور الذي يؤديه التعليم داخل هذه المؤسسات وتغييره للسلوك الإنحرافي للنزلاء انطلاقا من صياغة تساؤلات البحث ومحاولة الإجابة عنها.

وخلاصة القول يمكن اعتبار التعليم بشتى أنواعه العام، المهني والديني بأنه أحد العوامل الأساسية التي لها دور أساسي في تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية، حيث نجد:

- أن التعليم العام كأحد أنواع التعليم يساهم في تغيير سلوكات النزلاء وذلك من خلال ما وضحه المبحوثين لسبب اختيارهم لهذا النوع وهو مواصلة الدراسة، الاستفادة من العفو ... واتضح من الدراسة أن المدة المستغرقة في التعليم العام مختلفة حسب المراحل التعليمية لكل نزيل على حدا (ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي) وأن 60% من مجتمع الدراسة يرى هذه المدة كافية إلا أن الفئة الثانية ترى عكس ذلك فهي غير كافية بالنسبة لهم ولهذا يلجئون إلى الدروس التدعيمية وهذا ما اتفق مع تصريحات معلم التعليم العام في مقابلتنا الشخصية معه أيضا.
- واستنتجنا أيضا أن العلاقات الجيدة بين النزلاء والمعلمين من شأنها أن تحقق فاعلية العملية التعليمية، أما بالنسبة لمساهمة ودور التعليم العام في تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية منذ بداية الدراسة وبعد مرور فترة معينة ، كشفت لنا الدراسة

أن 97% من مجموع المبحوثين تغيرت سلوكاتهم من وراء العملية التعليمية فهي تساهم بشكل كبير في إستأصال جذور الجريمة والانحراف من سلوكات النزيل.

- كما توصلنا إلى أنه توجد العديد من العقبات أو المعوقات التي تواجه المبحوثين كالاكتظاظ داخل الحجرات، إضافة إلى قلة المعلمين مع الحجم الزائد للنزلاء وعوامل أخرى والتي من شأنها أن تعرقل العملية التعليمية، حيث أصبح العدد الفعلي للنزلاء أكثر بكثير من قدر الإستعاب وهذا ما قد يسبب ضعف في التحصيل العلمي بالنسبة لهذا النوع من التعليم. وكشفت لنا الدراسة أن 98% من مجتمع البحث أنهم سيتوقفون على السلوك الإنحرافي الذي دخلوا بسببه للمؤسسة، وهذا إن دل عل شيء فإنما يدل على الدور الكبير الذي يحققه التعليم العام داخل هذه المؤسسة في تغيير سلوكاتهم الإنحرافية إل سلوكات سوية تتوافق والمجتمع، ولكن الأمر الغريب هو اعتراف أحد النزلاء أنه لا يكترث لذلك ولا يهمه الأمر إن رجع ودخل مؤسسة إعادة التربية وهنا نلاحظ أن هذا النزيل يرى في هذه المؤسسة هي المأوى له.

ونظرا لكل الجهود التي تبديها مؤسسة إعادة التربية فيما يتعلق بدراسة سلوكيات النزيل حيث أن استمرارية السلوكيات السلبية للنزلاء يعني أن استفادتهم من البرامج التعليمية داخل المؤسسة محدودة وقد تحد من الدور الذي يقدمه التعليم على من هم في طور التغيير نحو السلوك الإيجابي لذلك وضعت المؤسسة برنامج سُمي بالخطة الفردية، هذه التي تدرس حالة كل نزيل على حدا من بداية دخولهم، وأسباب الجريمة، حالته النفسية، رغبته في التعليم وغيرها من الأمور وذلك كله للوصول إلى تفسير هذه السلوكات المنحرفة وإعادة إدماجهم في المجتمع كفرد صالح من جديد.

- ولعل ما يجدر ذكره الإشارة بأن التعليم المهني كأحد أنواع التعليم له الإيجابية الأكثر والدور الفعال بغض النظر عن باقي أنواع التعليم الأخرى، من خلال تزويد المتعلم بالمهارات والمعارف والخبرات والقيم حيث سوف يكتسب من هذه المعارف ما يؤهلهم لاحتراف مهنة أو ممارسة صنعة أو الحصول على وظيفة فيما بعد وهذا ما قد يكون ينقص النزلاء من قبل لهذا يتغير سلوكهم من سلوك إنحرافي إل سلوك سوي، ونجد هنا أن هذا الأخير يكتسب أهمية خاصة نظرا لإرتباطه الوثيق بمتطلبات المهنة أو الوظيفة، وسبل الارتقاء بها على مستوى الأفراد من جهة، والاستجابة لمتطلبات واحتياجات سوق العمل من جهة أخرى، ومن هذا المنطلق يبدو أن التعليم المهني أكثر أنواع التعليم الذي له الدور البالغ في تفسير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية.
- إضافة إلى هذا نجد أن النتائج التي توصلنا إليها من خلال إجابات المبحوثين ومقابلة معلم التعليم الديني (الإمام) كانت نتائج غير متوقعة، حيث كنا نعتقد أن التعليم الديني داخل مؤسسة إعادة التربية له دور غير فعال، بينما من خلال هذه الدراسة توصلنا إلى نتيجة أخرى مخالفة لما سبق ذكره، حيث وضّحت الإجابات أن هناك إقبال كبير على هذا النوع من التعليم وهناك من النزلاء الذي يحفظ القرآن وهناك من ختمه والأكثر من ذلك هو أهم حدث في هذا الجانب وهي المرأة المسيحية التي أسلمت ونطقت بالشهادتين وأعلنت إسلامها أمام كل أعضاء الهيئة الإدارية، وحتى من طرف الوزارة ووسائل الإعلام وهذا ما صرح به إمام مؤسسة إعادة التربية بورقلة ضمن المقابلة الشخصية التي تمت معه، ومن هذا نجد أن التعليم الديني هو الآخر له الأهمية البالغة في تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية لأنها خلصت أن البرامج التعليمية الارشادية هي من أهم الأدوات التي يمكن الإستفادة منها لأنها تعمل هذه البرامج في بناء الذات لدى النزيل من خلال تنوع

تلك البرامج من حفظ القرآن الكريم والمحاضرات الدينية وحلقات الوعظ وبالتالي يتغير سلوك النزيل.

