سجل تحت رقم
AS5 N11
08 Nov 2008
الرقم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد

Université Abou Bekr Belkaid

Tlemcen Algérie

تلمسان الجزائر

كلية الآداب و العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية

قسم الثقافة الشعبية

تخصص أنتروبولوجيا الجريمة

مذكرة لنيل شهادة الماجستير

التسلط التربوي في الأسرة والمدرسة و علاقته بإجرام الأحداث

دراسة في أنتروبولوجية الجريمة -

من إعداد الطالب :

عبد الباقي غفور

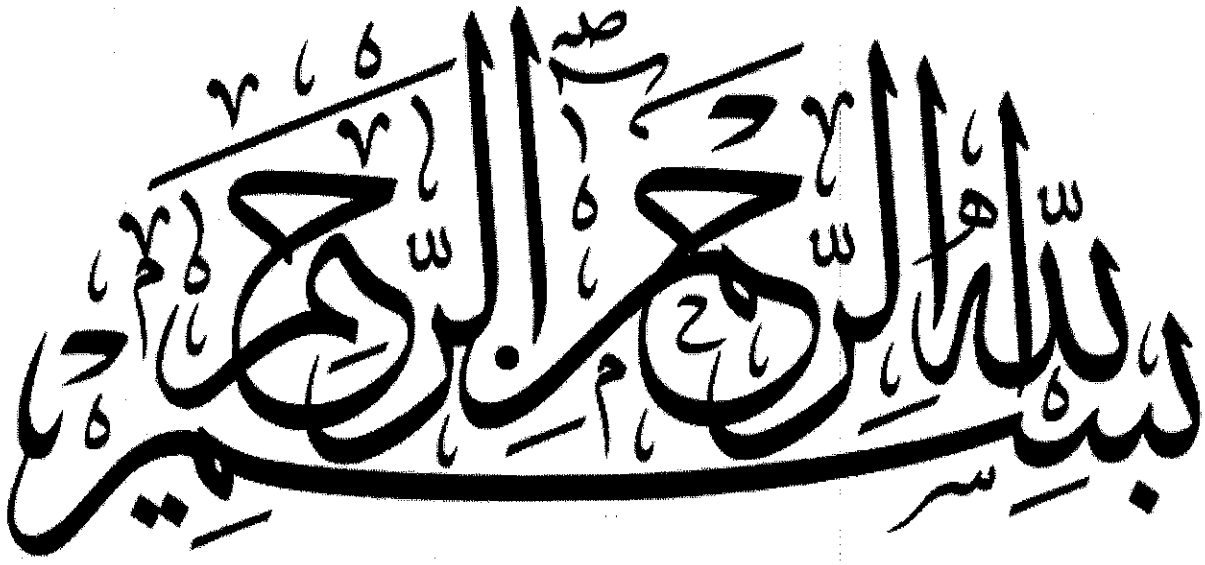
تحت إشراف الاستاد

الدكتور: محمد رمضان

أعضاء لجنة المناقشة:

أ. د/ محمد سعيدي	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
د/ محمد رمضان	أستاذ محاضر	جامعة تلمسان	مشرفا
د/ فقيه العيد	أستاذ محاضر	جامعة تلمسان	عضوا
د/ناصر صبار سليمان	أستاذ محاضر	جامعة سيدي بلعباس	عضوا
د/مليكة بن منصور	أستاذة محاضرة	جامعة تلمسان	عضوا

السنة الجامعية 2007-2008


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و تقدير

روى الإمام الترمذي في سننه عن أبي سعيد قال : قال رسول الله صلى الله عليه و سلم : ﴿من لم يشكر النّاس لم يشكر الله﴾.(ج4، ص : 339)، قال الإمام الترمذي حديث حسن صحيح.
و إنطلاقًا من هذا الحديث، فإنّني أثني على الله من قبل و من بعد و أشكره سبحانه و تعالى الذي خلق و رزق، علّم و ألهم و هدى للتي هي أقوم.
كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى:
- الأستاذ المشرف الدكتور الحاج محمد رمضان الذي كان نعم الموجّه و المرشد و الأخ طوال فترة إعداد المذكرة.
- الدكتور فقيه العيد الذي لم يأل جهدا في مساندتي في جميع مراحل الدراسة.
- الدكتور خير الدين سيب على نصائحه و إرشاداته القيّمة.
- جميع أعضاء هيئة التّدريس بكلية الآداب و العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية الذين لم يبخلوا عليّ بالمساعدة و النّصح و التشجيع.
- رئيس مصلحة الملاحظة و التربية في الوسط المفتوح بتلمسان و إلى كل أعضاء الفرقة النّفسية التربوية بالمصلحة،الذين عانوا معي صعوبات الدراسة الميدانية.
- كلّ الأسر التي ساهمت كعيّنات في هذه الدراسة لتفهّمها و لمساعدتها لي من خلال سعة صدرها، و الثقة الكبيرة التي وضعتها في، بتمكينها لي من الإطلاع على بعض خصوصياتها.
- كلّ الزملاء في الوظيفة على مساندتهم و دعمهم.
- كل من قدّم مساعدة سواء كانت رأيًا أو مشورة أو غير ذلك لإتمام هذه المذكرة على الوجه المطلوب.

إهداء

إلى روح والدتي الطّاهرة، تغمّدها الله برحمته الواسعة، إلى والدي الكريم، أمدّ الله في عمره و حباه بعنايته، الذي علّمني منذ نعومة أظافري أنّ النجاح يؤخذ و لا يعطى و أنّ الدنيا لا تؤخذ إلاّ غلابا و أنّ المعاناة قدرنا في هذه الحياة.

إلى زوجتي التي تحمّلتني ووقفت بجانبي وشجّعتني طيلة هذه الدراسة.

إلى فلذات كبدي، عمر، محمد الأمين و زهور.

إلى عائلة بحري التي غمرتني بطيبتها و أغرقتني بكرمها، و على رأسها ألحاج محمد و زوجه، رمزا النبل و الفضيلة، أطال الله في عمرهما و جزاهما الله عنّا خير الجزاء.

إلى كل من له أمل و عمل لكي تستأنف الأمة ريادتها الحضارية.

إلى كل من يتطلّع إلى غد مشرق.

أهدي باكورة عطائي، عملي المتواضع هذا.

مقدمة

مقدمة:

شاعت في القديم نظرية تقول بأن العدوان غريزة كامنة في النفس ، إلا أن هذا التفسير الفلسفي للنزعات العدوانية لدى الأفراد لا يجد ما يبرره في نتائج الدراسات الحديثة لعلم النفس، فهذه النتائج تؤكد أن العدوان ينشأ بسبب عمليات العجز والإحباط التي تحيط بالفرد أو بسبب عمليات الإذلال كذلك ، بحيث يصبح السلوك العدواني وسيلة يلجأ إليها الفرد لخفض التوتر النفسي الناشئ عن هذه العمليات كما لو كان يقوم بعملية دفاع عن النفس أو رد الإعتبار للذات.

وهناك عوامل كثيرة تكون سببا في عمليات العجز والإحباط التي يعاني منها الطفل وهي جميعها تتلخص في الأسباب التي تحول دون تحقيق إشباع الحاجات الأساسية له مثل: الحاجة إلى الطعام والراحة، الحاجة إلى الأمن والطمأنينة، الحاجة إلى الحب والإنتماء ، الحاجة إلى التقدير والإحترام، الحاجة إلى تحقيق الذات، الحاجة إلى المعرفة والفهم ،الحاجة إلى الحرية ،الحاجة إلى الضبط والتوجيه والحاجة إلى اللعب ... إلخ.

إن هذه الحاجات تعتبر ضرورية، لدرجة أنها أصبحت تعد حقوقا أساسية ينبغي الوفاء بها، وفق ما نصت عليه المواثيق العالمية، لأنها ترتبط بالمكونات الاساسية للشخصية السوية، وينبغي العمل على إشباعها لدى الطفل حتى نجنبه الحرمان والإضطراب وعدم الإستقرار وسوء التوافق. والعلاقة بين الحاجة و إشباعها علاقة ديناميكية، بمعنى أنه إذا حدث النقص، يبقى الفرد متوترا حتى يتم الإشباع الذي يحقق له الرضا والتوافق النفسيين. وإذا كان هناك نقص يصاب الفرد بالحرمان والفشل وسوء التوافق، فيتجه إلى إشباع حاجاته بطرق غير سوية.

ويمكن أن تكون الأسرة والمدرسة بأسلوبهما التربوي التقليدي مصدرا من مصادر العجز والإحباط بالنسبة إلى الطفل، إذا ما سلكتا سلوكات قاسية غير متبصرة بحاجاته الأساسية خاصة إذا كان الوالدان كلاهما أو أحدهما أو المعلم لا يحسنون أساليب التعليم والتربية، على إعتبار أن التربية علم وفن، و المربي فنان عظيم يتعامل مع أرقى مادة خلقها الله جلّت قدرته و هي الأطفال الصغار الذين هم وديعة بين أيدينا، نشكّل منهم ما نشاء حسب ثقافتنا و تربيتنا. و لعل من أهم أسس الصحة النفسية للطفل ، أن تكون له علاقة دافئة، حميمة ومستمرة مع والديه و معلميه، فتلك العلاقة وراء نمو شخصيته وصحته النفسية. أما معاناة الأبناء من العقاب والرفض والإهمال و الإساءة ، فيرتبط بزيادة السلوك المضاد للمجتمع لديهم . وعليه فكثيرا ما تساور الحدث رغبة جامحة في صب عدوانه على

أبويه أو على معلميه، ولكنه لا يلبث أن يتحول عدوانه إلى شخص بديل أو إلى نوع من التخريب ، فيفسد كل ما تدركه يداه ، وقد يصل إلى حد الإجرام ، خاصة إذا خضع لتربية متسلطة تستمد جذورها من ثقافة أساسها النظام الأبوي ، ثقافة رزحت تحت تسلط المستعمر الغاشم ما يناهز القرن و الثلاثين سنة .

و بات من المعروف أن العالم يواجه اليوم مشكلة الإجرام المتزايدة في الكم و النوع، و لم يعد خطر الجريمة يكمن في أشخاص وأفعال المجرمين الكبار، بل أصبح متفشيا عند الأحداث الذين لم يصلب عودهم بعد . وليست الجزائر في منأى عن هذا ، خاصة وأن الأحداث يمثلون شريحة هامة في الهرم السكاني.

و لدراسة هدا الموضوع عملنا على تقسيم هدا البحث الى مدخل و ثلاثة فصول .

أما المدخل، فهو عبارة عن توطئة للموضوع ، تمّ التّعرّض فيها لمشكلة الدراسة و بيان أهميتها وأهدافها و حدودها و أهم مصطلحاتها و أسباب إختيارها، ثمّ الدراسات السابقة التي تمّ الحصول عليها.

الفصل الأول : تناول التربية من حيث الأنماط التربوية الأكثر تأثيرا عبر التطور التاريخي ، و تناول الجريمة (السلوك الإجرامي) من حيث أهمّ النظريات النفسية المفسّرة لها ، و الهدف من ذلك هو إثراء هذا الجانب بإعطائه التصوّر المطلوب عن مفاهيم الدراسة الأساسية حتى يسهل التعامل معها في ثنايا البحث و فصوله التالية.

الفصل الثاني: تناول أبعاد التسلط التربوي من خلال ذكر أهم مظاهره في الأسرة و المدرسة و كذا تبيان أساليب الحماية القانونية للطفولة في التّشريع الدولي و الجزائري.

الفصل الثالث: خصّص للدراسة الميدانية و جاء في ثلاثة عناصر:

* العنصر الأول : تناول إجراءات الدراسة من حيث المنهج، مجتمع و عينات الدراسة، فروضها، التقنيات المستخدمة فيها و كيفية تطبيقها.

* العنصر الثاني: و فيه تمّ عرض النتائج في شكل جداول و مناقشتها.

* العنصر الثالث: تضمّن تحليل النتائج في ضوء فروضها

مدخل :

I. مشكلة الدراسة :

مما تقدم يتبين أن عامل التسلط التربوي يشكل إنعكاسا لقضايا إجتماعية متعددة و متشابكة أهمها قضية الإجرام عند الأحداث، التي أصبحت من أخطر قضايا العصر ومآسيه مما يبرز الحاجة الملحة إلى دراسة منهجية يمكن الوصول عن طريقها إلى تبيان أثر هذا التسلط على الحدث من خلال الإجابة عن التساؤل التالي: هل يعتبر التسلط التربوي الممارس على الطفل في الأسرة والمدرسة عاملا مؤديا إلى الإجرام ؟ خاصة إذا علمنا أنّ ما يتصف به الهرم السكاني في الوطن العربي ومن ضمنه الجزائر، قاعدة فتية تطرح مشكلة إجرام الأحداث وما يرتبط بها من صعوبات وإنزلاقات للمجتمع مما يجعلها ظاهرة إجتماعية تستدعي البحث والتقصي، خاصة وأنها أخذت أبعادا خطيرة بعد أن إنتشرت في مختلف مدن الجزائرو لم تعد تشمل فقط المدن الكبرى مثل الجزائر العاصمة، وهران و عنابة.

وتشير آخر الإحصاءات[1] أن نسبة النمو الديمغرافي في الجزائر بلغت ما يعادل**11,63 %** في الوقت الذي وصل فيه عدد السكان إلى **32** مليون نسمة، وبلغ عدد الأطفال خلال سنة **2004** بلغ **9** ملايين و**600** ألف طفل ،ما يترجم نسبة **30 %** من المجموع السكاني، حيث يمثل الأطفال الذين تقل أعمارهم عن **18** سنة **63 %**، فيما تتجاوز نسبة هؤلاء ممن تقل أعمارهم عن الخمس سنوات **20 %** ، وهي في رأي المختصين نسب معتبرة تحتاج للرعاية والتكفل الحقيقي كونها جيل المستقبل.

أما عن الأرقام التي يمثلها جنوح الأحداث وتورطهم في الجريمة بشتى أنواعها فإن السيدة مسعودان خيرة محافظة الشرطة ،رئيسة المكتب الوطني لحماية الطفولة وجنوح الأحداث تؤكد في تصريح لها لجريدة الخبر[2] بمناسبة اليوم العالمي للطفولة الموافق للفاتح جوان من كل سنة أنها تشهد إرتفاع من سنة لأخرى. ففي الوقت الذي أحصت فيه مصالح الأمن الوطني عدد **10965** حدث متورط في مختلف الجرائم سنة **2004**، سجلت نهاية سنة **2005** عدد **11302** حدث تركوا آثارا للجريمة بمختلف أنواعها، تأتي في مقدمتها السرقة بعدد **4739** حدثا متورطا، وهو ما نلحظه يوميا بتسجيل جرائم سرقة تصلنا أخبارها من مختلف أنحاء الوطن وخاصة في كبريات المدن.

---

[1]- المصدر الوطني للإحصاء، إحصائيات سنة 2004، عن موقع الشهاب للإعلامwww.chihab.net

[2]- ص. بورويلة، مقالة بعنوان: جنوح الأحداث يهدد بانتشار الجريمة المنظمة مستقبلا، جريدة الخبر الصادرة يوم الخميس 1 جوان 2006م الموافق لـ5 جمادى الأولى 1427هـ، ص 12.

ثاني جنحة سجلت تورط عدد معتبر من الأطفال الجانحين مثلتها ظاهرة الضرب والجرح العمدي والتي تورط فيها **2728** طفل، علما أن مسرحها يمثله في أغلب الحالات الطرق العمومية والشوارع. كما تدخل جنحة تحطيم أملاك الغير ضمن مختلف الجرائم التي يقبل عليها الأطفال، حيث أن سنة **2005** شهدت تورط **665** حدث في هده الجنحة.

أما عن أعنف الجنح التي سجلت تورط أطفال قصر فيها، فتمثلها جرائم القتل العمدي، حيث سجلت مصالح الأمن الوطني خلال سنة **2005** تورط **25** حدث ، و الظاهرة في تنام وهو ما ينذر بالخطر، خاصة إذا علمنا أنه في ظرف سنة واحدة تضاعف عدد المتورطين ، إذ قفز العدد من **13** طفل متورط في القتل العمدي أحصتهم سنة **2004** ليصل **25** طفلا نهاية سنة **2005**، علما أن شهري مارس وأفريل **2006** سجلا **3** حالات قتل عمدي وهو ما يفرض بالضرورة وجوب التحكم في زمام الأمور ومحاولة إيجاد ميكانيزمات فعالة لتغيير الوضع.

أما فيما يخص سنة **2007**، صرحت رئيسة المكتب الوطني لحماية الطفولة وجنوح الأحداث، السيدة مسعودان خيرة لجريدة الخبر[1] أنه تم القبض على **3467** طفل جانح خلال أربعة أشهر، إذ سجلت إحصائيات الشرطة القضائية تورط **1636** حدث من بينهم **39** فتاة خلال شهري جانفي وفيفري على مستوى الوطن ليشهد الشهران المواليان وهما مارس و أفريل ارتفاعا ملحوظا بنسبة **12 %** ، حيث سجل تورط **1831** حدث من بينهم **52** فتاة.

و عن أكثر الجنح إنتشارا، أكدت دات المسؤولة أن السرقة تحتل الصدارة بـــ**1524** متورط، تليها الإعتداءات الجسدية الممثلة في الضرب و الجرح العمدي بـــ**758** حدث، كما شهدت جنحة تحطيم أملاك الغير تورط **204** حدث لتأتي بعدها جنحة المساس بالعائلة و الآداب العامة و التي تمثلها الإعتداءات الجنسية و الإنسياب وراء الدعارة و البغاء و التي سجلت **92** حدثا متورطا، كما سجلت ذات الفترة أي الممتدة بين جانفي و أفريل **2007** تورط **36** حدثا في التعدي على الأصول و هي الظاهرة التي سجل عليها تناميا، حيث إرتفع العدد من تسع حالات سجلت خلال شهري جانفي و فيفري إلى **27** حالة ، خلال شهري مارس و أفريل.

1– ص. بورويلة، مقالة بعنوان: جرائمهم لم تعد تشمل المدن الكبرى– القبض على 3467 طفل جانح خلال أربعة أشهر – جريدة الخبر الصادرة في 30-05-2007م، عن موقع الخبر الإعلامي: elkhabar.key4net.com

ظاهرة أخرى سجلت تورطا متزايدا للأحداث و هي استهلاك و حيازة المخدرات و الحبوب المهلوسة و هو ما مثله عدد 73 حدثا متورطا خلال أربعة أشهر. أما أقصى مظاهر تورط الأحداث في عالم الجريمة فمثله تسجيل تورط 07 أحداث في عمليات قتل عمدي.

و الذي تجدر الإشارة إليه هو أن الأرقام سالفة الذكر تعبر عن ما ضبط متلبسا و فصل فيه القضاء بأحكام.

II. أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في هدفين هما :

أ- تحديد العلاقة بين التسلط التربوى و اجرام الأحداث.

ب - الوقوف على مدى أهمية التربية باعتبارها فنا وعلما ينبغي الإحاطة بهما، بعيدا عن الإرتجال والتجريب .

III .أ همية الدراسة :

تتجلى أهمية هذه الدراسة فيما يلي :

أ - إبراز ما للطفولة كمرحلة نمو نفسي من الأهمية بالنسبة لمراحل النمو المقبلة، من حيث أنها الأساس الذي تبنى عليه جميع مكوّنات الشخصية في بقية مراحل العمر. فالطفولة البشرية بجهلها و ضعفها من جهة ،واندفاعها نحو النمو من جهة أخرى ، تمثل مرحلة بالغة الأهمية بالنسبة لنمو الشخصية في الطريق السوي أو اللاسوي، وفقا لما يتعرض له الفرد في هذه المرحلة من حماية ورعاية وإهتمام ، أو إساءة وإهمال وحرمان .

ب - تحسيس الآباء وكل من يقوم بتربية الأطفال إلى خطر التسلط في مرحلة الطفولة على تكوين الشخصية في الكبر.

IV .أسباب إختيار الموضوع :

– إن أحد أهم دوافع إختيار هذا الموضوع هو ملاحظاتي اليومية من خلال ممارستي الميدانية كمحام سابق واحتكاكي بالمحاكم والمجالس القضائية ، وبخاصة على مستوى ولاية تلمسان، حيث لفت إنتباهي تفاقم ظاهرة إجرام الأحداث وتناميها في وسط المجتمع الجزائري بصفة عامة ، وفي ولاية تلمسان بصفة خاصة ، إذ لم تعد الجريمة حكرا على الكبار بل طالت حتى الأحداث وبشكل ملفت للإنتباه (أنظر الجدول رقم 01) .

– الدافع الثاني لهذا الإختيار هو قناعتي أن التصدي لمثل هذه الظواهر لا يتأتى إلا بتتبع الحدث من يوم أن كان جنينا إلى حين وقوعه في براثين الجريمة ، بل يجدر بنا أن نذهب أبعد من ذلك ، إذ لا بدّ من تقصي آثار ثقافتنا العربية الجزائرية عسانا نضع أيدينا على مكمن الداء . فإذا كانت الثقافة تبقى وتستمر عن طريق حمل الأفراد لها من جيل إلى جيل، فإن وسيلة هذا النقل الثقافي هي التربية، وعن طريقها يكتسب الفرد المكونات الإجتماعية والنفسية لشخصيته، ومن هنا تحدّدت إشكالية هذا البحث.

– أما الدافع الثالث فينطلق من كوني أبا، هاجسه تربية أولاده ، في خضمّ تحدّيات كبرى تتقاذف أبناءنا من كل حدب وصوب في عالم متقلّب و متغيّر باستمرار ، ومدرك أنّ هذا الطفل هو ثروة المجتمع و رجل المستقبل الذي يستوجب المحافظة عليه و تربيته تربية صالحة من خلال تنمية قواه العقلية والنفسية والبدنية وفقا لمراحل نموّه المختلفة للإفادة من طاقاته في تطوير المجتمع.

الجدول رقم **01** : وضعية الجنح المرتكبة من الأحداث الموضوعين و المتابعين من طرف مصلحة **SOEMO** و فروعها و المتراوحة أعمارهم من **13** إلى **18** سنة، من سنة **2002** إلى سنة **2006**.

نوع الجريمة	سنة 2002		سنة 2003		سنة 2004		سنة 2005		سنة 2006	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
السرقة	17	–	24	01	22	–	52	02	59	01
السرقة الموصوفة	–	–	05	–	–	–	01	–	01	–
فعل مخل بالحياء	07	–	03	–	06	–	–	–	05	–
الضرب و الجرح العمدي	12	–	10	–	06	02	13	–	11	–
ضرب و جرح غير عمدي	–	–	–	–	–	–	02	–	–	–
حريق عمدي	01	–	–	–	–	–	–	–	02	–
استغلال الجنس	02	01	–	–	–	–	–	–	–	–
جنح أخرى	10	–	22	–	05	05	31	04	15	–
المجموع	49	01	64	01	39	07	99	06	93	01
المجموع الكلي	50		65		46		105		94	

V. حدود الدراسة :

لقد إقتصرت الدراسة على مجموعة من القصر الذكور الجزائريين المتواجدين بتلمسان، حيث تتكون هذه المجموعة من عينتين:

- ميدان العينة الأولى هو مصلحة الإدماج الإجتماعي أو مصلحة الملاحظة والتربية في الوسط المفتوح ، ما يعرف بـــ **(SOEMO)** [1].

- ميدان العينة الثانية هو مجموعة من القصر الذكور الغير مجرمين، ينتمون إلى أسر من المجتمع التلمساني.

ومما تجدر الإشارة إليه أن الدراسة قد خصت الذكور دون الإناث وذلك لأن ظاهرة إجرام الأحداث في المجتمع الجزائري تتميز بإرتفاع حجم إجرام الذكور الذي يفوق بكثير حجم إجرام الإناث. ويمكن تعليل ذلك بكون الإحصائيات الرسمية لا تكشف لنا عن النسبة الحقيقية لجناحها، فنسبة مهمة من إجرامها ما زالت غير معروفة لأنها سرية كالإجهاض والبغاء الخفي، كما أن هذه النسبة المنخفضة التي سجلتها الإحصائيات يمكن أن تكون لها تفسيرات أخرى مرتبطة بالدين و بعادات وتقاليد الأسرة الجزائرية، التي مازالت تحرص أشد الحرص على ما يسمى بشرف الأسرة، الأمر الذي يجعلها تشدّد على رقابة الفتاة، وضبط سلوكها لتوجيهها الوجهة التي ترفع من مركز الأسرة في المجتمع وتحافظ على شرفها. وحسب العرف الإجتماعي السائد في المجتمع الجزائري ، فإن الفتاة إذا انحرفت يصبح إدماجها في المجتمع أمرا صعبا للغاية.ومن هنا يمكن القول بأن جريمة الأنثى تحاكم خاصة من حيث درجة إساءتها لسمعة أهلها، في حين أن خطورة جريمة الذكر يحكم عليها من حيث درجة الضرر الذي يلحق بالضحية. ثم إن أنواع الجرائم التي ترتكبها الفتيات تختلف عن تلك التي يرتكبها الذكور، فالفتيات غالبا ما ترتبط جرائمهن بالأعمال المتعلقة بهتك العرض والبغاء والإقدام على الإجهاض ، وقتل الأطفال الحديثي الولادة ، على خلاف الجرائم التي يرتكبها الذكور و المتعلقة بالسرقة والضرب والجرح العمدي بالسلاح الأبيض، حيازة و استهلاك المخدرات، تحطيم ملك الغير، السياقة بدون رخصة، التعدي على قاصر بسلاح ... إلخ

1- « **Le SOEMO » le service d'observation et d'éducation dans le milieu ouvert.**

- مصلحة الملاحظة و التربية في الوسط المفتوح مصلحة أنشئت طبقا للأمر 75-64 الصادر في 26 سبتمبر 1975م المتضمن إنشاء المؤسسات و كذا المصالح المكلفة برعاية الطفولة و المراهقة المعسرة. و تنفيذا للمرسوم وقم 75 -115 المؤرخ في 26 سبتمبر 1975م و المتضمن القانون الأساسي النموذجي للمراكز المتخصصة في رعاية الطفولة و المراهقة.

VI مصطلحات الدراسة :

تمّ في هذه الدراسة إستخدام بعض المصطلحات التي يمكن إجمالها فيما يلي:

1- الثقافة :

إن مصطلح الثقافة كمفهوم أساسي عند الإنتروبولوجيين يختلف عمّا تعوّد الناس إستعماله في حياتهم العادية . فالمثقف عندهم هو ذلك الشخص الذي استطاع أن يتخصص في ميدان من ميادين المعرفة، أو لديه عادات سلوكية عالية ، أي أنه يحسن التصرف و هذا المعنى لا نقصده في بحثنا. فالذي نعنيه بمفهوم الثقافة هنا هو مجموعة المعتقدات والتقاليد وقواعد السلوك التي يكتسبها الفرد بالملاحظة والتعلم من الأجيال السابقة في المجتمع.وقد حدد **ادورد تايلور** -في كتابه(الثقافة البدائية عام 1871 م) هذا المضمون بقوله : "هي ذلك الكل المركب الذي يشمل المعرفة والعقائد والفن والأخلاق والقانون والعرف و كل القدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان من حيث هو عضو في المجتمع " [1].

أما المفكر الجزائري **مالك بن نبي** فيعرّف الثقافة بأنها :" مجموعة من الصفات الخلقية والقيم الإجتماعية التي تؤثر في الفرد منذ ولادته وتصبح لا شعوريا العلاقة التي تربط سلوكه بأسلوب الحياة في الوسط الذي ولد فيه"[2]. بمعنى أن الثقافة هي المحيط الذي يشكل فيه الفرد طباعه وشخصيته و بهذا يربط هذا التعريف بين الثقافة، التربية والسلوك. فإذا كانت الثقافة كما تقدم سلوكا مكتسبا، فأن إعتمادها على التعلّم يجعل ارتباطها بالتربية أمرا هاما ، إذ أن التربية هي الوسيلة التي يتعلم بها أفراد المجتمع هذه الأنواع المختلفة من السلوك، حتى يستطيع الفرد أن يندمج في الجماعة ويتكيف معها.

وإذا كانت الثقافة باقية ومستمرة عن طريق حمل الأفراد لها من جيل إلى جيل فإن وسيلة هذا النقل الثقافي هي التربية.

1- محمد حسن غامري، مقدمة في الأنتربولوجيا العامة (علم الإنسان)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، 1991م، ص30.

2- مالك بن نبي، مشكلة الثقافة ، تر: عبد الصبور شاهين، دار الفكر للطباعة و النشر، سوريا، دمشق، ط4، 1404هـ، 1984م،ص 74

2- التسلط التربوي:

التسلط التربوي تقنية من تقنيات تشكيل السلوك، تتوجه إلى تحقيق أهداف متناقضة مع مقتضيات نمو الطفل. وتستخدم هذه التقنية أساليب مؤلمة في ضبط السلوك ، وتؤدي إلى تكوين شخصية غير فاعلة على المستوى الإجرائي ، وغير متوازنة على المستوى النفسي[1].

و مما تجدر الإشارة إليه أنه كثيرا ما يتداخل مفهوم السلطة مع مفهوم التسلط. فالسلطة ظاهرة طبيعية ضرورية للحياة الإجتماعية و التربوية، أما التسلط فهو الإفراط السلبي في ممارسة السلطة ويعني ذلك إستخدام أساليب القمع والإكراه وأساليب العنف في السيطرة على الآخر من أجل مجرّد إخضاعه. فالسلطة تسعى إلى تنظيم الحياة وضبطها وتوجيهها، بينما يسعى التسلط إلى مجرّد الهيمنة والسيطرة والإخضاع.

3 - الأسرة:

الأسرة لغة : أشتق هذا اللفظ من أسر يأسر أسرا و الأسر في اللغة يطلق على القيد و الحبس و إحكام الخلق و شدته. و أسرة الرجل هم أهله و عشيرته الذين يتقوى بهم، و جاء التعبير عن ذلك بالأسرة كون الفرد يقيّد و يحبس نفسه على عشيرته و أهله[2].

الأسرة إصطلاحا : يصعب أن نجد للأسرة تعريفا جامعا مثفقا عليه و لكننا نختار من بين التعريفات الحديثة و العديدة للمعنى الإصطلاحي لكلمة الأسرة هذين التعريفين المعتمدين لدى المربين و علماء الإجتماع. [3]

الأول : الأسرة هي الوحدة الأولى في البناء الإجتماعي التي يتأتى من خلالها تربية الفرد في شتى المجالات الخلقية و الدينية و الإجتماعية و غيرها.

1- وطفة علي أسعد، بنية السلطة و إشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية بيروت، لبنان، ط 1 ، 1999م ،ص 137. نقلا عن محمد جواد رضا و هشام شرابي " التنشئة العائلية و أثرها في شخصية الطفل، في الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الطفولة قي مجتمع عربي متغير، الكتاب السنوي الأول(الكويت، الجمعية 1983-1984) ص 75.

2- مصطفى إبراهيم و آخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة ، إسطنبول ، ط2، 1972م، الجزء الأول، ص 18.

3- عبد السلام عطوة الفندي، تربية الطفل في الإسلام ، أطوارها ، و أثارها و ثمارها، دار إبن حزم للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، ط 1، 2003م ،ص 23.

الثاني : الأسرة هي الوحدة الأولى في بناء المجتمع التي تكون العلاقات فيها مباشرة و يتم من خلالها تنشئة الفرد إجتماعيا، و يكسب منها الفرد الكثير من معارفه و مهاراته و عواطفه و إتجاهاته في الحياة ، و يجد فيها أمنه و سكنه.

4- الجريمـــــــــة:

يستعمل لفظ الجريمة أو الإجرام في اللغة لوصف السلوك الذي يحيد عن قواعد الضبط الإجتماعي (الضبط الرسمي والضبط غير الرسمي).

ولقد ورد في معناها اللغوي ما جاء في المعجم الوسيط ، "الجريمة بوجه عام : كل أمر إيجابي أو سلبي يعاقب عليه القانون ، سواء كانت مخالفة أم جنحة أم جناية، و بوجه خاص: الجناية"[1] ولقد ذكر الدكتور **صالح بن إبراهيم** تعريفا للعالم **سذرلاند** عن الجريمة يقول فيه": إن الجريمة هي السلوك الذي تحرّمه الدولة لما يترتب عليه من ضرر على المجتمع ، والذي تتدخل لمنعه بعقاب مرتكبيه)[2] .

وقد عرف **الماوردي** الجرائم بأنها : "محظورات شرعية زجر الله تعالى عليها بحد أو تعزير"[3].

و المحظورات هي : إما إتيان فعل منهي عنه ، أو ترك فعل مأمور به ، وقد وصفت المحظورات بأنها شرعية ، إشارة إلى أنه يجب في الجريمة أن تحظرها الشريعة .

وتتفق الشريعة تمام الإتفاق مع القوانين الوضعية الحديثة في تعريف الجريمة ، فهذه القوانين تعرف الجريمة بأنها إما عمل يحرمه القانون، وإما بامتناع عن عمل يقضي به القانون، ولا يعتبر الفعل أو الترك جريمة في نظر القوانين الوضعية إلا إذا كان معاقبا عليه طبقا للتشريع الجنائي . [4]

وهكذا نخلص من هذه التعاريف بأن الجريمة عمل غير مقبول في المجتمع ، وقد وضع له نص عقوبة حيال من يقوم به .

5- الحدث:

إن تعريف الحدث يختلف باختلاف الإهتمامات الفكرية والتخصصات العلمية للباحثين والعلماء والمفكرين .فالحدث بالمفهوم الإجتماعي هو "الصغير منذ ولادته حتى يتم نضجه الإجتماعي وتتكامل

1- مصطفى إبراهيم و آخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة ، إسطنبول ، ط2، 1972م، الجزء الثاني، ص 118.

2- صالح بن ابراهيم بن عبد اللطيف الصنيع، الندين علاج الجريمة، مكتبة الرشد الرياض ط 2 ، 1419 هـ ص 149.

3- عبد القادر عودة، التشريع الجنائي الإسلامي مقارنا بالقانون الوضعي، مؤسسة الرسالة ، بيروت، ط9، الجزء الأول، 1987م، ص67.

4-عبد القادر عودة، المرجع نفسه، ص67.

لديه عناصر الرشد المتمثلة في الإدراك التام"[1]، أي معرفة الإنسان بصفة وطبيعة عمله والقدرة على تكييف سلوكه وتصرفاته طبقا لما يحيط به من ظروف ومتطلبات الواقع الإجتماعي. أما الحدث بالمفهوم القانوني فهو:" الصغير الذي بلغ السن التي حددها القانون للتمييز، و لم يتجاوز السن التي حددها القانون لبلوغ سن الرشد"[2].

وتعتبر معظم قوانين إنحراف الأحداث ، الحدث هو من أتمّ السنة السابعة وما فوقها، على إعتبار أن الصغير الذي لم يبلغ سن السابعة غير أهل للمسؤولية الجزائية لإنتفاء التمييز الذي يعتمد على النضوج العقلي والخبرة الفعلية التي يكتسبها الإنسان من الحياة العامة لديه .

أما الحدث في التشريع الجزائري فهو ذلك الشخص الذي لم يبلغ سن الرشد الجزائي ، وذلك يوم ارتكاب الجريمة لا يوم المحاكمة فقانون الإجراءات الجزائية نص في المادة **442** "يكون البلوغ الجزائي في تمام الثامنة عشرة سنة". فالمشرع الجزائري لم يحدد السن الأدنى لمرحلة الحداثة إستنادا على موقف المشرع الفرنسي الذي أخذ بفكرة النضج الإجتماعي الذي يؤدي إلى رشد الحدث وقلما يصل إلى هذه المرتبة قبل بلوغ سن **18** سنة .

ويفرق المشرع الجزائري بين الحدث الذي لم يبلغ سن **13** سنة والحدث الذي لم يكمل سن **18** سنة. فالحبس المؤقت الذي هو من أخطر إجراءات التحقيق وأكثرها مساسا بحرية الأحداث، يتخذ ضد الأحداث الذين تتراوح أعمارهم بين **13** -**18** سنة وهذا ما نصت عليه المادة **444** من قانون الإجراءات الجزائية. "غير أنه يجوز أن يتخذ كذلك في شأن الحدث الذي يتجاوز عمره الثالثة عشرة تدبير يرمي إلى وضعه في مؤسسة عامة للتهذيب تحت المراقبة أو التربية الإصلاحية.[3] .

6 – التربية :

تثير التربية بين المربين وعلماء الإجتماع إختلافا كبيرا بالنظر إلى طبيعتها من جهة، وإلى وظيفتها الإجتماعية من جهة أخرى. على أننا نستطيع –ومن دون الإخلال بشمولية الرؤية – أن نقف عند خمسة مذاهب كبرى في هذا الصدد[4]:

1- صالح علي الزين و زينب محمد زهري، قضايا في علم الاجتماع و الأنثربولوجيا، أطر نظرية و أسس منهجية و تطبيقية، منشورات جامعة قان يونس، بنغازي ط1، 1996م، ص212.

2- صالح على الزين و زينب محمد زهرى، المرجع نفسه ص 212.

3- وزارة العدل ، قانون الإجراءات الجزائية، مطبوعات الديوان الوطني للأشغال التربوية، ط3، 2001م، ص 126.

4- ينظر محمد جواد رضا، العرب و التربية و الحضارة، الاختيار الصعب، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، بيروت، ط3، 1993م، ص26، 27، 28.

المذهب الأول : ماكس ويبر الذي يعرّف التربية في كتابه (مقالات في علم الإجتماع 1947 م) : (بأنها وسيلة من وسائل الهيمنة الإجتماعية) . ويمكن صياغة نظرية **ويبر** هذه بالقول بأن التربية هي أداة من أدوات السيطرة الإجتماعية التي يملكها المجتمع وقد تكون الهيمنة من أجل التقدم والحركية أو تكون من أجل المحافظة والركود.