ولكن على الرغم من هذا فإن مؤسسة إعادة التربية في عمومها لم توفر لهم حوافز ومكافآت تدعيمية أكثر خاصة تلك المتعلقة بالعفو، أو خفض مدة العقوبة أو مكافآت ....في هذا النوع من التعليم.

وما يمكن قوله أن التعليم بشتى أنواعه العام، المهني، والديني له الدور الفعال في تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية، لذلك نؤكد على ضرورة الإهتمام أكثر بالجانب التعليمي داخل هذه المؤسسات.

وفي ضوء النتائج المتوصل إليها لهذه الدراسة نقدم جملة من **التوصيات والإقتراحات** علها تكون لها صدى على مستوى الدراسات والأبحاث القادمة أو على مستوى أنظمة مؤسسة إعادة التربية عموما:

إن علما بلا عائد لا يعد علما ذا قيمة وأن التصدي لمشاكل المجتمع بالحل دون الاعتماد على معطيات البحث العلمي ما هو إلا إضاعة للوقت والجهد والمال، وعلى ذلك فإن الباحثة تجد من الضروري أن تتقدم بتوصيات ترى أنها كفيلة في ضوء معطيات هذا البحث بالتصدي لكثير من المشاكل التي تواجه عقوبة مؤسسة إعادة التربية وتعمل على رفع كفاءة أداء مؤسسة إعادة التربية لرسالتها الأساسية كمؤسسة للتأهيل والإصلاح ولذلك توصي الباحثة بما يلي:

- بالنسبة للتعليم العام

1. توصي الباحثة بمعاودة دراسة دور التعليم بمؤسسات إعادة التربية وتوظيفه التوظيف الأمثل وإزالة معوقات أدائه لرسالته التأهيلية.

2. توصي الباحثة بتوفير عدد وافر من الأساتذة والمعلمين في كل الأطوار.

3. تقليل عدد المتعلمين في القسم الواحد للحد من ظاهرة الاكتظاظ .

4. محاولة جعل التعليم معيارا أساسيا في تقويم كفاءة إدارة مؤسسة إعادة التربية، على أن يسبق مدها بالإمكانيات اللازمة للقيام بإتمام العملية التعليمية.

5. توصي الباحثة بعمل المزيد من الدراسات الخاصة بمؤسسة إعادة التربية وخاصة التعليم داخل هذه المؤسسة.

6. اصلاح هياكل التعليم ومناهج الأنظمة التعليمية والتدريبية حتى يصبح التعليم أكثر تجاوبا مع الاحتياجات الانتمائية للمجتمع.

- **بالنسبة للتعليم المهني**

7. إضافة إلى هذا يجب التوسع في تدريب النزلاء على المهارات والقدرات المختلفة وإن يتخذ من ذلك التوسع الفعلي مؤشرا أساسيا في تقويم كفاءة الأداء بالنسبة لإدارة مؤسسة إعادة التربية.

8. توصي الباحثة بالتوسع في الأخذ بمبدأ المكافأة والجزاء في إدارة مؤسسة إعادة التربية وأن يكون معيار تأهيل النزيل وهو ركيزة التخطيط في ذلك وليس تحقيق الأمن والهدوء بالسجن.

9. توصي الباحثة بالفصل بين النزلاء العائدين إلى الانحراف والجريمة من ناحية ونزلاء وجرائم الصدفة والذين يودعون بالمؤسسة للمرة الأولى من ناحية أخرى فهناك من دخل السجن بسبب حادث مرور تسبب في قتل شخص أو هناك من دخل بسبب الضرائب فهنا لا يجب الخلط بين مدمن مخدرات أو القاتل المتعمد وهؤلاء النزلاء.

- **بالنسبة للتعليم الديني**

10. توفير العدد الملائم من الوُعّاظ ورجال الدين (معلمين التعليم الديني) ليتناسب مع عدد نزلاء كل مؤسسة إعادة التربية والتشجيع على قبول الوعاظ لهذا العمل بمنح مزايا خاصة لهم.

11. عقد لقاءات دروس التعليم الديني مرتين كل أسبوع على الأقل.

12. أن تحدد مكافآت لحفظ القرآن وشرح السُّنة المظهرة للنزلاء حال نجاح النزلاء في تحقيق تقدم في ذلك الشأن مثل المنهج المتبع في العربية السعودية فهي تُخفظ العقوبة للنزيل وتقدم له مكافآت مالية لحفظة القرآن الكريم.

خلاصة :

يتخطى الهدف الرئيسي لأي بحث علمي مجرد وصف المشكلة أو الظاهرة موضوع البحث إلى تحليلها وتفسيرها، وهذا ما تم التطرق إليه في هذا الفصل بعد تحليل وتفسير البيانات إذ من خلالها تمكنا من الإحاطة بكل أبعاد هذه الدراسة وتوصلنا إلى نتائج علمية من شأنها أن تضفي طابعا آخر على هذه الدراسة، إذ كانت هذه النتائج إيجابية في أغلب النقاط الأساسية وغير متوقعة في جزء منها، ومن هنا أملت طبيعة الدراسة علينا أن نقدم جملة من التوصيات والاقتراحات علها تكون مفيدة في البحث الاجتماعي والواقع المدروس والتي من شأنها أن تكون حلول نسبية تزيد من فاعلية التعليم في تغيير السلوك الإنحرافي داخل مؤسسة إعادة التربية.