المذهب الثاني : اميل دوركهايم جاء في كتابه (التربية وعلم الإجتماع 1922 م) بأن : (التربية هي أداة المجتمع في تحقيق الوفاق الاجتماعي). فالتربية عنده مؤسسة إجتماعية عاملة من أجل تحقيق الإتفاق الإجتماعي ومن أجل تحقيق التكامل الإجتماعي وذلك من خلال تنشئة الأطفال على السجايا والشمائل الشخصية وأنماط السلوك المقبولة من لدن الجماعة التي ينتسبون إليها.ذلك أن المجتمع لا يستطيع البقاء كما يرى **دوركهايم** إلا إذا تحققت بين أعضائه درجة كافية من التناظر أو التجانس . والتربية هي التي تخلّد هذا التجانس وتعززه عن طريق غرس التشابهات الجوهرية، التي تتطلبها الحياة الجماعية في الأطفال منذ البداية.

المذهب الثالث: كارل منهايم الذي يرى في كتابه (الإنسان وأعماله 1948) إن: (التربية قطاع عام من الطرق الخاصة بالتأثير في سلوك الفرد الإنساني إبتغاء جعله ينسجم مع الأنماط السلوكية الإجتماعية السائدة، أنماط التفاعل والتنظيم داخل المجتمع. و التربية أداة لتجنيب الفرد نتائج الإرتطام بالوضع الإجتماعي القائم الذي قد يذهب الفرد ضحية اصطدامه غير المتكافئ به ولذلك فإن التربية تسعي أو ينبغي أن تسعي إلى مساعدة الفرد على إكتشاف السبل الملائمة للإنسجام مع ذلك الوضع القائم).

المذهب الرابع : هيرسكوفيس الذي يفهم التربية على أنها (عملية دمج ثقافي) أي عملية تكييف واع أو غير واع تتحقق من خلال العملية التعليمية بحيث يكتسب الإنسان طفلا كان أو راشدا الكفاية الإجتماعية داخل ثقافته . ووفقا لما يراه **هيرسكوفيس** فإن عملية الدمج الثقافي معقدة ومستمرة مدى الحياة ولكنها تختلف مع إختلاف مراحل دورات الحياة ، فهي تقع بشكل إعتباطي ومفروض قسرا في الطفولة، غير أنه مع نمو الإنسان ونضجه وبلوغه الرشد ، فإنه يبدأ يتعلم كيف يقبل أو يرفض بشكل واع قيم جماعته ونظام أفضلياتها.

المذهب الخامس : " **نيوكومب**" الذي ذهب في كتابه (البسيكولوجيا الاجتماعية 1950 م) إلى أن : (التربية هي عملية تطبيع إجتماعي حيث ترمز كلمة تطبيع إلى تلك العملية التي بواسطتها يتعلم الفرد كيف يتكيف مع جماعته عن طريق اكتساب السلوك الإجتماعي الذي ترضى به تلك الجماعة .

7 – المدرسة :

المدرسة مؤسّسة إجتماعية تلعب دورا مهما في تنشئة الطفل و تربيته ,إذ أنّها تكمل دور الأسرة في تعليم الأطفال قيم و مبادئ و أهداف و عادات مجتمعهم، و يوكل المجتمع إلى المدرسة بوصفها أحد وكالات التّطبيع الإجتماعي الإسهام في تحقيق هذا التّطبيع كونها منظّمة ذات أهداف و مناهج و نظم تعمل من خلالها على ديمومة ثقافة المجتمع و تنميتها.

VII الدراسات السابقة :

من أجل عرض قضية التسلط التربوي عرضا علميا مبنيا على معطيات و نتائج أبحاث علمية ، تم تقسيم الدراسات السابقة كالأتي :

1– الدراسات الأجنبية:

من بين الدراسات التي شدّت إنتباهي أذكر :

أ – في نيسان عام **1954م** هاجمت السفن الأمريكية جزيرة أوكيناوا (**okinawa**) و بدأت تقصف الجزيرة بأطنان من القنابل والنيران لتُذوّب الصخور وتدمّر المغاور والكهوف التي كانت الملاذ الأخير للجنود اليابانيين وللسكان الأصليين فرارا من الموت ومن فظائع الحرب وويلاتها .

وبعد ثلاثة أشهر من القصف المركّز، دخلت القوات الأمريكية الجزيرة ، واشتغل علماء النفس بدراسة أوضاع أسرى الحرب ، وكانت دهشتهم كبيرة جدا عندما لاحظوا الفروق الكبيرة في مستوى الإضطرابات النفسية بين الجنود اليابانيين وبين السكان الأصليين للجزيرة. كان الجنود يعانون حالات عصبية مرضية وإضطرابات إنفعالية شديدة بدرجة أكبر بكثير من السكان الأصليين للجزيرة ، علما بأن الجنود اليابانيين كانوا من الرجال الأشداء والبواسل ومن رجال الوحدات الخاصة الذين أعدوا لشدائد الأيام . لقد أبدى سكان الجزيرة المدنيون من شيوخ ونساء وأطفال قدرة هائلة على تحمل ظروف المعركة ومحنتها و بدرجة أكبر من الجنود .

وانهمك علماء النفس والتربية في هذه الوضعية ، لمعرفة الأسباب الحقيقية التي جعلت من السكان الأصليين المدنيين أكثر تحملا للصدمة من العسكريين ، وكانت الفرضية الأساسية التي لجأوا

إليها هي أن هذه الفروق تعود إلى أسلوب التنشئة الإجتماعية السائد عند السكان الأصليين للجزيرة ، حيث لاحظ علماء النفس أنه يتميز بمضامينه الديموقراطية والحرة . فالأمهات في هذه المجتمعات يحملن أطفالهن حتى اللحظة التي يقرر فيها الطفل السير على قدميه ، والطفل يصل إلى مرحلة النظافة بصورة عفوية دون إكراه أو تعنيف ، والآباء يغدقون حبا على أطفالهم بلا حدود ، ويمنحونهم حرية كاملة في مختلف مسارات حياتهم أثناء الرضاعة و المشي وضبط الإخراج و الفطام ، وينظرون إليهم بوصفهم كائنات ملائكية ذات طابع قدسي ومن هذا المنطلق وعلى أساس هذه النتائج التربوية لنمط التنشئة الإجتماعية الحرة إنطلق الباحثون لتفسير القدرة الهائلة للسكان الاصليين على تحمل صدمة الحرب وويلاتها بدرجة لا مثيل لها بالمقارنة إلى ما مني به الجنود اليابانيون من إصابات نفسية بالغة الأهمية والخطورة . [1]

ب – تبين نتائج الأبحاث التي أجرتها الباحثة الأنتروبولجية والأمريكية "**مارغريت ميد**" التي أجريت في جنوب شرق آسيا في غينيا الجديدة ، و التي عرضت نتائجها في كتابها المشهور- الجنس والطبائع في ثلاثة مجتمعات بدائية-الأهمية الكبيرة للعلاقة الجوهرية التي تربط بين الطابع وبين أسلوب التنشئة الإجتماعية أثناء مرحلة الطفولة المبكرة . وتبين دراسات "**ميد**" أهمية الطريقة التي يتم بها إرضاع الأطفال ومدى تأثير هذه الطريقة في بناء شخصيات عدوانية أو متسامحة ، لقد لاحظت (ميد) وجود إختلاف كبير بين شخصية الراشدين في قبيلتي الأرابيش و المندوغومور، فالرجال و النساء في قبيلة الأرابيش يتميزون بصفات الرقة و النعومة والوداعة والطيبة والصدق والتفاؤل ، بينما يتميز رجال ونساء قبيلة المندوغومور بالشدة والصرامة والفظاظة وقسوة القلب ، إنهم أكلة لحوم وصيادو رءوس . واستطاعت الباحثة أن تفسر هذه الظاهرة بالعودة إلى دراسة أسلوب التربية السائد في كلتا القبيلتين ، فوجدت أن الطفل في الأرابيش يعامل برقة ووداعة متناهية جدا ، ويحظى بعناية فائقة من قبل أبويه، فهو يجد دائما من يحمله على أكفّه، والأم ترضع طفلها في كل لحظة يعلن فيها عن حاجته ويوضع عادة قريبا من ثدي الأم ، وتترك له فرصة متاحة دائما في أن يتوقف عن الرضاع ليبتسم ويرتاح ويعاود من جديد، وهو لا يعنف عندما يخرج فضلاته ولا يكره على السير إلا عندما يحين موعد سيره، ولا يفطم إلا بعد أمد طويل. أما الطفل في قبيلة مندوغومور (mun dugumor)

1- وطفة علي أسعد، بنية السلطة و إشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، ص65-66. نقلا عن كتاب:
Frank R Donovan, education structure ou éducation libérale (Paris : Rosert Laffont, 1968) P74.

فيربى على مبدأ العدوانية والتسلط حيث يتم فطامه فجأة ، ولا يسمح له بالرضاعة من ثدي أمه إلا لفترة قصيرة جدا ، ويطرد من ثدي أمه في أية لحظة يتوقف فيها ليأخذ قسطا من الراحة، والأمهات يرضعن أطفالهن وقوفا ويمنع الطفل أثناء ذلك من تحريك يديه ويبعد بسرعة إلى السلة الخشبية التي يوضع فيها. فحياة الطفل في هذه القبيلة مشحونة بالعنف والقهر والعناء، ولحظات الرضاعة هي لحظات بؤس وشقاء، وهذا يكمن في أصل المظاهر الإغترابية لشخصية المندوغومور [1].

ج – ولقد بينت الدراسات الأنتروبولوجية التي تناولت سبعة و أربعون ثقافة أوروبية مختلفة أن هناك تسعة خصائص أساسية تعززها التربية المتسامحة يقابلها تسعة خصائص تعززهاالتربية المتسلطة وهي: [2]

* **الإستقلال والتبعية** : هناك ميل كبير للإستقلال يظهره الأطفال الذين تسود منازلهم درجة عالية من الحرية ، وعلى خلاف ذلك يبدي الأطفال الذين ترعرعوا في بيئة متسلطة ، نزعة الى التبعية والخضوع بدرجة كبيرة جدا.

***النزعة الإجتماعية والميل إلى العزلة** : هناك ترابط كبير بين أجواء التسامح الأسرية وميل الأطفال إلى التعاون الفعال مع الآخرين،فالأطفال الذين يتحدّرون من بيئات متسامحة يبدون نزعة كبيرة إلى المشاركة في الحياة الإجتماعية والمبادرة والمبادهة والتكيف ، وعلى خلاف ذلك يبدي الأطفال الذين خبروا تربية قاسية ميلا كبيرا إلى إقتفاء العزلة الإجتماعية .

***المواظبة والإحباط** : يعمل أسلوب التربية المتسامحة على بناء نموذج من الشخصية قادرة على مجابهة المشكلات بصورة فعالة . وعلى خلاف ذلك يفعل الإحباط فعله في سلوك الأطفال الناشئين في بيئة قاسية ويدفعهم إلى التراجع والإستسلام إزاء المواقف الصعبة.

***ضبط الذات والإضطرابات الإنفعالية** : من أجل قياس هذه السمة يعتمد الباحثون على توظيف إختبار الإحباط. وقد بينت الدراسات أن ضبط الذات يأخذ درجة عالية عند الأطفال الذين ينحدرون من أسر ديموقراطية. و بالتالي يمكن الملاحظة أن الأطفال الذين عاشوا في وسط أسري متصلب قلّما

1- وطفة علي أسعد، بنية السلطة و إشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، ص 68. نقلا عن: محمد مصطفى زيدان و نبيل السمالوطي، علم النفس التربوي، دار الشروق، جدة ، 1985).

2-وطفة على أسعد، المرجع نفسه، ص 69، نقلا عن:

Frank R Donovan, education structure ou éducation libérale(Paris: Rosert Laffont,1968) PP: 75-77.

يستطيعون تحمّل الصدمات الإحباطية بالصورة نفسها التي توجد عند الأطفال الذين عاشوا في بيئة ديموقراطية.

*الإندفاع الإيجابي والجمود السلبي: التربية الصارمة كما تظهر الأبحاث النفسية تكبت الطاقة وتدفع الأطفال إلى حالة جمود سلبية حيث يلاحظ أنهم أكثر ميلا إلى التداعي والكسل والإبتعاد عن كل المناشط الإيجابية، وعلى خلاف ذلك يتميز أطفال البيئات المتسامحة بامتلاكهم لنزعة إيجابية وطاقة حيوية في النشاط واللعب وفي مختلف أنماط السلوك الإجتماعي.

*الإبداع والتوافقية: يكون التباين في هذا المستوى على أشده حيث تبين إحدى الدراسات أن 33 % من المبدعين عاشوا في أوساط متميزة بأجواء الحرية وأن هناك 2 % من المبدعين ينتمون إلى عائلات متصلبة في العملية التربوية.

*المودة والعداوة : الأطفال الذين تعرضوا للقسر التربوي تظهر عليهم عدوانية أكبر من هؤلاء الذين عاشوا في بيئات متسامحة ، هذا ويظهر أطفال أبناء الأسر المتسامحة درجة عالية من المشاعر الإيجابية تجاه الآخرين .

*الإحساس بالأمن والإحساس بالقلق: يبدو واضحا بصورة صارخة بين الأطفال وفقا للبيئة التي ينتمون إليها: أطفال البيئات الديموقراطية يملكون إحساسا متعاظما بالأمن والإستقرار، وعلى خلاف ذلك يشعر أبناء الأسر الصارمة بالقلق والتوتر.

*الحزن والفرح : كلما تدرج الأطفال في سلم الإنتماء إلى أسر متسامحة كانت السعادة هي السمة الأساسية لحركتهم ووجودهم والعكس صحيح .

د - وتبين من نتائج عدة دراسات أجراها كل من: H.P.Martin 1980، 1981 P.M.Coons 1986.H.Green، إلى أن أخطر الآثار السيئة التي تظهر على الأطفال المساء معاملتهم من قبل ذويهم هي ما يلي: حدوث إصابات في المخ، ظهور نوبات صرع، تأخر عقلي، عيوب جسدية، صعوبات تعلم، تأخر تعلم اللغة، ضعف القدرات الحركية الكبيرة، إضطرابات وظيفية إدراكية، العدوانية والعنف، السلوك الإنحرافي والإجرامي، الخوف،القلق، الإنسحاب، عدم

الثقة، العجز، ضعف في تقدير الذات، الميول إلى الإنتحارية، الشعور بالذنب ، نقص الإستمتاع بالحياة[1].

هـ–وفي دراسة أخرى حول أطفال مدرسة الحضانة ، بينت الدراسة أن الأطفال الذين يعيشون داخل أسرة متسلطة يظهرون مزيدا من السلبية و قليلا من روح المنافسة ، ويعانون إلى جانب السلبية إنخفاض مستوى الطموح والمودة والمحبة والقدرة على التكيف بسهولة مع الآخرين. وعلى خلاف ذلك فأطفال الأسرة المتسامحة كانوا أكثر نشاطا وفعالية وأكثر تنافسا وأكثر أهمية [2] .

و- وفي إحدى الدراسات الهامة قام أحد علماء النفس بدراسة مجموعتين من الآباء تتصف إحداهما بالتسلط والأخرى بالتسامح، ثم قام بدراسة خصائص أطفال كل مجموعة من المجموعتين. وقد وجد أن أطفال الآباء المتسلطين كانوا أكثر تأدبا وخضوعا ونظافة، لكنهم كانوا أكثر عدوانية وخجلا وإنغلاقا على الذات، وميلا إلى الإنقياد، وأكثر تعرضا للإضطرابات النفسية. وعلى خلاف ذلك إتصف أبناء الذين يعتمدون الديموقراطية، بمزيد من الحرية، بأنهم عدوانيون وأقل ميلا للإذعان، وأكثر تمردا و أكثر رفضا للطعام، ولكنهم كانوا أيضا أكثر ثقة بالنفس وأكثر قدرة على التعبير وأكثر ميلا إلى الحرية والإستقلال. [3]

ن – وتشير إحدى الدراسات التي أجريت على أطفال سجنوا أكثر من مرة ، إلى أن الأكثرية الساحقة من هؤلاء الأطفال هم هؤلاء الذين تربوا وعاشوا في أحضان أسرة متسلطة .

وفي هذا الخصوص يمكن الإشارة إلى كتاب عالمي النفس في مدرسة **هارفرد**، شلدون (Sheldon) و اليلنور (Eleanor) حول الانحرافات الشبابية حيث يقول المؤلفان بصدد العدوانية و اتجاهات الآباء التسلطية والتسامحية: "ترتبط عمليات النمو، وعلى نحو واسع، مع مسألة توجيه الأطفال على أسس تسلطية تحيط بهم، ويجب على هؤلاء الذين يعنون بالأطفال أن يدركوا جيدا أهمية التوجيه، وأن يكونوا على وعي أيضا بمخاطر القسر في عملية التوجيه، وأن يدركوا أيضا أن الحرية النسبية والحاجة إلى التوجيه في الوقت نفسه مسألة جوهرية ضرورية من أجل نضج الطفل

1 – بشير معمرية، بحوث و دراسات متخصصة في علم النفس،منشورات الخبر،بن مسوس، الجزائر، 2007 م،ص 17.

2– وطفة علي أسعد، بنية السلطة و إشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، ص74 نقلا عن:

Frank R Donovan, education structure ou éducation libérale

3– وطفة علي أسعد، المرجع نفسه، ص 76، نقلا عن:

La socialisation de l'enfance à l'adolescence, sous la direction de Hanna Molemsko, peyre et Pierre Tap psychologie d'aujourduit , 0768-1623 (Paris, presses universitaires de France 1991).

وتكامله، فالتوازن الحق يكون في تقدير الذات التي تشكل عملية ضرورية من أجل الصحة النفسية. فالسلطة الأبوية التي لا تمتلك عنصر الذكاء تمنع غالبا الفرد من الوصول إلى تحقيق التوازن الفعال. فالانحرافات المرضية يمكنها أن تأتي من إحساس مدمّر بالدونية ويمكن أن تنبع من عملية تبخيس مفرطة للذات، وذلك إزاء مشكلات الحياة اليومية، كما يمكن كذلك أن يصدر عن وضعية التسلط التي تؤدي بدورها إلى عنف جارح إتجاه الآخرين من الأقران أو المرؤوسين. وبالتالي فإن ردود الفعل السريعة المفرطة ضد سلطة مفرطة يمكن أن تؤدي أيضا إلى حالة تمرد مزمن وإلى نفور وخصام دائمين مع أشكال السلطة كافة". [1]

ل-وبينت دراسة M.Helgelandetal 2004 وجود علاقة دالة بين التعرض للإساءة والإهمال وعدم الاستقرار البيئي وعدم توافر بيئة آمنة ، وبين ظهور أعراض القلق والإكتئاب [2]

ي ـــ-وتبدي الدراسة التي أجراها عالم النفس شلتون (Sheldon) وهي دراسة مقارنة بين خمسمائة جانح يوجدون في مؤسسات إصلاحية وعدد مساو من الشباب غير الجانحين الذين يعيشون في الأحياء السكنية نفسها . وفيما يلي خلاصة هذه الدراسة[3] :

كلما قل مستوى استخدام العقوبات الجسدية ، في مرحلة الطفولة ، فإن الفرد يبدي قدرة أكبر على مواجهة السلوك الإنحرافي والإبتعاد عنه. إذ من الجوانب الهامة لمسألة التسلط والتسامح في التربية ، والتي تمثل أهمية خاصة بالنسبة إلى علماء النفس ، ما ينجم عن هذه المسألة من اثار تتعلق بإحساس التفوّق والدونية عند الأطفال، فالتحليل النفسي ينظر إلى عقدة النقص أو مركب الدونية بوصفها ظاهرة خطيرة. فالعصبيون الذين أخضعوا للعلاج النفسي هم بالدرجة الأولى هؤلاء الذين يعانون مركب النقص، وهم ضحايا الإحساس بالدونية، وهو الإحساس الذي غالبا ما يمنع المريض النفسي من مواجهة الواقع وتجربة الحياة. فالطفل الذي يعاني عقدة النقص هو ذلك الذي يشعر بأنه أصغر وأقل شأنا من الآخرين الذين يحيطون به، فالطفل يشعر بدونيته من خلال إحساسه بتبعية وعدم قدرته الجسدية المطلوبة لأداء بعض الأعمال. وهو متلهف دائما لأن يصبح كبيرا قادرا على القيام بأشياء عديدة، وذلك كله ليسقط مشاعر إحساسه بالدونية.

1- وطفة علي أسعد، بنية السلطة و إشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، ص82. نقلا عن:
Donovan, éducation stricte ou éducation libérale.

2- بشير معمرية، بحوث و دراسات متخصصة في علم النفس، ص 16.

3 -وطفة على أسعد، المرجع السابق، ص82.

2-الدراسات العربية:

من الدراسات العربية التي تعرّضت لإجرام الأحداث أذكر:

أ- أنجز الدكتور **علي مانع** بحثا عنوانه[1]: "عوامل جنوح الأحداث في الجزائر"، تأسست دراستها الميدانية على مقابلة مجموعتين من الأطفال في سن ما بين 12 و 18 سنة.

المجموعة الجانحة : تتمثل في إنتقاء 100 حدث جانح من مراكز متخصصة لإعادة التربية في سطيف و قسنطينة.

المجموعة السوية (غير الجانحة) أو المجموعة الضابطة : تمثلت في 100 ولد بدون سوابق عدلية، من مدارس المتوسطات و الثانويات بسطيف

و قد أقام الباحث فرضية دراسته على أساس أنّ التغيّر الإجتماعي السريع الذي يعرفه بلد مستقل حديثا يمكن أن يخلق ظروفا قد تؤدي إلى الجنوح. و إنطلاقا من هذه الفرضية، خلص الباحث إلى أنّ هناك عشرة عوامل مرتبطة بالجنوح في الجزائر، و قد قسمها إلى فئتين :

- عوامل تعكس المشاكل الأسرية، تمثلت في سلوك أبوي سيىء يعكس نقص التفاهم العائلي، نقص الرقابة الأبوية، الطرق التأديبية غير الملائمة، الصراع الثقافي بين الأحداث الجانحين و آبائهم، الفقر ، ظروف سكنية سيئة (لتأثيث، الوسائل الصحية).

- عوامل تعكس المشاكل الإجتماعية و الإقتصادية خارج البيت : كالتحصيل المدرسي الضعيف، الطرد من المدرسة في سن مبكرة، عدم توفر نشاط ترفيهي سليم .....إلخ.

و إعتبر على مانع أنّ التصدي لظاهرة إنحراف الأحداث يتم عن طريق وضع سياسة إجتماعية و إقتصادية متناسقة تأخذ بعين الإعتبار كل المشاكل التي يواجهها الأطفال داخل و خارج البيت.

ب -وفي دراسة على أفراد منهم 55 ذكرا ، 42 انثى من الكويت ، تراوحت أعمارهم بين 18-32 سنة، وجدت إرتباطات موجبة دالة إحصائيا بين التعرض للإساءة في الطفولة وكل من القلق والإكتئاب وإضطراب الشخصية في الرشد [2].

---

[1]- علي مانع ،عوامل جنوح الأحداث في الجزائر ،نتائج دراسة ميدانية ،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر،1997.

[2]- بشير معمرية، بحوث و دراسات متخصصة في علم النفس، ص 16

ج- دراسة عبد **الرحمان عيسوي**[1] حول سيكولوجية الجنوح. و قد أسس دراسته على فرض أساسي يتمثل في ما مدى إختلاف الأحداث الجانحين عن الأسوياء من حيث المقاييس الآتية : مقياس العصبية، مقياس الإنبساطية ، مقياس الكذب، و أعتبر المشكلة تزداد تفاقما بسبب إنصراف الآباء و الأمهات عن توجيه الرعاية الأبوية و الإشراف الدقيق لأبنائهم، بإعتبار أن المشكلة تتضمن كثيرا من الجوانب النفسية و التربوية.

أما العيّنة فقوامها 320 شابا منها 110 من الأحداث الجانحين و 200 طالبا سويا بالمدارس الإعدادية و الثانوية من مصر بمحافظة الإسكندرية الكبرى.

و لقد خلصت هذه الدراسة إلى أنّ العوامل المؤثرة في تكوين السلوك الجانح تكمن في : معاناة الأحداث من الأعراض و الأمراض النفسية و الجسمية ، تعرّض الأبناء إلى سوء المعاملة الأبوية، إنتشار السلوك العصبي على مستوى الأب و الأم، عدم الشعور بالرضا، الفشل الدراسي، التفكك الأسري (الطلاق، الوفاة،تعدد الزوجات)

و ضمّن الباحث هذه الدراسة بمجموعة من التوصيات، و لعلّ أهمها القيام بدراسات معمّقة للتعرّف على الأسباب النفسية و الإجتماعية و التربوية و الأسرية لإنحراف الأحداث بغية وضع برامج علاجية.

د – قام الدكتور **أنور محمد الشرقاوي**[2] بدراسة علمية لموضوع " إنحراف الأحداث" في المجتمع المصري، و أبرز فيها حاجة المجتمع إلى العناية بالطفولة و الأسرة و تعرّض لمفهوم الشخصية و مميزاتها السلوكية، و حاول رسم المحاور الأساسية للسمات الشخصية المنحرفة في إطا علم النفس، و مقارنتها بتلك التي تتصل بالشخصية السوية. و حرص الدكتور أنور على إبراز السمات التي تتميّز بها الشخصيات الجانحة فأورد : عدم الشعور بالراحة، العناد، الإصرار ، كثرة الشك و النزعة نحو التخريب، الإضطراب الإنفعالي، الدوافع العدوانية، الشغب المتكرّر، الأنانية، الإضطراب النفسي، عدم

---

[1]- بطّاش نعيمة، العنف لدى الجانحات، دراسة ميدانية بمراكز (بئروانة تلمسان، تيشي بجاية، بئر خادم الجزائر)، مذكرة التخرج لنيل شهادة الماجستر في الأنتروبولوجيا، جامعة أبي بكر بلقايد-تلمسان-كلية الآداب و العلوم الإنسانية و العلوم الإجتماعية قسم الثقافة الشعبية السنة الجامعة : 2005-2006م ص5 .

[2]-أنور محمد الشرقاوى ،انحراف الأحداث ،دار الثقافة ، القاهرة ،1997.

نضج الشخصية ، عدم الثقة بالذات، الشعور بالذنب و غيرها. و ختم الدكتور دراسته بمقترحات تربوية و نفسية و إجتماعية لمواجهة مشكلة إنحراف الأحداث.

هـ- -قام الدكتور **محمد رمضان**[1] بدراسة ميدانية حول إجرام الأحداث فى المجتمع الجزائرى،حاول فيها تشخيص أبعاد السلوك الإجرامى للحدث من خلال البحث فى طبيعته و العوامل المؤدية إلى تكوينه و طرق علاجه بالمؤسسات الإصلاحية.و تم دلك عن طريق الدراسة الميدانية لعينة من الأحداث الجانحين تتكون إحداهما من الدين ارتكبوا جرائم معاقبا عليها بالحبس و مودعين بالمراكز المتخصصة لإعادة التربية لكل من تلمسان و سعيدة،والأخرى عبارة عن مجموعة من الأحداث يعيشون خارج المؤسسات الإصلاحية و قد ارتكبوا أيضا جرائم معاقبا عليها بالحبس .

و لقد توصل إلى أن هناك العديد من العوامل الإجتماعية التى تساهم فى تكوين السلوك الإجرامى،ومن أهمها الأسرة والمدرسةو البيئة الإجتماعية .

و من أهم توصيات دراسته ما يلى .

-الإهتمام بالثقافة الذاتية فى التربية و التنشئة، و جعلها القاعدة التى تتكون منها شخصية الأطفال ، فهى أهم عنصر فى مقاومة الإنحراف و فى تكوين الضبط الذاتى.

-ضرورة الإهتمام بالوسط المدرسى من خلال إنشاء مكاتب الخدمة النفسية الإجتماعية على مستوى المدرسة لمساعدة التلاميد فى حل مشاكلهم .

[1]- محمد رمضان ،اجرام الأحداث فى المجتمع الجزائرى،دراسة ميدانية،أطروحة لنيل شهادة دكتوراه دولة فى الأنتروبولوجية،جامعة أبو بكر بلقايد- تلمسان- كلية الأداب والعلوم اللأنسانية و العلوم الاجتماعية،قسم الثقافة الشعبية ،السنة الجامعية 2002-2003.

الفصل الأوّل

التفسير العلمي للتربية و الجريمة

لقد أجمع علماء النّفس و التربية على أنّ الإنسان يمر منذ ولادته بمراحل نمو مختلفة، و أن التربية تمارس تأثيرها الواضح في هذا النمو، و ركّزوا إهتمامهم على المراحل الأولى من حياة الطفل و أعتبروها الخلفية الأساسية لتشكيل الشخصية و تحديد السلوك. و من هنا عرف التطوّر التاريخي عدّة أنماط تربوية، و حاول الفكر الإنساني عبر العصور تفسير السلوك الإجرامي إنطلاقا من عدة إعتبارات (بيولوجية، إجتماعية،نفسية، إقتصادية ...إلخ). و من ثمّ فإنّ هذا الفصل يهدف إلى عرض أكثر الأنماط التربوية تأثيرا و أهم النظريات النفسية المفسّرة للسلوك الإجرامي.و لقد إقتصرت على ذكر النظريات النفسية لأنّها تناسب دراستنا أكثر من غيرها.

أولا: الأنماط التربوية:

إذا كنا لا نستطيع في مثل هذا البحث أن نتناول بالدراسة المفصلة جميع النظريات التربوية، فإنه يجب ألا يفوتنا إعطاء فكرة و لو موجزة عن أهمها و أكثرها تأثيرا في التربية الحديثة، من ذلك: النظرية المثالية، النظرية الطبيعية، النظرية البراجماتية و النظرية الإسلامية.

I. النظرية المثالية في التربية:

هي من أقدم النظريات التربوية التي تقوم على أساسها التربية التقليدية، و التي أثرت في الفكر التربوي منذ عهد أفلاطون حتى الآن. و رغم ما يشوب النظرية المثالية من خيال، إلا إنّها تعتبر من النظريات الأساسية في التربية.

– معالم الفلسفة المثالية:

يرى أفلاطون أن : " العالم المادي الذي نعيش فيه لا يستحق الإهتمام لأنه أشباح فانية، و إنما الذي يستحق الإهتمام هو عالم القيم الروحية و المثل العليا لأنها حقائق خالدة و هي تتمثل في العقل و الجمال و الدين و الأخلاق و رياضة البدن. و أن النفس كانت أول أمرها في العالم المعقول خالصة من الجسم و المادة، تشاهد المثل في صحبة الآلهة ثم ارتكبت إثما فكان عقابها الهبوط إلى الجسم، فغشت كثافة مادته على بصيرتها و أنستها علمها. غير أن الحواس إذ تظهرها على الجزئيات تنبه فيها علمها القديم و تستحثها على استكماله"[1].

[1]- تركي رابح، النظريات التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982، ص 33، 34، 35.

و أساس فلسفة أفلاطون أن وراء هذا العالم الذي نعيش فيه أو نحسه عالما عقليا يسمى " عالم المثل"، و هو عالم كامل لا يعتريه نقص و لا تغير و هو غاية الغايات بالنسبة للعالم الحسي، و لذلك كلما قرب الشيء الحسي من عالم المثل كان أقرب إلى الكمال.

وطبقا لفلسفته في تقسيم العالم إلى حسي و روحاني قال: " إن الإنسان يتكون من شيئين، جسم و روح، و إن الجسم فان و الروح خالدة ، و الجسم متصل بالعالم الحسي و الروح متصلة بعالم المثل، ووظيفة التربية هي أن تساعد الإنسان على الوصول إلى الكمال أو عالم المثل"[1].

و الجدير بالملاحظة أن [2] آراء أفلاطون عن التربية تطورت تطورا كبيرا خلال السنوات الطويلة التي عاشها (**347-427** ق.م). ففي كتابه " الجمهورية" قدم صورة دولة مثالية و تربية مثالية عقلية. .أما في كتاب"القوانين"الذي كتبه في أواخر حياته، فقد تنازل عن مثاليته و عن كثير من مقترحاته و آرائه، حيث أصبح يشك في أن الحصول على المعرفة يؤدي بالضرورة إلى النتائج الأخلاقية الطيبة، بعدما كان يرى في الجهل أنه شر الأمراض. و لكنه ما لبث أن أعلن بأن الجهل المطبق ليس شرا مزعجا جدا، و أنه بالتأكيد ليس أعظم الشرور، فالمهارة الزائدة و العلم الزائد، إذا صحبا بسوء التربية يصبحان شرا.

- معالم التربية المثالية:

أما معالم التربية المثالية فيمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

1- إن الغرض من التربية هو الإرتفاع المتدرج بالمتعلم نحو الوصول إلى إثبات المطلق(الله) ومعرفته، والسبيل إلى ذلك هو العناية بكمال الذات، فالمثالية التي تمجد المثل الروحية الخالدة، بما تتضمن من الحق والخير تتجه بطبيعتها إلى النهوض بالذات الإنسانية والرقي بها إلى أقصى درجات الكمال الروحي لتكون أهلا للوصول إلى الفكرة المطلقة(الله).

2- لا يمكن الإستغناء عن المربي في نظر فلاسفة المثالية لأنه هو الذي يقوم بتهيئة الجو المناسب للمتعلم، ويجهز له البيئة المثلى للعيش والحياة، ثم يأخذ بيده ويرشده بنظرياته ودروسه، ويوجهه في مجال العلم والعمل إلى المثل والحقائق التي تصل به تدريجيا إلى أقصى درجات الكمال الذاتي، فيتمكن

[1] - تركي رابح، النظريات التربوية، ص36.

[2]- تركي رابح ، المرجع نفسه، ص 45.

المتعلم بذلك من تحقيق الهدف من التربية؛ كما أن المربي بِسُمُوِّ روحه وعقله، يصنع من نفسه مثالا يحتذيه الطفل كي يتصف بما اتصف به أستاذه.

ولعل أنصع رأي للمثالية في وظيفة المربي هو تشبيه فرويد للمدرسة بروضة، الأطفال أزهارها، والمربي بستانيها الحريص، وطبيعي أن النبات سينمو ويصل إلى غايته من الكمال طبقا لمميزاته الوراثية، فالجزَر سينمو جزرا والورد وردا، وبديهي أن البستاني لا يستطيع أن يجعل بذرة الجزر تنمو فتصبح شجيرة ورد، ولكن يبذل قصارى جهده ليصبح الجزر أحسن ما يمكن أن يكون عليه الجزر، والورد أحسن ما يمكن أن يكون عليه الورد، ليصل إلى درجة من الكمال لا يستطيع الوصول إليها لولا مساعدته[1].

3- والتلميذ وفق هذه الفلسفة كائن روحي غايته التعبير عن طبيعته الخاصة، ومهمة التربية حينئذ أن تساعده على ذلك وعلى المدرسة أن تعلمه إحترام القيم الروحية وإحترام الآخرين.

4- تهتم الفلسفة المثالية بدراسة علم النفس والأخلاق والمنطق والدين والعلوم الإنسانية بصفة عامة، لأن هذه العلوم هي التي تخدم غرض التربية المثالية بصدق وأمانة، فالدراسات النفسية تهدي المتعلم إلى مواطن الخطر في السلوك، والقواعد الخلقية، وأسس علم المنطق والدين، كلها بالنسبة له بمثابة الأرض الصلبة التي يقف عليها حين يريد أن يرقى ويرتفع روحا وعقلا.

5- ينادي أصحاب الفلسفة المثالية بوجوب أن يحاط الطفل بكل ما هو خيِّر وسام، لأن معرفة الرفيع من الأمور تزوّد المرء بالتوجيه، والهدف والعزيمة. ومن أكبر الوسائل لغرس الفضيلة في نفس الطفل وجذبه نحو الخير ألا يرى إلا خيرا، وألا يمارس إلا الفضيلة، وألا يهدف إلا إلى المثل العليا.

II. النظرية الطبيعية في التربية:

أما النظرية الطبيعية في التربية ، فتعتبر أساس تحوّل إهتمام المربي في القرن الثامن عشر وما بعده من الإهتمام بالمادة الدراسية وحدها إلى الإهتمام بالطفل وحاجاته، وهذا ما يعتبر إنقلابا في عالم التربية.

وقد نادى زعيم المذهب الطبيعي "**جان جاك روسو**" في كتابه " **إميل** "الذي يُعرف بأنه إنجيل التربية والتعليم، بـــأن التربية يجب أن يكون أساسها طبيعة الطفل التي يعتقد بأنها خيّرة.

[1]- جيمس بي دوس، الأسس العامة لنظريات التربية، تر: صالح عبد العزيز ومحمد السيد غلاّب، مراجعة: محمد علي مصطفى، مطبعة السعادة، بدون تاريخ، ص 104.

إن أكبر مشكلة واجهها روسو في التربية تتمثل في هضم حقوق الطفولة في مجتمع سادت فيه تربية همجية لم تراع في أساليبها حتى الفروق الموجودة بين الطفل والراشد ، ومن هنا كانت كل جهوده تهدف إلى إسترجاع حقوق الطفل المهضومة.

ومن خلال آراء روسو التربوية يمكن تعريف التربية بأنها " فن إعداد الرجال للحياة دون الخروج عن إطار الطبيعة ".[1] فاعتبار التربية عند روسو فن يعني خروجها عن الهمجية والفوضوية ويتطلب هذا الفن من مزاوليه الإحاطة الكاملة بخصائص الطفولة.