الخاتمة

الخاتمـــة :

من خلال هذه الدراسة أردنا البحث عن دور التعليم في تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية، وانطلاقا من اشكالية الدراسة وللإجابة على تساؤلاتنا قمنا بتقسيم البحث إلى فصول نظرية والتي تمحورت حول التعليم وأهم المداخل السوسيولوجية التي تناولته، والسلوك الانحرافي ومحاولة تقديم أسبابه ودوافه الاجتماعية والنفسية والبيولوجية وغيرها من مادة نظرية، إضافة إلى مؤسسة إعادة التربية والتعليم من مفهوم و أهم أنواع التعليم المبرمجة داخل هذه المؤسسة التي تطبق على النزلاء أثناء فترة سلب الحرية والتي تهدف أساسا إلى تغيير سلوك النزلاء من سلوك منحرف إلى سلوك سوي، وهذا ما كان لازما علينا التأكد منه ميدانيا.

إذ توصلنا في هذه الدراسة من خلال بعض المؤشرات والبيانات التي قمنا بتحليلها وتفسيرها إضافة إلى مقابلتنا الشخصية مع معلمي مؤسسة إعادة التربية بورقلة أن البرامج التعليمية على اختلافها تعد من أهم البرامج التي تعتمد عليها المؤسسة لتغير من سلوك النزيل الانحرافي لتكسبه المعارف والمهارات والخبرات وغيرها ليكون بذلك فرد فعال وإيجابي في مجتمعه مرة أخرى، ولكن وعلى الرغم من الدور الذي يحققه التعليم في تغيير سلوك النزلاء إلا أنه اتضح أن هناك بعض المعوقات التي تعرقل سير هذه العملية خاصة الاكتظاظ ونقص المعلمين ...، إضافة إلى حالة خاصة اعترفت أنها لن تتوقف عن السلوك الانحرافي الذي دخلت بسببه إلى مؤسسة إعادة التربية وهذا قد تكون له أسباب نفسية أو اجتماعية....أو أسباب لا ندركها.

ولهذا فقد أصبح من الضروري إيجاد السبل الكفيلة أو الحلول المناسبة للحد من هذه المعوقات وتوفير الإمكانيات المناسبة من أجل استخلاص برنامج نموذجي يؤدي تطبيقه على النزلاء في مؤسسات إعادة التربية إلى تحقيق نتائج إيجابية في ردع النزلاء عن العود إلى الإنحراف والجريمة.

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح جنس العينة	183
02	يوضح الفئة العمرية للمبحوثين	184
03	يبين الشهادات المتحصل عليها	185
04	يبين الحالة العائلية للمبحوث	186
05	يوضح سبب دخول المبحوث إلى المؤسسة	187
06	يوضح مدة تواجد المبحوث بالمؤسسة	188
07	يوضح عدد مرات دخول المبحوث إلى المؤسسة	189
08	يوضح المدة المستغرقة للتعليم العام في الأسبوع	190
09	يوضح المدة الكافية في التعليم	191
10	يوضح إن كان هناك قاعات مناسبة للتعليم	192
11	يوضح سبب اختيار المبحوث للتعليم العام	193
12	يوضح علاقة النزيل مع المعلمين	194
13	يوضح توفير إدارة المؤسسة حوافز مناسبة لمن يستكمل تعليمه	195
14	يوضح استكمال التعليم العام يمكنه أن يرفع من مكانة النزيل داخل مؤسسة إعادة التربية	196
15	يوضح نتائج المبحوثين الدراسية	197
16	يوضح الاستفادة من التعليم العام	198
17	يوضح تغير القيم الاجتماعية لدى المنحرفين جراء التعليم العام	199
18	يوضح لنا شعور المنحرفين بتغير في سلوكهم منذ بداية الدراسة وبعد مرور فترة معينة	200
19	يوضح توقف النزيل عن السلوك الانحرافي الذي دخل بسببه إلى مؤسسة إعادة التربية	201
20	يوضح المدة المستغرقة في التعليم المهني	202
21	يوضح المدة الكافية في التعليم المهني	203
22	يوضح سبب اختيار المبحوث للتعليم المهني	204

23	تخصص المبحوث في التعليم المهني	205
24	الاستفادة من التعليم المهني	206
25	كيفية الاستفادة من التعليم المهني	207
26	المكاسب التي يحققها التعليم المهني	208
27	تعلم النزيل مهنة أو حرفة داخل مؤسسة إعادة التربية تمكنه من النجاح في حياته العملية بعد خروجه من المؤسسة	209
28	شعور النزلاء اتجاه أساتذة ومعلمي التعليم المهني	210
29	وجود ضغوط تعرقل تعلم المبحوث داخل مؤسسة إعادة التربية	211
30	استغلال النزيل للتعليم المهني بعد خروجه من المؤسسة	212
31	إن ترك التعليم المهني انطباعا ايجابيا لدى المبحوث	212
32	النزلاء الذين يحفظون القرآن	214
33	قراءة النزلاء لكتب الدين	215
34	المدة المستغرقة مع الإمام في الأسبوع	216
35	إن كانت المدة كافية في التعليم الديني	217
36	خطبة الجمعة ودورها في تغيير سلوك المبحوث	218
37	مشاركة النزلاء في المسابقات الدينية	219
38	إن كان هناك حوافز مادية ومعنوية بعد المشاركة في المسابقات الدينية	220
39	مدى شعور النزيل بالذنب لدرجة قراءته للقرآن	221
40	ندم المبحوث عن التصرف الذي أدى به للتواجد بالمؤسسة	222
41	رأي المبحوث في السلوك الانحرافي الذي مارسه	223

فهرس الأشكـال والرسومات البيانية

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	شكل يوضح منظم متقدم يمثل أنواع التعليم عند أوزابل	27
02	شكل يوضح عدد المستفدين من الدروس التعليمية في الجزائر	152
03	شكل يوضح عدد الممتحنين والناجحين في شهادة الباكالوريا داخل مؤسسة إعادة التربية في الجزائر	153
04	شكل يوضح عدد الممتحنين والناجحين في شهادة التعليم المتوسط داخل مؤسسة إعادة التربية في الجزائر	154
05	شكل يوضح عدد المستفيدين من التكوين المهني داخل مؤسسة إعادة التربية في الجزائر	154
06	شكل يوضح مخطط ورسم بياني للتنظيم العام لمؤسسة إعادة التربية	171

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
01	الاستمارة
02	دليل المقابلة
03	صورة تمثل تلقي النزيل للتعليم العام
04	صورة تمثل احدى تخصصات المبحوث في التعليم المهني
05	صورة تمثل اكتساب النزيل مهارات وخبرات من التعليم المهني

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر و المراجع:

أولا: القرآن الكريم

ثانيا : قائمة المراجع باللغة العربية:

- **الكتب**

1. ابراهيم عيسى عثمان، **النظرية المعاصرة في علم الإجتماع**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008م.

2. ابراهيم وجيه محمود، **التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته**، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الاسكندرية، مصر،2006م.

3. إحسان محمد الحسن، **علم الإجتماع القانوني** ، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008م.

4. إحسان محمد الحسن،**النظريات الاجتماعية المتقدمة (دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة)**، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2005م.

5. أحمد أنور السيد أحمد، **علم الإجتماع الجريمة**، جامعة الملك سعود لنشر العلمي والمطابع، المملكة العربية السعودية،2011م.

6. أحمد سلمان أبو زيد، **نظرية علم الإجتماع (رؤية نقدية راديكالية)**، دار المعرفة الجامعية، ط1، الاسكندرية، مصر، 2006م.

7. اسحاق ابراهيم منصور، **موجز في علم الإجرام وعلم العقاب**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط3، بن عكنون، الجزائر، 2006م.

8. أمل البكري، ناديا عجور، **علم النفس المدرسي**، دار المعتز للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن،2000م.

9. بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني، **منهجية العلوم الإجتماعية**، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2004م.

10. بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني، **أسس البحث العلمي(الكتاب الأول)**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2007م.

11. بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني، **المناهج الأساسية في البحوث الاجتماعية**، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2012م.

12. جابر نصر الدين، **السلوك الإنحرافي والإجرامي** ، دار الهدى لنشر والطباعة والتوزيع، عين مليلة، الجزائر.

13. جابر نصر الدين، **مطبوعات في علم الإجرام والإنحراف**، كلية الآداب والعلوم الإجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2005م.

14. جان عبد الله توما، **التعلم والتعليم (مدارس وطرائق)**، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان،2001م.

15. جلال الدين عبد الخالق، السيد رمضان، **الجريمة والإنحراف من منظور الخدمة الإجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر،2001م.

16. جمال معتوق، **مدخل الإجتماع الجنائي(أهم النظريات المفسرة للجريمة والإنحراف)** دار بن مرابط للنشر والتوزيع الجزائر، 2008م.

17. جودة عزت عطوي، **أساليب البحث العلمي (مفاهيمه، أدواته، الطرق الإحصائية)**، دار الثقافة، ط1، دار الثقافة، الأردن، 2007م.

18. جودت عبد الهادي، **نظرية التعلم وتطبيقاتها التربوية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2007م.

19. جورج ريتزر، **رواد علم الاجتماع**، ترجمة محمود الجوهري وآخرون، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، 2006م.

20. حاتم عبد المنعم أحمد عبد اللطيف، **عزوف نزلاء السجون عن الإلتحاق بالمدارس(دراسة من المنظور البيئي الشامل لمعوقات التعليم والتدريب**، أكادمية نايف للعلوم الأمنية، الجزء الأول، الرياض، 1430هـ.

21. حارث عبود، **الاتصال التربوي**، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1،عمان، الأردن، 2009م.

22. حارث عبود، نرجس حمدي، **الإتصال التربوي**، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009م.

23. حسن عمر منسي، **سيكولوجية التعلم والتعليم (مبادئ ومفاهيم)**، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1996م.

24. حسين عبد الحميد رشوان، **العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الإجتماع**، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية ، مصر، 2006م.

25. حمدي علي أحمد، **مقدمة في علم الإجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، د س.

26. خليل المعايطة، **علم النفس التربوي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن،2008م.

27. خيري خليل الجميلي، **السلوك الإنحرافي في إطار التخلف والتقدم**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر ،1990م.

28. دردوس مكي، **الموجز في علم العقاب**، ديوان المطبوعات الجامعية، قسنطينة، الجزائر، 2010م.

29. روبرت جانييه، **أساسيات التعلم من أجل التعليم الصفي**، ترجمة محمد خوالدة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2011م.

30. زيد منير سلمان، **الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الفعال**، دار التربية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008م.