- معالم الفلسفة الطبيعية:

يمكن تلخيص معالم الفلسفة الطبيعية في:

1- إن النقطة الجوهرية والفكرة الرئيسية لفلسفة روسو التربوية، أن الإنسان يولد طاهرا خالصا من الرذائل، ولا يفسده إلا الإنسان الذي يتصل به، والبيئة التي يتأثر بها، حيث يقول: " والله يخلق إلا ما هو خير، ولكن لا يلبث الإنسان أن يتدخل في كل ما خلق الله حتى يفسده ".[2]

ويقول أيضا:" قد يقال لي بأن الطفولة هي أوان تصحيح ميول الإنسان الخبيثة، وفي فترة الطفولة يكون الإحساس بالآلام أقل، فيجب أن نكثر من الآلام في الطفولة كي نوفر الآلام في سن الرشد حيث الألم موجع ثقيل الوطأة، ولكن من قال لكم أن جميع هذه التدبيرات طوع أمركم، وأن كل تلك المعلومات الجميلة التي تهيلونها على ذهن الطفل الضعيف لن تكون له يوما ضارة ضررا يرجّح، كثيرا على نفعها ؟ بل إني أسألكم من أين لكم البرهان أن تلك الميول الخبيثة التي تزعمون عملكم على شفائه منها، ليست في الواقع إلا ثمرة جهودكم، لا ثمرة خلقته الفطرية ".[3]

2- الإهتمام بالدوافع الطبيعية والميول الفطرية التي يعتبرونها خيِّرة في حد ذاتها، ولذلك ينادي **روسو**: " إن خير عادة ألا يتخذ الإنسان عادة "، ومن هنا يرى أن التربية من أجل المحافظة على التقاليد ليست سوى عملية إستعباد، فعن طريقها تهمل طبيعة الطفل وتنسى العوامل التي تساعد على سعادته.

---

[1] - لكحل لخضر، تربية الطفل عند الغزالي مع مقارنتها بتربيتة عند روسو، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر، معهد علم النفس وعلوم التربية، السنة الجامعية 1989- 1990م، ص 221.

[2] جيمس بي دوس، الأسس العامة لنظريات التربية ص 72.

[3] -لكحل لخضر، المرجع نفسه ، ص 288.

يقول **روسو** :" الحكمة البشرية جميعها لا تحتوي إلا على تحكمات استعبادية فعاداتنا لا تعدو أن تكون إذلالا واستعبادا وكبتا، فالرجل المتمدن يولد ويعيش ويموت في حالة العبودية، يلف في قماط يوم يولد، ويوثق بالكفن ويغلق عليه التابوت يوم يموت، ويقيد بالأغلال – أغلال الأنظمة المختلفة- ما دام حيا، حتى الأمهات مع وجود دافع الأمومة عندهن فإنهن يسلمن أطفالهن لحواضن مأجورات فينشأ الأطفال غرباء عن أمهاتهم ".[1]

والأعمق من هذا فإن **روسو** يربط باللبن الأخلاق السيئة والشرور جميعها حين يقول: " الحرمان من لبن الأم هو الأصل الذي نبعث منه جميع الشرور".[2] فنظرته إلى المسألة عميقة ودقيقة، فإرضاع الأم لوليدها ليس مجرد إتصال جسدي هدفه سد الجوع والظمأ، بل فوق هذا يعتبر ضرورة نفسية من اللازم جدا توفيرها للصبي.

3– إن الفلسفة الطبيعية لا تبحث عن هدف تربوي بعيد المنال، بل تسعى إلى مجرد التعبير عن الذات دون تدخل و دون إعتراض، وهذا ما لا يتفق مع الفلسفة المثالية التي لا ترضى للطفل أن يفعل كيفما شاء، كما أنها تؤكد على وجود هدف له يرمي إليه مهما غمض هذا الهدف.

4– التركيز على الحاضر واعتباره عماد المستقبل وأصل تطوره، فعلينا أن نؤمن بأن الطفل وخصائصه وميوله وحاجاته الحاضرة ومصالحه يجب أن تكون مركز عملية التربية بدلا من حاجات الكبار وتطلعاتهم وآمالهم وميولهم ومفاهيمهم . يقول **روسو**: " فماذا نقول في تلك التربية الوحشية التي تضحي بحاضر الطفل السعيد من أجل مستقبل مجهول قد لا يدركه أبدا ".[3]

– معالم التربية الطبيعية:

أما معالم التربية الطبيعية فيمكن تلخيصها فيما يلي:

1– حرية الطفل في التعبير عن نفسه هي الهدف الأساسي للتربية، فالطفل يعمل ما يميل إليه، فالطبيعة وحدها هي التي تتولاه بالرعاية، ولا داعي لتوجيهات المربي ورقابته إلا من وراء ستار، فهو لا يتدخل إلاّ إذا ناداه الطفل، ولا يقوم بالشرح والتفسير إلا بناءا على دعوة صريحة منه.

---

[1]– لكحل لخضر تربية الطفل عند الغزالي مع مقارنتها بتربيتة عند روسو ، ص 247

[2]– لكحل لخضر،المرجع نفسه، ص 254.

[3]– عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، ط2، 1397هـ/ 1977م، ص 174.

فالتربية التي تسير وفق قوانين الطبيعة تحترم ميول الطفل وغرائزه الفطرية ونزعاته الأولية ونزواته ورغباته المعقولة، وتعمل على تحرير قواه بدلا من كبتها وإذلالها وإخضاعها للنظم والتقاليد الإجتماعية، لأن في الحرية عون للطفل على تنمية شخصيته وتعويده على الإستقلال والإعتماد على النفس، وفي هذا يقول **روسو**: "ليست وظيفتي أن أعلم أبنائي، بل أن أعدّهم ليتعلموا "[1]، ويقول أيضا: " إنّ إميل مضطر لأن يتعلم بنفسه، وأن يستعمل فكره لا أفكار غيره ".[2]

2- يؤكد الطبيعيون على التربية السلبية حتى سن الثانية عشرة تقريبا، و لم يقصد روسو بالتربية السلبية ألا تكون هناك تربية مطلقا وإنما قصد بها تلك التربية التي تسير وفقا لقوانين الطبيعة والتي تخالف في خصائصها التربية التقليدية، ومن هنا يحرّم أصحاب هذا المذهب العقاب البدني إلا بما كان نتيجة طبيعية لفعله ويرون أن إستعماله يقتل نمو الطفل، ويفسد طبيعته، إذ يؤدي إلى الكبت وتربية العقد النفسية لديه مما يكوّن له أسوأ الآثار على تقدمه ونهضته وسلوكه الطبيعي العام، ومن خصائص التربية السلبية أيضا عدم المبالغة في حماية الطفل والعناية به، وعدم جبره على تكوين عادة معينة، وعدم تلبية جميع رغباته وعدم التدخل المتسرع في شؤونه وفي الحكم عليه أو له. يقول **روسو**: " إن الطفل الذي أسيء تعليمه أبعد عن الرشد والفضيلة مما لو لم يتعلم شيئا على الإطلاق "[3].

3- مركز الإهتمام في الفلسفة الطبيعية هو الطفل ذاته و خلقه و إعداده لحاضره، ومنبع التعليم هو الخبرة المباشرة والتجربة الشخصية والإيمان بأن الطفل لا يتعلم إلا ما يكتسبه ويكتشفه بتجربته ولا يحمل ذهنه من المعلومات إلا ما يقدر على حمله فعلا، فالمادة العلمية والكتاب المدرسي والمعلم والإلتجاء إلى السبورة في شرح الدروس، كل ذلك غير جدير بالإهتمام، وإنما الجدير بالإهتمام هو عمل الطفل نفسه واحتكاكه بالطبيعة في اكتساب معارفه، والإيمان بجدوى الأعمال اليدوية والتمرينات البدنية لتقوية الروح المعنوية واعتدال المزاج والصحة.

[1]- تركي رابح، النظريات التربوية، ص 132.

[2]-تركي رابح ،المرجع نفسه، ص 134.

[3]- عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، ص 172.

ومما قاله روسو في شأن الكتاب " ولا ينبغي أن يكون هناك كتاب لدى الفتى غير كتاب الدنيا من حوله ولا ينبغي أن يكون هناك تعليم أو إرشاد إلا ما تلقنه إياه الحوادث والوقائع. إن الطفل الذي يقرأ لا يفكر فهو يقرأ فحسب، إنه لا يتعلم حقا، بل يحفظ ألفاظا فحسب."[1]

أمّا عن طريقة التدريس فيقول روسو: " لا تعطيه دروسا شفوية مطلقا، ولكن يجب أن يتعلم عن طريق الخبرة. "[2]

أما عن المدرس فيقول: " يجب ألا يكون مركزه الملك المستبد، بل مركز رئيس الجمهورية، الذي يعتبر نفسه مدنيا، عليه واجبات المواطن وله حقوقه ، التي تخولها له سلطته غير العادية بحكم مركزه.[3]

كما يرى أنه من واجب المربي أن يعلم التلميذ كيف يعيش لا كيف يتحاشى الموت ".[4]

4- إن **روسو** لم يجعل تلميذه يتعلم علوما كثيرة من ناحية الحجم وإنما علمه كيف يتعلمها لوحده، وها هو يعبر عن هذه النتيجة بنفسه : " قد تكون معلومات إميل العلمية بهذه الطريقة محدودة، ولكنها على قلّتها جيدة كلها وصائبة. أنه قد يجهل الكثير، ولكن ما من شيء مما يجهله سيعجز عن معرفته يوما بهذا التفكير العقلي، وإذا كان التقدم بهذه الطريقة بطيئا، فإن كل خطوة يخطوها لا يضطر بعدها للتراجع ".[5]

5- تشجيع التلميذ بعد أن يبدأ في التفكير والتعقل على أن يكون معيار نفسه وألا يلجأ إلى مقارنة نفسه بسواه من التلاميذ لأنه لن يجني من هذه المقارنة إلا إحدى سيئتين، إما الحسد وإما الغرور".[6]

6- الأطفال في المجال التربوي بعد اكتساب قدر مناسب من الخبرة، يشتركون في وضع القواعد والقوانين التي تحكم تصرفاتهم على ضوء خبراتهم التي اكتسبوها وعاشوها.

7- يرى بأن الأسطورة فوق مستوى إدراك الأطفال ذلك لأن المغزى منها لا يتناسب مع سنهم، مما يجعله أدعى لإنزلاقاتهم في الرذيلة لا لجنوحهم إلى الفضيلة.[7]

---

[1]- عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، ص 179

[2]- جميس بي دوس، الأسس العامة لنظريات التربية، ص 82.

[3]-جيمس بي دوس، المرجع نفسه ، ص 84.

[4]- لكحل لخضر، تربية الطفل عند الغزالي مع مقارنتها بتربيته عند روسو، ص 250.

[5]- لكحل لخضر، المرجع نفسه، ص 286.

[6]- عمر محمد التومي الشيباني، المرجع السابق، ص 181.

[7]- عمر محمد التومي الشيباني، المرجع السابق ، ص 265.

و يضرب مثالاً لإثبات ذلك أحدى أساطير "لافونتين"، أسطورة الغراب و الثعلب المشهورة و التي خصّصها للأطفال، ليصل إلى الصعوبة التي يجدها الأطفال في فهمها. كما أنهم يتعلّمون من الأسطورة ما يقوم به صاحب الدور البارع كالثعلب المنتصر، الذي أسقط الجبن من فمِ الغراب عن طريق المكر و الخديعة. و بهذا يُظهر عدم جدوى الأساطير على الأقل في مرحلة الطفولة.

8- لا نستطيع أن نترك الطرق الطبيعية في التربية دون الإشارة إلى طريقة اللّعب فيها، و هنا نجد المبدأ السائد الذي يتلخص في أنّ التعليم يجب أن يتم بروح اللعب و بطريقة اللعب، فطبيعة الطفل تظهر على أتم ما يكون أثناء اللعب، فاللعب هو منفذ للرغبات المكبوتة و إعداد للمستقبل.

يقول **روسو** : "إنّ الدروس التي يكتسبها الأولاد بعضهم من بعض في الملعب أجدى عليهم من الدروس التي يتعلمونها في المدرسة مائة مرّة".[1]

نستطيع أن نلخص آراء التربية الطبيعية التي تتجه إلى الطفل أكثر من إتّجاهها إلى المربي أو المدرسة أو الكتاب أو مادة الدراسة، بل هذه جميعًا على هامش الصورة، و لهذا يطلق "سيرجون أدمز" على التربية في عصر ما بعد روسو : "بأنّها تربية طفلية، تجعل الطفل مركز الإهتمام".[2]

III. النظرية البراجماتية في التربية (النظرية النفعية):

إنّ النظرية البراجماتية في التربية هي الأساس الذي تقوم عليه التربية التقدّمية التي لعبت دورًا بارزًا في الفكر التربوي المعاصر. و هي و إن وافقت النظرية الطبيعية على التركيز على الطفل و حاجاته إلى النمو بدل التركيز على المادة الدراسية، فإنّها لم تتقيّد بقيود الحركة الطبيعية التي تجعل نمو الطفل وفقًا لقوانينها الصارمة، بل تتركه يجرّب ما شاء له أن يجرّب و يتّصل بالمجتمع إتّصالاً لا ترضاه النظرية الطبيعية. و تهدف النظرية البراجماتية إلى تخريج عقل قابل للتشكّل، نشيط و منتج في جميع الأحوال و المواقف بحيث يستطيع أن يُنشئ و يُبدع. و على هذا فإنّ النظرية البراجماتية تؤكّد على تقديس العمل و تأكيد الخبرة و التجربة كمصدر للمعرفة، و هي تنظر إلى المعرفة و الأخلاق نظرة نفعية.

---

[1]- تركي، رابح : النظريات التربوية، ص 133.

[2]- جيمس بي دوس : الأسس العامة لنظريات التربية، ص 80.

و يعتبر **جون ديوي** (1859م-1952م) من المؤسسين الأوائل للنظرية البراجماتية و أكثرهم إنتاجًا و نشاطًا. و يمكن تلخيص معالم الفلسفة و التربية البراجماتية من خلال معتقداته و أفكاره الآتية[1]:

- **معالم الفلسفة البراجماتية :**

إستطاع **جون ديوي** أن يكوّن فلسفة متكاملة في تحديد آرائه بالنّسبة للمشاكل الفلسفية الرّئيسية المتصلة بطبيعة الكون و الإنسان و المعرفة و بطبيعة القيم الأخلاقية، و من أبرز أفكاره المتصلة بطبيعة الكون هو إيمانه بأنّ العالم ليس ثابتًا جامدًا، و أنّ الميزة الأساسية للحياة في مثل هذا العالم المتغيّر بآستمرار لا تعدو عنده أن تكون عملية مستمرة من التكيّف التجريبي للظروف المتغيّرة و المتجدّدة. أمّا أفكاره المتصلة بالإنسان، فهو يحترمه و يعتبره غاية في حدّ ذاته، و يحترم حريته و إختلافه عن غيره. و هو لا ينظر إلى الفرد على أنّه عنصر منفصل عن المجتمع الذي يعيش فيه بل ينظر إليه على أنّه عضو في جماعة و جزء لا يتجزّأ من المجتمع. و ينظر إلى طبيعة الإنسان على أنّها وحدة متكاملة لا فصل بين الجسم و العقل و الرّوح.

و من أفكاره المتّصلة بالمعرفة، إيمانه بأنّ مصدرها الأساسي هو الخبرة و النشاط الذاتي للفرد و تفاعله مع عناصر البيئة المحيطة به و كفاحه من أجل البقاء و من أجل التغلّب على المشاكل التي تواجهه في الحياة. و من الأمثلة التي يمكن أن تُضرب لتوضيح هذا المعنى، هو الطفل الذي يمدّ يده إلى النّار فتحرقه فيكف عن لمسها و لا يمد يده إليها ثانية، و يعرف أنّها محرقة، فهذه الخبرة المؤلمة هي التي أكسبته أنّ النّار محرقة و لو لا هذه الخبرة أو التجربة ما كان ليكتسب هذه المعرفة.

و هو كما يؤمن بأنّ المصدر الأساسي للمعرفة هو الخبرة، فهو يؤمن من جانب آخر بأنّ المعرفة الحقيقية هي التي تساعد الفرد على التغلّب على مشاكل الحياة، و إرضاء حاجاته، و بأنّه لا قيمة لأية معرفة لا يمكن إستعمالها و تطبيقها في الحياة الحاضرة و المستقبلة.

أمّا فيما يخص القيم الأخلاقية فهو يؤمن أنّ مصدرها الأساسي هي الخبرة و التجربة مثلها في ذلك مثل بقية معارفه و مهاراته و عاداته. فالمثل الأعلى في مجتمع بدائي ليس هو نفس المثل الأعلى في مجتمع متحضر، و المنفعة هي المقياس الوحيد و الصحيح في الحكم على الأشياء، فالرجل العملي لا

[1] - عمر محمد التومي الشيباني : تطوّر النظريات و الأفكار التربوية، ص 330.

يتبعها لذاتها بل يتبعها لأنها نافعة و تسد حاجاته، و هو لا يعتقد في الله لذات الله، و لكنه يكتفي بالإيمان به لأنّ هذا أجلب للراحة و النفع له.

هذه بعض معتقدات ديوي الفلسفية المتصلة بطبيعة الكون و الإنسان و المعرفة و بطبيعة القيم الأخلاقية، و قد كان لهذه المعتقدات تأثير بالغ في أفكاره المتصلة بمعنى التربية و أهدافها.

- **معالم التربية البراجماتية :**

بعد هذه النظرة الموجزة التي ألقيناها على أهم معتقدات ديوي، يجدر بنا أن نعطي فكرة موجزة أيضًا عن أفكاره التربوية :

1- فهو بالنسبة لطبيعة التربية يؤمن بأنّ التربية هي الحياة و ليست مجرّد إعداد للحياة. فهي بالنسبة للطفل عملية نمو و تعلم و بناء و تجديد للخبرة.

2- بالنسبة لأهداف التربية فهو يرى أنّه ينبغي ألاّ تكون للتربية أهدافًا مفروضة عليها من الخارج، لأنّ الأهداف المفروضة لا تمثل أهداف الأطفال الحقيقية و لا تنبع من خبراتهم و نشاطهم. و الأهداف الحقيقية للطفل هي ما حدّدها بنفسه أو على الأقل إشترك في تحديدها في ضوء خبراته السابقة و حاجته.

و في نظر **جون ديوي** [1]: أنّه ليس في فلسفة التربية التقدّمية نقطة أكثر وجاهة من تأكيدها أهمية إشتراك المتعلم في تكوين الأهداف التي توجه نواحي نشاطه في عملية التعلم. كما أنّه ليس هناك نقص في التربية التقليدية أكبر من إخفاقها في الحصول على تعاون التلميذ أو الطفل تعاونًا إيجابيًا في بناء الأهداف التي تتضمنها دراسته.

3- الطريقة التربوية التي يستعملها المعلم لها أهمية كبرى، فميول الأطفال و رغباتهم لها كل القيمة في توجيه عملية التعليم و اختبار المناهج، و على المعلم ألاّ يسلب الطفل فاعليته، و ألاّ يقصر نشاطه على تقبل آرائه هو و متابعة أفكاره هو، بل ينبغي أن يُشركه بطريقة ديمقراطية في التفكير و البحث و التمحيص ليصل إلى الحقائق بنفسه.

كما ينبغي على المعلم أن يواجه التلميذ بمشاكل الحياة و يرسم له الطريق السليم لحل هذه المشاكل، ثم يتركه يتفاعل معها، و يتذوّق حلاوة الوصول إلى حلها.

---

[1] - عمر محمد التومي، الشيباني : تطوّر النظريات و الأفكار التربوية، ص 351.

4- المعلم القدير في نظر البراجماتية هو الذي لا يعتمد في تدريسه على الكتب و لا يثق إلاّ في نشاط الطفل، و لا يتخذ التلقين وسلبية المتعلمين وسيلة في التدريس، و إنّما ينتهز الفرص المواتية ليستثير ميول التجريب عندهم بشأن ما يتعرضهم من مشاكل الحياة المختلفة. [1]

5- بالنسبة لمشكلة النظام فإنّه يرى وجوب منح التلميذ حرية الحركة و النشاط لأنّه بدون هذه الحرية يستحيل على المدرّس أن يعرف الأفراد الذين وكّل إليه أمرهم. ذلك بأنّ الطاعة و الهدوء المفروضين قسرًا يَحولان بين التلاميذ و بين التعبير عن سجاياهم الحقيقية، و يفرضان عليهم طابعًا واحدًا مصطنعًا. و الطريقة العامة التي يوصي "ديوي" المدرس بآتباعها في تنظيم خبرات تلاميذه و في تدريسه هي طريقة المشروع (Project Method) و طريقة حل المشاكل (Project selving Method) إذ من خلال هذه الطريقة يسود جو إجتماعي ديمقراطي طبيعي يؤدي إلى النمو الفردي و النمو الإجتماعي. [2]

6- وجوب توفير الحرية الفردية لكل من المعلم و التلميذ و كل من يتصل بالعملية التّربوية لتستطيع المدرسة أن تقوم بدورها الإجتماعي.

7- و لما كان المذهب العملي مذهب تجارب أكثر من مذهب كلام، فإنّه يهتم بالطريقة أكثر من إهتمامه بالأهداف، و هو يرفض بتاتًا أن يكون الطفل تحت أقدام أستاذه مهما كان مركز هذا الأستاذ عظيمًا، و يأبى أن يكون الطفل في موقف سلبي يقبل آراء غيره و نتائج تفكير النّاس، بل يتطلب من الطفل أن يقف موقف الباحث المنقّب عن الحقيقة، يُفكّر و يجرّب بنفسه، ليكتسب دراية بمواجهة مشاكل الحياة و معالجتها، إذ ليست التربية تعليم الطفل ما لا بدّ أن يعرفه، و لكنّها تشجعه ليعرف بنفسه نتيجة نشاطه العقلي و التجريبي، فالمعرفة الحقيقية ليست معرفة جافّة مستمدّة من الكتب و لكنّها قوّة لمواجهة المواقف الجديدة. [3]

IV. النظرية الإسلامية في التربية:

أما النظرية الإسلامية في التربية فقد تم إختيارها لأنها تعتبر فتحا جديدا في تاريخ الفكر التربوي الإنساني قاطبة. فالإسلام كان أول دين ينادي بديمقراطية التعليم و قد جعل من طلب العلم

---

[1] - تركي، رابح : النظريات التربوية، ص 141.

[2] - عمر محمد التومي، الشيباني : تطوّر النظريات و الأفكار التربوية، ص 363.

[3] - جيمس، بي دوس : الأسس العامة لنظريات التربية، ص 119-120.

و المعرفة فريضة. و القرآن الكريم و السنة النبوية الشريفة هما جوهر التربية الإسلامية و روحها و عقيدتها الذي تستمد منه فلسفتها في تكوين الإنسان المسلم الصالح و المجتمع المسلم الصالح، والحضارة الإنسانية الصالحة لحياة البشرية و سعادتها و رفاهيتها و خيرها و سلامها.

و يذكر الإمام الغزالي في كتابه جواهر القرآن أن مجموع الآيات القرآنية التي تتعلق بالأخلاق هي 1504 آية و هي في مجموعها تمثل ما يقرب من ربع آيات القرآن الكريم الإجمالي.[1]

– معالم الفلسفة الإسلامية في التربية:

يمكن تلخيص معالم الفلسفة الإسلامية كما وردت في كتاب منهج التربية الإسلامية للمفكر **محمد قطب** فيما يلي[2]: تستمد التربية الإسلامية فلسفتها و طريقتها في تكوين الإنسان الصالح من فلسفة الإسلام، و نظرته إلى الكون و الإنسان و الطبيعة و الدنيا و الآخرة. فالإسلام في روحه و جوهره، دين و دنيا. إيمان بالعمل المادي من أجل الدنيا، و إيمان بعمل الروح من أجل الآخرة. ثم إنّ الإسلام لا يسعى لإعداد المواطن الصالح و إنما يسعى لتحقيق هدف أكبر و أشمل، هو إعداد الإنسان الصالح الإنسان على إطلاقه بمعناه الإنساني الشامل، و لذلك فلا غرابة أن يمتاز الإسلام بضرب خاص من التربية تختلف في أهدافها، و وسائلها، و غاياتها عن أنواع التربيات الأخرى التي سادت في حضارات مختلفة عبر العصور و السنين. و في ضوء هذه الفلسفة فإنّ الإنسان في الإسلام يحتل مكانة مرموقة جدا فهو خليفة الله سبحانه و تعالى في الأرض، يقول الله تعالى : "﴿**و إذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة ، قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك و نقدس لك، قال إني أعلم ما لا تعلمون**﴾."(البقرة : الآية 30).

ثمّ إنّ الإسلام ينظر للإنسان كوحدة غير مجزأة نجد للجانب الجسمي فيها حاجاته،و متطلباته، مثلما نجد فيه للجانبين الروحي و العقلي متطلباتهما و من هنا لا يجوز للإنسان الإسراف في مرضاة الجسم على حساب الروح كما لا يجوز له الإسراف في مرضاة الروح على حساب الجسم.

---

[1] – تركي، رابح : النظريات التربوية، ص : 67.

[2] – محمد، قطب : منهج التربية الإسلامية، دار الشروق، بيروت، ط6، 1982م، ج1، ص : 13-14-15-16.

يقول تعالى :"﴿**وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا وأحسن كما أحسن الله إليك ولا تبغ الفساد فى الأرض إن الله لا يحب المفسدين**﴾ "(القصص الآية : 77).

و القرآن الكريم صريح في نهيه عن تحريم المباح، يقول الله تعالى : ﴿**قل من حرم زينة الله التى أخرج لعباده والطيبات من الرزق قل هى للذين آمنوا فى الحياة الدنيا خالصة يوم القيامة كذلك نفصل الآيات لقوم يعلمون.** ﴾ (الأعراف : الآية32). كما أنّ القرآن صريح كذلك في نهيه عن إباحة المحرّم. قال الله تعالى : ﴿**قل إنما حرم ربى الفواحش ما ظهر منها وما بطن والإثم والبغى بغير الحق وأن تشركوا بالله ما لم ينزل به سلطانا وأن تقولوا على الله ما لا تعلمون** ﴾(الأعراف: الآية 33).

و الإنسان يمتاز عن بقية الحيوانات بالعقل و من هنا كان اهتمام الإسلام بالعقل، و تنويهه به، و التعويل عليه في التقدم و التطور و الرقي. و العقل غذاءه العلم، و طريق العلم هو القراءة و من هنا كانت أول آية نزلت على محمد صلى الله عليه و سلم في بداية نزول الوحي عليه هي قوله تعالى : ﴿**إقرأ باسم ربك الذى خلق، خلق الإنسان من علق، إقرأ وربك الأكرم ،الذى علم بالقلم ،علم الإنسان ما لم يعلم**﴾(العلق:1-5).

ثمّ إنّ الفلسفة الإسلامية توجه عنايتها إلى نفسية الفرد و ضميره في المقام الأوّل، لكي تجعل الفرد المسلم يتعامل مع الله على أساس من الإحسان في العمل، فهو يعبد الله كأنّه يراه، و من هنا فهو لا يحتاج إلى رقيب خارجي يحرسه أن يزيغ أو ينحرف.

و تحتل التربية الأخلاقية في النظام التربوي الإسلامي مكانة بارزة، فالدين المعاملة. إذ تعتبر القيم الدينية من أهم القوى الموجهة لسلوك الفرد و وقايته من الإنحراف.فبمجرّد تغلغلها في نفوس الأطفال، عاديين كانوا أو جانحين تعمل على تهدئة نفوسهم الثائرة و تضفي عليهم جوّا من الإرتياح و التسامح و الحب.

ثم إن المحور الذي تدور حوله الفلسفة الإسلامية في التربية هو إحترام حرية الفرد، و الثقة في قدرته على التمييز بين الخير و الشر، بما أوتي من عقل و فكر، و الثقة في قدرته على الإتصال بالله إتصالا مباشرا.

فالإسلام على خلاف الديانة المسيحية، لا يعرف الكهانة و لا يتوسط فيه السدنة و الأحبار بين المخلوق و الخالق، و لا يفرض على الإنسان قربانا يسعى به إلى المحراب، بشفاعة من ولي متسلط أو صاحب قداسة مطاعة، فلا ترجمان فيه بين الله و عباده، يملك التحريم و التحليل، و يقضي بالحرمان

أو النجاة. غير أن احترام فردية الفرد و حريته في الإسلام لا تعني الفوضى أو الغوغائية، و إنما هي فردية ملتزمة بمجتمع، تعدُّ مسؤولة مسؤولية شخصية عن تحقيق العدل و الخير فيه، و الحرية فيه هي حرية مسؤولة في حدود صالح المجتمع و خيره. و هكذا يقيم الإسلام توازنا دقيقا بين الحرية و النظام أو بين الفرد و المجتمع، من خلال تلك العقيدة التي يزرعها في قلوب أتباعه و المؤمنين به، و التي تتحوّل بها مصلحة المجتمع إلى مسألة شخصية، و تصير بها الحرية مرادفة للنظام، بعيدة كل البعد عن السيطرة و التسلّط.

و منهج الإسلام في إقامة هذا التوازن الفريد منهج عملي واقعي، يقيم المجتمع على العقيدة، والخلق، و يحرسه بالتشريع و النظام، و يحول بينه و بين الإنحراف و الفساد، بإقامة جماعة واعية تدعو إلى الخير و تأمر بالمعروف و تنهى عن المنكر.

– معالم التربية الإسلامية :

يمكن تلخيص القواعد الأساسية للتربية الإسلامية كما وردت في مؤلفات المربين المسلمين أمثال الإمام الغزالي و ابن سينا و الزرنوجي و العبدري و القابسي و ابن سحنون و مالك و أبي حنيفة و الشافعي و ابن حنبل و غيرهم من أعلام التربية الإسلامية في القديم. و مثل جمال الدين الأفغاني و محمد بن عبد الوهاب و محمد عبده و رشيد رضا و غيرهم من بقية المربين في العصرالحديث، و من بينهم عندنا في الجزائر الشيخ عبد الحميد بن باديس و الشيخ البشير الإبراهيمي و غيرهم من جمعية العلماء المسلمين، في الأمور الآتية :

1- مكانة المعلم:

رفع علماء المسلمين المعلم مكانا عاليا حتى عدّه الغزالي نائبا للرسول صلى الله عليه و سلم في هداية الأمة، شريطة أن يتحلى بمحاسن الأخلاق، كالصبر و الشكر و التوكل و اليقين و السخاوة و القناعة و طمأنينة النفس و الحلم و التواضع و العلم و الصدق و الحياء و الوفاء و الوقار و السكون و التأني. فإذا تجمعت فيه كل هذه الخصال الحميدة فهو آنئذ نور من أنوار النبي عليه الصلاة و السلام

يصلح الإقتداء به. و من هنا استخلص الغزالي نتيجة مهنية خطيرة مفادها أن من اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمرا عظيما و خطرا جسيما، فليحفظ آدابه و وظائفه[1].

و من هنا لا يمكن الإستغناء عن المربي لأنه هو الذي يعمل على تهيئة الجو المناسب للمتعلم.

2- طبيعية العلاقة بين المعلم و المتعلم :

يبني إبن سحنون و القابسي هذه العلاقة على أمرين هما : الرفق بالأطفال و العدل بينهم. و كان لهم فهم جميل للمراد بالرفق في معاملة الأطفال لأن الميل فيه إلى الإفراط أو التفريط يكون نوعا من الهوى الذي لا يتفق و شروط التربية السليمة. و لهذا فإن القابسي يرى أن المراد بالرفق هو "عدم العبوس في وجه الصبيان لأن المعلم هو المأخوذ بأدبهم، و الناظر في زجرهم عما لا يصلح لهم، و القائم بإكراههم على مثل منابعهم، فهو يسوسهم في كل ذلك بما ينفعهم، و لا يخرجهم من حسن رفقة بهم، و لا من رحمته إياهم فإنما هو لهم عوض من آبائهم. فكونه عبوسا أبدا من الفضاضة الممقوتة، و يستأنس الصبيان بها فيجترئون عليه. و لكنه إذا استعملها عند استئهالهم الأدب، صارت دلالة على وقوع الأدب بهم، فلم يأنسوا إليها، فيكون فيها إذا استعملت أدب لهم في بعض الأحايين دون الضرب، و في بعض الأحايين يوقع الضرب معها بقدر الإستئهال الواجب في ذلك الجرم".[2]

و لقد لاحظ الغزالي أنّ كثيرًا من المربين في عهده لا يترلون لمستوى نمو الأطفال، و يُخاطبونهم بطرق تكون فوق مستوى مدركاتهم، فيعسر عليهم فهم المسائل فيشعرون بالدونية، فتتحوّل بذلك الصعوبات التعليمية إلى عقد نفسية، و من ثمّ تكون العملية التربوية عملية مثبّطة، إحباطية، إسقاطية.

فالمشكلة كما يراها الغزالي لا ترجع إلى الطفل بقدر ما ترجع إلى عدم مراعاة المربين لخصائصه النفسية. فما ذنب الطفل إذا خوطب بلغة لا يفهمها و تصرّف بعكس ما كان ينتظره منه مربيه. و في هذا الصدد يقول : "الصبي لا يشتاق إلى لذّة المُلك، فإنّ هذه لذّات يختص بإدراكها الرجال دون الصبيان".[3]

---

[1]- محمد جواد رضا، العرب و التربية و الحضارة، الإختيار الصعب، ص : 137.

[2] -محمد جواد رضا، المرجع نفسه، ص : 134.

[3]- أبو حامد، الغزالي : إحياء علوم الدين، مكتبة عبد الوكيل الدروبي، دمشق، درويشية بدون تاريخ، ج3، ص : 51.

ويقول كذلك : " ومن أسباب عدم إدراك لذّة العلم قصور فطنتهم، إذ لم تخلق لهم بعد الصفة التي بها يستلذ العلم كالطفل الرّضيع الذي لا يدرك لذّة العسل و الطيور السمان و لا يستلذ إلاّ اللبن، و ذلك لا يدل على أنها ليست لذيذة و لا إستطابته للبن تدل على أنّه ألذّ الأشياء".[1]

3- طرق تأديب المتعلم :

أ -التعريض عوض التصريح :

إن حسن إستعمال الأسلوب غير المباشر كثيرا ما يترك في المتربي أثرًا إيجابيًا أكثر من استعمال الأسلوب المباشر في التربية و التوجيه، و بهذا المفهوم يتناول الغزالي موضوع التعريض و التّصريح، ففي حديثه عن وظائف المربي يقول : "أن يُزجر المتعلم عن سوء الأخلاق بطريقة التعريض ما أمكن و لا يصرّح، و بطريق الرّحمة لا بطريق التوبيخ، فإنّ التصريح يهتك حجاب الهيبة و يورث الجرأة على الهجوم و يهيج الحرص على الإصرار".[2]

ب -التدرج :

ماأكثر ما وجدنا في مؤلفات الغزالي تعرضه للتدريج كطريقة من الطرق التربوية الموافقة لنفسية الطفل، و فيما يلي نذكر مجموعة من الأقوال على سبيل المثال لا الحصر: "المتكفل بعلم واحد ينبغي أن يوسع على المتعلم طريق التعلم من غيره، و إن كان متكفلا بعلوم فينبغي أن يراعي التدريج في ترقية المتعلم من رتبة إلى أخرى".[3] و حول طريقة الفطام يقول : "يُسلّى الصبي عند الفطام عن الثدي باللعب بالعصافير و غيرها لا ليخلى للعب و لكن لينفك عن الثدي ثم ينقل عنه لغيره".[4]

---

[1]- أبو حامد، الغزالي ، إحياء علوم الدين، ج4،ص : 25.

[2]- أبو حامد، الغزالي ، المرجع نفسه،ج1، ص : 50.

[3] - أبو حامد، الغزالي، المرجع نفسه،ج4، ص : 51.

4- لكحل، لخضر : تربية الطفل عند الغزالي مع مقارنته بتربية عند رسو، ص : 143

ج-الترغيب و الترهيب :

إنّ الترغيب و الترهيب كليهما يحتلان حيّزًا من المساحة النفسية إذا استعملا ضمن الأساليب التربوية. و في هذا يقول الغزالي :"و طريق ترغيبه في تعلم الأدب و غيره بكثرة الثناء على آتيه و كثرة الذم لمجتنبيه، فيؤثر ذلك تأثيرًا ظاهرًا".[1]

و يقول : "لولا الوعد بالكرة و الصولجان و اللعب بالعصافير ما رغب الصبيان في المكتب".[2]

4- اللعب في التربية الإسلامية :

لقد أشار المربون المسلمون إلى قيمة اللعب في النشأة السليمة للطفل، فالغزالي يعتبر اللعب حاجة نفسية ضرورية الوجود في عالم الطفولة، و لا تكاد أي عملية تربوية تخلو منه، إذ أنّ الطفل بفطرته يميل إليه، فيكون حينئذ حاجة من حاجاته ينبغي تحقيقها. و من جهة أخرى فإنّ إنعدام اللعب عند الطفل سيؤدي لا محالة إلى فشل كلّ الجهود في الحقل التربوي و لنتأمل جيّدًا قول الغزالي حتى ندرك هذه الحقيقة : "ينبغي أن يؤذن له بعد الإنصراف من الكتّاب أن يلعب لعبًا جميلاً يستريح إليه من تعب المكتب، بحيث لا يتعب في اللعب فإنّ منع الصبي من اللعب و إرهاقه إلى التعلّم دائمًا، يميت قلبه، و يبطل ذكاءه، و ينغص عليه العيش حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه رأسًا".[3]

و قال أيضًا : "اللهو مروّح للقلب و مخفّف عنه أعباء الفكر، و القلوب إذا أكرهت عميت و ترويحـــها إعانة لها على الجدّ، و اللهو دواء للقلب من داء الإعياء و الملل، فينبغي أن يكون مباحًا، و لكن ينبغي أن لا يُستكثر منه".[4]

فاللعب بهذا المعنى وسيلة وظيفية و لا يمكن أن يصبح غاية. إذ متى تحوّل اللعب إلى غاية إعترى المنظومة التربوية بأكملها فشل ذريع. و بهذا فإنّ اللعب لو لم يكن مطلبًا فطريًا و ضرورة بيداغوجية لما أولاه الغزالي كلّ هذه الأهمية.

---

[1] - لكحل لخضر ، تربية الطفل عند الغزالي مع مقارنته بتربية عند رسو ، ص : 144.