31. سامية حسن الساعاتي، **الجريمة والمجتمع (بحوث عي علم الاجتماع الجنائي)**، ط2، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان 1983م.

32. سامية محمد جابر، **الانحراف الاجتماعي بين نظرية علم الاجتماع والواقع الاجتماعي** ، دار المعرفة الجامعية، مصر ،1998م.

33. سامية محمد جابر، **الانحراف والمجتمع (المحاولة لنقد نظرية علم الإجتماع والواقع الإجتماعي**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 1898م.

34. سامية محمد جابر، **الجريمة والقانون والمجتمع**، دار المعرفة الجامعية، ط1، مصر، 2007م.

35. سامية محمد جابر، **سوسيولوجيا الإنحراف**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2004م.

36. سامية محمد جابر، **علم الإجتماع العام**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2004م.

37. سحر عبد الغني، **الأطفال وتعاطي المخذرات**، المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2007م.

38.سعود ضحيان بن الضحيان،**البرامج التعليمية والتأهيلية في المؤسسات الاصلاحية، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية**، مركز الدراسات والبحوث، ط1، الرياض، 2001م.

38. سعيد اسماعيل علي،**أصول التربية العامة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2007م.

39. سناء محمد سليمان، **محاظرات في سيكولوجية التعلم**، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، القاهرة، مصر، 2008م.

40. السنبل عبد العزيز، **التجارب العالمية في استخدام البرامج التعليمية والتربوية داخل المؤسسات الاصلاحية** – أبحاث الندوة العلمية حول التعليم داخل المؤسسات الاصلاحية– أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض، 1419هـ.

41. سليمان عبد الله العقيل، **فاعلية حلقات القرآن الكريم في السجون، ندوة الإصلاح والتأهيل في المؤسسات العقابية الاصلاحية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض، 2004م.

42. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد هلالي، **المنهاج التعليمي والتوجه الاديولوجي(النظرية والتطبيق)**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2005م.

43. السيد رمضان، **إسهامات الخدمة الإجتماعية في مجال الجريمة والانحراف**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2003م.

44. السيد عبد العاطي، **النظرية في علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الاسكندرية، مصر، 2005م.

45. السيد علي شتا، **الانحراف الاجتماعي (الانماط والتكلفة)**، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، مصر، 1999م.

46. شبل بدران، حسن البيلاوي، **علم اجتماع التربية الجديد**، دار المعرفة الجامعية، ط3، الاسكندرية، مصر، 2009م.

47. طارق السيد الإنحراف الإجتماعي، **الأسباب والمعالجة**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 2012م.

48. طارق عبد الرؤوف عامر، **التربية العلمية والتعليم المستمر(مفهومها وأهدافها وخصائصها)**، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013م.

49. طلعت ابراهيم لطفي، **النظريات المعاصرة في علم الإجتماع**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2009م.

50. طه المجدوب، التأهيل المهني وعلاقته بالرعاية اللاحقة، المجلة الجنائية القومية، العدد3، مجلد 15، القاهرة، 1989م.

51. عامر مصباح، **التنشئة الإجتماعية والسلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**، دار الأمة للنشر والتوزيع، الجزائر ، 2003م.

52. عايد عواد الوريكات، **نظريات علم الجريمة**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2008م.

51. عبد الحافظ سلامة، **تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية في تربية الطفل**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2001م.

53. عبد الرحمان العيسوي، **سيكولوجية التعلم والتعليم**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011م.

54. عبد الرحمان محمد العيسوي: **المخذرات وأخطارها**، دار الفكر الجامعي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2005م.

54. عبد الرحمان محمد العيسوي: **سيكولوجية الجريمة والانحراف**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د س.

55. عبد الرحمان محمد العيسوي، **الجريمة والشذوذ العقلي**، منشورات الحلبي الحقوقية، ط1، بيروت ، لبنان،2004م.

56. عبد الرزاق محمد الدليمي، **الإعلام التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2011م.

57. عبد القادر عدالة، **الجريمة من زاوية وظيفية معاصرة**، مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية، العدد الثامن عشر، كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، السداسي الأول 2013م.

58. عبد الكريم علي اليماني، **استراتيجيات التعلم والتعليم**، زمزم ناشرون وموزعون، ط1، عمان، الأردن، 2009م.

59. عبد اللطيف حسين الفرج، **تحفيز التعلم**، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1،عمان، الأردن، 2007م.

60. عبد الله الزاهي الرشدان، **تاريخ التربية**، دار وائل للنشر والطباعة والتوزيع، ط2، عمان، الأردن، 2002م.

61. عبد الله رشدان ، نعيم جعنيني، **المدخل إلى التربية والتعليم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن،2002م.

62. عبد الله محمد عبد الرحمان والسيد رشاد غنيم، **مدخل علم اجتماع**، دار المعرفة الجامعية، ط1، الاسكندرية، مصر، 2008م.

63. عبد الله محمد عبد الرحمان، **مناهج وطرق البحث الإجتماعي**، دار المعرفة الجامعية، مصر 2002م.

64. العبيدي الأسعد، **دور الخصائص النفسية والاجتماعية لنزلاء المؤسسات الاصلاحية وخصائصها في تشكيل وتوجيه العملية التعليمية والتربوية بها**، ندوة التعليم داخل المؤسسات الاصلاحية، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض، 1419هـ.

65. عزت جرادات وآخرون، **أسس التربية**، دار الصف للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008م.

66. عطاالله أحمد، **أساليب وطرائق التدريب في التربية البدنية والرياضية**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2006م.

67. علي أسعد وطفة، **علم الإجتماع التربوي**، جامعة دمشق للطبع والنشر، سوريا، 2004م.