[2] -لكحل لخضر، المرجع نفسه ، ص : 144.

[3] - أبو حامد الغزالي ، إحياء علوم الدين، ج3، ص : 63.

[4] - أبو حامد الغزالي، المرجع نفسه ج2، ص : 253.

5- حرية الرأي و تقبّل الآخر :

إنّ التربية الإسلامية تربي الأطفال على حرية الرأي و تقبل الآخر، و سبيلها في ذلك الإقناع و القدوة الحسنة، يقول الله تعالى: ﴿**و جادلهم بالتي هي أحسن**﴾ (النحل : الآية 125)

و هناك آيات كثيرة تطلب إلى الناس في إلحاحٍ أن يستخدموا عقولهم و أفكارهم في خلق السماوات و الأرض، و في كل شيء يقع عليه أبصارهم في هذا الكون حتى يهتدوا إلى الإيمان عن إقتناع كاف.

و قد كان من نتائج هذه الحرية أن ظهرت مذاهب كالمذاهب الأربعة، هذا بالإضافة إلى ما كان يعيش في الدولة الإسلامية الشاسعة من الديانات الأخرى مثل اليهودية و النصرانية و المجوسية و غيرها.

6- : إقتران العلم بالعمل :

إن التربية الإسلامية تربية عملية يمارس فيها المتعلم و الطفل ما يتعلمه، فهي تقرن النظري بالتطبيق، و ليس فيها جانب نظري مستقل عن الجانب التطبيقي، فالعلم فيها إذا لم يترجم إلى عمل نافع أو سلوك حميد أو نظم أو قوانين صالحة فإنه يكون لغوا فارغا، و لذلك نجد أن الإيمان لا يرد في الآيات القرآنية إلا مقرونا بالعمل، و العمل الصالح. يقول الله تعالى ﴿**إن الذين آمنوا وعملوا الصالحات يهديهم ربهم بإيمانهم تجرى من تحتهم الأنهار فى جنات النعيم**﴾ (يونس : الآية 9).

7- التربية الإسلامية تبدأ ببناء الشخصية الإنسانية من داخل الفرد :

تتجه التربية الإسلامية إلى تكوين ضمير الإنسان الفرد، عن طريق غرس الإيمان القوي بالله سبحانه و تعالى في نفسه منذ البداية و تبنى على أساسه كل عمل تربوي آخر في المستقبل، هذا الإيمان الذي ينتج عنه الخلق الطيب و العلم الصحيح، ثم العمل الصالح في الدنيا و الآخرة معا، لأنه متى تكوّن هذا الضمير أو القلب السليم، تكوّنًا صحيحا منذ البداية، استقامت سيرة الفرد، و حسنت أفعاله، و طابت سيرته بين الناس ومن ثم يصبح مواطنا صالحا، يتكوّن منه و من أمثاله المجتمع الصالح.

يقول الشيخ **عبد الحميد بن باديس** موضحا طريقته في تكوين الفرد بالبداية من الداخل : "و صلاح القلب، يعني النفس، بالعقائد الحقّة و الأخلاق الفاضلة، إنّما يكونان بصحة العلم، و صحة الإرادة فإذا أصلحت النفس هذا الصلاح، صلح البدن كله بجريان الأعضاء كلها في الأعمال المستقيمة، و إذا فسدت النفس من ناحية العقائد، أو ناحية الخلق، أو ناحية العلم

أو الإرادة، فسد البدن، و جرت أعمال الجوارح على غير وجه السداد، فصلاح النفس هو صلاح الفرد، و صلاح المجموع، فالعناية الشرعية متوجهة إلى إصلاح النفوس، أما مباشرة، و أما بواسطة".[1]

إنّ المتمعّن في أمر الأنماط التربوية المتقدّمة معنا يجد أنّها تتجمّع في نمطين أساسيين :

نمط تربوي يقتضي بأن يكون دور المربي أو المعلّم هو مركز الدائرة في العملية التربوية، أمّا موقف الطفل أو التلميذ فهو سلبي للغاية. فالمربي يمثل السلطة المطلقة و من أعماله أن يحدّ من حرية الطفل و أن يوجّهه في جميع خطواته و أن يعيّن له كل ما يجب عليه أن يقوم به، و أن يساعده على أن يتمثل بقدر المستطاع و في أقل مدة ممكنة أكبر قسط من التراث الثقافي الإنساني، سواء في ميدان العلم الخالص أو التطبيق أو الفن أو الآداب، بغض النظر عمّا قد يُثيره ذلك في نفسه من إهتمام أو رغبة أو ملل. فالتربية في نظر أصحاب هذا النمط التربوي هي "إعداد للحياة".

أمّا النمط التربوي الآخر فينتقل فيه مركز الأهمية من المربي أو المعلم إلى الطفل أو التلميذ، حيث تُحد سلطة المربي و تتوسع مجالات حرية الطفل و تلقائيته، و تصبح مهمة المربي ليس تكوين عقل الطفل و توجيه عواطفه و إنّما مساعدة شخصيته على أن تتكوّن بنفسها، و تدريب عقله على الملاحظة و التفكير، و كلّ ذلك من خلال التجارب المتجدّدة بآستمرار و التي يقوم بها الطفل في ميادين النشاط المختلفة. و التربية في نظر أصحاب هذا النمط ليست أعدادًا للحياة و إنما هي الحياة نفسها.

[1] - تركي، رابح : النظريات التربوية، ص : 64.

ثانيا : النظريات النفسية و الجريمة:

إنّ مقولة المفكّر الإيطالي **فيري** "بطون جائعة تستلزم حتمًا آذانًا صمّاء"[1] لا يمكن تطبيقها على كثير من الحالات لتفهّم ظاهرة الإجرام، إذ هناك عوامل نفسية كامنة في أعماق الذّات لا يُمكن الإطلاع عليها إلاّ بأدوات فكرية ملائمة. و يذهب علماء الإجرام في تفكيرهم إلى أنّ الجريمة و هي ذات طبيعة مركبة، لا يمكن أن تتمّ دراستها و الوقوف على أسبابها إلاّ إذا سلّطنا الأضواء على مجاهل النّفس البشرية و التّركيبات الشعورية و اللاّشعورية التي تدفع إلى إرتكاب الجرائم.

و من بين أهم النظريات النفسية في علم الإجرام نأتي على ذكر :

I. نظرية التحليل النّفسي لِـــ "سيجموند فرويد" :

تتمحور خصوصية مدرسة التحليل النّفسي في نظرتها إلى عالم الجريمة في اعتبارها للفعل الإجرامي كنتيجة لصراع أو نزاع نفسي لا يمكن لصاحبه تجاوزه إلاّ من خلال تبنّيه لسلوك منحرف، فالجانح يتخذ السلوك الإجرامي كوسيلة للتعبير عن حالة نفسية يستحيل التّعبير عنها بطريقة أخرى بالنسبة لهذا الشخص.

و نظرية التحليل النفسي التي جاء بها **فرويد** إنّما جاءت غاية في الكشف عن أعماق النفس المرضية و السلوك المنحرف و ذلك إعتمادًا على مفاهيم جديدة و متداخلة كالكبت و اللاّشعور و القلق.[2]

و يقوم بناء الشخصية عند "فرويد" على ثلاثة عناصر أساسية لا ينفصل بعضها عن بعض، و إنّما هي عبارة عن وظائف سيكولوجية تعمل وفقًا لمبادئ مُختلفة و هي كما يلي :[3]

---

1 – ابن الشيخ فريد، زين الدين : علم النفس الجنائي، سلسلة دروس جامعية، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر، 1995م، ص 1.

2 – عبد السلام، بن حدّو : مبادئ علم الإجرام : دراسة في الشخصية الإجرامية، المطبعة و الوراقة الوطنية، مراكش، ط2، 1999م، ص 21.

3 – محمد سلامة آدم و توفيق حداد : علم نفس الطفل : للطلبة المعلمين و المساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية، وزارة التعليم الإبتدائي و الثانوي، ط1، 1973م ،ص 134،133، 135

1) **الهو** : يمثل "الهو" جميع الدوافع الغريزية الموروثة في شكلها الخام، أي قبل أن يتناولها المجتمع بالتعديل و التهذيب لتتلائم مع ثقافته و أخلاقياته. و لذلك فإنّ "الهو" يعبر عن الواقع النفسي الحقيقي، كما يقول فرويد، الذي لا تتوفر لديه أيّة معرفة عن الواقع الخارجي الموضوعي، كما أنّه مستودع الطاقة النفسية التي تتكوّن نتيجة للعمليات الجسمية البيولوجية، و حينما تتراكم هذه الطاقة تصبح عبئًا على "الهو" و من ثمّ ينشأ لدى الكائن الحي نوع من التوتر النّفسي فيبحث عن تصريف هذه الطاقة بغية خفض مستوى التوتر، و لكن كثيرًا ما تتدخل الذات الواعية المدفوعة بضغط "الأنا الأعلى"، المدفوع هو الآخر بضغوط المجتمع المختلفة، عن تأجيل تصريف هذه الطاقة أو منعها و كبتها. لكن هذه الطاقة المكبوتة -التي هي عبارة عن بعض الدوافع الغريزية- لا تلغى و لا تمحى تمامًا، و إنّما تبقى فيما يسميه فرويد "باللاّشعور" ريثما تسنح لها فرصة الظهور و التعبير عن نفسها مرة أخرى تعبيرًا مباشرًا أو غير مباشر (في هيئة أحلام النوم أو أحلام اليقظة أو في صورة أعراض مرضية هستيرية أو فلتات اللسان...إلخ) و يسمى فرويد مبدأ خفض التوتر الذي يعمل "الهو" وفقه "مبدأ اللذة".

2) **الأنا** : يخرج "الأنا" إلى الوجود لأنّ حاجات الكائن البشري تتطلّب تعاملات مناسبة إزاء عالم الواقع الموضوعي، فالشخص الجائع مثلا عليه أن يبحث عن الطعام و أن يحصل عليه و أن يأكل حتى يستطيع التخلّص من التوتر الناتج عن الجوع -ويرى فرويد أنّ "الأنا" يطيع "مبدأ الواقع" و غاية مبدأ الواقع هو الحيلولة دون تفريغ التوتر حتى يتم إكتشاف الموضوع المناسب لإشباع الحاجة. إنّ مبدأ الواقع يرجئ مبدأ اللذة مؤقتا حتى يتمكن الأنا من وضع خطة لإشباع الحاجة ثم يختبر هذه الخطة عادة بوساطة فعل ما، ليرى إن كانت صالحة أو غير صالحة، إنّ الشخص الجائع يفكر في المكان الذي يمكن أن يجد فيه الطعام ثم يشرع بعد ذلك في البحث في هذا المكان. و لا بدّ للأنا، للقيام بدوره بكفاءة، من أن يسيطر على جميع الوظائف المعرفية و العقلية. إنّ "الأنا" هو الجهاز الإداري للشخصية لأنّه يسيطر على منافذ الفعل و السلوك، و يختار من البيئة الجوانب التي يستجيب لها، و يقرّر ما هي الغرائز التي سوف تشبع، و الكيفية التي يتم بها ذلك الإشباع.
و يجب على "الأنا" عند قيامه بهذه الوظائف (الإدارية) البالغة الأهمية، أن يعمل على تكامل

مطالب حاجات الفرد التي كثيرًا ما تتصارع فيما بينها، و هي مطالب الهو، و الأنا الأعلى و العالم الخارجي، و هذا العمل ليس أمرًا سهلاً، و كثيرًا ما يكون باهظًا على "الأنا".

3) **الأنا الأعلى** : و هو يقابل ما نسميه "بالضمير الأخلاقي" حيث يمثل هذا الجانب القيم العليا و العرف السّائد في المجتمع و مثله العليا كما يفسّرها للطفل والداه، و كما تُفرض عليه بوساطة نظام من الثواب و العقاب. إنّ "الأنا الأعلى" هو الدرع الأخلاقي للشخصية، و هو يمثل ما هو مثالي، و ليس ماهو واقعي، و هو يترع إلى الكمال بدلا من اللذة. إنّ شاغله الأوّل أن يقرر هل كان شيء ما صائبا أو خاطئا حتى يستطيع التصرّف بناء على القيم الأخلاقية التي يمليها ممثلو المجتمع، إن "الأنا الأعلى" بوصفه الحَكم الخُلقي الموجه للسلوك ينشأ إستجابة للثواب و العقاب الصادر من الوالدين. و لكي يحصل الطفل على الثواب و يتجنب العقاب فإنّه يتعلّم أن يقود سلوكه في الإتجاهات التي يحدّدها الوالدين. و تبدو الوظائف الأساسية للأنا الأعلى فيما يلي :

أ- كف دوافع "الهو" الغريزية، و بخاصة تلك الدوافع ذات الطابع الجنسي أو العدواني، حيث أنّ هذه الدوافع هي التي يقابلها المجتمع بأشد الإدانة و الرّفض.

ب- إقناع "الأنا" بإحلال الأهداف الأخلاقية محل الأهداف الغريزية التي يرفضها المجتمع.

ت- العمل على بلوغ الكمال، أي أن "الأنا الأعلى" يميل إلى معارضة "الهو" و "الأنا" للإرتفاع إلى الصورة التي يرسمها.

هذه المكوّنات المختلفة للشخصية تعمل في الظروف السوية متآزرة كفريق تحت القيادة الإدارية للأنا، و هي تعمل ككل لا بوصفها قطاعات مختلفة.

و بصورة عامة فإنّه يمكن النظر إلى "الهو" بوصفه المكوّن البيولوجي الحيوي من الشخصية، و "الأنا" بوصفه المكوّن النفسي، و "الأنا الأعلى" بوصفه المكوّن الإجتماعي. فإذا لم يحدث التوازن و التآزر بين هذه المكوّنات جميعًا، ظهرت بوادر التوتر و القلق و الصراع النفسي، و من ثمّ تنشأ الأمراض النفسية أو العقد النفسية.

و من هنا يقول **عبد السّلام بن حدّو** : "يكون السلوك الحركي و التمثلات الذهنية ناتجًا عن إصطدام قوتين متعارضتين هما مبدأ اللذة و مبدأ الواقع، فمبدأ اللذة الذي يمثل الهو (اللاّشعور) يصطدم مع مبدأ الواقع أي الأنا (الشعور) ليصارعا بدورهما الضمير اللاّشعوري أي الأنا

الأعلى، فالإضطرابات النفسية و الأعراض المرضية ما هي إلاّ نتيجة هذا الصراع بين القوى المكبوتة و القوى الكابتة لها".[1]

و قد إستنتج **فرويد** من خبرته في علاج المرضى العصابيين، وجود مستويين من النشاط العقلي :[2] أحدهما شعوري و الآخر لا شعوري. أمّا الشعوري من النشاط العقلي فهو معرفة النفس ما تخبره به في أيّة لحظة و ربطه بواسطة عملية عقلية خاطفة، بما سبق لها أن خبرته و حفظته في الذاكرة. و هذا ما يميّز حياة الفرد الشعورية، التي يمكن تصوّرها على أنّها مجموعة الإجراءات العقلية التي يحسّ بها وقت حدوثها و يُدرك ماهيتها و كيفيتها و قد يعرف سببها، كحالات التّفكير و التصوّر و الفهم، و انفعالات السرور و الغضب و اللذة و الألم و الإحساس بالرّغبة و الصدّ و الحرمان و بعاطفتي الحب و الكره، إلى آخر ما في الحياة الشعورية من خبرات.

و أمّا المستوى اللاّشعوري من النشاط العقلي فخفي لا يفطن إلى وجوده عادة، و إن كان يشغله و يؤثّر فيه تأثيرًا يظهر في ألوان من السلوك و المظاهر يستعصي فهمها على حقيقتها بدون الإستعانة بعملية نفسية جدّ تخصصية، هي التحليل النفسي، فهذه الألوان من السلوك و المظاهر كالنسيان و التذكر التلقائي و هفوات اللّسان، و زلاّت القلم و الأحلام و الأغراض النفسية و العناد و العدوان و الإجرام، كل ذلك من وجهة نظر التحليل النفسي، يدل على وجود خبرات في حياة الأفراد اللاّشعورية، أو في جانب من الذّهن يسمى إصطلاحًا العقل الباطن، الذي لا يكف عن النشاط لا في اليقظة و لا في النوم، بل يتحيّن الفرص باستمرار لمغافلة الضمير، الرّقيب الكاتب لكل الأفكار و المشاعر و الرغبات و النزعات، لأنّ ظهورها في الحياة الشعورية يؤدّي إلى صراعات مؤلمة.

في إطار هذا التنظير النّفسي الفرويدي، يعزو الباحثون المقتنعون به و المعتنقون لمبادئه ظاهرة الإجرام إلى الصراع الذي يستمر في نفوس بعض الأشخاص و يعجزون عن إتخاذ موقف لحسمه يكون مُرضيًا للنظام العام في المجتمع. و يؤكّد الباحث **أوجيست إيخورْن** في مقدمة كتابه : "الشباب الجامح"،[3] الدلالة المرضية لعدم التوافق الإجتماعي لنمو "الأنا" و "الأنا الأعلى". و هو يرى أنّ العوامل الذاتية و الخارجية التي تمنع النمو السوي لوظائف "الأنا" المختلفة، تلعب دورها كعائق للتوافق

1 – عبد السلام بن حدّو : مبادئ علم الإجرام : دراسة في الشخصية الإجرامية، ص 171.

2 – سامية حسن الساعتي: الجريمة و المجتمع : بحوث في علم الإجتماع الجنائي، دار النهضة العربية للطباعة و النشر،بيروت،ط2، 1983م، ص 102.

3 –سامية حسن الساعاتي، المرجع نفسه ص 103.

الأولي مع الواقع، ذلك التوافق الذي يعدّه أساسًا لا غنى عنه للتوافق الإجتماعي. فالعوامل الداخلية و الخارجية التي تعيق، من وجهة نظره، نمو الطفل وجدانيا و تمنعه من أن يربط مشاعره بموضوعات حب دائمة، كالوالدين أو من يحل محلّهما، تمنع الخطوة التالية للنمو الإجتماعي، أي التوافق مع المستويات الثقافية للمجموعات التي ينشأ الطفل عضوًا من أعضائها. و حيثما فقدت الروابط العاطفية السوية، فإنّ الطفل يخفق في تشكيل نفسه على نمط البالغين الذين يتعاملون معه و يطبعونه إجتماعيًا، كما أنّه لا ينجح في تكوين مختلف التقمّصات التي تصبح لُبًّا "لأنا أعلى" قوي و كفء، يستطيع أن يقف حائلاً ضدّ القوى الغريزية و يجعل سلوك الفرد متوافقا مع الثقافة التي يعيش فيها.

II. نظرية جدلية الفعل الإجرامي و الشعور بالذنب :

من أبرز تلاميذة **فرويد** الذين إهتموا بتدعيم التّحليل النّفسي و العمل به ميدانيًا "**ميلاني كلاين**" الأخصائية في التحليل النّفسي لدى الأطفال الصغار.

إنّ الخبرة العيادية في مجال التّحليل النّفسي التي كانت تتمتّع بها هذه المحلّلة قد ساعدتها كثيرًا في إرساء قواعد جديدة تدعّم بها نظرية جدلية الفعل الإجرامي و الشعور بالذنب التي قال بها "فرويد" و كذلك الفيلسوف الألماني "فريدريك نيتشيه" الذي يقول : "إنّ المجرم عند إرتكابه للجريمة فهو يرمي إلى جلب العقوبة التي قد تُخفّف عن شعوره القلق"[1].

و من أهم الحقائق التي جاءت بها "**ميلاني كلاين**" هي تواجد الشعور بالذنب كمكوّن نفسي عند الطفل بصفة جدّ مبكّرة. إذ إكتشفت أنّ العلاقة بين المولود الجديدو أمّه تتميّز بديناميكية نفسية تشبه عملية المد و الجزر، فمن جانب المولود الجديد تُلاحظ حسب رأيها تواجد حركة نفسية متواصلة تتميّز تارة بالحب و تارة أخرى بالكره تجاه الأم، و ذلك حسب ظهور واختفاء الإندفاعات العدوانية أو الوجدانية. فالطفل في المرحلة الأولى من حياته يعيش وسط دوّامة نفسية يتحكم في حركاتها و مسارها عمل الدوافع الغريزية الأساسية، من أهمّها غريزة حب الموت و غريزة حب البقاء أو التعلّق بالحياة. يكون رمز الأمومة ممثل من طرف الثدي باعتباره المنبع الأوّل. إنّ الطفل حين مصادفته للعالم الخارجي لا يفرّق بين جسمه و الأشكال و الأجسام الخارجية فهو بذلك يندمج معها

1 - ابن الشيخ فريد، زين الدين علم النفس الجنائي:: ، ص 23، 24، 25.

و يعد بذلك الثدي جزءًا من كيانه خاصة لكونه مصدر اللذة الأولى و المتواصلة و أنّ هذه العلاقة الوثيقة بين الطفل و الثدي تجعل العلاقات بين المولود و الأم جدّ معقدة في الأشهر الأولى من حياة الطفل، هذا الأخير الذي يجعل من الثدي جزء منه.

لذلك يكون هذا الثدي و بالتالي الأم و سيلتين تُنقذ الطفل من نزعاته العدوانية المنبثقة من غريزة الحب و اللذة المنبثقة من الرضاعة و ينسيانه في هذه النزعات و يساعدانه على مقاومتها بتدعيم غريزة حب الحياة التي تستطيع بدورها التغلّب على نضيرتها، لكن سرعان ما يكتشف الطفل أنّ هذا الثدي و هذه الأم خارجان عن جسمه فهو يشعر بحالة قلق حادة قد تسبّب له إضطرابات، فيتّخذ الثدي كمسؤول عنها لأنّه ذهب منه اللذة الأولى التي كان يتمتع بها و التي كان يتوقع وجودها في جسمه .بما أنّ الثدي كان مندمج فيه حسب تصوّره الأوّلي للعالم. فتنشأ بذلك عداوة حادة لديه تُجاه هذا الثدي الذي أصبح محلّ غضب شديد يريد من ورائه الطفل تحطيمه لكونه -أي الثدي- تسبّب في توليد الشعور بالوحدة و القلق و كذلك الإضطراب و يكون الأساس النفسي لهذه العاطفة الوجدانية النزعة السارية المنحدرة من غريزة التحطيم. غير أنّه سرعان ما يكتشف أنّ ما هذا الثدي إلاّ جزء من جسم حنون و عطوف همّه الوحيد هو الحفاظ على هذا الطفل، حينئذ يتدعمّ الشعور بالذنب و الذي لا يزول بمرور الوقت، و يتفاقم الوضع عند بعض الأشخاص بل يصبح مزمنا بفضل تظافر أسباب و ظروف أخرى منها المنهج التربوي و الصحة النفسية للأم التي قد تُدعّم المرض إلى درجة أن يصبح أساسًا للسلوك الإجرامي في المستقبل.

لذلك فإنّ "**ميلاني كلاين**" كانت تُصرّ دائما على العلاقة بين الطفل و الأم في الأشهر و السنوات الأولى من حياة المولود، جاعلة منها المحور الأساسي الذي يجب الإهتمام به كونه يتحكم في مصير الطفل لأنّ الأم باستطاعتها من خلال إفراطها أن تساعد هذا الشعور بالذنب على تحطيم كل القوى النفسية التي من شأنها التصدي إلى القلق و العقد النفسية التي تُصيب الطفل من جرّاء علاقاته العائلية و الظروف القاسية لبعض العائلات و التي تكون تربة خصبة للإنحراف.

و لقد ذهبت الدكتورة "**كيت فريدلندر**" نفس مذهب زميلتها "ميلاني كلاين" في التسليم بأن الشعور بالذنب هو المحرّك الأساسي للإنحراف و من ثم فإنّ علاقة الأم بطفلها تعدّ من أهمّ العوامل التي تتحكم في عاقبة صيرورة الشعور بالذنب.[1]

1 - ابن الشيخ فريد، زين الدين : علم النفس الجنائي ، ص 29.

III. نظرية الغرائز لـــ "دي كريف" :

يمثل العالم البلجيكي **دي كريف** مدرسة خاصة في علم الإجرام التي إهتمت بالمجرم، و بدراسة مكوّنات الفرد الشعورية و اللاّشعورية و مدى تأثرها بالبيئة الإجتماعية. و بالرّغم من أنّ دي كريف لم يُهمل في دراساته التكوين العضوي لدى المجرم إلاّ أنّه ركّز على التوازن النفسي عنده، كشخص يُعاني من كثير من التمزّقات و الصّراعات الدّاخلية التي تدفعه إلى الإنفجار و إلى التّعبير بالعنف.

لا يهتم "دي كريف" في نظرية الغرائز بالوظائف العضوية التي لها علاقة بالغدد و إفرازاتها و ما يُمكن أن تحدثه من نقص و اضطراب في السلوك البشري. و إنّما تنحصر نظرية الغرائز عنده في الوظيفة السلوكية التي تسمح بها الغرائز، و من ثمّ فالغرائز عن "دي كريف" نوعين متقابلين هما[1] :

- "غرائز الدفاع أو غرائز البقاء و التي تكون وظيفتها الأساسية الحفاظ على الأنا و تعبّر هذه الغرائز عن وجودها، عن طريق الشعور بالخوف و الهروب أو عن طريق التصرّف الدفاعي الذي يهدف إلى حماية الأنا.
- غرائز الإندماج أو غرائز التعايش، و هي غرائز ذات طبيعة عاطفية، و تكون مهمّتها الحفاظ على النّوع، و تشتغل تحت شعار هجر الذات بدون حماية و قبول الغير.

و في الديناميكية الجدلية لهاتين الطائفتين من الغرائز، يميل الإنسان إلى إختيار الأمن على العاطفة و لكن هذا الخيار يُجبره على العزلة المولّدة للقلق و الشعور بالذنب، الشيء الذي يدفعه من جديد إلى الإحتكاك بالغير للتخلّص من هذا الشعور".

و يُضيف الدكتور **عبد السلام** قائلاً [2]: "إنّ إعتماد دي كريف على مفهوم الغريزة يرجع في نظره إلى أنّ الوظيفة الغريزية وحدها تمثل السلوك الجبلي الطبيعي عند الإنسان، هذا السلوك الذي يكشف عن المعاني الآلية المعبّر عنها باندفاع أوّلي غريزي دون إعتماده على المعرفة الشعورية بالسلوك. و من هنا فإنّه مقارنة بغريزة الدفاع التي تفرض على صاحبها نوعًا من الأنانية و التشبّث بالذّات من أجل البقاء و لو عن طريق العنف و القوة، فإنّ غريزة الإندماج جاءت لتكشف عن الفطرة التي فُطرنا عليها من حبّ الألفة و المعاشرة و من ميل فطري إلى الإندماج في المجتمع. بل أكثر من هذا، إذ أنّ

1 – - ابن الشيخ فريد، زين الدين : علم النفس الجنائي ، ص 08

2 - عبد السلام بن حدّو : مبادئ علم الإجرام : دراسة في الشخصية الإجرامية، ص 152 و 156.

هذه الغريزة تدلّ على ما في النّفس من استعداد خاص لتلقي تعاليم المجتمع و الإندماج فيه و المشاركة في بنائه. و تدخل الوظائف المختلفة لكلّ من غريزة الدفاع و غريزة الإندماج عن طريق صراعهما في تكوين شخصية الفرد داخل المجتمع، و يتبيّن ذلك بالنظر إلى :

1. **موضوعهما** : إذ يلاحظ أنّه إذا كانت غريزة الدفاع ترمي و تعزّز حب البقاء بالنسبة للفرد، فإنّ غريزة الإندماج و التعايش تصبو إلى المحافظة على النوع بأكمله و ليس على الفرد فقط.

2. **وظيفتهما** : إذا كانت غريزة الدفاع تقوم بوظيفتها مراعية في ذلك الشعور بالعدالة و بمسؤولية الغير، فإنّ غريزة الإندماج تعمل في إتجاه نكران الذات أو إهمالها و التوجه إلى التعايش مع الغير وخدمته.

3. **طبيعتهما** : إذا كانت غريزة الدفاع تجنح إلى العدوان و استعمال العنف، فإنّ غريزة الإندماج تعمل في خضوع و إخلاص لمصلحة المجتمع.

4. **نتائجهما** : إذا كانت غريزة الدفاع تعمل بطريقة تصاعدية على تقليص و اختزال الإنسان إلى وحدة مجرّدة يخضع فيها إلى قوانين أخلاقية ميكانيكية، فإنّ غريزة الإندماج تقوم بتحقيق نفع كبيرللغير و للمجتمع في عملية تما هي فعلية للشروط الحقيقية لحياة أفضل.

إنّ مجهودات دي كريف حول الغرائز و علاقاتها بدفاع الفرد عن نفسه (غرائز الدفاع أو البقاء) و إندماج الفرد داخل الجماعة و خدمة مصالحها (غريزة الإندماج أو التعايش) و ما تفرضه عليه من تفانٍ وحب الغير للمحافظة على النوع البشري، جعل دي كريف يقرّر أنّ غرائز الدفاع حينما تتغلّب على غرائز الإندماج فإنّ التعبير بالعنف و ارتكاب الجرائم يكون هو السائد، في حين إذا تغلّبت غرائز الإندماج و حب الغير فإنّ التعاون و المحافظة على النوع البشري يكون هو السّائد، فتظهر بذلك مشاعر الإيثار و حب الغير، و لذلك يجب أن نعتني و نتعوّد على تهذيب غرائز الإندماج و الرّفع منها.

IV. النظرية العلائقية :

تعكس هذه النظرية مفهومًا جديدًا لشرح السلوك الإجرامي، و هي تعتبر إمتدادًا لمدرسة التحليل النّفسي. و سنتعرض إلى ثلاث مدارس اهتمت بالموضوع هي :

1- المدرسة الفرنسية : "لاكاش"

إنّ الجديد في نظرة "لاكاش"[1] إلى السلوك الإجرامي إنطلاقًا من مفاهيم علم النّفس هو توسيع مفهوم النزاع أو الصراع، فهو لا يعني بالنّسبة له النزاع النفسي الداخلي فحسب بل هناك نزاع خارجي. و لكي تكون حالة ما محرّكًا أو دافعًا لسلوك معيّن فلا بد أن تكون هذه الحالة عبارة عن نزاع أو صراع بين ظروف داخلية تتكوّن من المعدات الشخصية و الطبائع المكوّنة خلال فترة الطفولة، و ظروف خارجية تتكوّن في مجملها من المحيط بكلّ عناصره. و من هنا فإنّ علم النّفس السلوكي لا يستطيع أن يستغني على مفهوم النزاع الخارجي لأنّ التجربة أثبتت أنّ عدم النّزاع يساوي عدم الحياة. غير أنّ النزاع الخارجي لا يُمكن له أن يكون محرّكًا أو دافعًا لسلوك ما إلاّ إذا كانت له القدرة على رفع الضغط الدّاخلي، مع العلم أنّ مفهوم النّزاع الداخلي هو مفهوم أوّلي بالنسبة للنزاع الخارجي.

و يُضيف **لاكاش** [2] أنّ وظيفة كلّ سلوك هي تخفيض الضغط الناتج عن صراع ما كي يُمكن الحفاظ على وحدة الإنسان، مشيرًا في ذلك إلى مبدأ التوازن و التكامل في الوظائف الفيزيولوجية عند **كانون** الذي مفاده أنّ إضطرابات السلوك تؤدي إلى نشوب نزاعات بين الفرد و العالم الخارجي كما هو عليه الحال بالنسبة إلى عدم الإنسجام العائلي أو عدم التأقلم المدرسي و المهني. و في هذا الإطار فإنّ السلوك يعدّ غير ملائم و لكن من جهة أخرى فإنّ هذه الإضطرابات النّفسية تؤدّي إلى حل نزاع شخصي. أي أنّ كل نزاع ظاهر يُخفي وراءه نزاع باطن من شأنه أن يُفسّر معنى السلوك المضطرب. فإذا أخذنا كمثال ظاهرة الهروب من البيت العائلي بالنّسبة للمراهق، ففي أوّل وهلة نظنّ بأنّ الهروب هو عبارة عن سلوك يرمي صاحبه إلى تخفيض ضغط خارجي، أي التصدي إلى أزمة تخصّ عالمه

1 - ابن الشيخ فريد، زين الدين : علم النفس الجنائي، ص 31، 32 و 33.
2 - قدّم كل من "لاكاش"و"لاكان" آراءهما في أعمال المؤتمر الثاني الدولي لعلم الإجرام، بباريس سنة 1951م

الخارجي أو العلاقة بينه و بين أفراد العائلة. إلاّ أنّ التّمعن في طبيعة الظاهرة يؤدي بنا إلى التّسليم بغير ذلك. فإذا افترضنا مثلاً أنّ سبب الهروب هو الخوف من العقاب فإنّ هذا الإفتراض لا يخصّ إلاّ ظاهر السلوك المضطرب، لأنّ الألم النّاتج عن العقاب من طرف أحد الوالدين لا يُمكن أن يُشكّل خطرا على حياة المراهق كما يكون عليه الحال عند الهروب. فالمخاطر و الصعوبات التي قد يواجهها أثناء هروبه تكون أشد من العقاب المنتظر من طرف العائلة. إذن فإنّ التفسير الظاهري لظاهرة الهروب لا يكون منطقيًا و لا بدّ من البحث عن تفسير آخر.

يدعو **لاكاش** في هذا المجال إلى البحث في أعماق النّفس لاكتشاف أسباب السلوك المضطرب، و هنا لا يمكن الإستغناء قط عن فكرة القلق و عدم الإتّزان النّفسي.

الخلاصة هي إنّ الهروب من البيت العائلي قد يكون هروبًا من الذّات أو هروبًا من الوسط المقلق أو محاولة تحرّر من الماضي و من قيوده و البحث عن المجهول والجديد.

ولقد علق الأستاذ **مصطفى حجازي** قائلا : "إنّ النّظرة العلائقية بالرّغم من فائدتها لم تهتم إلاّ بطرف واحد في هذه العلاقة و هو الجانح، و كان عليها أن تسلّط الأضواء على الطرف الآخر في تحديد عوامل الجنوح خاصة و أنّ هذا الآخر يُمكن أن يدفع إلى إرتكاب الجرائم بحكم العلاقة الموجودة بينهما. و يُعطي مثال الأم التي تُعاني من إحباط عاطفي في حياتها الجنسية و العاطفية مع زوجها و التي تتفجّر في دخيلة ذاتها حقدًا على علاقتها الزّوجية و على أهلها الذين تعتبرهم مسؤولين عن فشلها. فإذا بها تسقط رغبتها في الثورة و التمرّد التي تعجز عن التعبير الشخصي عنهما على إبنها، و إذا بهذا الإبن ينشأ متمرّدًا على الأب و على الأهل ثمّ على المجتمع مجسّدًا بذلك رغبة أمّه بالثورة و متمرّدًا نيابة عنها. و يمتد التمرّد لتنال الأم حظّها منه ، فتتلقى العقاب على فشلها الوجودي و رغباتها العدوانية على حدٍّ سواء"[1].

2- المدرسة الكندية : "نوال مايو"

تستمد نظرية المدرسة الكندية أهميتها من التجربة الميدانية لرعاية الجانحين و علاجهم، و حسب ظن "**نوال مايو**"[2] فإنّه يوجد لدى كلّ شخص بجانب غريزة الجنس نزعة أساسية تدفعه للحفاظ على

1 - عبد السلام بن حدّو، مبادئ علم الإجرام ،دراسة في الشخصية الإجرامية، ص 180.نقلا عن مصطفى حجازى،الأحداث الجانحون،1975،ص.70

2 – عبد السلام بن حدو،المرجع نفسه ، ص 181.

كيانه. فعلى المستوى النّفسي و الأخلاقي تظهر هذه النزعة في البحث الدائم عن هوية أصلية من شأنها تحقيق ذاتية الشخص و تمييزه عن الآخرين و تجعله يشعر بأنّه مسؤول على تصرّفاته و حرّ في سلوكه. كما يوجد أيضًا حسب إعتقاد **مايو** فترتان في حياة كلّ شخص تكونان مصيريتين بالنسبة لمراحل تطوّر الشخصية. الفترة الأولى هي الفترة التي تبرز فيها الهوية، و الفترة الثانية هي الفترة التي تظهر فيها آثار فرض هذه الهوية على الدوافع الإنسانية. هاتان الفترتان محدّدتان كما نعلم في مرحلة الطفولة و مرحلة المراهقة اللّتين تشكلان في أغلب الأحيان موضوع أزمة نفسية حادة.

في كثير من الأحيان تكون هذه الأزمة عابرة و غير دائمة و تزول باكتساب هوية مقنعة. لكن في بعض الحالات تنتهي هذه الأزمة بالفشل في اكتساب هوية ممّا يؤدي إلى إضطراب عميق يظهر في شكل إنحراف في السلوك.و من أهمّ العوامل المؤدية إلى الفشل في مرحلة البحث عن الهوية، مرحلة الأزمة. يذكر "مايو" تصرّفات الوالدين الذين يعانون من قلق دائم تجاه أبنائهم، لأنّ حالتهم القلقة هي التي تدفعهم إلى التشاؤم الدائم.

ويقول **مصطفى حجازي** في هذا الصدد : "إنّ الجانحين قد يتخذون الإتجاهات المعادية للمجتمع منذ البداية، و يرجع ذلك إلى المراحل الأولى من حياتهم التي تتأصل فيها نرجسية مبكّرة تمنعهم من ربط علاقات موضوعية مع الآخرين. بالإضافة إلى ذلك فإنّ الأنا عند هؤلاء يقف ممزّقًا بين الضياع التّام أو التشبّث بمرجعية إجرامية تتمثل في عصابة إجرامية. و حتى يهرب من الضياع فإنّ الجانح يختار الطريق الإجرامي فيندمج في عصابات إجرامية حيث يثبّت هويّته و يقوم بدور ريادي ما يتطلّب منه أن يتدرّب ليتقن أساليب التمرّد و العدوان غير عابئ بمشاعر الذنب و الخطيئة لأنّه يجد نفسه منبوذًا و خارجًا عن دائرة الإنتماء الإجتماعي. فيخلق عالمًا كبيرًا و هو عالم الإجرام الذي يحافظ عليه و يعمل على إستمراره و ذلك باحترام الطقوس و الإنضباط و الولاء لشرف الكلمة. و هذا التحوّل هو الذي يشرح كيف أنّ السّجن كعقاب يأخذ معنى التّدريب على الإجرام أو يكون علامة نقص الخبرة في ميدان إرتكاب الجرائم"[1].

1 - عبد السلام بن حدّو : مبادئ علم الإجرام : دراسة في الشخصية الإجرامية ص : 183. نقلا عن: مصطفى حجازى،الأحداث الجانحون،ص 54.

3- المدرسة البلجيكية "ديبوست"

تعتبر أعمال **ديبوست** البلجيكي مساهمة غنية لدراسة الجريمة على أساس نفسي يتولى تحليل الميكانيزمات التي تدفع إلى الإجرام. و بالرّغم من أنّ تجاربه إنحصرت في دراسة جريمة السّرقة إلاّ أنّ القواعد التي توصّل إليها يمكن تعميمها كقوانين علمية تسري على جرائم أخرى.

و اعتمادًا على أنواع السرقات، يرى **ديبوست** أنّ:" السارق إمّا أن يكون طفلاً محرومًا أو طفلاً مدلّلاً تماهى بمعايير جانحة، فالطفل المحروم يسرق نتيجة لفقر عاطفي أو لإهمال أو قسوة، فتكون السرقة بمثابة تعويض عن قلقه و عن حرمانه. أمّا الطفل المدلّل الذي اعتاد الإشباع المباشر لرغباته دون عناء فإنّه حينما يصطدم مع متطلبات المجتمع يعجز عن تحقيق الإشباع لرغباته فيحصل له القلق و سرعان ما يترجمه إلى سرقات و انحراف ليستجيب إلى مبدأ اللّذة العاجلة التي اعتادها. و أخيرًا فإنّ التماهي بمعايير جانحة يحصل للطفل حينما يعيش صراعًا مع قيم المجتمع و سرعان ما يرفض هذه القيم و يختار قيمًا جانحة بعد تطوّر داخلي نفسي يحصل له قبل إقدامه على السرقة"[1].

V. نظرية الإستعداد السّابق للإجرام : لـــ "دي توليو"

إمتازت المدرسة الإيطالية في علم الإجرام باهتمامها المتواصل بالبحث عن أسباب الجريمة و تلخيصها في معادلة علمية تعطي شرحًا علميًا للظاهرة الإجرامية. و لقد عرفت هذه المدرسة بعد **لومبروزو**[2] نهضة علمية قادها أطباء نفسيون و على رأسهم **دي توليو** الذي وصلت مجهوداته إلى القول بنظرية الإستعداد السّابق للإجرام أو ما يُعرف أيضا بنظرية التكوين الإجرامي.

يرى **دي توليو** أنّ : "الجريمة سلوك إنساني مصدره الشخصية الإنسانية الإجرامية، و أنّ هذا السلوك الإجرامي هو ثمرة تفاعل هذه الشخصية مع ظروف العالم الخاجي، أي أنّ الجريمة هي وليدة عوامل عضوية إجتماعية".[3] فمن جهة هناك أعضاء الجسم الخارجية التي تتميّز عند المجرم بحكم

---

1 -- عبد السلام بن حدو، مبادئ علم الإجرام، دراسة في الشخصية الإجرامية، ص 185 .

2 - "لومبروزو سيزاري" باحث إيطالي و رائد المدرسة البيولوجية، الذي فسّر في كتابه "الإنسان الجانح" أسباب السلوك الإجرامي على أساس الحتمية البيولوجية، إذ استنتج أنّ شذوذ أعضاء الجسم ينبيء عن طبيعة إجرامية خطيرة، يولد المجرمون بها نتيجة خطأ في سلسلة تطوّرهم من الإنسان الهمجي. أي أنّه كان من الواجب أن يولدوا بحالهم هذه في عصر الإنسان الأوّل، فشذوذهم العضوي و ما يصاحبه من خروج على القانون ما هو إلاّ إرتداد إلى الإنسان الأوّل هذا.

3 - رمسيس بهنام، علم الإجرام، منشأة النّاشر المعارف، الإسكندرية 1996، ص 33.

تكوينه بأنّها عيوب جسدية ظاهرة مثل : صغر حجم الجمجمة و عدم إنتظام شكلها، ضخامة الفكين، كثرة غضون الجبهة، شذوذ في تركيب الأسنان، زيادة في طول الأذرع و الأرجل...إلخ.

و هي توجد عنده بنسبة أعلى من الأشخاص العاديين. و من جهة ثانية هناك وظائف الغدد الداخلية (الغدد الصّماء) [1] التي تعاني من عيوب في الإفرازات.

و عند **دي توليو** فإنّ هذه العوامل العضوية لا تكون هي السبب المباشر لوقوع الإجرام لأنها يُمكن أن توجد حتى عند الأشخاص العاديين، و إنّما قد يكون لها بعض التأثير على نفسية المجرمين لأنّها توجد عندهم بنسبة أعلى فتجعلهم مستعدين للإنزلاق في براثين الجريمة.

و أخيرًا هناك الناحية النفسية التي تدخل في تكوين الشخصية الإجرامية و يُراد بها غرائز النّفس و ما تصبو إلى تحقيقه من حاجات. و يظهر أنّ الغريزة كعنصر نفسي هي العامل الأكثر تأثيرًا على وظائف الأعضاء ممّا يجعل الشخصية تجنح و تتأثر بها في حالة الإنتكاس أو الحرمان أو القهر. و تمثل هذه الخصائص النفسية نوعًا من الشذوذ في الجانب الغريزي لدى المجرم ممّا يجعله يُعاني نقصًا في غرائزه المختلفة و يدفعه هذا النقص إلى تعويضه عن طريق العنف و ارتكاب الجرائم، و كلّما تكاثر النقص و تعدّدت مكامنه إلاّ و كان الدّافع إلى إرتكاب الجرائم أوفر إنطلاقًا من الشذوذ الغريزي الذي يُعاني منه كالشذوذ في غريزة الإقتناء و يدفع إلى السرقة، و الشذوذ الجنسي و يدفع إلى إرتكاب الجرائم الخلقية، و الشذوذ في غريزة الدّفاع الذي يؤثر على الجهاز العصبي و يزيد من حدّته فيدفع إلى إرتكاب جرائم الدم و العنف.

و بناءًا على ما تقدّم فإنّ **دي توليو** يرى أنّ الجريمة هي [2] :

- صراع بين ظروف الحياة و بين الدوافع الغريزية الفردية.
- تشبه المرض ، فكما أنّ إصابة الجسم بمرض يسبب ضعف مقاومته للجراثيم فكذلك الجريمة ترجع إلى ضعف قوّة الفرد على التكيّف مع ظروف الحياة الخارجية نتيجة خلل عضوي و نفسي يتمثل فيه الإستعداد الإجرامي. و من ثمّ لا مجال لفكرة المجرم المطبوع أو المجرم بالميلاد.

1 – لمزيد من الإطلاع، أنظر : سامية حسن، الساعتي ، الجريمة و المجتمع : بحوث في علم الإجتماع الجنائي، فقرة : الإجرام نتيجة إخلال الغدد الصمّاء، ص 111 و ما يليها.

2 – عبد السلام بن حدّو ، مبادئ علم الإجرام ، دراسة في الشخصية الإجرامية، ص 148.

VI. نظرية الجهاز النّفسي عند الإمام أبي حامد الغزالي :

من النظريات التي أعتبرها رائدة في هذا المجال ما ذهب إليه الإمام **أبي حامد الغزالي** من أن[1] : " القوى المكوّنة للجهاز النفسي عند الطفل و التي لها علاقة مباشرة بالتربية النّفسية في شتى المجالات لا تكاد تخرج عن مكوّنات ثلاث هي : الشهوة، الغضب أو الحمية و التفكّر. و في هذا يقول الإمام أبي حامد الغزالي في كتابه ميزان العمل : "مجامع القوى التي لا بدّ من تهذيبها ثلاث : قوّة التفكير و قوّة الشهوة و قوّة الغضب. و مهما هُذّبت قوّة الفكر و أُصلحت كما ينبغي، حصلت بها الحكمة التي تحدّث عنها الله سبحانه و تعالى حيث يقول ﴿**و من يؤت الحكمة فقد أوتي خيرًا كثيرًا**﴾ (البقرة: الآية 269). و ثمرتها أن يتيسّر له الفرق بين الحق و الباطل في الإعتقادات،و بين الصدق و الكذب في المقال، وبين الجميل و القبيح في الأفعال. و لا يلتبس شيء عليه من ذلك، مع الأمر الملتبس على أكثر الخلق، و القوّة الثانية، هي الشهوة، و بإصلاحها تحصل العفّة حتى تنـــزجر النّفس عن الفواحش و تنقاد للمواساة و الإيثار المحمود بقدر الطاقة. و الثالثة هي الحمية الغضبية، و بقهرها و إصلاحها يحصل الحلم و هو كظم الغيظ و كف النفس عن التشفي و تحصل الشجاعة و هي كف النفس عن الخوف و الحرص المذمومين في كتاب الله تعالى. و مهما أُصلحت القوى الثلاث، و ضبطت على الوجه الذي ينبغي و إلى الحد الذي ينبغي، و جعلت القوتان منقادتين للثالثة التي هي الفكرية العقلية، فقد حصلت السعادة".

و عن تمكن كل قوة و زمن ظهورها يقول الإمام : "قوة الشهوة و قوة الغضب و قوة التفكر موجودة في الإنسان، و أصعبها تغييرًا و أعصاها على الإنسان، قوّة الشهوة، فإنّها أقدمها وجودًا و أشدّها تثبيتًا و إلتصاقًا، فإنّهاتوجد معه في أوّل الأمر، حتى توجد في الحيوان الذي هو جنسه، ثمّ توجد قوّة الحمية و الغضب بعده. و أمّا قوّة الفكر فإنّها توجد آخرًا".

و يقول عن ترتيب وجود هذه القوى الثلاث في حق الصبي عند حديثه عن سبب اختلاف الجبلاّت: "إنّ قوّة الشهوة و الغضب و التفكر موجودة في الإنسان، ولكن أصعبها أمرًا و أعصاها على التغيير قوّة الشهوة فإنّها أقدم وجودًا، إذ الصبي في مبدأ الفطرة تخلق له الشهوة ثمّ بعد سبع سنين ربما يخلق له الغضب، و بعد ذلك يخلق له التميّز".و يعدّ التمييز من أهم شروط التفكير و هو مدخله الرّئيسي.

1 - لكحل لخضر ، تربية الطفل عند الغزالي مع مقارنتها بتربيته عند روسو، ، ص 133 إلى 136.

و عن الصراع الذي يمكن أن يحدث بين هذه القوى يقول : "و من نوافذ الحيل في قمع هذه الشهوة، أن يتسلّط بقوة الحمية على قوة الشهوة حتى تنقمع و لا تميل إلى مذام الأخلاق و سفاسفها. كما أنّ الطريق في قمع الغضب و ثورته أن يتسلط بخلابة الشهوة على القوة الغضبية حتى تكسر إستشاطتها أو غلواؤها، فإنّها تنقاد للمطامع و عوارض الحاجات، و من الطريق في معالجة إفراط الشهوة حتى يكسرها كسرًا و يزبرها زبرًا، مطالعة فضائل قلّة الأكل من الآثار و الأخبار، و الوقوف على فوائد قلّة الأكل من صفاء القلب و اتّقاد القريحة، و نفاذ البصيرة و مواتاة الفكر الموصل إلى المعرفة و الإستبصار بحقائق الحق و رقة القلب و صفائه".

وليس الأمر كما قد يفهم البعض من أنّ قوتي الغضب و الشهوة ينبغي قمعها بالمرّة، إذ أنّ الله تعالى لم يخلقها في الإنسان عبثا، و إنّما المذموم منهما مجاوزة الحد اللاّزم لهما، إذ يكون ذلك سببًا في فقدان التوازن النفسي : "ليس الأمر كما ظنه فريق من لزوم قمع الغضب و إماطته بالكلية، و قمع الشهوة و إماطتها بالكلية. بل الواجب ضبطها و تأديبها، فإنّ العقل لا يقدر على التأديب دون الحمية الغضبية، إذ ليس له الإشارة بالصواب، و هي أشرف القوى، و به صار الإنسان خليفة الله في أرضه، و لكنه طبيب مشير إلى ما فيه البرء، فإن لم يستعن بالغضب و الحمية التي ترهق الشهوة إلى الطاعة و تنتهض خادمة للعقل في الزجر و الكسر، لم تفد إشارته. و لذلك لا تتبيّن فضيلة العقل لمن لا حمية له. و لكن ينبغي أن تتأدب بحيث لا ينبعث إلاّ بإشارة العقل، و كذلك الشهوة، فإن إماتتها عن الجماع عسرة، و قاطعة التناسل الذي هو بقاء النوع.و عن الطعام صعب و ينقطع به بقاء الشخص".

و الجدير بالذكر أنّه لا يمكن أن تكون التربية ذات قيمة و العنصر المطلوب تربيته مجهول، لذا فإنّنا نجد الغزالي يُلح على ضرورة معرفة النفس حتى يسهل إنقيادها، و بالتالي تحصل سعادتها الأبدية.

و كخلاصة لكل ما تقدم من أنماط تربوية و نظريات نفسية يمكن القول أن الوصول إلى شخصية متكاملة ذات سلوكات سوية بعيدة عن أيّ شذوذ أو إنحراف لا يتأتى إلاّ من خلال نمط تربوي سليم ، يأخذ بعين الإعتبار طبيعة النفس البشرية و مكوناتها حتى يسهل إنقيادها بعيدا عن كل إضطراب أو تعقيد. ذلك أنّ الإنسان كلّ متكامل و إذا حدث أي إضطراب أو نقص في أي مرحلة من مراحل النمو ، أدّى ذلك إلى إضطراب في النمو و في الآداء الوظيفي للشخصية و من ثمّ السلوك. فطفل اليوم هو رجل الغد، و الطفل الذّي لا يتلقى التربية الحقيقية في صغره هو المجرم الخطير في المستقبل.

الفصل الثاني

أبعاد التسلط التربوي

إنّ التربية العربية تنطلق من مبادئ تربوية تتناقض بدرجة كبرى مع القيم و المبادئ التربوية الحديثة التي تستند إلى معطيات علم النّفس و علم التربية و ما نصت عليه التشريعات الدولية و الوطنية ، إذ لا زال ينظر إلى الطفل على أنّه راشد صغير يدرك ما يدركه الراشدون و بالتالي فالعقوبة واجبة في حقه.و لا زال يعتقد أنّ الطفل ينطوي على نزعة شريرة منغرسة في فطرته، و أنّه يجب على التربية العمل على إستئصالها بسلسلة من عمليات الإكراه و القسرو التسلط و الضرب و الإزدراء. حتى الأمثال الشعبية نجدها تتمحور حول القيم التقليدية و لا سيما قيم العنف و الضرب و الترويض. و يمكن أن نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر : "ما يربي ولد حتى يفنى جسد"، "العصا لمن عصا"، "يلي ما يقسي قلبه ما يربي ولدو"،"ما يكبر رأس حتى يشيب رأس". و يقول الأب العربي لمعلم إبنه : "أعطيك ولدي لحم و عظم لك اللحم و لي العظم"، "أنت آذبح و أنا أسلخ"، و يعني ذلك أنّ الأب يشجع المعلم على إستخدام كلّ أعمال القسوة و الضرب لتربية الطفل. هذه الأقوال تعبر عن خلاصة ثقافة أبوية متسلّطة يمكنها أن تقتل في الأطفال كلّ معاني التلقائية و الإبداع و العطاء.

أولا: مظاهر التسلط التربوي في الأسرة و المدرسة.

إنّ عملية التنشئة الإجتماعية هي عملية تعلم وتعليم وتربية تؤدي إلى تشكيل السلوك الإجتماعي للفرد وإدخال ثقافة المجتمع في بناء شخصيته. ومن الممكن أن يصبح أي شيء يعوق عملية التنشئة الإجتماعية مصدرًا للضغط والإضطراب النفسي، ولاشك أن التنشئة الإجتماعية غير السوية تخلق إحباطات وتوترات لدى الفرد.و يؤكد علماء النمو النفسي العلاقة الوطيدة بين إحباطات الطفولة الناجمة عن التنشئة الإجتماعية غير السوية و بين الإضطرابات الإنفعالية و مشكلات التوافق، حيث كشفت الدراسات السابقة في هذا الموضوع عن وجود صراع مبكر بين مشاعر الأطفال التلقائية وسلطة الكبار، آباءا كانوا أو معلمين. و يُمكننا التعرض لبعض مظاهر التسلّط التربوي في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال الأسرة و المدرسة فيما يلي :

I. الأسرة و التسلّط التربوي:

بالزواج والإنجاب تتحوّل الأسرة إلى أهمّ عوامل التّنشئة الإجتماعية للطفل، والأسرة هي الممثلة الأولى للثقافة وأقوى الجماعات تأثيرًا في سلوك الفرد، وللأسرة وظيفة إجتماعية بالغة الأهمية. فهي المدرسة الإجتماعية الأولى للطفل وهي العامل الأوّل في صبغ سلوكه بصبغة

إجتماعية, و هي التي تقوم بعملية التنشئة الإجتماعية وتشرف على نموه وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه.

قال الله تعالى في كتابه العزيز على لسان نوح عليه السلام حيث يقول بعد أن يئس من هداية قومه طوال تسعة قرون ﴿**ربّ لا تذر على الأرض من الكافرين ديّارًا، إنّك إن تذرهم يُضلّوا عبادك ولا يلدوا إلاّ فاجرًا كفّارا**﴾. (سورة نوح، الآية : 26، 27)

ويقول الشاعر[1]:

مشى الطاووس يومًا باعوجاج ... فقلّد شكـــل مشيته بنوُهُ

فقال علام تنـــحرفون قـــالوا ... سبقت به ونحن مقلـــدوه

فخالف سيرك المعـــوج واعدل ... فإنّا إن عدلت معـــدّلـــوه

أما تدري أبانا كـــــل فـــرد ... يُجاري في الخطى من أدّبوه

وينـــشأ نـــاشئ الفتـــيان منا ... على ما كان عوّده أبـــوه

ويقولون في الأمثال الشعبية: "ابن الوز عوام" و "بنت الفأرة حفارة" و"بنت الحرّاتة تطلع درّاسة" و"عيب الولد من أهله"و"آقلب القدرة على فمها تطلع البنت لأمها"و"من شابه أباه فما ظلم"[2].

و يمكن ملاحظة مظاهر التسلط التربوي في الأسرة من خلال العناصر الآتية:

1- الرّضاعة و الفطام :

ينصب إهتمام الطفل خلال الأشهر الأولى من ولادته على ما يُشبعه وهو لبن الأم. والفم هو أوّل طريق يحصل الطفل من ورائه على ما يشبعه ومن ثمّ الإطمئنان، ويجد الطفل من عملية الرّضاعة والمص لذّة كبرى ترتبط بالحب والشعور بالأمن وهو ملتصق بصدر الأم. و لذلك فإنّ عملية الرّضاعة عملية جسمية و نفسية معًا تستدعي ضرورة تولي الأم إرضاع طفلها من ثدييها ما دامت قادرة على ذلك و لا تستبدل بثدييها الإرضاع الصناعي.ثم إنّ إحتضان الأم للطفل و النظرإلى عينيه أثناء الإرضاع هي التي تقوي الرابطة بينهما ، و أنّ حرمان الرّضيع من دفء صدر الأم قد يؤدي إلى أطفال أقلّ توافقا و قد يطوّر جهازًا عصبيًّا يميل إلى التوتر.

---

[1]- عائشة أحمد نحوي، الآثار الإكلنيكية المترتبة على الصراع بين إتجاهي التنشئة التقليدية و الحديثة لدى المراهق الجزائري، بحث لنيل درجة الماجيستر في علم النفس الإكلينيكي، قسم علم النفس كلية الآداب، جامعة الأسكندرية 1990 ، ص 50.

[2]- رابح حدوسي، قاموس العالم في الأمثال و الحكم، دار الحضارة، ط 1 ، 1995 م، ص 119.

إنّ حجب الثّدي في حالة الفطام يرتبط في ذهن الطفل بسحب اللّذة والحب ويُشعره بالحرمان.و من الضروري أن تتم هذه العملية تدريجيًّا، أي أن تحل الوسائل الأخرى في التغذية محل الرضاعة شيئًا فشيئًا. إلاّ أنّ بعض الأمهات قد أعتدن قطع عملية الرضاعة فجأة و إجبار أطفالهن دفعة واحدة على تناول الغذاء، و قد يلجأن إلى وضع أشياء مرّة أو كريهة على حلمة الثدي يعافها الرّضيع، بغية تنفيره نهائيا منه.و قد لا تدري هؤلاء الأمهات أنّ هذا الصنيع قد يسبّب لأطفالهن صدمة نفسية حينما يجدون أنفسهم قد فقدوا فجأة مصدر الغذاء و الحنان، ثدي الأم.

ويرى أصحاب مدرسة التحليل النفسي[1]: " أنّ شعور الطفل بالحنان أو بالرفض يتأتى من خلال عملية الرضاعة و الفطام، فقسوة المعاملة أثناءهما تولّد لديه القلق ويكون الحرمان أساسا للتثبيت (Fixation) على المرحلة الفمية، وينعكس ذلك على ظهور خصائص في شخصيته مستقبلا مثل البخل والشك والتشاؤم أو انقباض النّفس. وحينما يُصاحب رضاعة الطفل الإسترخاء والإشباع إلى الحد المناسب، فإنّ شخصيته مستقبلا تتسّم بالإجتماعية والتفاؤل ".

2- التدريب على التخلص من الفضلات :

يرى أصحاب مدرسة التّحليل النّفسي وعلى رأسهم **فرويد**: " أنّ الأساليب التي تتّبعها الأم في تدريب الطفل تؤثر على شخصيته، فإذا كان التّدريب قاسيًا، فقد يؤدي ذلك فيما بعد إلى الإنقباض المزمن والعزلة والعناء والخجل والتغوّط (التبرّز) في أوقات حرجة بالنّسبة للأم إنتقامًا منها. وقد يؤدي كذلك إلى أن يكون الطفل شخصًا لا يشعر بالمسؤولية والتنظيم والتّرتيب، إضافة إلى ميله إلى مشاعر سلبية تجاهها، و يسبب الغضب وحدة الطبع عنده والذي يستمر أحيانًا حتى طفولته المتأخّرة. ويُظهر مشاعر عدوانية نحو الوالدين بالإضافة إلى أنّه يؤدي إلى مشاعر سلبية نحو ذات الطفل نفسه، نظرًا لفشله في تلبية طلبات والديه بخصوص التّدريب على التخلص من الفضلات، فيعتقد أنّه غير نظيف وغير مرغوب فيه، وينعكس ذلك على مراحل نموه اللاّحقة.

و يُشير **فرويد** أنّ دراسة تاريخ بعض النّاس الذين استُخدم معهم الأسلوب القسري في التّدريب على التخلص من الفضلات وُجد عندهم مزيج من الخصائص التي تشمل الاقتصاد والتّقتير والشراهة والعناد والتمرّد والخجل والإحساس بلذة عرضية من التبرّز " [2].

---

[1]- عبد المجيد سيّد أحمد و زكريا أحمد الشربيني، علم نفس الطفولة ،الأسس النفسية و الإجتماعية و الهدي الإسلامي،دار الفكر العربية، القاهرة ط 1 ، 1998م ص 194.

[2]- عبد المجيد سيّد أحمد و زكريا أحمد الشربيني،المرجع نفسه ، ص 312.

قد بيّنت دراسة أُجريت على (213) طفل مضطرب (تراوحت أعمارهم بين سنة و13 سنة) تمّ عرضهم على عيادة لتوجيه الأطفال بعد أن ظهرت عليهم أعراض من قبيل: إنحرافات سلوكية، إختلالات حركية، أعراض إنفعالية مثل التردّد و الخوف الشديد من الفشل في المدرسة على الرّغم من التمتّع بقدر كافٍ من الذكاء. وقد بيّن التّحليل الذي أجري أنّ عملية التدريب على ضبط الإخراج فيما يزيد على نصف عدد الأطفال قد بُدِئ بها في وقت مبكّر بدرجة زائدة عن الحد، أو أنّها أُجريت باستخدام القهر والإجبار والإفراط في إشعار الطفل بالخزي والذنب، وبإتباع جدول إخراج صارم، أو الإكثار من وضع الطفل في المكان الخاص لقضاء الحاجة إلى درجة زائدة عن الحد[1].

إنّ الحقيقة التي يجب عدم نسيانها هي أنّ الأطفال لا يستطيعون التحكم في التبوّل والتبرّز إلاّ بعد أن تكون أجهزتهم المتعلقة بأداء هاتين العمليتين قد نضجت، وإذا فهم الآباء والمربيين هذه الحقيقة وربطوا عملية التّدريب بالنضج فإنهم لن يُواجهوا أي صعوبات مستقبلية.

3- اللّعب :

و يمثل اللعب السلوك الذي من خلاله يُشبع الطفل كثيرًا من حاجاته، و يحقق العديد من أهدافه. حيث يكون اللعب وسيلة للتعلم و اكتساب الخبرات التي تؤهل الطفل لمواجهة متطلبات الحياة المستقبلية، و أداة لتفريغ الطاقة البيولوجية الزائدة عن الحاجة، و من ثمّ إستعادة الإتزان البيولوجي. و كذا تأكيد الذات و التعبير عنها و التسلية و الترويح عن النفس بما يمنحه اللعب من راحة نفسية و استمتاع و سعادة. إنّ اللّعب مجال خصب لتوسيع دائرة الطفل الإجتماعية و إكسابه الخبرات التي تؤهله للتعامل مع الآخرين، و تعلّمه الضوابط التي تنظم العلاقات بالآخرين، و يُساهم بشكل إيجابي في النمو الإجتماعي للطفل.

و لقد بيّنت بعض الدراسات أنّ : "اللّعب يكشف عن مدى التوافق الإجتماعي لدى الطفل، فقد ثبت أنّ الأطفال الذين مُنعوا من اللّعب لفترة طويلة يُعانون إضطرابات في علاقاتهم الإجتماعية.كما ثبت أنّ اللّعب يكشف عن الحالة الوجدانية للطفل، فالطفل السعيد هادئ العواطف يتعامل مع لُعبه بكيفية تختلف عن ذاك التعس مضطرب العواطف. فالطفلة التي تمسك بلعبها و تُشبعها ضربًا و تبكي، تُعبّر من خلال ذلك عن معاناتها هي مع أمّها أو مدرّستها و تُريد

[1]- عبد المجيد سيّد أحمد و زكريا أحمد الشربيني، علم نفس الطفولة -الأسس النفسية و الإجتماعية و الهدي الإسلامي- ، ص 317.

أن تنتقم لنفسها من تلك اللعبة الجامدة. و قد ذهب بعض علماء التحليل النفسي مثل "**جارفي**" إلى تشبيه اللعب بالحلم، و آستخدموه لتشخيص الإضطرابات النفسية التي يُعانيها بعض الأطفال[1].

و الجدير بالذكر أنّ ممّا يغلب على الثقافة الأسرية العربية بصفة عامّة أنّ الطفل يُلعب به ولا يُلاعب، فهو أداة تسلية وكثيرات من الأمهات اللواتي يّنجبن في سنّ متأخرة، بدعوى أنّ الطفل يُسلّيهن في كِبَرِهِنَّ، علاوة على مظاهر التسلط التي تعتري أطفالنا في لعبهم.

و يقول **روسو** "إنّه في الوقت الذي تقول فيه الطبيعة للطفل "إجْرِ حواليك" يقول له المعلم:"اجـــلس ساكـــــنا ولا تتحرك"[2]. وهذا هو ديدان الآباء في الأسر العربية إذا ما همّ أبناؤهم باللعب، مع أنّ اللعب ظاهرة صحية في حق الأطفال.

يقول **روسو**: "يحتاج الأطفال إلى أن يقفزوا ويجروا ويصيحوا كلّما راق لهم ذلك وجميع حركاتهم هذه إنّما هي في الواقع إحتياجات بدنهم وتكوينهم الذي يريدون أن يتقوى بالنشاط والرياضة. فالطبيعة تتطلّب أن يكون الأطفال أطفالاً قبل أن يكونوا رجالاً"[3]..

وبالمعيار نفسه نظر علماء الإسلام إلى قيمة اللعب في النّشأة السّليمة، فطالب الغزالي بأن "يؤذن للصبي بعد الإنصراف من الكتاب أن يلعب لعبًا جميلاً يستريح إليه من تعب المكتب بحيث لا ينصبّ في اللّعب"[4]. و حذّر من أنّ "منع الصبي من اللّعب وإرهاقه في التعلّم دائما يُميت قلبه ويُبطل ذكاءه ويُنغص عليه العيش حتّى يطلب الحيلة في الخلاص منه"[5].

وقال مؤلفو كتاب الإرشاد والتعليم: "ومن العجب أن يفرح النّاس بالأطفال القليلي الحركة البعيدين عن اللعب ويعتبروهم عقلاء متزنين ويتوسّمون فيهم الخير، و لم يعلموا أنّ الأطفال الذين طبعوا على السّكون وعدم الحركة، لابدّ أن يكونوا مُصابين بأمراض جسمية أو عقلية بحيث ينتهي أمرهم إلى ضعف الحياة وكدر العيش إذا لم يأخذوا من الصغر بالرياضة والحركة و بنية أجسامهم"[6].

---

[1]- عبد المجيد سيّد أحمد و زكريا أحمد الشربيني، علم نفس الطفولة -الأسس النفسية و الإجتماعية و الهدي الإسلامي- ، ص 252.

[2]- تركي رابح، النظريات التربوية ، ص 133.

[3]-تركي رابح، المرجع نفسه ، ص 133.

[4]- محمد جواد رضا، العرب و التربية و الحضارة : الإختيار الصعب، ص 130.

[5]-محمد جواد رضا، المرجع نفسه ، ص 130.

[6]-محمد جواد رضا، المرجع نفسه ، ص 165.

4- التّخويف :

غالبا ما يقوم الأبوان، وذلك من أجل تكوين نمط من السلوك عند الطفل، بالإعتماد على قصص خيالية مُخيفة تجعل الطفل في حالة قلق وتوتر دائمين.حيث تلجأ الأم العربية إلى التخويف بالأب والحيوانات والجن كي ينام الطفل أو يُطيع أو يهدأ، ومن ثمّ ينتقل التخويف إلى التهديد بالضرب والعصّا، وبالمعلم أخيرًا، فالمدرسة العربية مكان للتأديب وتطويع الطفل على الطلب، لكي يكون مؤدّبًا، فاترًا، مُطيعًا، سلبيًا. و في هذا الصدد يقول مصطفى حجازى: " تفرض الأم هيمنتها العاطفية على أطفالها، وتشل في نفوسهم كلّ رغبات الإستقلال، وتُحيطهم بعالم من الخرافات والغيبيات والمخاوف، فينشأ الطفل إنفعاليا خرافيًا عاجزًا عن التصدي للواقع من خلال الحس النّقدي والتّفكير العقلاني "[1].

التخويف وعقدة الخصاء[2]:

يقول "**بير داكو**" : "إذا كانت العقدة النّفسية بالتعريف هي مجموعة ذكريات وأفكار مشحونة بالإنفعال، فإنّ التسلط التربوي يوجد في أصل هذه العقدة بصورة واضحة وقطعية، فعقدة الخصاء هي صورة حيّة لنتائج القمع و العنف والإكراه في التربية. هذا ويأخذ الخصاء علي المستوى النفسي والذّهني أهمية لا نظير لها من حيث الخطورة، ومن حيث القدرة على تحقيق الإغتراب الشامل في الشخصية الإنسانية"[3].

يقال للطفل في بعض الثقافات ومنها الثقافة العربية الجزائرية، إذا لم تكن هادئاً سيأتي ليلاً من يقطع إحليلك الصغير. هذا التهديد يتحوّل إلى نوع من الخصاء النفسي والعقلي، إذ يُصاب الطفل بحالة ذعر وخوف دائمين يجعلانه يقضي الليالي الطوال دون أن يغشى النّوم عينيه خوفًا من هذا القادم الذي يترصّده ليستأصل برعمه الصغير. إنّ حالة الخصاءْ هاته تفقد الطفل كل إمكانيات النمو النّفسي والعقلي والإنفعالي، ممّا يجعله خجلاً ضعيفًا لا يمكنه النجاح في أي فعل أو عمل. وهذا يمثل واحدًا من أهمّ وأخطر مظاهر الإغتراب في الشخصية الإنسانية.

---

[1]- وطفة علي أسعد، بنية السلطة و إشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي،ص 25.نقلا عن مصطفى حجازى، التخلف الاجتماعى، مدخل الى سيكولوجية الأنسان المقهور،الدراسات الأنمائية ، علم النفس ط5،بيروت ، معهدالأنماءالعربى ،1989 .

[2]-لا يتوقف مفهوم الخصاء عند حدود قطع الأعضاء التناسلية بل يتجاوز هذا التصوّر إلى مختلف أشكال القطع و البتر مثل تهديد الطفل بكسر اليد، و قطع الرأس و كسره، و قرف الرّقبة، و قلع العين، و شمط الأذن...و هذا التهديد يؤدّي مفهومه الخصائي الذي يتمثل في الخوف الشديد. و تفيض العادات التربوية في الوطن العربي باستخدام هذه التهديدات الخصائية بصورة واضحة.

[3]- -وطفة على أسعد، المرجع نفسه ، ص 108.نقلا عن بير داكو،الأنتصارات المدهلة لعلم النفس الحديث،ترجمة وجيه أسعد،ط2،الشركة المتحدة للتوزيع،دمشق ،1985،ص 195.

ويمكن القول أن عقدة الخصاء الذهني هي الصعوبة التي يعانيها المرء في تأكيد ذاته على نحو مستقل ومسؤول.

5- توقعات و تطلعات الوالدين من أطفالهم :

كثيرًا ما ينتظر الآباء من أبنائهم تحقيق آمالهم المحبطة، التي لم يستطيعوا هم تحقيقها، ويُحاولون تنشئة أطفالهم على صورتهم من حيث السلوك والمهنة وغير ذلك، وقد لا تتطابق الصورة التي ينتظرونها من أبنائهم مع الصورة الفعلية للأبناء، وفي هذه الحالة قد يكون العنف التربوي هو السبيل لإجبار الطفل على تمثّل صورة مصطنعة غير سوية. ومن هنا يشعر الطفل بافتقاد الأمن و الإنتماء و القبول الإجتماعي نتيجة إخفاقه في الوصول إلى ما يتوقعه أو يتطلع إليه آباؤه. و تتنامى عنده كل مشاعر الدّونية وعقد النّقص والقصور والشعور بالذّنب، ممّا قد يجعله عدوانيًا متمرّدًا، إذا ما ضاق ذرعًا.

6- مسترفو الطاقة أو التسلّط الخفي:

إنّ خير من يصف هذا النوع من التسلّط هو عالم النّفس الفرنسي **بيير داكو** ، إذ يرى أنّ مسترفو الطاقة أو ما أسماهم بالأحبّة المتسلطون، يُخفون حاجتهم إلى السيطرة تحت قناع من الطيبة المفرطة، وهذه الحاجات هي بالطبع حاجات لا شعورية، فإذا كان ثمة شخص من أسرتك يسيطر عليك، وأنت تشعر بعداوة داخلية تجاهه، فكيف تفرغ هذه الشّحنة تجاهه إذا كان طيبًا بصورة غريبة حيالك؟ إنّه الكبت عندئذ بكل جلاله.

هذا و يذكر **بيير داكو** عددًا من الحوادث المهمة التي تبيّن بصورة جلية التأثير السلبي للتسلط الخفي، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر حالتين[1] :

الحالة الأولى:"غريق أيف"، رجل في الثلاثين من عمره، في العصاب والإنهاك، لأنّ عمّته التي ربّته، لم تشأ قط أن تترك له إنجاز عمل من الأعمال دون أن تشاركه فيه. يقول "إيف": لم أستطع أبدًا أن أنجز عملاً حتى لو كان عملاً مضحكًا، دون أن تفرض عليّ عونها أليس جلب الفحم عملاً قميئًا ؟ إنها تفرض عليّ مساعدتها حتّى في عمل مثل هذا النوع لا تحمل كثيرًا إنّه ثقيل. أنظر كيف أفعل، أنا أقوم بصنع رزمة، رزمة تافهة، (يدا إيف ترتجفان تمردًا)، لا سبيل لك لصُنعها جيّدًا

[1] -وطفة علي أسعد، بنية السلطة و إشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، ص 105.104.نقلا عن بير داكو،الانتصارات المدهلة لعلم النفس الحديث ،ص 199،198.

وحيدًا، عمتي كانت حاضرة ملتصقة بي، ملتصقة بالرزمة، تلاحظ كيف أصنع الشيء العديم الفائدة جدًا. ذلك ما كان يحدث كل يوم، أتفهمون ؟ كنت أشعر بأنّني بليد، كما لو لم أتجاوز بعد الثالثة من عمري، كنت أشعر بأنّني فقدت رجولتي، وقد استمر ذلك ثمانية عشر عامًا، أأتمرد؟ ولكن عمّتي كانت "طيّبة" للغاية. لقد حضنتني وما كانت تفهم شيئا لو تمرّدت، كانت تعتقد بأنها تحسن صُنعا، دون أن تُدرك بأنها سلطوية بصورة شديدة على الرّغم من طبيعتها. كنت أصاب بتشنّج كلّي، ليس باستطاعتي أن أحدّثكم عن ثورات الغيظ الدّاخلية التي انتابتني طوال هذه السّنين الثماني عشرة التي لم يكن بمقدوري قط أن أشعر فيها أنّني رجل عفوي، وماذا كانت النّتيجة : إنّ "إيف" لم يستطع أن يتحمّل أيّ مسؤولية وأصبح رجلاً لواطيًا، إنّها نتيجة مأسوية.