68. علي عبد الرزاق جلبي، **المشكلات الإجتماعية (دراسة معاصرة في العنف والجريمة المنظمة...)** ، دار المعرفة الجامعية، للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2005م.

69. علي محمد جعفر، **الأحداث المنحرفون(عوامل الانحراف بالمسؤولية الجزائية والتدابير)**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1989م.

70. عماد عبد الرحيم الزغول، **نظريات التعلم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن، 2006م.

71.عمار بخوش، **دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1989م.

72. فاروق السيد عثمان، **سيكولوجية التعليم والتعلم**، دار الأمين للنشر والتوزيع، ط1، مصر 2005م.

73. فتوح عبد الله الشاذلي، **علم الاجرام العام**، دار المطبوعات الجامعية، الاسكندرية، مصر، 2009م.

74. فضيل دليو وآخرون، **أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 1999م.

75. فوزي محمد جبل، **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**، المكتبة الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2000م.

76. فوزية الحاج علي البدري، **التربية بين الأصالة والمعاصرة(مفاهيمها،أهدافها، فلسفتها)**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009م.

77. مجدي صلاح طه المهدي، نرجس حمدي، **المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة**، دار الجامعة الجديدة، ط1، الاسكندرية، مصر، 2007م.

78. محسن علي عطية، **أسس التربية الحديثة لنظم التعليم**، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2010م.

79. محمد أحمد كريم وآخرون، **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**، لتحويل وطباعة الورق، ط1، الاسكندرية، مصر،2003م.

80. محمد الجوهري، **تاريخ الفكر الإجتماعي(الرواد)**، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011م.

81. محمد جاسم العبيدي، **علم النفس التربوي وتطبيقاته**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009م.

82. محمد جاسم محمد، **نظريات التعلم**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2007م.

83. محمد خان، **منهجية البحث العلمي وفق نظام " LMD**"، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، ط1، جامعة بسكرة، الجزائر، 2011م.

84. محمد سلامة محمد غباري، **أدوار الأخصائي الإجتماعي في مجال الجريمة والإنحراف**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر ، 2004م.

85. محمد سلامة محمد غباري، **الدفاع الإجتماعي في مواجهة الجريمة والإنحراف**، دار المعرفة الجامعية، مصر ، 2005م.

86. محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون، **إدارة الصف والمخرجات التربوية**، دار صفاء للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن،2012م.

87. محمد سيد فهمي، **الفئات الخاصة من منظور الخدمة الإجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر، 2001م.

88. محمد صبحي نجم، **أصول علم الإجرام والعقاب**، الدار العلمية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2002م.

89. مربوحة بولحبال بونوار، **محاضرات في علم إجتماع التربية**، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزء الأول، عنابة، الجزائر، 2004م.

90. مسعود الضحيان بن الضحيان، **تجربة التعليم الديني في المملكة العربية السعودية(مدخل لتقويم نزلاء المؤسسات الاصلاحية والعقابية)**، ندوة التعليم داخل المؤسسات الاصلاحية، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض، 1419هـ.

91. مصلح الصالح، **النظريات الإجتماعية المعاصرة وظاهرة الجريمة في البلدان النامية**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2000م.

92. معن خليل العمر، **علم الإجتماع الإنحراف**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009م.

93. منال محمد عباس، **الانحراف والجريمة في عام التغير**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، مصر، 2011م.

94. منصور رحماني، **علم الإجرام والسياسة الجنائية**، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر،2006م.

95. موريس أنجرس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية(تدريبات علمية)**، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2006م.

96. نادر فهيمي الزيود، **التعلم والتعليم الصفي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط4، عمان، الأردن، 1999م.

97. نايف بن محمد المرواني، **جريمة السرقة (دراسة نفسيةإجتماعية)**، ط1، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية، 2011م.

98. نائل بسام محمد،**علم النفس التعليمي**، دار المستقبل للنشر والتوزيع، ط1، د ب، 2009م.

99. نسرين عبد الحميد نبيه، **السلوك الإجرامي الجنسي**، مكتبة الوفاء القانونية للنشر والتوزيع، ط1، الاسكندرية، مصر، 2012م.

100. نعيم حبيب جعنيني، **علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق**، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، لبنان، 2007م.

101. هادي مشعان ربيع، **علم النفس التربوي**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، عمان،الاردن، 2008م.

102. هاني خميس محمد عبدو، **سيسيولوجيا الجريمة والإنحراف**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2008م.

103. وليم عبيد، **إستراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة**، أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الاردن،2009م.

104. يحيى محمد نبهان، **الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ،عمان، الاردن، 2008م.

- **القواميس والمعاجم:**

105. ابن منظور، **لسان العرب(المجلد الثالث)**، دار الكتب العلمية، لبنان،2003م.

106. محمد عاطف غيث، **قاموس علم الإجتماع**، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 1989م.

107. محمد عاطف غيث، **قاموس علم الإجتماع**، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، ط1، الاسكندرية، مصر، د س.

108. محمد حمدان، **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، داركنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط5، عمان، الاردن، 2006م.

109. محمد عاطف غيث، **قاموس علم الإجتماع**، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، ط3، الاسكندرية، مصر، 2006م.

- **الوثائق والمنشورات:**

110. منشورات مؤسسة إعادة التربية، **إعادة الإدماج الاجتماعي للمحبوسين في البيئة المغلقة**، ورقلة، الجزائر، 2007م.

111. منشورات مؤسسة إعادة التربية، **مصلحة الصحة والمساعدة الاجتماعية**، ورقلة، الجزائر، 2009م.

112. منشورات مؤسسة إعادة التربية، **إعادة التربية وإعادة الإدماج الاجتماعي للمحبوسين في البيئة المغلقة**، ورقلة، الجزائر، 2010م.

113. وزارة العدل الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، **قانون تنظيم السجون**، طبع الديوان الوطني للأشغال التربوية، ط3، الجزائر، 2005م.

114. وزارة العدل الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، **قانون تنظيم السجون**، د م، الجزائر، 2011م.

- **الرسائل الجامعية:**

115. حياة لموشي، **دور مراكز إعادة التربية في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي للمراهقة الجانحة**، رسالة ماجستير في علوم التربية غير منشورة، جامعة الجزائر، 2003-2004م.

- **المواقع الالكترونية:**

116. أسعد الإمارة: /www.alhewar.org /18.02.2014 22:20 h

117. الانحراف الإجتماعي: www.moqatel.com / 22.03.2014/ 17:15 h

118. مزوز بركو: واقع أنظمة السجون في العالم:
http://mazozp sychologie-maktobblog.com /24.03.2014/ 19:37 h

119. شبكة النبأ: /www.annabaa.owg 02.04.2014 / 14:30h

120. htpp:// majda. Maktoob.com / 02.04.2014/ 16:45 h

ثالثا: قائمة المراجع باللغة الفرنسية

121.Paul Robert, **Dictionnaire Le petit Robert1**,imprimé en France, juin 1990.

122. **Petit Larousse en couleurs**, imprimé en France, édition 1985.

123. Raymond Boudon et autre, **Dictionnaire de la sociologie, Larousse**, Paris,2005.

124. .Abdul-Metten-Mikal,**The contribution of traductional education and congnitive education on the reduction of recidivism omong prison** inmates-Qalifornia-state- University-Frenso-and Univrsity of Qaliforis- Davis (ED),2004

125. Bruno Milly, **la prison- Ecole de Quoi? UN Regard Sociologique** Université Lyon, 2002.

126.Kropp-Edward , **the effectes of a contive-moral development program on inmates in a correctional educationl envirment**- Unversity of Virginia(EDH),2006.

127.Michel Febres, **Enseigner en prison le paradoxe de la liberté pédagogique dans un univers clos** , Édition l'Harmattan, Paris,2011.

http://bibliotheque.bordeaux.fr/in/faces/details.xhtml?id=mgroup/

12.03.2014/ 11 :17 h

128. Michel Febres , **Une approche socio-historique de l'enseignement en prison, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation** - no 59 • 3e trimestre 2012.

http://laboutique.inshea.fr/site/Nras/n59/Febrer.htm/ 17.03.2014/ 21 :05h.

129. Philippe Combessie , **Sociologie de la prison,** éditions La Découverte et Syros ,Paris ,2001.

http://www.adeppi.be/fichiers/publications/Sociologie%20prison.pdf /18.03.2014/ 10 :42h.

130. **http://www.justice.gouv.fr/art_pix/SyntheseEnseignement 2007**/ 17.03.2014/ 22:22 h

الملاحق

الملحق رقم: (01)

وزارة التعليـــم العـــالي والبحث العلمـــي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

استمارة البحث:

التعليم وتغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية

دراسة ميدانية بمؤسسة إعادة التربية بورقلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم إجتماع التربية

إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذ :**

- خولة زروقي **أ. د. بلقاسم سلاطنية**

ملاحظـــة هامـــة:

- معلومات هذه الإستمارة سرية ولا تستعمل إلا لخدمة أهداف البحث العلمي

- نرجو منكم وضع علامة × في الخانة المناسبة

السنـــة الجـــامعية:2013 / 2014 م

أسئلـــــة الاستمارة

القسم الأول : البيانات الشخصية:

1- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2- السن : .....

3- المستوى التعليمي : ابتدائي ☐ إكمالي ☐ ثانوي ☐

جامعي ☐ أخرى تذكر.....

4- الحالة العائلية : أعزب ☐ متزوج ☐ مطلق ☐ أرمل ☐

إذا كنت متزوجا أو مطلقا أو أرملا هل لديك أطفال؟ نعم ☐ لا ☐

5- سبب دخولك المؤسسة :.....

6- مدة وجودك بالمؤسسة : .....

7- عدد مرات دخولك المؤسسة :.....

القسم الثاني : التعليم وتغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية

المحور الأول خاص بالتساؤل الأول : دور التعليم العام في تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية:

8- هل تقوم بالتعلم : - رغبة منك ☐

- مجبر ☐

9- ما هي المدة التي تقضيها في التعليم العام :.....

10- هل ترى هذه المدة كافية : نعم ☐ لا ☐

11- هل توجد قاعات مناسبة للتعليم : نعم ☐ لا ☐

12- ما هو دافعك الأساسي إلى ممارسة هذا النوع من التعليم : - لمواصلة الدراسة ☐

- للاستفادة من العفو ☐

- لملأ وقت الفراغ ☐

- أخرى تذكر.....

13- كيف هي علاقتك مع المعلمين: جيدة ☐

حسنة ☐

سيئة ☐

14- هل توفر مؤسسة إعادة التربية حوافز مناسبة لمن يكمل تعليمه : نعم ☐

إلى حد ما ☐

لا ☐

15- هل ترى أن استكمال التعليم العام يمكنه أن يرفع من مكانتك داخل مؤسسة إعادة التربية:

نعم ☐

نوعا ما ☐

لا ☐

16- كيف كانت نتائجك الدراسية : جيدة ☐

متوسطة ☐

ضعيفة ☐

17 - هل استفدت من التعليم العام : نعم ☐

لا ☐

18- هل تغيرت القيم الاجتماعية لديك جراء التعليم العام : نعم ☐

لا ☐

19 - هل شعرت بتغير في سلوكك منذ بداية الدراسة وبعد مرور فترة معينة : نعم ☐

لا ☐

20- هل ستتوقف عن السلوك الإنحرافي الذي دخلت بسببه إلى مؤسسة إعادة التربية :

نعم ☐ لا ☐

المحور الثاني : خاص بالتساؤل الثاني : دور التعليم المهني في تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية.