الحالة الثانية: كان "**جاك**" في سن المراهقة، ويبدو أنّ أمّه هي أيضا تحسبه عاجزًا عن أن يفعل أي شيء من دونها. كان على جاك ذات يوم أن ينقل شيئا سريع العطب، إنّه من أكثر الأفعال ابتذالا، وتدخلت أمه للمرة التي لا يعرف ترتيبها لكثرة ما تدخّلت: "إحذر، أفضل لو نقلت هذا بنفسي، إنك تحسن فعلا لو أنّك تركتني أغلفّه، فقد يكون ذلك أكثر ضمانًا، إحذر، إنتبه، إحـــمله بهدوء. ولـــكـــن لا تحمله على هذا النحو من القسوة, إنتظر دعني أستره بجريدة، وردّ عليها المراهق المتهجّم البائس صارخًا : "إنّني أنقل الأشياء مند سنين، أنت تسمعين، هل سبق لي أن أسقطت شيئا ؟ هل تعتقدين بأنني مازلت في الثالثة من عمري".

وأخيرًا حطم المراهق المنهك الشيء بالأرض بغيظ مخيف، وخرج مُسرعًا.يقول "بيير داكو": روت لي الأم هذه الحادثة قائلة:" طبع قليل الإعتراف بالجميل يا سيدي، وأنا التي فعلت كلّ شيء من أجله, آه من شباب اليوم". وعندما حاولت أن أشرح لهذه السيدة شرحًا أوليا بأن رقابتها السلطوية أو شكت أن تسحق إبنها، وأن تحطيم الشيء كان إثباتًا لرجولته المتمردة، فإنها كادت أن تمسك بخناقي.

تشكل العمليات السّابقة نموذجًا من النماذج المتعددة التي تعتمدها الأسرة في عملية التنشئة الإجتماعية، رغم أنّ تبنّي مثل هذا النموذج التربوي المتسلّط لا يمكن له أن يكون مقصودًا من قبل الآباء و الأمهات و إنّما يجري ذلك بشكل عفوي و بحكم العادة و جهل النتائج المترتبة على ذلك.

II. المدرسة و تربية التسلط :

إنّ إنتقال الطفل من الأسرة إلى المدرسة يعني إنتقاله من مجتمع صغير بسيط محدود إلى مجتمع أوسع وأكثر إتّصالا بالحياة، يقوم على نظام و قوانين جديدة و ينطوي على تكاليف و واجبات لم يألفها الطفل من قبل، فيها أخد و عطاء و صلات من نوع جديد و منافسات جديدة، و فيها لابدّ للطفل من التّضحية بالكثير من الميزات التي كان ينعم بها داخل الأسرة، إذ كان مركز الإهتمام، فأصبح داخل المدرسة بين عدد كبير من الأطفال يعاملون على حدّ سواء.

إنّ المدرسة بالنسبة للطفل معناها الإنفصال عن الوالدين، خاصة الأم، ممّا يترك أثرًا كبيرًا على سلوكه و شخصيته.

كلّ هذا يصعّب من مهمة المدرسة و يلزمها بتوخّي الحذر الشّديد في تعاملها مع الأطفال، لأنّ التّعليم كما يقول **إبن عبدون**:"صناعة تحتاج إلى معرفة ودربة و لطف، فإنّه كالرياضة للمهر الصّعب الذي يحتاج إلى سياسة و لطف و تأنيس حتّ يرتاض و يقبل التّعليم"[1].

و من هنا نجد البلدان العربية بما في ذلك الجزائر في طليعة البلدان التي تتبنى لوائح تنادي بالتّربية الحديثة، و ترفع شعار التّربية الديمقراطية و تنّظم فيها القوانين المدرسية وفق أسس صريحة يمتنع فيها العنف و التسلّط، و تجعل من عملية بناء الإنسان المتكامل هدفا و غاية.

ولكن و على حدّ قول الدكتور علي أسعد وطفة : "ما زالت مظاهر العنف تجد مرتعها بين جدران المدرسة و في عمق المؤسسات التربوية المختلفة. و ما زالت وجنات الأطفال تتوهج تحت تأثير الصّفعات، و أيديهم ترتعش تحت وطأة العصي و المساطير، ناهيك عما يتعرّضون له من حملات التّوبيخ و الشتائم، و أبجديات القهر و التّهديد في إطار المدرسة، بما من شأنه أن يحّطم وجودهم الإنساني، و يقوّض كلّ المعاني الخلاّقة للحياة الحرّة الكريمة"[2].

و يقول **بوعلي ياسين**."إنّ محو الأمية بالطرق القمعية يتوافق مع محو الشّخصية ، و مع قتل المواهب و القدرات الكامنة في التلميذ و الحقيقة هي أنّ القمع في المدرسة مرتبط بالقمع في المجتمع، و لا يزول الأول نهائيا إلاّ بزوال الثاني"[3].

و يمكن ملاحظة مظاهر التسلّط في المدرسة من خلال العناصر الآتية :

---

[1]- محمد جواد رضا ، العرب و التربية و الحضارة – الإختيار الصعب ، لبنان ص 162

[2]- وطفة علي أسعد، بنية السلطة و إشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، ص 34.

[3]-وطفة على أسعد ، المرجع نفسه، ص 35،نقلا عن بوعلي ياسين،على دروب الثقافة الديمقراطية ،سلسلة محاضرات معاصرة،دمشق،دار حوران،1994،ص 206.

1- السلطوية في طريقة التدريس:

يقول علي وطفة "إنّ طريقة التّدريس الرّئيسية التي تستخدم على نطاق واسع في معظم المدارس في الوطن العربي هي التلقين ، أو ما أسماه **باولوفريري** " التّعليم البنكي" الذي ينحصر دور الأطفال فيه في الحفظ و التذكر، و إعادة ما يسمعونه دون أن يتعمقوا في مضمونه و إستقبال المعلومات و تخزينها دون وعي ، فيتحوّلون بعد ذلك إلى أوان فارغة يصبُّ فيها المعلم كلماته ، و يصبح التّعليم نوعا من الإيداع حيث يكون الأطفال هم البنوك التي يقوم المعلّمون بالإيداع فيها " [1].

وعن التلقين يقول **هشام شرابي** :"وغنيّ عن البيان أنّ العامل المشترك بين التّلقين و العقاب، هو أنّ كليهما يُركّز على السّلطة و يقود إلى الخضوع و يجعل المتعلّم أكثر رضوخا"[2].

ويذكر **حمدي علي أحمد** :" أن المعلم وحده هو الذي يملك المعلومات التي يمليها على الطلاب و يطالبهم بحفظها. و على الطلاّب أن يتلقوا هذه المعلوما و أن يستظهروها دون إعتراض أو مناقشة. و هذا الأسلوب التلقيني يجسّد صورة قبيحة جدًّا لفعل التسلّط التّربوي الذي يجعل من الأطفال أوعية فارغة يتشكّل محتواها على نحو قسرّي وفقا للوائح و أنظمة قائمة"[3].

و يقول **آدمـــــــز** في هذا الصدد: " إنّ كثيرا من المدارس تحوّلت إلى حوانيت لبيع المعرفة و تحوّل المدرّسون إلى عمّال في تلك الحوانيت. كما أنّ المدرّس يرعى واجبه في أن يحشر أكبر قدر مستطاع من العلم و بأيّ وسيلة من الوسائل في ذهن التلاميذ" [4].

إنّ التّلقين طريقة تدريس قد تعمّق التسلّط و تغرس الإستبداد. و لقد ذكر السوّرطى النتائج السلبية السّلطوية للتّلقين في جوانب كثيرة منها[5] :

1. يعتمد التّلقين على تشجيع الإتّكالية و السلبية بدَلاً من الإيجابية ، و كشف النبوغ و المواهب و تحقيق الإستقلالية و التفرّد.

---

[1] – وطفة علي أسعد، بنية السلطة و إشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي ص 40 ، نقلا عن سورطي ، السلطوية في التربية العربية ، المظاهر و الأسباب و النتائج ، ص 238.

[2] – هشام شرابي، مقدّمات لدراسة المجتمع العربي، الطبعة الثالثة، دار الطليعة، بيروت 1991 ص 39.

[3] –وطفة على أسعد، المرجع السابق ، نقلا عن حمدي علي أحمد، علم إجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الأسكندرية 1995 ، ص 374.

[4] – جميس بن دوس ، الأسس العامة لنظريات التربية ، مطبعة السّعادة ، القاهرة ، ص 19

[5] – وطفة علي أسعد، بنية السلطة و إشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي ، ص 41 نقلا عن سورطي، السلطوية في التربية العربية، المظاهر، الأسباب و النتائج، ص 240/239 .

2. إنّ إستخدام التّلقين في تقديم المعارف العلمية بعيدا عن الفهم و التّطبيق و التجريب و الرّبط بينهما و بين مشكلات التّلميذ ، يقلّل من ميل التّلميذ نحو المادة العلمية.

3. يساعد التلقين على إضعاف قدرة التلاميذ على الفهم و التّحليل و حل المشكلات و الإستنتاج و التّفكير النّاقد و يشجّع القبول الأعمى للمادة.

4. يحصر التّلقين دور المتعلّم في الإستماع و يحرمه من المشاركة في المواقف التعليمية و يقلّل من فُرص التفاعل بينه و بين المعلم من ناحية ، و بينه و بين المادة الدراسية التي تصبح غاية، من ناحية أخرى.

5. يهمل التّلقين حاجات الطلاّب و إهتماماتهم ، و لا يراعي الفروق الفردية بينهم.يقول الشيخ **الطّوسي** في كتابه "آداب المتعلمين" في شأن التلقين : " لا بدّ بالإنتقال بطريقة التعّليم من التّلقين و المحاضرة إلى المناظرة ، و هي تقوم على المطارحة و مبادلة الرّأي و المناقشة لأنّ فائدة المطارحة و المناظرة أقوى من فائدة مجرّد التّكرار لأنّ فيها تكرارًا مع زيادة. قيل مطارحة ساعة خير من تكرار شهر "[1]. و من هنا تعتبر طريقة المطارحة و المناظرة في التعليم وسيلة مثلى لتطوير شخصية المتعلّم و تعويده الموضوعية و احترام الحقيقة.

و ينظر **إبن خلدون** إلى طريقة التدريس نظرة واسعة حيث يقول :" إنّ ملازمة المجالس العلمية وكثرة الحفظ و العناية بتحصيل العلم ليست جميعها بمانحة ملكة التصرّف في العلم و تعليمه. و من أهمّ ما يلزم في العلم فتق اللّسان بالمحاورة و المناظرة و العمل على تحصيل الملكة التي هي صناعة التّعليم"[2].

2- سلطوية المناهج الدراسية :

تعدّ بعض المناهج الدراسية في الوطن العربي ، مصدرا خصبا من مصادر السّلطوية. و من أهم مظاهر السلطوية فيها بشكل عام يشار إلى الجوانب التالية :

1. إنّ المناهج الدراسية العربية بشكل عام تركّز على المعرفة بدلا من التلميذ، و لذلك فإنّ مشاركة الأولياء و المعلمين في القرارات التي تتعلّق بالمناهج تكاد تكون منعدمة.

2. إنّ عددا من المناهج الدّراسية مقتبس من المناهج الدراسية الغربية ، و كلّ ما جرى في كثير من الأحيان هو فقط ترجمتها و تطبيقها. و في هذا الصدد يصف **متى عقراوي** أحد كبار روّاد التّربية العربية ، تدهور التربية العربية المعاصرة بالكلمات الحزينة القاسية و الصادقة قائلا: "إنّ

---

[1]- محمد جواد رضا ، العرب و التربية و الحضارة – الإختيار الصعب ص 167

[2]-**محمد جواد رضا**، المرجع نفسه، ص 162، نقلا عن إبن خلدون في المقدمة

نظمنا التّعليمية الشّائعة في البلاد العربية ، ما زالت إلى حد كبير ، النظم التي ورثناها من عهد الإحتلالات الأجنبية لبلادنا، مع بعض التّحوير، و مناهجنا هي أيضا مأخودة من المناهج الغربية كما كانت قبل ثلاثين أو أربعين عاما، خلا ما أضفناه عليها من دروس في الدين و اللّغة العربية و آدابها و التاريخ و الجغرافيا القوميين و التربية الوطنية، مع العلم أننا قد بدأنا في العقدين الأخيرين بإدخال بعض التعديلات على المناهج. على أنّ هذه المناهج مازالت في جوهرها معلوماتية تلقينية تحشو أدمغة الطلبة بالمعلومات النظرية اللاّوظيفية، و مازالت أساليب تدريسنا تجعل المعلم، العامل الفعّال في التربية ، و تضع المتعلّم في موضع المنفعل المتلقي، و تجعل دوره الحفظ و التّرداد بدلا من أن يكون فعّالا نشيطا يأخذ الكثير من المبادرة في عملية تربيته و يكشف الأمور بنفسه ، و يُقبل بشوق و حماس على التعلّم لما يراه من لذة و فائدة"[1].

3. إنّ كثيرًا من المناهج الدراسية تجعل الطالب أسيرًا للكتاب المقرّر، ممّا يجعله يتلقى تفسيرا واحدا أو رأيا واحدا و يجبره على تبنيه بغض النظر عن صحّته أو خطئه، و كلّ هذا يعوّد الطّالب على الخضوع و يجعله يسير الإنقياد، عاجزا عن بناء التفكير أو الحكم المستقل و النّاقد و محروم من الوسائل التي تؤدي إلى تنمية شخصيته بشكل متوازن و مبدع و استخراج مواهبه و إمكاناته. إنّ الإعتماد الكبير على الكتاب المدرسي ، و فرض محتواه على الطلاب بطرق تلقينية لا تعتمد الحوار و المناقشة و عدم تنويع مصادر المعرفة يساعد على تقليل الفرص لتعلّم طرق البحث العلمي و منهجية التفكير العلمية ، لأنّ مفهوم البحث العلمي يفترض أنّ المعرفة تأتي من مصادر عديدة و بأنّها مفتوحة النهاية أيضًا.

و لقد أجرى أحد الباحثين دراسة على بعض الكتب المدرسية العربية، و استنتج أنّ تلك الكتب لا تحاول أن تقدّم في تفسير الأحداث وجهات نظر مختلفة و متعارضة ليلمّ الطّالب بجميع الجوانب، بل تعوّد الطّالب على التّفسير الواحد و الرّأي الواحد[2].

و في هذا المعنى يقول **السورطي** : "يسود في بعض البلدان العربية المفهوم التقليدي للمنهج الذي يقيد الطّالب بالكتاب المقّرر الذي يصبح بدوره المصدر الأوحد للمعرفة، ممّا يُعطي قيمة مُبالغا بها لمحتوى المقرّر و يؤكّد على الإلتزام بحرفيته و يؤدي إلى إنتشار التّلقين و الحفظ في معظم

---

[1]- محمد جواد رضا ، العرب و التربية و الحضارة – الإختيار الصعب ص 219 / 220 ، نقلا عن السورطى ،السلطوية فى التربية العربية،المظاهر و الأسباب و النتائج ،ص 239.

[2]-محمد جواد رضا ،المرجع نفسه، ص 44 نقلا عن تحسين عبد الحي، "الثقافة العربية بين الإسترخاء و التطوّر" مجلّة الفيصل ، العدد 121 ، 1987

الأقطار العربية. و من مساوئ هذا المفهوم للمنهج أنّه يسجن الطّالب في الكتاب المدرسي الذي يصبح المصدر الوحيد للمعلومات و الخبرات"[1].

و مما تجدر الإشارة إليه، أنّه في ظل التطوّر التكنولوجي و خصوصا في مجال الإتصالات المعلومات لم تعد المدرسة هي المصدر الوحيد للمعلومات و لم يعد المعلم هو الموزّع الوحيد للمعرفة و لم تعد معارف الطفل مقتصرة على المعلومات التي يستقيها من المعلم و من الكتاب المدرسي فقط. بل إنّ الطفل يحضر الصف مزوّد بخبرات و معارف قد تتكامل في بعض الأحيان مع ما يتم تدريسه داخل المدرسة و قد تتعارض أحيانًا.

ممّا تقدّم يتبيّن أنّ التسلّط يمثّل إحدى أهم سمات المناهج المدرسية، و العمل على تفاديه يقتضي بذل جهود كبيرة تهدف إلى جعل المناهج مستقبلاً تتمحور كلّها حول المتعلّم و حاجاته ميوله و أغراضه.

3- سلطوية الإمتحانات :

لا يقل ثقل التسلّط الإمتحاني و وطأته عن وطأة المناهج، و في هذا الصدد أورد "**شاكر النّابلسي**" ، قولاً لأحد الباحثين عن التسلّط الإمتحاني جاء فيه : "إنّ رُعب الإمتحانات لا يقل ترويعا عن الرّعب السياسي و الغذائي و العسكري و النووي و الوجودي فيما لو علمنا أنّ أكثر من عشرة ملايين طالب عربي يتعرّضون لهذا الرّعب سنويا ، و يكون ضحية هذا الرّعب طلبة ينتحرون و طلبة يتشردون ، طلبة ينحرفون،وطلبة يهجرون الوطن، طلبة يتشوّهون و طلبة يُصابون بالجنون"[2].

إنّ الطالب يخاف الإمتحانات التي تفرض عليه لعدة أسباب ، منها أنها تكاد تكون الوسيلة الوحيدة التي تبيّن مدى تحصيله و كفاءته ، و بالتّالي يتمّ على أساسها تحديد مصيره الذي يصبح بين يدي المدرّس الذي يُعدّ الإمتحان و يُنفّذه، و يصحّح الأوراق و يضع العلامات بطريقة قد تكون ذاتية أحيانا.كلّ هذا جعل الهدف من العملية التعليمية هو النجاح في الإمتحان أيًّا كانت الوسيلة.

---

[1] - -وطفة على أسعد ،بنية السلطة واشكالية التسلط التربوى فى الوطن العربى، ص 44 نقلا عن سورطي، السلطوية في التربية العربية، المظاهر، الأسباب و النتائج، ص 243.

[2] -وطفة علي أسعد،المرجع نفسه ، ص 45، نقلا عن شاكر النّابلسي، الطائر الخشبي : شهادات في سقوط التربية و التعليم العربي المعاصر، عمان، دار الشروق ،1988،ص 117.

و لقد استعرض سعيد إسماعيل علي بعض البحوث حول الإختبارات المدرسية الوزارية المتعلّقة بالتعليم المدرسي في مصر و توصّل إلى أنّ أهمّ مشكلات الإمتحانات ما يلي[1]:

أ- الإمتحان التقليدي في أيّة مادة لا يقيس شيئا واحدا بل أشياء كثيرة مختلط بعضها ببعض، و من القواعد المقرّرة عند علماء التّقويم التّربوي أن المقياس الذي يُستعمل لقياس شيئين في آن واحد لا يقيس شيئا ما.

ب-ورقة الإمتحان التقليدي تحتوي على عدد قليل من الأسئلة، لا يمكن أن تتناول جميع موضوعات المنهج، و لذلك يصادف الحظ تلميذاً في إمتحان ما فتتناول الأسئلة ما يُتقنه، أو يُعاكسه في إمتحان آخر فتتناول الأسئلة ما لا يعرفه.

ج- الإختبار مقياس ذاتي، و معنى هذا أنّ النتائج التي يعطيها تتأثر برأي الشخص الذي يقوم به و تقديره، و تتجلّى هذه الخطوة في جميع خطوات الإمتحان. و في هذا الصدد يقول الأستاذ **ب. واللس** و هو من كبار هيئة الممتحنين الإنجليز ما يأتي : "نحن جماعة الممتحنين لم نتدرّب قط على مهمّتنا التي نقوم بها. فنحن في أشد الحاجة إلى مدرسة أو معهد لتدريب الممتحنين على التّقدير كما أنّنا في مسيس الحاجة أيضًا إلى معهد يبحث نتائج الإمتحانات. إنّ أطفالنا و فلذات أكبادنا هم في نظري أكثر أهمية من النباتات، و مع ذلك فنحن نتساءل ما هي المدرسة التي يُمكن أن نعتبرها بمثابة حقل لتجارب التربية الحديثة ؟ و أين معهد الأبحاث الخاصة بالإمتحانات الذي يمكن أن نتتبع فيه مدى نجاح ما عالجناه، و ما سنعالجه من مشاكل"[2].

4- العقوبة التربوية:

إنّ التّربية التي تستخدم التّلقين و الحفظ دون إعطاء التلميذ مجالا للمناقشة و إبداء الرأي هي ذاتها التي تستخدم العقاب و العنف و الإذلال و التحقير. و هنا فإنّ الطفل لا يهتم بما يتعلمه وليس ضروريا أن يفهم الموضوع لأنّ أهم شيء لديه هو أن يحفظ الموضوع و يستظهره أمام المعلم على ظهر قلب حتى ينقذ نفسه من العقاب.

يقول **شمخي جبر:** " إن التربية لدينا تقترن بالعقاب ، حتّى أصبح يطلق على الطفل كثير الحركة بأنه طفل "غَير مرَبّي"، و يُقصد بهذه العبارة أنّه لم يضرب بما فيه الكفاية ، و هكذا يصبح الضرب بمختلف أشكاله طريقة مقبولة لضبط سلوك الأطفال، و لكن أكثرها شيوعا هو الصفعة التي قد لا

---

[1] وطفة علي أسعد، بنية السلطة و إشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي ص 45، 46. نقلا عن شاكر النّابلسي- الطائر الخشبي - شهادات في سقوط التربية و التعليم العربي المعاصر ، عمان،دار الشروق ، 1988 .

[2] صالح عبد العزيز، التربية و طرق التدريس، دار المعارف، مصر، ط2، ج2 ، بدون تاريخ، ص 410.

تكون مؤلمة بقدر ما هي وسيلة إذلال. و هذا ما يفسر فاعليتها، فالصفعة يمكن توجيهها بسرعة دون سابق إنذار، و الطفل المعتاد على هذا النوع من العقاب يرفع ذراعيه فوق وجهه بصورة آلية عندما يتعرض لتهديد، و الصفعة وسيلة لتأكيد السلطة و فرض الخضوع الفوري.

و الواقع أنّ الطاعة في العائلة العربية هي نتيجة الخوف أكثر ممّا هي نتيجة الحب و الإحترام[1].

على عكس ما تقدّم فإنّ المربون يعتبرون التربية وسيلة لتنشئة الطفل على الإحساس، بالكرامة الشخصية و العزّة النّفسية. فقد رفضوا أن تتجاوز العقوبة حدود وظيفتها التقويمية لسلوك الطفل ، و حذّروا من جعلها أداة تخريب لشخصية الطفل و امتهان لإحساسه بعزّة نفسه، وعلى هذا قال العلامة **أبو حامد محمد بن محمد الغزالي** صاحب الإحياء : "للمعلم زجر المتعلم عن سوء الأخلاق و لكن بطريق التّعريض ما أمكن و لا يصرّح ، و بطريق الرّحمة لا بطريق التّوبيخ، فإن التصّريح يهتك حجاب الهيبة و يُورّث الجرأة على الهجوم ، و يهيّج الحرص على الإصرار"[2].

و قال **هارون الرشيد** للكسائي مؤدب إبنه الأمين : " و لا تمرن بك ساعة إلا و أنت مغتنم فيها فائدة تفيده إيّاها من غير أن تخرق به فتُميت ذهنه، و لا تُمعن في مسامحته، فيستحلى الفراغ و يألفه، و قوّمه ما استطعت بالقرب و الملاينة ، فإن أباهما فعليك بالشدّة و الغلظة."[3].

إنّ استعمال العنف يقضي على شخصية الطفل و رجولته ، و في هذا يقول العلامة **إبن خلدون** في المقدمة : "إنّ التّعليم عندنا قائم على الإكراه لا على التّشويق، و إرهاف الحد في التعليم مضر بالمتعلم سيّما في أصاغر الولدان لأنّه من سوء الملكة ، ثم إنّ من كان مرباه بالعسف و القهرمن المتعلمين و المماليك أو الخدم ، سطا به القهر و ضيّق على النّفس في انبساطها ، و ذهب بنشاطها و دعاه إلى الكسل و حمله على الكذب و الخُبث و التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي عليه بالقهر ، و علّمه المكر و الخديعة و صارت له هذه عادة و جبلّة ، و فسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الإجتماع و التمدّن و هي الحمية و المدافعة عن نفسه و منزله ، و صار عيالا على غيره في ذلك ، بل و كسلت النّفس عن إكتساب الفضائل و الخُلق الجميل ، فانقبضت على غايتها و مدى إنسانيتها ، فأرتكس و عاد أسفل السّافلين ، و هكذا وقع

---

[1]- شيخي جبر ، الطفل و التسلط التربوي في الأسرة و المدرسة، ج 1، الحوار المتمدن ، العدد 1186، الصادرة في 2006/03/11 ،ص 24

[2]- أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين ، ج 3 ، ص 19

[3]-إبن خلدون ، العبر و ديوان المبتدأ و الخبر في أيام العرب و العجم و البربر و من عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر ، مقدّمة إبن خلدون ، الجزء الأول ، الفصل الأربعون، في أن الشدّة على المتعلمين مضرة بهم، دار الكتاب اللبناني ،بيروت، لبنان ،ص 1044.

لكلّ أمّة حصلت في قبضة القهر و نال منها العسف فينبغي للمعلّم في متعلمه و الوالد في ولده ألا يستبد عليهم في التأديب"[1].

تشكل مظاهر التسلط التربوي السالفة الذكر نمودجًا من النمادج المتعددة التي تعتمدها الأسرة و المدرسة في عملية تشكيل السلوك لدى الطفل، و هي حسب ما تقدم معنا من الخطورة بمكان، على إعتبار ما للطفولة كمرحلة نمو نفسي من الأهمية بالنسبة لمراحل النمو المقبلة، من حيث أنّها الأساس الذي تبني عليه جميع مكوّنات الشخصية في بقية مراحل العمر. فالطفولة البشرية بجهلها و ضعفها من جهة، و اندفاعها نحو النمو من جهة أخرى، تمثل مرحلة حساسة بالنسبة لنمو الشخصية في الطريق السوي أو اللاسوي، وفقا لما يتعرّض له الفرد في هذه المرحلة من حماية و رعاية و إهتمام، أو إساءة و إهمال و حرمان. فإحباطات الطفولة المبكرة كثيراً ما تؤدي إلى سلوكات منحرفة قد تصل إلى حدّ الإجرام، و من هنا كانت التربية علماً و فنا ينبغي الإحاطة بهما بعيداً عن الإرتجال و التجريب.

[1] – إبن خلدون ، العبر و ديوان المبتدأ و الخبر في أيام العرب و العجم و البربر و من عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر ، مقدّمة إبن خلدون ، الجزء الأول ، الفصل الأربعون، في أن الشدّة على المتعلمين مضرة بهم ، ص 1042.

ثانيا: الحماية القانونية للطفل:

إنّ الإهتمام بسلوك الأحداث هو فكرة قديمة لكنها لم تحض بالعناية اللازمة و الدراسة الجادة المستقلة إلاّ في العصر الحديث الذي اهتم بالجانب العلاجي و العقابي، و تحوّلت فكرة الرّدع العام و الإنتقام إلى فكرة الإصلاح و العلاج نتيجة إنتشار أفكار الحرية و حقوق الإنسان. و كلّل التعاون الذي تمّ بين رجال القانون و علماء الإجتماع و الأطباء و النّفسانيين و غيرهم، بتغيير النظم المجحفة بحق الأحداث الجانحين و تمّ التفريق بينهم و بين كبار المجرمين و اعتبارهم نوعية خاصة تتطلّب العناية و الرعاية و المتابعة الدّقيقة و أصبح لهؤلاء الأحداث نظام قانوني خاص.

و من الجهود الدولية الخاصة بالطفل، إتفاقية حقوق الطفل التي وافقت عليها الجمعية العامة للأمم المتحدة بتاريخ 20 نوفمبر سنة 1989 و صادقت عليها أغلبية البلدان بما فيها الجزائر. و قد حاولت هذه الإتفاقية وضع أسس قانونية دولية لحماية الطفل، و احترام كرامته و تقديم أقصى قدر من العناية و الرعاية و الحماية له. كما حاولت حصر مشكلات جميع الأطفال ثمّ وضع ضوابط قانونية و آليات تنفيذية و إجراءات و تدابير حاسمة للقضاء على هذه المشكلات.

من ذلك : - وضع معايير للدفاع عن الأطفال ضد الإهمال و الإساءة اللّذين يواجهونهما بصورة يومية و بدرجات متباينة في جميع البلدان.

السن القانونية للطفل :

تنص المادة الأولى من إتفاقية حقوق الطفل[1] على أنّ : "الطفل هو كل إنسان يقلّ عمره عن 18 سنة إلاّ إذا كان سن الرّشد قبل ذلك بموجب التشريع المطبق عليه".

أمّا التشريع الجزائري فيحدّد سن الرّشد في القانون المدني[2]، حسب المادة 40 بـــ 19 سنة كاملة. في حين أنّ قانون الإجراءات الجزائية[3] ينصّ في المادة 442 : "يكون بلوغ السن الجزائي في تمام الثامنة عشر سنة".

1- المرسوم الرئاسي رقم 92-461 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1413 الموافق 19 ديسمبر سنة 1992 يتضمن المصادقة على إتفاقية حقوق الطفل التي وافقت عليها الجمعية العامة للأمم المتحدة بتاريخ 20 نوفمبر 1989.

2- الأمر رقم 75-58 المؤرخ في 26 سبتمبر 1975 المتضمن القانون المدني. المعدل و المتمم بالقانون رقم 10/05 المؤرخ في 2005/06/20 الصادر بالجريدة الرسمية رقم 2005/44

3- الأمر رقم 66-155 المؤرخ في 08 جوان 1966 المتضمن قانون الإجراءات الجزائية. المعدل و المتمم بالقانون رقم 22/06 المؤرخ في 2006/12/20 الصادر بالجريدة الرسمية رقم 84 المؤرخة في 2006/12/24

أمّا قانون حماية الطفولة و المراهقة[1] فينص على أنّ :"القصّر الذين لم يُكملوا الواحد و العشرون عامًا تكون صحتهم و أخلاقهم أو تربيتهم عُرضة للخطر، أو يكون وضع حياتهم أو سلوكهم مضرّا بمستقبلهم يُمكن إخضاعهم لتدابير الحماية و المساعدة التربوية". لأنّ هذا القانون يتناول حالات قد تصل إلى ارتكاب الجريمة و بيّن المشرع أنّ هذه الحالات قد تكون حتّى بعد 18 سنة، و اتّخذ إجراءات الحماية إلى مرحلة الشباب، و لهذا فالمشرع الجزائري تجاوز صراع تحديد السن الأقصى للحداثة.

و اعتمد المشرع في تحديد سن الحدث على وقت ارتكاب الجريمة و ليس وقت رفع الدعوى العمومية أو وقت صدور الحكم عليه، لأنّه ليس من العدل توقيع عليه العقاب الخاص بالبالغين، و أيضا إستنادًا للمبدأ الجنائي "عدم جواز تطبيق العقاب على الجاني عن فعل لم يكن يستحق عليه العقاب وقت إرتكاب الجريمة".

و يتم تقدير سن الحداثة بالرجوع إلى شهادة الأحوال الشخصية التي تعتبر من أقوى الأدلة و في حالة الشهادات الرّسمية يُستعان بأهل الخبرة، و لم يترك هذا الأمر لقاضي الأحداث، لاعتبار السن من الأمور الجوهرية لأنّه يتوقف عليه تحديد المحكمة التي يُعرض أمامها الشخص المجرم، و تحديد التدابير و العقوبة التي ستوقع عليه، سواء كانت جناية، جنحة أو مخالفة.

I. المبادئ العامة لحقوق الطفل :

1- الحق في المساواة و عدم التمييز :

تحث المادة 02 من إتفاقية حقوق الطفل الدول الأطراف على احترام الحقوق الموضحة في الإتفاقية و ضمانها لكل طفل يخضع لولايتها دون أي نوع من أنواع التمييز بغض النظر عن عنصر الطفل أو والديه أو الوصي القانوني عليه أو لونهم أو جنسهم أو لغتهم أو دينهم أو رأيهم السياسي أو غيره أو أصلهم القومي أو الإثني أو الإجتماعي، أو ثروتهم أو عجزهم أو مولدهم أو أي وضع آخر.و تنص المادة 29 من الدستور[2] على أنّه يحظر كل تمييز قائم على أحكام مسبقة قائمة على الجنس، العرق أو الرأي أو أي وضع أو ظرف شخصي أو إجتماعي.

1- الأمر رقم 72-3 المؤرخ في 10 فبراير 1972 و المتعلق بحماية الطفولة و المراهقة. الصادر بالجريدة الرسمية رقم 15 المؤرخة في 1972/22/22

2- - المرسوم الرئاسي رقم96-438 المؤرخ في 26 رجب عام 1417 الموافق 07 ديسمبر سنة 1996 المتعلق بإصدار نص تعديل الدستور المصادق عليه في إستفتاء 28نوفمبر 1996.

2- المصلحة العليا للطفل :

تنص المادة 03 من الإتفاقية في فقرتها الأولى على أنّ جميع الإجراءات التي تتعلّق بالأطفال سواء قامت بها مؤسسات الرعاية الإجتماعية العامة أو الخاصة، أو المحاكم أو السلطات الإدارية أو الهيئات التشريعية، تولى الإعتبار الأوّل لمصالح الطفل الفضلى.

أمّا في التّشريع الجزائري فتمثل المصلحة و حماية الطفل المبادئ الأساسية لمجموع النصوص التشريعية و التنظيمية و الإدارية الصادرة لصالح الطفل.

3- الحق في الحياة و البقاء :

تنص المادة 06 من إتفاقية حقوق الطفل على :

أ- تعترف الدول الأطراف بأنّ لكل طفل حقّا أصيلا في الحياة.

ب- تكفل الدول الأطراف إلى أقصى حد ممكن بقاء الطفل و نموه.

أمّا التشريع الجزائري في مادتيه 259 و 304 من قانون العقوبات[1] يضمن للطفل الحق في الحياة في كل مراحل نموّه، كما يعتبر قانون العقوبات قتل الطفل جناية أو إغتيال طفل حديث العهد بالولادة، كما يحظر الإجهاض إلاّ بأمر طبيّ.

و ينص قانون تنظيم السّجون[2] في المادة 16 على أنّ النّساء الحاملات أو المرضعات لطفل أقل من 24 شهرًا، و المحكوم عليهنّ بالإعدام يستفدن من تأجيل مؤقت في التنفيذ.

II. حقوق الطفل :

1- الحق في الهوية :

أ- الحق في الإسم :

تنص المادة 07 من إتفاقية حقوق الطفل في فقرتها الأولى على أن يسجل الطفل بعد ولادته فورًا و يكون له الحق منذ ولادته في إسم و الحق في إكتساب جنسية، و يكون له قدر الإمكان الحق في معرفة والديه و تلقي رعايتهما.

أمّا المادة 28 من القانون المدني الجزائري[3] فتعترف لكل شخص بالحق في لقب و بإلحاقه بأبيه، و في إسم واحد أو عدة أسماء جزائرية إلاّ إذا كان من معتقد غير إسلامي.

1- القانون رقم 06-23 المؤرخ في 2006/12/20 المتضمن قانون العقوبات الصادر بالجريدة الرسمية رقم 84 /2006 .

2- الأمر رقم 72-2 المؤرخ في 25 ذي الحجة عام 1391 و المتضمن قانون تنظيم السجون و إعادة تربية المساجين. المعدل و المتمم بالقانون رقم 04/05 المؤرخ في 2005/02/6

3- الأمر 75-58 المؤرخ في 26 سبتمبر 1975 المتضمن القانون المدني.الصادر بالجريدة الرسمية رقم 44 /2005

ب- الحق في الجنسية :

ورد النص عليها في المادة 07 من إتفاقية حقوق الطفل. أمّا في التشريع الجزائري، فلقد نصّت المادة 6 و7 من قانون الجنسية[1] على أنّ الطفل يكتسب الجنسية الجزائرية سواء بالنسب أو بالولادة في الجزائر.

ج- الحق في الحفاظ على الهوية :

نصّت المادة 08 من إتفاقية حقوق الطفل على أن : "تتعهّد الدول الأطراف بإحترام حق الطفل في الحفاظ على هويته بما في ذلك جنسيته، و إسمه، و صلاته العائلية، على النحو الذي يقرّه القانون، و ذلك دون تدخل غير شرعي".

أمّا القانون المدني الجزائري في مادته 26 فينص على أنّ للطفل حق الإعتراف به في كل مكان، و هذا الحق محمي من طرف القوانين الجزائرية.

و تنص المادة 64 من الأمر المتعلق بالحالة المدنية على أنّ الطفل المولود المعثور عليه الحق في هوية : ضابط الحالة المدنية يمنح له أسماء، آخرها يستعمل كلقب أبوي.

و في إطار الكفالة، فإنّ المرسوم رقم 92-24 المؤرخ في 13 جانفي 1992م المعدل و المكمل للمرسوم رقم 71-157 المؤرخ في 3 جوان 1971م المتعلق بتغيير الإسم، يعترف لشخص تكفل بطفل محروم من عائلة منح إسمه للطفل.

2- الحق في التربية :

أ- الحق في التربية :

ركّزت المادتان 28 و 29 من إتفاقية حقوق الطفل على أنّ :

- للطفل الحق في التربية على أساس تساوي الفرص.
- التعليم الإبتدائي إلزامي و مجاني للجميع.
- تنظيم مختلف أشكال التعليم الثانوي سواء كان عاما أو مهنيًا ليكون في مقدور جميع الأطفال.
- إتخاذ تدابير لتشجيع الحضور المنتظم في المدارس و التقليل من معدلات ترك الدراسة.
- إتخاذ التدابير المناسبة لضمان إدارة النظام في المدارس على نحو يتماشى مع كرامة الطفل الإنسانية.