21- **ما** هي المدة التي تقضيها في التعليم المهني :.....

22- هل تكفيك هذه المدة : نعم ☐ لا ☐

23- ما هو سبب اختيارك للتعليم المهني : لنيل الشهادة ☐

الاستفادة من العفو ☐

لملأ وقت الفراغ ☐

أخرى تذكر.....

24- ما طبيعة التخصص الذي سجلت فيه: محاسبة ☐

إعلام آلي ☐

حدادة فنية ☐

نسيج ☐

أخرى تذكر.....

25- هل استفدت من نوع هذا التعليم : نعم ☐ لا ☐

26- كيف استفدت منه : اكتساب حرفة ☐

الاندماج في القطاع الخاص ☐

الاندماج في القطاع العام ☐

27- ما هي المكاسب التي حققها لك التعليم المهني : لم يحقق لك شيئا ☐

اكتساب خبرة في العمل ☐

اكتساب مهارات جديدة ☐

أخرى تذكر.....

28 - هل تشعر أن تعلم مهنة أو حرفة داخل مؤسسة إعادة التربية يمكن أن تجعلك ناجح في حياتك العملية بعد خروجك من المؤسسة: نعم ☐

لا ☐

نوعا ما ☐

29- كيف تشعر اتجاه أساتذة ومعلمي التعليم المهني:

التقدير والاحترام ☐

الاطمئنان ☐ أخرى تذكر.....

30- هل توجد ضغوط تعرقل تعلمك داخل مؤسسة اعادة التربية : نعم ☐ لا ☐

إن كانت الإجابة بنعم أذكرها .....

31- هل ستستغل هذا التعليم بعد خروجك من المؤسسة و تعمل به: نعم ☐

لا ☐

32- هل ترك التعليم المهني انطباعا ايجابيا لديك: نعم ☐ لا ☐

المحور الثالث : خاص بالتساؤل الثالث : دور التعليم الديني في تغيير في سلوك المنحرف داخل مؤسسة اعادة التربية

33- هل تحفظ القرآن : كله ☐

بعضه ☐

الآيات الصغيرة ☐

لا تحفظ ☐

34- ماذا قرأت من كتب الدين : .....

35- ما هي المدة التي تقضيها مع الإمام :.....

36- هل هي كافية : نعم ☐ لا ☐

37- هل تغير خطبة الجمعة من سلوكك الإنحرافي: نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

38- هل شاركت في مسابقات دينية : نعم ☐ لا ☐

39- هل كانت هناك حوافز ومكافئات على ذلك سواء مادية أو معنوية:

نعم ☐ لا ☐

40- هل تعاني بالذنب لدرجة أن تشغل وقتك بقراءة القرآن داخل مؤسسة إعادة التربية:

نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

41- هل ندمت على التصرف الذي أدى إلى تواجدك بهذه المؤسسة : نعم ☐ لا ☐

42- ما رأيك في السلوك الإنحرافي الذي مارسته :.....

الملحق رقم : (02)

وزارة التعليــم العــالي والبحث العلمــي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

1	0

مقابلة رقم

مع المعلم المختص بالتعليم العام(الأكاديمي)

استمارة مقابلة بحث تحت عنوان:

التعليم وتغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية

دراسة ميدانية بمؤسسة إعادة التربية بورقلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم إجتماع التربية

إعداد الطالبة : **إشراف الأستاذ :**

خولة زروقي **أ د. بلقاسم سلاطنية**

السنـــة الجـــامعية:2013 / 2014 م

أسئلـــة المقابلـــة:

القسم الأول : البيانات الشخصية:

1- الجنس: .....

2- السن : .....

3- المستوى التعليمي : .....

4- الولاية التي تسكن فيها: .....

5- منصبك الحالي : .....

6- الأقدمية في المهنة : .....

7- هل سبق لك ممارسة مهنة التعليم داخل مؤسسة إعادة التربية : .....

القسم الثاني : بيانات حول التعليم العام (الأكاديمي) داخل مؤسسة إعادة التربية :

8- ما هو المنهج المتبع في طريقة التعليم :.....

9- فئة النزلاء المكلف بها : .....

10- كيف هي طبيعة نقاش النزيل المتعلم داخل القسم :.....

11- هل تتعامل مع النزلاء كل على حدا في طريقة التعليم أو طريقتك تكون شاملة: .....

12- ما رأيك في البرنامج التعليمي المسطر داخل مؤسسة إعادة التربية : .....

13- هل هناك قابلية وإيجابية في التعليم العام من قبل النزلاء :.....

14- هل ترى أن عدد الساعات التي تقدمها في تعليم النزلاء كافية : .....

15- كيف يكون توزيع أفواج المتعلمين :.....

16- ما هو هدف تواجد النزلاء لديكم: .....

17- ما هي المواضيع التي يحب النزيل إثارة النقاش فيها : .....

18- هل ترى أن العملية التعليمية قد تغير من سلوك النزلاء داخل المؤسسة :.....

إذا كانت لديك إضافات أخرى حول الموضوع أذكرها :.....

الملحق رقم (03):

الملحق رقم (05) :

الملحق رقم (04) :