1- الأمر رقم 70-86 المؤرخ في 15 ديسمبر المتضمن قانون الجنسية. المعدل و المتمم بالأمر رقم 01/05 المؤرخ في 02/27/ 2005 و الموافق عليه بالقانون 08/05 المؤرخ في 04 ماي 2005 الصادر بالجريدة الرسمية رقم 43

أمّا التشريع الجزائري، فالمادة 53 من الدستور تنص على أنّ التعليم الأساسي إلزامي و تخضع مجانيته إلى الشروط المحددة في القانون.

ب- الحق في التعليم التحضيري :

نصّت المادة 18 من إتفاقية حقوق الطفل في فقرتها الثالثة على إتّخاذ كلّ التدابير الملائمة لنضمن لأطفال الوالدين العاملين حق الإنتفاع بخدمات و مرافق رعاية الطفل التي هم مؤهلين لها.

أمّا في التشريع الجزائري فلقد أنشئ التعليم التحضيري بموجب المرسوم رقم 76-70 المؤرخ في 16 أفريل 1976 و المتعلق بتنظيم و سير المدرسة التحضيرية. و من أهدافه مساعدة العائلة على تربية الطفل و تحضيره للتعليم الأساسي و ذلك بتلقينه المبادئ الأولية في القراءة و الكتابة و الحساب. (المادة 09).

كما أن القانون رقم 90-08 المؤرخ في 07 أفريل 1990 و المتضمن قانون البلدية، يمنح لهذه الأخيرة إمكانية المبادرة باتخاذ كلّ إجراء من شأنه تشجيع و ترقية التعليم التحضيري.

3- الحق في الصحة :

أ- الحق في الصحة :

نصّت المادة 24 من إتفاقية حقوق الطفل على إتّخاذ التدابير التالية :

1) تبذل الدول الأطراف قصارى جهدها لتضمن ألاّ يحرم أي طفل من حقه في الحصول على خدمات الرعاية الصحيّة.

2) كفالة الرعاية الصحية المناسبة للأمهات قبل الولادة و بعدها.

3) تزويد جميع قطاعات المجتمع و لا سيما الوالدين و الطفل، بالمعلومات الأساسية المتعلقة بصحة الطفل و تغذيته، و مزايا الرضاعة الطبيعية، و مبادئ حفظ الصحة و الإصحاح البيئي...إلخ.

4) بذل الوسائل الفعالة و الملائمة بغية إلغاء الممارسات التقليدية التي تضر بصحة الطفل.

أمّا في التشريع الجزائري فقد نصّ قانون حماية و ترقية الصحة[1] على الإجراءات الطبية و الإجتماعية المتعلقة بحماية الأمومة و الطفولة..

ب- الحق في الحماية من استهلاك المخدّرات و المتاجرة فيها :

نصّت المادة 33 من إتفاقية حقوق الطفل على أنّ الطفل يستفيد من الحماية ضد استعمال و إنتاج و تهريب المخدّرات و المواد المؤثرة على الجهاز العصبي.

1- القانون رقم 85-05 المؤرّخ في 16 فيفري 1985 و المتعلّق بحماية و ترقية الصحة المعدل و المتمم بالقانون رقم 90-17 المؤرخ في 31 جويلية 1990.

أمّا في التشريع الجزائري فإن قانون حماية و ترقية الصحة يعتبر كل تشجيع لقاصر على استهلاك أو تهريب مواد أو حشائش أو مخدّرات جنحة.

ج- الحق في الحماية من النزاعات المسلحة :

تُلزم الإتفاقية الدول الأطراف باتخاذ كل الإجراءات الممكنة حتى يستفيد الأطفال في نزاع مسلح من الحماية و من العلاج.

أمّا في التشريع الجزائري فيتم التكفل المنتظم و الفوري بالأطفال ضحايا الأعمال الإرهابية، و ذلك من طرف السلطات العمومية على المستويين البدني و النفسي على مستوى المراكز المعدّة لهذا الغرض.

4- الحق في الحماية من جميع أشكال الإستغلال :

أ- الحق في الحماية من سوء المعاملة :

نصّت المادة 19 من إتفاقية حقوق الطفل في فقرتها الأولى على إتّخاذ التدابير التشريعية و الإدارية، الإجتماعية و التعليمية الملائمة لحماية الطفل من كافة أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة البدنية أو العقلية و الإهمال أو المعاملة المنطوية على إهمال، و إساءة المعاملة أو الإستغلال بما في ذلك الإساءة الجنسية، و هو في رعاية الوالد (الوالدين) أو الوصي القانوني عليه.

أمّا التشريع الجزائري فقد نصّ على إجراءات تشريعية، إجتماعية و تربوية لحماية الطفل ضد جميع أشكال سوء المعاملة.

حيث أنّ قانون العقوبات في المواد من 333 إلى 338 يدين و يعاقب على هذه الأفعال، كما أنّ القانون رقم 90-07 المؤرخ في 03 أفريل 1990 المتضمن قانون الإعلام، يقمع في مادتيه 24 و26 هذه الأعمال بشدّة.

ب- الحق في الحماية من جميع أشكال الإستغلال :

تحمي المادة 36 من الإتفاقية الطفل، ضد جميع أشكال الإستغلال المضرة باحترام سعادته و يقمع الدستور الجزائري في مادتيه 35 و 39 الجرائم المرتكبة ضد الحقوق و الحريات و كذا المساس المادي و المعنوي بسلامة الإنسان.

5- الحق في الحماية الإجتماعية :

أ- حق الأطفال المحرومين من العائلة :

لقد نصّت المواد 20-21-22 من الإتفاقية على أنّ للأطفال المحرومين من العائلة بصفة مؤقتة أو نهائية الحق في حماية إستبدال لائق طبقا للتشريع الوطني.

و يجب الحرص على تنظيم إجراء التبني في حال تبني الأطفال من طرف عائلات من بلد أجنبي، حيث يجب الأخذ في الحسبان تربية الطفل و أصله من حيث العرق، الدين، الثقافة و اللغة.

أمّا في التشريع الجزائري فإنّ المرسوم رقم 80-83 المؤرخ في 15 ماي 1980 المتضمن إنشاء و تنظيم و سير البيوت الخاصة بالأطفال المسعفين ينص على إجراءات وضع الأطفال المحرومين، بصفة مؤقتة أو نهائية، من وسطهم العائلي، إنتقاليا، في بيوت خاصة بالأطفال المسعفين (6-19 سنة) و الحضانات (0-6 سنوات).

المادة 46 من القانون رقم 84-11 المؤرخ في 9 جوان 1984 المتضمن قانون الأسرة، تمنع التبني طبقا للشريعة و ينص نفس القانون في مادته 116 على الكفالة كإجراء لوضع الأطفال المسعفين عند عائلة و حيث يتم ضمان رعاية و تربية و حماية هذا الصنف من الأطفال كما يفعل الأب لإبنه.

ب- حق القصر في إعادة التأهيل و إعادة الإدماج المهني :

نصّت المادة 39 من الإتفاقية على وجوب إستفادة الطفل ضحية سوء المعاملة أو المعاملة القاسية الغير إنسانية من إعادة التأهيل البدني و البسيكولوجي و إعادة الإدماج الإجتماعي.

أمّا في التشريع الجزائري فإنّ المرسوم رقم 75-115 المؤرخ في 26 سبتمبر 1975 و المتضمن القانون الأساسي النموذجي للمراكز المتخصصة في رعاية الطفولة و المراهقة ينص على عدة إجراءات لحماية و رعاية الطفولة المراهقة ممّن لم تتجاوز أعمارهم 21 سنة و الذين من شأن ظروف وجودهم و سلوكهم يتعذّر إدماجهم الإجتماعي. و يتعلّق الأمر ب :

- مراكز متخصصة لإعادة التربية.
- مراكز متخصصة للحماية.
- مصالح الملاحظة و التربية في الوسط المفتوح.
- مراكز متعددة الإختصاصات لرعاية الشباب.

6- الحق في الترفيه و الراحة :

نصّت الإتفاقية في مادتها 31 على حق الطفل في الراحة و وقت الفراغ، و مزاولة الألعاب و أنشطة الإستجمام المناسبة لسنه و المشاركة بحرية في الحياة الثقافية و في الفنون.

و في التشريع الجزائري تنص أحكام المرسومين رقم 86-341 المؤرخ في 23 ديسمبر 1986 و رقم 92-453 المؤرخ في 6 ديسمبر 1992 و المحددين لشروط إحداث و تنظيم و سير مراكز العطل و التسلية للشباب و على تعريف و تنظيم نشاطات التسلية التربوية إزاء الطفل خاصة.

7- الحقوق المدنية :

أ- الحق في حرية الرأي و التعبير :

نصّت المادة 12 من إتفاقية حقوق الطفل على أنّه يحضى الطفل القادر على التمييز بحق التعبير عن رأيه في كل المجالات التي تهمه.

و جاء في التشريع الجزائري أنّ حرية المعتقد و إحترام الرأي مضمونان بالدستور بوصفهما حق قابل للتطبيق على كلّ المواطنين.

و قد تناول قانون الأسرة إحترام رأي الطفل خاصّة في ماديته 117 و 124 اللّتين تنصّان على أنّه في إطار الكفالة و إعادة إدماج الطفل (إذا كان والدين منفصلين) تحت وصاية الأب أو الأم، حيث أنّ رأي الطفل يؤخذ في الإعتبار.

من جهة أخرى يعطى للطفل البالغ من العمر 16 سنة إمكانية الشهادة دون آداء اليمين.

ب- الحق في حرية التفكير و المعتقد :

نصّت إتفاقية حقوق الطفل في المادة 14 على أنّ الحق في حرية التفكير و المعتقد معترف به للطفل، و كذلك حق و واجبات الآباء و الأولياء الشرعيين للطفل في توجيهه في ممارسة آداء حقه.

أمّا التشريع الجزائري، فإنّ الدستور في مادته 36 يضمن حرية التفكير و المعتقد مع الأخذ في الإعتبار ما نصت عليه المادة 02 من الدستور من أنّ دين الدولة الإسلام، و ما نصت عليه المادة 62 من قانون الأسرة على أنّ تربية الطفل تتم حسب دين أبيه.

8- الحق في الحماية القضائية :

أ- الحق في الحماية من التعذيب و المعاملة القاسية :

جاء في المادة 37 من إتفاقية حقوق الطفل أنّه يستفيد الطفل المحروم من الحرية إثر إقترافه ذنبا أو جنحة، بحماية قانونية خاصّة ضد كل أشكال التعذيب و المعاملات القاسية المخلّة بالكرامة.

بالنّسبة للطفل دون الثامنة عشر من العمر لا يخضع لا للحكم بالإعدام و لا للسجن المؤبد و يجب أن يستفيد من المساعدة القضائية أو كل مساعدة ملائمة و من الحق في الإحتجاج على الحرمان من الحرية أمام المحكمة أو السلطات المؤهلة الأخرى.

أمّا في التشريع الجزائري، فتعدّ الجزائر طرفا في العديد من الإتفاقيات الدولية التي تنهى عن التعذيب و المعاملة القاسية.

و يعدّ منع التعذيب مبدأ دستوريًا و أن الأعمال التعذيبية تشكل مخالفات في نظر القانون الجنائي.

ينص قانون العقوبات، في مادته 50 على أنّ حكم الإعدام لا يطبق على القصر الذين تتراوح أعمارهم بين 13 و 18 سنة.

ينص قانون العقوبات في المادة 49، بأنّه لا يمكن ملاحقة جنائيًا أي طفل دون 13 سنة.

توضح المادة 49 من قانون العقوبات أنّ القاصر دون 13 سنة لا يمكن أن تؤخذ ضده سوى إجراءات وقائية و إعادة التربية.

تنص المادة 456 من قانون الإجراءات الجزائية على أنّ الجانح الذي لم يستوف 13 سنة من العمر لا يمكن أن يوضع داخل مؤسسة عقابية و لو كان ذلك بصفة مؤقتة.

ب- حق الطفل في التدابير الإستبدالية : وضعه داخل مؤسسة :

جاء في إتفاقية حقوق الطفل في الفقرة الثامنة من المادة 40 أنّ الطفل المشبوه المتهم أو الذي ثبتت عليه جنحة خاضعة لقانون العقوبات، له الحق في الإستفادة من بعض الضمانات طالما تفترض فيه البراءة إلى حين إثبات التهمة ضدّه.

أمّا في التشريع الجزائري و لضمان حماية و إعادة التربية للقصر المحرومين من الحرية أو في حالة خطر معنوي فإنّ الأمر رقم 75-64 الصادر في 26 سبتمبر 1975 ينص على إنشاء مؤسسات و مصالح مكلفة بحمايته، و التي تتمثل في :

- المراكز المتخصصة لإعادة التربية.
- المراكز المتخصصة للحماية.
- المراكز متعددة الوظائف لرعاية الشباب.
- مصالح الملاحظة و التربية في الوسط المفتوح.

ج- حق الطفل في حالة نزاع مع القانون :

جاء في المادة 40 من إتفاقية حقوق الطفل أنّ للطفل المشتبه فيه، أو المتهم أو الذي ثبتت عليه مخالفة القانون الجنائي، حق في ضمانات تمكنه من استعمال كل ما من شأنه أن يساهم في صون كرامته الإنسانية و إعادة إدماجه في المجتمع.

أمّا في التشريع الجزائري فيحظى كل طفل مشتبه فيه، أو متهم بجريمة في القانون الجنائي بالضمانات التالية :

قرينة البراءة إلى حد الإثبات القطعي بالتهمة و هذا ما يضمنه الدستور في مادته 42.

و طبقا للمادة 100 من قانون الإجراءات الجزائية، يطلع القاصر المتهم على مجمل التهم الموجهة إليه.

و يعترف قانون الإجراءات الجزائية للقاصر المتهم بجريمة جنائية، بحق المساعدة المجانية بمترجم كما يعترف بهذا الحق إلى الأصم أيضا.

للقاصر المتهم حق عدم الشهادة قسرًا ضد نفسه أو الإعتراف بالتهمة للحفاظ على الحياة الخاصة للطفل القاصر. و ينص قانون الإجراءات الجزائية، في مواده 461 إلى 493، على عقد جلسة مغلقة للمرافعة و النطق بالحكم.

د- اجراءات التحقيق و المحاكمة عند الأحداث :

إنّ إجراءات التحقيق و المحاكمة عند الأحداث تختلف عن غيرها من الإجراءات التي تتخذ ضد الأشخاص البالغين، لأنّ هؤلاء بحاجة إلى معاملة متميّزة، و هذه الإجراءات تقوم بها جهات تحقيق خاصة.

أولا : إجراءات التحقيق :

لقد خوّل المشرع الجزائري إجراءات التحقيق في قضايا الأحداث الجانحين لقاضي التحقيق المختص بالأحداث و قاضي الأحداث.

فجهات التحقيق في مادة الأحداث هي كما يلي :

أ- قاضي التحقيق المختص بشؤون الأحداث :

1. يختص قاضي التحقيق في حالة إذا كانت الجريمة التي إرتكبها الحدث جناية : يفصل فيها قسم الأحداث الموجود بمقر المجلس القضائي و هذا طبقا للمادة 02/451 من قانون الإجراءات الجزائية.

2. إذا كانت الجريمة التي إرتكبها الحدث جناية و كان معه متهمون بالغون : يقوم قاضي التحقيق بالفصل في الملف[1]، و يصدر أمر بإحالة الأشخاص البالغين إلى المحكمة المختصة و إحالة الأحداث إلى قسم الأحداث و هذا طبقا للمادة 465 من قانون الإجراءات الجزائية.

و ما يمكننا أن نلاحظه في هذه المادة أن الفصل الذي نصّ عليه المشرع هو فصل مادي لا قضائي و هذا من أجل إمكانية إصدار أمر يتضمن إحالة كل منهم إلى الجهة القضائية المختصة بالفصل في موضوع التهمة المنسوبة إليه.

1- مولاي ملياني، بغدادي : الإجراءات الجزائية في التشريع الجزائري، المؤسسة الوطنية للكتاب، ص 443.

3. إذا كانت الجريمة جنحة معقدة : للنيابة أن تعهد بالتحقيق إلى قاضي التحقيق و هذا طبقا للمادة 04/452 من قانون الإجراءات الجزائية.

نزولا عند طلب قاضي الأحداث و بموجب طلبات مسببة.

ب- قاضي الأحداث :

1. يختص قاضي الأحداث إذا كانت الجريمة التي إرتكبها الحدث جنحة بسيطة، فيقوم قاضي الأحداث بمهمة التحقيق و الحكم بمجرد إحالة الدعوى إليه، و عليه أن يجري التحريات اللازمة للوصول إلى إظهار الحقيقة و التعرّف على شخصية الحدث و أسباب إنحرافه.

2. إذا كانت الجريمة التي إرتكبها الحدث جنحة و كان معه متهمون آخرون بالغون، يقوم وكيل الجمهورية بإنشاء ملف خاص للحدث و يرفعه إلى قاضي الأحداث طبقًا للمادة 02/352 من قانون الإجراءات الجزائية.

3. إذا كانت الجريمة مخالفة، فيحاكم على المخالفات أمام المحاكم العادية "محكمة المخالفات" التي تنعقد بالأوضاع المنصوص عليها في المادة 01/468 من قانون الإجراءات الجزائية حيث يفصل في كل قضية على حدى في غير حضور باقي المتهمين، و تستأنف الأحكام الصادرة عن محكمة المخالفات أمام غرفة الأحداث بالمجلس القضائي إذا كانت تقضي بالحبس أو الغرامة التي تتجاوز قيمتها 100 دج إذا كانت العقوبة المستحقة تتجاوز الحبس لمدة خمسة أيّام.

ثانيا : إجراءات المحاكمة :

إنّ محاكمة الأحداث متميّزة :

- حيث المرافعة في سرية يسمعها أطراف الدعوى (الحدث المجرم، المدعي المدني، المسؤول المدني)[1].

- حضور الحدث إذا قررت المحكمة ذلك و بحضور النائب القانوني و محاميه و تسمح شهادة الشهود إن لزم الأمر.

- إذا إقتضت مصلحة الحدث عدم حضوره الجلسة يجوز للمحكمة إعفاءه من الحضور، في هذه الحالة يمثله محاميه أو نائبه القانوني طبقا للمادة 01/467 من قانون الإجراءات الجزائية.

- قرار مجلس الأحداث يكون حضوريًا.

1- مولاي ملياني، بغدادي : الإجراءات الجزائية في التشريع الجزائري، ص 447.

– إذا كانت الجريمة خلال المرافعة غير ثابتة في حق المتهم يقضي قسم الأحداث بإطلاق سراحه.

– إذا أثبتت المرافعة إدانة المتهم ينص قسم الأحداث في حكمه بصفة صريحة و يقوم بتوبيخ الحدث و تسليمه إلى والديه و بالتالي القرار يصدر في جلسة سرية طبقا للمادة 01/463 من قانون الإجراءات الجزائية، و يجوز الطعن فيه بالإستئناف خلال عشرة أيّام من النطق به، و يرفع هذا الأخير أمام غرفة الأحداث بالمجلس القضائي طبقا للمادة 472 من قانون الإجراءات الجزائية.

– و المشرع الجزائري يأخذ بنظام قاضي فرد و محلفين، حيث يعين قاضي الأحداث لمدة ثلاث سنوات بقرار من وزير العدل على مستوى كل محكمة تقع في مقر المجلس القضائي، يختار حسب الكفاءة و العناية التي يوليها للحدث و هذا طبقا لنص المادة 449 من قانون الإجراءات الجزائية، أما في المحاكم الأخرى فإنّ قضاة الأحداث يعينون بموجب أمر صادر من رئيس المجلس القضائي بناءًا على طلب النائب العام.

إذن فقسم الأحداث يتشكل من قاضي الأحداث رئيسًا و من محلفين، الأصليون و الإحتياطيون لمدة ثلاث سنوات بقرار من وزير العدل يختارون من كلا الجنسين يبلغ عمرهم أكثر من 30 عامًا جنسيتهم جزائرية و ممتازين باهتمامهم بشؤون الأحداث و يؤدون هؤلاء اليمين أمام المحكمة على قيامهم بآداء وظائفهم بصفة حسنة و احتفاظهم بسر المداولات.

ترتكز السياسة الجنائية قي التشريع الدولي و الجزائري على الأسس التربوية التي تتماشى و شخصية الطفل في جوانبه المختلفة. و تتجسّد هذه الأسس في :

أساليب الحماية و الرعاية و التقويم و العلاج و الإصلاح.

- الإعتداد بالخطورة الإجتماعية بدلا من الخطورة الإجرامية إذ ينظر إلى إجرام الأحداث على أنّه ظاهرة إجتماعية و الحدث ضحية المجتمع ككل. بإعتباره طفل في طريق النمو ضعف البنية العقلية و النفسية و الثقافية المجتمعية، و هو يحتاج إلى التكفل الفعلي و المتكامل.
- الإعتداد بمعيار السن كقرنية قانونية قاطعة غير قابلة لإثبات العكس.
- القناعة بأنّ العقوبة تكتسي آثار خطيرة على نفسية الحدث، إذ تؤدي حالات الشعور بالقهر و الظلم إلى العدوانية و السلوك الإجرامي.

الفصل الثالث

الاطار التطبيقي للدراسة

يعدّ الإطار النظري المتقدّم معنا بمثابة مدخل للدراسة الميدانية، إذ على أساسه تمّ إعداد الاستمارة التقنية للبحث و اختيار مجتمع الدراسة و تحديد العينات. و سأتناول الإطار التطبيقي للدراسة من خلال العناصر الثلاثة الآتية:

أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة:

1- منهج الدراسة:

إن المنهج في البحث العلمي هو مجموعة من القواعد و الأسس التي يتم وضعها من أجل الوصول إلى الحقيقة و للحصول على مجموعة من المعلومات الدقيقة حول علاقة التسلط التربوي في الأسرة و المدرسة بإجرام الأحداث و وصفها و تحليلها و تفسيرها و مقارنتها و إدراك الأسباب التي تكمن وراء هذه الظاهرة و تؤثر فيها، اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التفسيري الذي سمح بجمع البيانات التي ساعدت على وصف و تفسير أثر التسلط التربوي على إجرام الأحداث في المجتمع الجزائري، و ذلك عن طريق تصنيف و تفريغ و تبويب البيانات المتحصل عليها في الاستمارة التقنية للبحث في جداول بسيطة و مركبة، ثم محاولة تحليلها وتفسيرها.

وقد عبّر محمد زيان عن المنهج الوصفي قائلا : " هو عبارة عن مسح كامل للظواهر الموجودة في جماعة معينة و في مكان معين ووقت محدد بحيث يحاول الباحث كشف ووصف الأوضاع القائمة و الإستعانة بما يصل إليه في التخطيط للمستقبل"[1]

و لقد اعتمدت في معالجتي للبيانات على الطرق الإحصائية.

الأسلوب الإحصائي: للمقارنة بين عينتي الدراسة، استخدمت أسلوب الإحصاء الإستدلالي حتى يتسنى لي الوصول إلى عمق الظاهرة المدروسة، علما أن أسلوب الدراسات الارتباطية هو الأسلوب المناسب للتحقق من فروض الدراسة التي جرى افتراضها، و بالتالي معرفة العلاقة القائمة بين ظاهرة إجرام الأحداث و التغيرات المحيطة بها من مستوى التسلط التربوي في كل من الأسرة و المدرسة.

و لقد استعملت في دراستي الإحصائية معامل الارتباط الثنائي(رث)، و معامل الارتباط للتوافق(C).

أما معامل الارتباط الثنائي (رث) فقد اعتمد للتأكد من صحة الفرضية السابعة و ذلك بدراسة العلاقة الارتباطية بين مستوى الصحة النفسية لدى الطفل و متغير الإجرام.

---

[1]- محمد زيان عمر – البحث العلمي ، مناهجه و تقنياته – ديوان المطبوعات الجامعية، بدون طبعة ، 1993

فمتغير الفرضية المستقل أي (مستوى الصحة النفسية لدى الطفل) هنا يحتوي على قيم حقيقية متصلة تقيس درجات الصحة النفسية، أما المتغير التابع فيحتوي على فئتين مستقلتين هما: فئة الأحداث المجرمين و فئة الأحداث الغير مجرمين.

أما معامل الارتباط للتوافق (C) فقد اعتمد للتأكد من مدى صحة الفرضيات الثمانية المتبقية و ذلك بدراسة العلاقة الارتباطية بين متغيراتها المستقلة و المتغير التابع حيث أن المتغيرات المستقلة تحتوي على تكرارات يتم تحديدها عن طريق استمارة جمع المعلومات التي تم توزيعها.

أما المتغير التابع (إجرام الأحداث) فيحتوي على فئتين مستقلتين: الأحداث المجرمين و الأحداث غير المجرمين.

2- *مجتمع الدراسة:*

مجتمع الدراسة هو عينة من سكان تلمسان تتمثل في:

أولا: مصلحة الإدماج الاجتماعي أو ما يعرف بمصلحة الملاحظة و التربية في الوسط المفتوح([1]). و هي مصلحة تابعة لمديرية النشاط الاجتماعي، تتجلى مهامها في عملية المتابعة و التكفل و كذا ضمان الشروط المادية و المعنوية للأحداث الموضوعين طبقا لأحكام الأمر 72-3 تحت نظام الإفراج المراقب و الخطر المعنوي بالتنسيق مع مختلف قضاة الأحداث التابعين للمحاكم القضائية.

ثانيا: مجموعة من القصر ينتمون إلى أسر من تلمسان .

و من الأهمية بمكان أن يتم تحديد الاعتبارات التي دعت إلى اختيار الأحداث الجانحين الخاضعين لنظام الإفراج المراقب و الحماية، دون غيرهم من الأحداث الذين ارتكبوا جرائم و صدرت في حقهم أحكام غير أنهم موجودون في المراكز المتخصصة في حماية الأحداث و التابعة لمديرية النشاط الاجتماعي و المتواجدة عبر تراب الولاية، في كل من بروانة ، الحناية، الغزوات و مرسى بن مهيدي.

الاعتبار الأول: كنت أود أن تشمل العينة الأولى الأحداث الجانحين المتواجدين بمراكز الحماية المذكورة، إلا أن ذلك لا يفي بخصوصيات الدراسة التي تتطلب مقابلة الوالدين للإجابة على الأسئلة الموجهة إليهم من خلال الاستمارة التقنية للبحث. و هذا ما لم يتأت لي لكون آباء

1- هي مصلحة أنشئت طبقا للقرار الوزاري لوزارة الشبيبة و الرياضة المؤرخ في 21 ديسمبر 1966م، أما بولاية تلمسان فقد تم إنشاؤها في 20 أوت 1967م و باشرت مهامها خلال سنة 1970م تنفيذا للأمر 75-64 المتضمن إنشاء المؤسسات و كذا المصالح المكلفة برعاية الطفولة و المراهقة المعسرة، ثم ألحقت كمكاتب بمديرية النشاط الاجتماعي للولاية بقرار وزاري بتاريخ 17 مارس 1998م

الأحداث المتواجدين بالمراكز المذكورة أعلاه، يقطنون في مختلف ولايات الوطن، مما يصعب من مهمتي في الوصول إليهم علاوة على كسب ثقتهم و التمكن من تعاونهم، ناهيك عن عاملي الوقت و نقص الإمكانيات. ضف إلى ذلك أن هناك من المراكز كما هو الحال بالنسبة لمركز الغزوات لا يستقبل إلا الأحداث المتعرضين للخطر المعنوي، أي لم يرتكبوا جرائم و لم تصدر في حقهم أحكام قضائية، و إنما هم أحداث مشردون أو نحوهم.

الاعتبار الثاني: و هو اعتبار يحضى في نظري بقيمة أكاديمية بالغة في اختيار مصلحة الإدماج الاجتماعي كميدان للدراسة، و هو وجود أخصائيين تربويين و نفسانيين و اجتماعيين بالمصلحة، رغم قلتهم بالنسبة للمهام المنوطة بهم، مما ساعد على أن تكون استمارات البحث بين أيدي متخصصة و أمينة و على دارية و احتكاك واسعين بأفراد العينة و بآبائهم، بحكم اتصالهم الدائم بهم و مراقبتهم لهم في العائلة، في الحي و في المدرسة، علاوة على الثقة التي يحضون بها من طرفهم، و هذا أمر مهم في مثل هذه البحوث. إضافة إلى الملفات الإدارية و البحوث النفسية و الاجتماعية الخاصة بالأحداث و الموجودة تحت تصرفهم مع العلم أن كل مختص يتكفل بخمسة أحداث جانحين، يعمل على مراقبتهم و تتبعهم و إعداد البحوث الاجتماعية و النفسية المتعلقة بهم.

الاعتبار الثالث: إن وجود أفراد العينة في الوسط المفتوح بعيدا عن أسوار المراكز و طابوراتها و نظامها يتمتعون بالدفء العائلي و أجواء الوسط الذي ألفوه، يجعلهم في حالة نفسية هادئة و مرتاحة غير مضطربين و لا قلقين، مما قد يساعد على أن تكون إجابتهم موضوعية و صادقة و معبرة عن ما يشعرون به و يفكرون فيه. و كل هذا يساهم مساهمة فعالة في إعداد هذا البحث، و يعتبر دعامة كبيرة للباحث في جمع البيانات، و يزيد من مصداقيتها.

3- *عينات الدراسة:*

تتكون عينات الدراسة من عينتين:

العينة الأولى: تتكون من إثنين و ثلاثين حدثا ذكرا، تتراوح أعمارهم ما بين 13 و 18 سنة ارتكبوا جرائم مختلفة (السرقة، الضرب و الجرح العمدي بالسلاح الأبيض، استهلاك المخدرات، ضرب قاصر بالسلاح، السياقة بدون رخصة ، تحطيم ملك الغير، حيازة و استهلاك المخدرات،...إلخ) و صدرت في حقهم أحكام بالإدانة عن محكمة الأحداث، و تم توجيههم بأمر

من قاضي الأحداث إلى مصلحة الإدماج الاجتماعي بقصد وضعهم تحت نظام الإفراج المراقب و الحماية.

العينة الثانية: تتكون من ثمانية وعشرين حدثا ذكرا، تتراوح أعمارهم ما بين 13 و 18 سنة، لم يسبق لهم و أن ارتكبوا جرائم و ينتمون إلى أسر من تلمسان بحيث أن الآباء يتميزون بمستوى ثقافي و تعليمي ملحوظ يدركون من خلاله مدى أهمية النمط التربوي المتبع في تربية أولادهم مما يجعلهم يتفادون النمط المتسلط توخيا للعواقب الوخيمة التي قد تترتب عنه و يصعب تداركها مستقبلا.

4- *فروض الدراسة:*

تبين لي من خلال استعراض الدراسات السابقة في مقدمة البحث و من خلال القسم النظري للبحث أن معظم الدراسات و أقوال المختصين تؤكد على خطر التسلط التربوي في مرحلة الطفولة على تكوين الشخصية في الكبر. مما أفاد في توجيه فروض الدراسة التسعة التي صيغت على النحو التالي:

1. توجد علاقة إرتباطية بين طريقة إرضاع الطفل و إجرامه.
2. توجد علاقة إرتباطية بين طريقة فطام الطفل و إجرامه.
3. توجد علاقة إرتباطية بين طريقة تدريب الطفل على التخلص من الفضلات و إجرامه
4. توجد علاقة إرتباطية بين طريقة لعب الطفل و إجرامه.
5. توجد علاقة إرتباطية بين طريقة تخويف الطفل و إجرامه.
6. توجد علاقة إرتباطية بين تطلعات الوالدين الملحة من الطفل و إجرامه
7. توجد علاقة إرتباطية بين مستوى الصحة النفسية لدى الطفل و إجرامه
8. توجد علاقة إرتباطية بين النمط التربوي للوالدين و إجرام الطفل.
9. توجد علاقة إرتباطية بين النمط التربوي المدرسي و إجرام الطفل.

5- *التقنيات المستخدمة في الدراسة:*

لقد اعتمدت طريقة البحث في هذه الدراسة على أداتين هما:

استمارة المقابلة و الملاحظ غير المباشرة.

أ- استمارة المقابلة:

1- اعداد الاستمارة: بعد قراءة متأنية للدراسات الميدانية السابقة المتعلقة بمدى تأثير التسلط التربوي على شخصية الحدث و بعد الإطلاع على البحوث العلمية في هذا الصدد، تمت صياغة استمارة المقابلة صياغة أولية ليتم إخضاعها لصدق المحكمين، حيث عرضت على أستاذين في علم النفس، لإصدار أحكامهما عليها فيما إذا كانت تقيس فعلا ما وضعت لقياسه، و لمعرفة ما إذا كانت الألفاظ و العبارات المستعملة في مستوى فهم المبحوثين أم لا، و بناءا على ذلك تم تعديل بعض الأسئلة من خلال تغيير عباراتها، كما تم إضافة بعض الأسئلةو حذف البعض الآخر و ذلك حسب ما جاء في الجدول رقم 02.

وقد احتوت استمارة المقابلة النهائية على (64) سؤالا قسمت على تسعة بنود بحسب فروض الدراسة.

1. بند الرضاعة، أربعة أسئلة.
2. بند الفطام، سؤالين .
3. بند التدريب على التخلص من الفضلات، خمسة أسئلة.
4. بند اللعب، ثلاثة أسئلة.
5. بند التخويف ، ثلاثة أسئلة.
6. بند تطلعات الوالدين من أبنائهم، أربعةأسئلة.
7. بند مستوى الصحة النفسية، خمسة عشرة سؤالا.
8. بند النمط التربوي للوالدين، عشرون سؤالا.
9. بند النمط التربوي المدرسي، ثمانية أسئلة.

2- تطبيق الاستمارة: بعد الحصول على ترخيص من مديرية النشاطات الاجتماعية لولاية تلمسان لإجراء هذا البحث الميداني، تم الاتصال برئيس مصلحة الملاحظة و التربية في الوسط المفتوح، و بعد عرض موجز للخطوط العريضة المتعلقة بالبحث، تم الاتفاق على عقد جلسات عمل مع الفرقة النفسية التربوية المتابعة للأحداث المجرمين فى وسطهم العائلى و المدرسي و المهني. حيث تم إعداد الاستمارات وتوزيعها على أعضاء الفرقة النفسية التربوية بحسب عدد الأحداث المجرمين

الموجودين تحت حمايتهم و مراقبتهم، كما تمت الإجابة على تساؤلات و استفسارات أعضاء الفريق، و في المقابل الإصغاء إلى اقتراحاتهم القيمة المستمدة من خبرتهم الميدانية.

و لقد حرصت على أن تحضى الإجابة عن أسئلة إستمارة البحث بالموضوعية و الصراحة و الدقة بغية الحصول على نتائج حقيقية.

أما بالنسبة للعينة الثانية فقد تم الاتصال بآباء الأحداث غير المجرمين. و بعد شرح الأهمية و الهدف من الدراسة، تم توزيع الإستمارات عليهم و الإجابة على إستفساراتهم ، ثم جمع الإستمارات بعد ملئها.

ب- الملاحظة غير المباشرة:

استخدمت هذه التقنية أثناء القيام بانتقاء أفراد العينة الثانية للدراسة (الأحداث غير المجرمين) للتأكد من عدم تسلطهم من خلال تربيتهم لأبنائهم حيث تحريت دقة كبيرة في ملاحظة الأسر التي ينتمي إليها هؤلاء الأطفال من حيث طريقة معاملتهم لأبنائهم، و جهات نظرهم للتربية، كيفية تعاملهم مع الواقع المعيش ومدى وعيهم بخطورة مرحلة الطفولة في تحديد شخصية أطفالهم.

-جدول رقم 02 يبين العبارات المعدلة و العبارات الملغاة في الاستمارة التقنية للبحث

رقم السؤال	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل	العبارات التي تم إلغاؤها
09	- كيف كان التدريب على قضاء الحاجة ؟	- كيف كان التدريب على التخلص من الفضلات ؟	
15	- هل تحيطين ابنك بعالم من الخرافات و العيبيات و المخاوف و الأساطير الخيالية ؟	- هل تلجأ إلى تخوف طفلك بالحيوانات و الغولة كي ينام أو يطيع أو يهدأ ؟	
17	- هل تهدد إبنك بقطع أذنه أو نفه أو برعمه الصغير كما حصل له عند الختان ؟	- هل تهدد إبنك بقطع أذنه أو أنفه أو إحليله كما حدث له في الختان ؟	
18	هل كنت تنتظر من إبنك تحقيق آمال كنت تنوي تحقيقها ؟	-هل كنت تنتظر من إبنك تحقيق أهداف كنت تنوي تحقيقها ؟	
27	هل تحس أن إبنك ؟ 1- انطوائي 2- منبسط	- هل إبنك ؟ 1- إنطوائي 2- منبسط	
42	هل تشعر أو تقول لإبنك بأنك تحبه ؟	- هل تصرح بحبك لإبنك ؟	
57	- ما هو إحساسك تجاه المدرسة ؟ أ- تحبها ب- كرهها ج- لا تحس بشيء تجاهها	- ما هو شعورك تجاه المدرسة ؟ أ- تميل إليها ب- تنفر منها ج- تتجاهلها	

			- هل ترى أن إبنك ؟ أ-راشد صغير(أي رجل صغير) ب- صغير غير راشد (بز) ج- حسب سنه ملاحظة: لا تفيد كثيرا في هذه الدراسة
			- ما أريك في مناهج التدريس؟ ملاحظة: ليس للوالدين القدرة المعرفية التي تسمح لهما بتقييم مناهج التدريس
			- هل أبوك موجود دائما ؟ ملاحظة: لا تفيد كثيرا في هذه الدراسة.
5	- هل تم الفطام ؟ أ- تدريجيا ب- فجأة ج- بإرادة الطفل (بصورة عفوية)	- هل تم الفطام؟ أ- تدريجيا ب- فجأة ج- نفور الطفل	

ثانيا : عرض و مناقشة نتائج الدراسة:

I- عرض و مناقشة النتائج الخاصة بمعامل الارتباط للاتفاق(c). لدراسة العلاقة الإرتباطية بين الرضاعة و متغير الإجرام:

الجدول رقم 03 يبين التكرارات المتعلقة بكيفية إرضاع الطفل

متغير الإجرام / كيفية الرضاعة	مجرم		غير مجرم		المجموع
الثدي	12	15	17	14	29
الزجاجة	5	5	4	4	9
الثدي و الزجاجة	15	12	7	10	22
المجموع	32		28		60

الجدول رقم 04 يبين نتائج معامل الارتباط للإنفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين كيفية إرضاع الطفل و متغير الإجرام

ن	معامل الارتباط للإتفاق (c)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	10,99	5,99	دالة

من الجدول رقم 04 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين كيفية إرضاع الطفل و متغير الإجرام، أي أننا كلما اتجهنا نحو الرضاعة غير الطبيعية ارتفع عدد المجرمين.

الجدول رقم 05 يبين التكرارات المتعلقة بالتوقيت الزمني للرضاعة.

متغير الإجرام / التوقيت الزمني للرضاعة	مجرم	غير مجرم	المجموع
في كل لحظة يعلن فيها عن حاجته للطعام	12 (14)	15 (13)	27
وفق جدول زمني محدد	11 (11)	10 (10)	21
حسب الظروف	9 (6)	3 (6)	12
المجموع	32	28	60

الجدول رقم 06 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين التوقيت الزمني لإرضاع الطفل و متغير الإجرام.

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	3,58	5,99	غير دالة

من الجدول رقم 06 يتبين أنه لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين التوقيت الزمني لإرضاع الطفل و متغير الإجرام.

أي أن التوقيت الزمني للرضاعة مستقل تماما عن السلوك الإجرامي.

الجدول رقم 07 يبين التكرارات المتعلقة بحالة الأم النفسية أثناء عملية الرضاعة

متغير الإجرام / حالة الأم النفسية أثناء عملية الرضاعة	مجرم	غير مجرم	المجموع
مرتاحة و هادئة	7 (12)	16 (11)	23
متوترة و قلقة	12 (8)	3 (7)	15
أحيانا مرتاحة و أحيانا قلقة	13 (12)	9 (10)	22
المجموع	32	28	60

الجدول رقم 08 يبين نتائج معامل الارتباط للانفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين حالة الأم النفسية أثناء عملية الرضاعة و متغير الإجرام

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	8,81	5,99	دالة

من الجدول رقم 08 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين حالة الأم النفسية أثناء عملية الرضاعة و متغير الإجرام بحيث كلما كانت الأم غير مرتاحة نفسيا أثناء عملية الرضاعة كلما ارتفع متغير الإجرام.

الجدول رقم 09 يبين التكرارات المتعلقة بمدة الرضاعة

متغير الإجرام / مدة الرضاعة	مجرم	غير مجرم	المجموع
أقل من سنة	17 (11)	4 (10)	21
ما بين سنة وسنتين	11 (13)	14 (12)	25
أكثر من سنتين	4 (7)	10 (7)	14
المجموع	32	28	60

الجدول رقم 10 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين مدة الرضاعة و متغير الإجرام.

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	8.24	5,99	دالة

من الجدول رقم 10 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين مدة إرضاع الطفل و متغير الإجرام.

حيث أنه كلما كانت مدة الرضاعة كافية كلما ارتفع عدد غير المجرمين.

II- عرض و مناقشة النتائج الخاصة بمعامل الإرتباط للإتفاق (C)، لدراسة العلاقة الارتباطية بين الفطام و متغير الإجرام.

الجدول رقم 11 يبين التكرارات المتعلقة بكيفية الفطام

متغير الإجرام / كيفية الفطام	مجرم	غير مجرم	المجموع
تدريجيا	10 (15)	18 (13)	28
فجأة	18 (11)	3 (10)	21
نفور الطفل	4 (6)	7 (5)	11
المجموع	32	28	60

الجدول رقم 12 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين كيفية الفطام و متغير الإجرام.

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	14,39	5,99	دالة

من الجدول رقم 12 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين كيفية الفطام و متغير الإجرام، بحيث كلما تم الفطام بصفة تدريجية كلما ارتفع عدد غير المجرمين

الجدول رقم 13 يبين التكرارات المتعلقة بطريقة الفطام

متغير الإجرام / طريقة الفطام	مجرم	غير مجرم	المجموع
بصفة طبيعية	12 (18)	22 (16)	34
بوضع مادة مرة على الثدي	15 (10)	3 (8)	18
باستعمال وسيلة ما	5 (4)	3 (4)	8
المجموع	32	28	60

الجدول رقم 14 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين طريقة الفطام و متغير الإجرام

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	10,37	5,99	دالة

من الجدول رقم 14 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين طريقة الفطام و متغير الإجرام، بحيث كلما كان هناك تعسف في عملية الفطام كلما ارتف عدد المجرمين، و كلما كانت طريقة الفطام طبيعية و عفوية كلما ارتفع عدد غير المجرمين.

III- عرض و مناقشة النتائج الخاصة بمعامل الارتباط للاتفاق (c) ، لدراسة العلاقة الارتباطية بين طريقة التدريب على التخلص من الفضلات و متغير الإجرام.

الجدول رقم 15 يبين التكرارات المتعلقة بالتوقيت الزمني للتدريب على التخلص من الفضلات

متغير الإجرام / التوقيت الزمني للتدريب على التخلص من الفضلات	مجرم		غير مجرم		المجموع
في وقت مبكر	22	14	5	13	27
في وقت متأخر	4	6	8	6	12
بصورة عفوية	6	11	15	10	21
المجموع	32		28		60

الجدول رقم 16 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (c) لدراسة العلاقة الارتباطية بين التوقيت الزمني للتدريب على التخلص من الفضلات و متغير الإجرام.

ن	معامل الارتباط للإتفاق (c)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	15,58	5,99	دالة

من الجدول رقم 16 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين التوقيت الزمني لتدريب الطفل على التخلص من الفضلات و متغير الإجرام، بحيث أنه كلما كانت مدة التدريب كافية و عفوية كلما ارتفع عدد غير المجرمين.

الجدول رقم 17 يبين التكرارات المتعلقة بنمط التدريب على التخلص من الفضلات

متغير الإجرام / نمط التدريب على التخلص من الفضلات	مجرم	غير مجرم	المجموع
متساهل	7 (13)	17 (11)	24
صارم	12 (9)	4 (7)	16
أحيانا متساهل وأحيانا صارم	13 (11)	7 (9)	20
المجموع	32	28	60

الجدول رقم 18 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين نمط التدريب على التخلص من الفضلات و متغير الإجرام

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	9,11	5,99	دالة

من الجدول رقم 18 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين نمط التدريب على التخلص من الفضلات و متغير الإجرام، بحيث أنه كلما كان التدريب صارما كلما ارتفع عدد المجرمين.

الجدول رقم 19 يبين التكرارات المتعلقة بكيفية التدريب على التخلص من الفضلات

متغير الإجرام / كيفية التدريب على التخلص من الفضلات	مجرم	غير مجرم	المجموع
بصورة عفوية	7 (13)	18 (12)	25
بتحديد مواقيت لذلك	12 (11)	9 (10)	21
الإكثار من وضع الطفل في المرحاض	13 (7)	1 (7)	14
المجموع	32	28	60

الجدول رقم 20 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين كيفية التدريب على التخلص من الفضلات و متغير الإجرام

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	16,23	5,99	دالة

من الجدول رقم 20 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين كيفية التدريب على التخلص من الفضلات و متغير الإجرام، فكلما عمدنا إلى الإكثار من وضع الطفل في المرحاض، كلما ارتفع عدد المجرمين.

الجدول رقم 21 يبين التكرارات المتعلقة بمدى قلق و خوف الوالدين من تأخر الطفل في قدرته على ضبط عملية التخلص من الفضلات.

متغير الإجرام / مدى قلق وخوف الوالدين	مجرم	غير مجرم	المجموع
كثيرا	14 (9)	3 (8)	17
بعض الشيء	14 (15)	14 (13)	28
لا أكترث	4 (8)	11 (7)	15
المجموع	32	28	60

الجدول رقم 22 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين مدى قلق و خوف الوالدين من تأخر الطفل في قدرته على ضبط عملية التخلص من الفضلات و متغير الإجرام.

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	10,30	5,99	دالة

من الجدول رقم 22 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين مدى قلق و خوف الوالدين من تأخر الطفل في قدرته على ضبط عملية التخلص من الفضلات و متغير الإجرام، بحيث كلما اشتد قلقهم و خوفهم كلما ارتفع عدد المجرمين.

الجدول رقم 23 يبين التكرارات المتعلقة بتصرف الوالدين عندما يتبول الطفل في الفراش أثناء النوم

متغير الإجرام / تصرف الوالدين عندما يتبول الطفل في الفراش أثناء النوم	مجرم	غير مجرم	المجموع
تعنفينه	16 (10)	2 (8)	18
تتسامحين معه	6 (12)	16 (10)	22
ترينه أمرا عاديا(لا تكترثي)	10 (11)	10 (9)	20
المجموع	32	28	60

الجدول رقم 24 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين تصرف الوالدين عندما يتبول الطفل في الفراش أثناء النوم و متغير الإجرام

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	14,90	5,99	دالة

من الجدول رقم 24 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين تصرف الوالدين عندما يتبول الطفل في الفراش أثناء النوم و متغير الإجرام، فكلما كان التعنيف شديدا جراء تبول الطفل في الفراش، كلما ارتفع عدد المجرمين.

IV- عرض و مناقشة النتائج الخاصة بمعامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين اللعب و متغير الإجرام.

الجدول رقم 25 يبين التكرارات المتعلقة برغبة الوالدين في أن يكون طفلهم كثير أو قليل الحركة أو ساكنا.

متغير الإجرام / سكون الطفل وحركته	مجرم		غير مجرم		المجموع
كثير الحركة	1	11	20	10	21
قليل الحركة	20	15	8	13	28
ساكن	11	6	0	5	11
المجموع	32		28		60

الجدول رقم 26 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين رغبة الوالدين في أن يكون طفلهم كثير أو قليل الحركة أو ساكن و متغير الإجرام.

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	31,83	5,99	دالة

من الجدول رقم 26 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين رغبة الوالدين في أن يكون الطفل كثير أو قليل الحركة أو ساكنا و متغير الإجرام.

فكلما اتجهت رغبة الوالدين في أن يكون الطفل كثير الحركة كلما ارتفع عدد غير المجرمين.

الجدول رقم 27 يبين التكرارات المتعلقة بمدى مشاركة الوالدين لطفلهم في اللعب

متغير الإجرام / مشاركة الوالدين للطفل في اللعب	مجرم		غير مجرم		المجموع
تشارك ابنك في اللعب	6	14	21	13	27
تتركه وشأنه في عالمه الجديد	13	10	5	8	18
تتدخل من خلال تحديدك لأنواع اللّعب واللُّعب	13	8	2	7	15
المجموع	32		28		60

الجدول رقم 28 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين مشاركة الوالدين للطفل في اللعب و متغير الإجرام.

ن	معامل الارتباط للاتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	18,2	5,99	دالة

من الجدول 28 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين مدى مشاركة الوالدين لطفلهم في اللعب و متغير الإجرام .

فكلما ارتفعت نسبة الآباء الذين لا يشاركون أبناءهم في اللعب كلما ارتفع عدد المجرمين.

الجدول رقم 29 يبين التكرارات المتعلقة بمدى توتر و قلق الوالدين أثناء لعب أطفالهم.

متغير الإجرام / مدى توتر و قلق الوالدين	مجرم	غير مجرم	المجموع
كثيرا	15 (10)	3 (8)	18
بعض الشيء	13 (15)	15 (13)	28
لا أكترث	4 (7)	10 (7)	14
المجموع	32	28	60

الجدول رقم 30 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين توتر و قلق الوالدين عندما يبدأ طفلهم يقفز، يجري ، يصرخ و يتحرك و متغير الإجرام.

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	8,74	5,99	دالة

من الجدول رقم 30 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين مدى توتر و قلق الوالدين عندما يبدأ طفلهم في اللعب (القفز، الجري، الحركة و الصراخ...) و متغير الإجرام.

فكلما كان توترهم و قلقهم كبيرا كلما زاد عدد المجرمين.

V- عرض و مناقشة النتائج الخاصة بمعامل الارتباط للاتفاق (c) لدراسة العلاقات الارتباطية بين مدى اعتماد الوالدين أسلوب التخويف في تربيتهم ومتغير الإجرام.

الجدول رقم 31 يبين التكرارات المتعلقة بمدى انتهاج الوالدين أسلوب التخويف في تربيتهم لطفلهم.

متغير الإجرام / مدى اعتماد أسلوب التخويف من طرف الوالدين	مجرم	غير مجرم	المجموع
نعم	22 (12)	0 (10)	22
لا	4 (15)	24 (13)	28
أحيانا	6 (5)	4 (5)	10
المجموع	32	28	60

الجدول رقم 32 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين مدى اعتماد الوالدين أسلوب التخويف في تربيتهم لأطفالهم و متغير الإجرام.

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	36,09	5,99	دالة

من الجدول رقم 32 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين مدى انتهاج الوالدين أسلوب التخويف بالحيوانات و الغولة في تربيتهم لأطفالهم كي يطيعوا و يناموا و يهدؤوا و متغير الإجرام، بحيث كلما ازداد اعتماد الآباء على أسلوب التخويف كلما ارتفع عدد المجرمين.

الجدول رقم 33 يبين التكرارات المتعلقة بمدى لجوء الوالدين إلى التهديد بالعصا و الضرب إذا لم يفلح التخويف.

متغير الإجرام / مدى لجوء الوالدين إلى التهديد بالضرب و العصا	مجرم		غير مجرم		المجموع
نعم	25	15	3	13	28
لا	4	12	18	10	22
أحيانا	3	5	7	5	10
المجموع	32		28		60

الجدول رقم 34 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين مدى لجوء الوالدين إلى التهديد بالعصا و الضرب في تربيتهم و متغير الإجرام.

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	27,68	5,99	دالة

من الجدول 34 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين مدى لجوء الوالدين إلى التهديد بالعصا و الضرب في تربيتهم لأطفالهم و متغير الإجرام. فكلما ازداد لجوء الوالدين إلى التهديد بالعصا و الضرب لتخويف أطفالهم و حملهم على طاعتهم، كلما ارتفع عدد المجرمين.

الجدول رقم 35 يبين التكرارات المتعلقة بمدى لجوء الوالدين إلى تهديد الطفل بقطع أذنه أو أنفه أو إحليله كما حدث له في يوم الختان.

متغير الإجرام / مدى تهديد الطفل بقطع أذنه أو أنفه أو إحليله كما حدث له يوم الختان	مجرم	غير مجرم	المجموع
نعم	17 (9)	0 (8)	17
لا	11 (20)	27 (18)	38
أحيانا	4 (3)	01 (2)	5
المجموع	32	28	60

الجدول رقم 36 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين مدى لجوء الوالدين إلى تهديد طفلهم بقطع أذنه أو أنفه أو إحليله كما حدث له في يوم الختان و متغير الإجرام.

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	24,49	5,99	دالة

من الجدول رقم 36 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين مدى لجوء الوالدين إلى تهديد طفلهم بقطع أذنه أو أنفه أو إحليله كما حدث له في يوم الختان و متغير الإجرام . بحيث كلما ازداد لجوء الوالدين إلى هذا الأسلوب من التربية كلما ارتفع عدد المجرمين.

VI- عرض و مناقشة النتائج الخاصة بمعامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين مدى تطلعات الوالدين نحو طفلهم و متغير الإجرام

الجدول رقم 37 يبين التكرارات المتعلقة بمدى تطلعات الوالدين نحو طفلهم لتحقيق أهداف لم يتسنى لهما تحقيقها في حياتهم.

متغير الإجرام / مدى تطلعات الوالدين نحو طفلهم لتحقيق أهداف لم يتسنى لهما تحقيقها	مجرم		غير مجرم		المجموع
نعم	23	17	12	16	35
لا	2	2	1	1	3
ليس بالتحديد	7	12	15	10	22
المجموع	32		28		60

الجدول رقم 38 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين مدى تطلعات الوالدين نحو طفلهم لتحقيق أهداف لم يتسنى لهما تحقيقها في حياتهم و متغير الإجرام.

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	7.69	5,99	دالة

من الجدول رقم 38 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين مدى تطلعات الوالدين نحو طفلهم لتحقيق أهداف لم يتسنى لهما تحقيقها في حياتهم و متغير الإجرام، بحيث كلما كانت هذه التطلعات قوية كلما ارتفع عدد المجرمين.

الجدول رقم 39 يبين التكرارات المتعلقة بمدى تأثر العلاقة بين الوالدين و الطفل عندما لا يحقق الأهداف المرجوة منه.

متغير الإجرام / مدى تأثر العلاقة بين الوالدين و الطفل عندما لا يحقق الأهداف المرجوة منه	مجرم		غير مجرم		المجموع
نعم	12	6	0	6	12
لا	12	17	19	14	31
بعض الشيء	8	9	9	8	17
المجموع	32		28		60

الجدول رقم 40 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين مدى تأثر العلاقة بين الوالدين و الطفل عندما لا يحقق الأهداف المرجوة منه و متغير الإجرام.

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	15.48	5,99	دالة

من الجدول رقم 40 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين مدى تأثر العلاقة بين الوالدين و الطفل عندما لا يحقق الأهداف المرجوة منه و متغير الإجرام.

بحيث كلما زادت العلاقة سوءا من جراء تأثر الوالدين كلما زاد عدد المجرمين.

الجدول رقم 41 يبين التكرارات المتعلقة بمدى لجوء الوالدين إلى التصرف بشدة تجاه الطفل عندما لا يحقق الأهداف المرجوة منه.

متغير الإجرام / مدى لجوء الوالدين إلى التصرف بشدة	مجرم		غير مجرم		المجموع
نعم	16	9	0	7	16
لا	10	17	22	15	32
أحيانا	6	6	6	6	12
المجموع	32		28		60

الجدول رقم 42 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين مدى لجوء الوالدين إلى التصرف بشدة تجاه طفلهم عندما لا يحقق الأهداف المرجوة منه و متغير الإجرام.

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	18.58	5,99	دالة

من الجدول رقم 42 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين مدى لجوء الوالدين إلى التصرف بشدة تجاه طفلهم عندما لا يحقق الأهداف المرجوة منه و متغير الإجرام بحيث كلما ازداد لجوء الوالدين إلى التصرف بشدة، كلما ازداد عدد المجرمين.

الجدول رقم 43 يبين التكرارات المتعلقة بمدى تطابق الصورة التي ينتظرها الوالدين من طفلهم مع الصورة الفعلية له.

متغير الإجرام / مدى تطابق الصورة التي ينتظرها الوالدين من طفلهم مع الصورة الفعلية له	مجرم		غير مجرم		المجموع
نعم	4	11	17	10	21
لا	8	4	0	4	8
ليس تماما	20	17	11	14	31
المجموع	32		28		60

الجدول رقم 44 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين مدى تطابق الصورة التي ينتظرها الوالدين من طفلهم مع الصورة الفعلية له و متغير الإجرام.

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	18.51	5,99	دالة

من الجدول رقم 44 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين مدى تطابق الصورة التي ينتظرها الوالدين من طفلهم مع الصورة الفعلية له و متغير الإجرام.

بحيث كلما زادت الصورة المنتظرة عدم تطابقا مع الصورة الفعلية زاد عدد المجرمين.

VII- عرض و مناقشة النتائج الخاصة بمعامل الارتباط الثنائي (رث) لدراسة العلاقة الارتباطية بين مستوى الصحة النفسية لدى الحدث و متغير الإجرام

الجدول رقم 45 يبين درجات الصحة النفسية لدى أحداث عينة الدراسة(مجرمين و غير مجرمين).

الأحداث المجرمين	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
درجات الصحة النفسية	27	23	15	23	26	21	16	15	15	17	27	18	10	10	19	12

الأحداث المجرمين	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
درجات الصحة النفسية	23	15	19	18	12	4	14	14	8	21	15	14	18	12	4	11

الأحداث الغير مجرمين	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
درجات الصحة النفسية	30	30	26	25	26	30	29	30	26	22	29	28	28	30	30

الأحداث الغير مجرمين	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
درجات الصحة النفسية	30	29	27	29	23	30	29	30	27	28	30	25	24

الجدول رقم 46 يبين نتائج معامل الارتباط الثنائي (رث) لدراسة العلاقة الارتباطية بين مستوى الصحة النفسية لدى الأحداث و متغير الإجرام

ن	معامل الارتباط الثنائي (رث)	t التجريبية	t الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	-0,77	6,16	1,96	دالة

من الجدول 46 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى الصحة النفسية لدى الحدث و متغير الإجرام.

و بما أن نتيجة معامل الارتباط الثنائي (رث) سالبة (-) فإن العلاقة الارتباطية المتوصل إليها عكسية، أي كلما انخفضت درجة الصحة النفسية كلما اتجه الطفل نحو الإجرام، و كلما ارتفعت درجة الصحة النفسية كلما ابتعد الطفل عن الإجرام.

VIII- عرض و مناقشة النتائج الخاصة بمعامل الارتباط للاتفاق (c) لدراسة العلاقة الارتباطية بين النمط التربوي للوالدين و متغير الإجرام

الجدول رقم 47 يبين التكرارات المتعلقة بالنمط التربوي للوالدين و متغير الإجرام

متغير الإجرام / النمط التربوي للوالدين	مجرم	غير مجرم	المجموع
المتسلط	20 (12)	03 (11)	23
المرن	08 (17)	24 (15)	32
اللامبالي	04 (3)	01 (2)	05
المجموع	32	28	60

الجدول رقم 48 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين النمط التربوي للوالدين و متغير الإجرام

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	22.13	5,99	دالة

من الجدول رقم 48 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين النمط التربوي للوالدين و متغير الإجرام، أي أنه كلما اتجه الوالدين إلى النمط التربوي المتسلط كلما زاد عدد المجرمين.

IX- عرض و مناقشة النتائج الخاصة بمعامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين النمط التربوي المدرسي و متغير الإجرام

الجدول رقم 49 يبين التكرارات المتعلقة بشعور الطفل تجاه المدرسة

متغير الإجرام / شعور الطفل تجاه المدرسة	مجرم		غير مجرم		المجموع
تميل إليها	10	20	28	18	38
تنفر منها	10	5	0	5	10
تتجاهلها	12	6	0	6	12
المجموع	32		28		60

الجدول رقم 50 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين شعور الطفل تجاه المدرسة و متغير الإجرام.

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	32.55	5,99	دالة

من الجدول رقم 50 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين شعور الطفل تجاه المدرسة و متغير الإجرام.

أي أنه كلما زاد نفور الطفل من المدرسة أو تجاهلها كلما زاد عدد المجرمين.

الجدول رقم 51 يبين التكرارات المتعلقة بالأسلوب التربوي المستعمل من قبل المعلم

متغير الإجرام / الأسلوب التربوي المستعمل من قبل المعلم	مجرم	غير مجرم	المجموع
الضرب و التوبيخ و التحقير	14 (7)	0 (7)	14
التسامح	1 (12)	21 (10)	22
كليهما معا	17 (13)	7 (11)	24
المجموع	32	28	60

الجدول رقم 52 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين الأسلوب التربوي المستعمل من قبل المعلم تجاه الطفل و متغير الإجرام.

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	38.86	5,99	دالة

من الجدول رقم 52 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين الأسلوب التربوي المستعمل من قبل المعلم تجاه الطفل و متغير الإجرام.

أي أنه كلما انتهج المعلم أسلوب الضرب و التوبيخ و التحقير ، كلما ازداد عدد المجرمين.

الجدول رقم 53 يبين التكرارات المتعلقة بطريقة المعلم في التدريس

متغير الإجرام / طريقة المعلم في التدريس	مجرم	غير مجرم	المجموع
يكتفي بشرح الدرس	15 (9)	2 (8)	17
يكتفي بالتكرار دون المناقشة	12 (7)	2 (7)	14
يفتح باب المناقشة	5 (15)	24 (14)	29
المجموع	32	28	60

الجدول رقم 54 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين طريقة المعلم في التدريس و متغير الإجرام.

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	29.44	5,99	دالة

من الجدول رقم 54 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين طريقة المعلم في التدريس و متغير الإجرام أي أنه كلما ازداد اعتماد المعلم في إلقائه للدرس على الشرح دون فتح باب المناقشة كلما ازداد عدد المجرمين.

الجدول رقم 55 يبين التكرارات المتعلقة بمدى مراعاة المعلم لإحساس و كرامة و مشاعر الطفل.

متغير الإجرام / مدى مراعاة المعلم لإحساس و كرامة و مشاعر الطفل	مجرم		غير مجرم		المجموع
نعم	4	14	23	13	27
لا	11	6	1	6	12
أحيانا	17	11	4	10	21
المجموع	32		28		60

الجدول رقم 56 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين مدى مراعاة المعلم لإحساس و كرامة و مشاعر الطفل و متغير الإجرام.

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	30.02	5,99	دالة

من الجدول رقم 56 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين مدى مراعاة المعلم لإحساس و كرامة و مشاعر الطفل و متغير الإجرام.

أي أنه كلما ازداد عدم مراعاة المعلم لإحساس وكرامة و مشاعر الطفل كلما ازداد عدد المجرمين.

الجدول رقم 57 يبين التكرارات المتعلقة بمدى خوف الطفل من الامتحانات المدرسية

متغير الإجرام / مدى خوف الطفل من الامتحانات المدرسية	مجرم		غير مجرم		المجموع
نعم	14	10	5	9	19
لا	10	9	7	8	17
أحيانا	8	13	16	11	24
المجموع	32		28		60

الجدول رقم 58 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين مدى خوف الطفل من الامتحانات المدرسية و متغير الإجرام.

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	7.79	5,99	دالة

من الجدول رقم 58 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين مدى خوف الطفل من الامتحانات المدرسية و متغيّر الإجرام أي أنه كلما إزداد خوف الطفل من الإمتحانات المدرسية كلما ازداد عدد المجرمين .

الجدول رقم 59 يبين التكرارات المتعلقة بمعاملة المعلم للطفل

متغير الإجرام / معاملة المعلم للطفل	مجرم	غير مجرم	المجموع
متعاون معك	11 (17)	21 (15)	32
قاسي عليك	8 (5)	1 (4)	9
الاثنين معا	13 (10)	6 (9)	19
المجموع	32	28	60

الجدول رقم 60 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين معاملة المعلم للطفل و متغير الإجرام

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	10.46	5,99	دالة

من الجدول رقم 60 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين معاملة المعلم للطفل و متغير الإجرام.

أي أنه كلما ازدادت قساوة المعلم على الطفل كلما ازداد عدد المجرمين.

الجدول رقم 61 يبين التكرارات المتعلقة بمدى رضا الطفل عن مكان جلوسه في القسم طوال السنة الدراسية.

متغير الإجرام / مدى رضا الطفل عن مكان جلوسه في القسم طوال السنة الدراسية	مجرم	غير مجرم	المجموع
نعم	16 (18)	17 (15)	33
لا	4 (3)	1 (2)	5
أحيانا راضي و أحيانا لا	12 (12)	10 (10)	22
المجموع	32	28	60

الجدول رقم 62 يبين نتائج معامل الارتباط للاتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين مدى رضا الطفل عن مكان جلوسه في القسم طوال السنة الدراسية و متغير الإجرام .

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	1.31	5,99	غير دالة

من الجدول رقم 62 يتبين أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مدى رضا الطفل عن مكان جلوسه في القسم طوال السنة الدراسية و متغير الإجرام.

أي أن رضا الطفل أو عدم رضاه عن مكان جلوسه في القسم طوال السنة الدراسية لا يمت بصلة إلى الإجرام.

الجدول رقم 63 يبين التكرارات المتعلقة بمدى مشاركة الطفل في التدرس.

متغير الإجرام / مدى مشاركة الطفل في الدرس	مجرم	غير مجرم	المجموع
المشاركة في الدرس	3 [7]	11 [7]	14
الاستماع للمعلم	11 [5]	0 [6]	11
كلاهما معا	11 [13]	16 [14]	27
المجموع	25 7 ملغاة	27 1 ملغاة	52

الجدول رقم 64 يبين نتائج معامل الارتباط للإتفاق (C) لدراسة العلاقة الارتباطية بين مدى مشاركة الطفل في القسم و متغير الإجرام.

ن	معامل الارتباط للإتفاق (C)	$كا^2$ التجريبية	$كا^2$ الجدولية	مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05
60	0,60	18.34	5,99	دالة

من الجدول رقم 64 يتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين مدى مشاركة الطفل في الدرس و متغير الإجرام.

أي أنه كلما ازدادت إرادة الطفل في المشاركة في الدرس كلما أزداد عدد غير المجرمين.

ثالثا : تحليل النتائج في ضوء فروضها:

بعد دراسة أشكال وأنماط التسلط التربوي الممارس على الطفل في الأسرة والمدرسة تأتي مرحلة اختبار صحة فروض الدراسة، وذلك هو الهدف الأساسي من الدراسة المنجزة.

*** الفرضية الأولى:**

– توجد علاقة ارتباطية بين طريقة إرضاع الطفل وإجرامه.

فيما يخص هذه الفرضية دلت النتائج المتحصل عليها أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين متغير الرضاعة ومتغير الأجرام، بحيث كلما تمت الرضاعة بشكل طبيعي، أي عن طريق ثدي أم مرتاحة وهادئة نفسيا ولفترة حولين أو نحوهما وفي كل لحظة يعلن فيها الرضيع عن حاجته ، كلما سَلِمَ الطفل من الوقوع في الجريمة.

ولقد أثبتت الدراسات أن التغذية ليست السبب الرئيسي في تكوين الرابطة بين الرضيع وأمه، بل أن احتضان الأم للطفل وملامسته والنظر إلى عينيه خلال فترة الرضاعة تقوي الرابطة بين الرضيع وأمه، وتشعره بالاطمئنان والأمن.أما حرمان الرضيع من دفء صدر الأم أثناء الرضاعة يؤدي إلى أطفال أقل توافقا.

" ...ويجد الوليد في رضاعته الغذاء والحنان، ولذلك فإن عملية الرضاع عملية جسمية ونفسية معا، إذ تتركز انفعالات الطفل في سنته الأولى حول الفم ونشاطه، ومن هنا فإن لهذه العملية دورا هاما في النمو النفسي للطفل من حيث اتزانه الانفعالي أو من حيث اضطرابه الوجداني.

ومن هذه الزاوية وغيرها ينادي كثير من المربين بضرورة أن تتولى الأم إرضاع طفلها من ثدييها مادامت قادرة على ذلك وألا تستبدل بثدييها الإرضاع الصناعي...".[1]

جاء في إحدى محاضرات الدكتور إبراهيم الفقي المختص في التنمية البشرية، أنه[2] في إحدى التجارب العلمية تمّ وضع رضيعين في غرفتين منفصلتين، وكان الحرص على أن يحصلا على نفس الكمية والنوع من الغذاء، غير أن الرضيع الأول كان يحضى بحب كبير وعاطفة دافئة، أما الثاني فلم يقدم له شيء من هذا القبيل فكانت النتيجة أن الرضيع الأول زاد وزنه بكيلوغرامين، أما الثاني فمات.

---

[1]– محمد سلامة آدم وتوفيق حداد، علم نفس الطفل للطلبة المعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية، وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، ط1، 1973، ص 23.

[2]– إبراهيم الفقي، العلاقات الناجحة بين الآباء والأبناء، محاضرة بقناة النجاح "محاضرات غير منشورة".

*** الفرضية الثانية:**

- توجد علاقة ارتباطية بين طريقة فطام الطفل وإجرامه.

فيما يخص هذه الفرضية دلت النتائج المتحصل عليها على أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين متغير الفطام ومتغير الأجرام، بحيث كلما تم الفطام بصفة تدريجية وبصفة طبيعية دون اللجوء إلى وضع مادة مرة على الثدي أو استعمال وسيلة ما، كلما قل عدد المجرمين.

إن الفطام هو العملية التي تستبدل فيها بالرضاع من الثدي التغذية الأخرى الخارجية، ومن الضروري أن تتم هذه العملية تدريجيا، أي أن تحل الوسائل الأخرى في التغذية محل الرضاع شيئا فشيئا، إلا أن بعض الأمهات قد اعتدن قطع عملية الرضاع فجأة، ويجبرن الطفل على تناول الغذاء بأسلوب آخر، وهن غالبا ما يلجأن إلى وضع أشياء كريهة على حلمة الثدي يعافها الوليد بغية تنفيره نهائيا من ثدي الأم، وقد لا تدري الأم أن هذا الصنيع قد يسبب لطفلها صدمة نفسية حينما يجد نفسه وقد فقد فجأة مصدر الغذاء والحنان، وهو ثدي الأم." ان عملية الفطام، إلى جانب ضرورة التدرج فيها، تحتاج إلى قدر كبير من الكياسة مع زيادة الحنان الأبوي في هذه الفترة ليشعر الفطيم أنه مازال في مركز المحبوب ".[1]

ثم إن الدراسات أثبتت أن الشغل الشاغل للطفل الرّضيع لفترة من الزمن هو الأكـــل والإخراج، ويجد الطفل من عملية مص الثدي لذة كبرى، ومن هنا فإن حجب الثدي فجأة يرتبط في ذهن الطفل بسحب اللذة ويشعره بالحرمان. فالرضيع في بادئ الأمر لا يفرّق بين جسمه والأجسام الخارجية، فهو بذلك يَعدُّ الثدي جزءا من كيانه، ومن ثم فإن سحبه بطريقة غير سليمة قد يعرّض الطفل لحالة قلق حادة قد تسبب له اضطرابات نفسية عنيفة تؤثر على سلوكه مستقبلا.

*** الفرضية الثالثة:**

- توجد علاقة ارتباطية بين طريقة تدريب الطفل على التخلص من الفضلات وإجرامه.

فيما يخص هذه الفرضية دلت النتائج المتحصل عليها أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين متغير تدريب الطفل على التخلص من الفضلات ومتغير الإجرام، بحيث كلما كانت طريقة التدريب على قضاء الحاجة قاسية، كلما زاد عدد المجرمين.

[1]- محمد سلامة آدم وتوفيق حداد، علم نفس الطفل للطلبة المعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية، ص 24.

"...تتأثر عملية النمو عموما، والنمو الحركي خصوصا بعاملي النضج والتدريب، أما النضج فهو عملية طبيعية فطرية تتم داخل بناء الجسم دون أن يشعر بها الفرد وهي مستمرة حتى أثناء النوم، أما عملية التدريب فهي عملية مكتسبة يحصل عليها الطفل من بيئته، لكنها محدودة في نفس الوقت بعملية النضج، ومن الأمثلة التي توضح العلاقة بين النضج والتدريب، من حيث ضرورة توفر أساس النضج العضوي والعصبي لأي مهارة حتى يمكن لعمليات التدريب فيها أن تؤتي ثمارها، ما نلاحظه في بيوتنا مع الطفل الحديث الولادة، فالأمهات يحاولن تدريب الطفل على التحكم في مثانته في وقت مبكر جدا، ولكن عبثا تحاول الأم قبل أن يبلغ الطفل مرحلة النضج العصبي، ويبدو قادرا على التحكم الإرادي في عملية إفراغ المثانة. وقد أثبتت الدراسات أن المركز المخي المسيطر على المثانة لا يبدأ في أداء وظيفته في الأشهر الأولى من الحياة ".[1]

و ترينا دراسات أخرى أن التدريب المفرط بقسوة يترك آثارا مستديمة على شخصية الفرد ، فالوليد الذي يعاقب بشدة أثناء تدريبه يكون في المستقبل مترددا لعمل أي اختيار يلاقيه و لا يتفق مع رغبة والديه.[2] .

إن الحقيقة التي يجب الوقوف عليها هي أن الأطفال لا يستطيعون التحكم في التبول والتبرز إلا بعد أن تكون أجهزتهم المتعلقة بأداء هاتين العمليتين قد نضجت، وهذا ما يجعل عامل النضج ذا أهمية، حيث أن التدريب المبكر غالبا ما يترك آثارا بعيدة المدى على شخصية الطفل وسلوكه، كالتردد في القيام بأي اختيار يلاقيه أو سوء التوافق مع رغبة والديه.

*** الفرضية الرابعة:**

- توجد علقة ارتباطية بين طريقة لعب الطفل وإجرامه.

فيما يخص هذه الفرضية دلت النتائج المتحصل عليها أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين متغير اللعب ومتغير الإجرام، بحيث تبين النتائج أن اللعب ظاهرة صحية في حق الطفل، فالآباء الذين لا يضيقون ذرعا بكثرة حركة أطفالهم ويحرصون على مشاركتهم في لعبهم ولا يبالغون في القلق عليهم أثناء لعبهم، يساهمون مساهمة فعالة في النمو السَوِي لأطفالهم بعيدا عن الاضطرابات النفسية التي تؤثر سلبا على الطفل في طفولته المتأخرة، فمن خلال اللعب يشبع الطفل كثيرا من حاجاته ويحقق العديد من أهدافه.

---

[1]- محمد سلامة آدم وتوفيق حداد، علم نفس الطفل للطلبة المعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية، ص 27.

[2]- عبد المجيد سيد أحمد و زكريا أحمد الشربيني ، علم نفس الفولة ، الاسس النفسية و الاجتماعية و الهدي الاسلامي ، ص 318

"يحتل اللعب مكانة عظمى في حياة الطفل، بل إنه الوظيفة الحقيقية للطفولة، حيث تمارس من خلالها نشاطها العفوي التلقائي. واللعب عند الطفل هو الجِدّ بعينه لأنه الوسيلة الأساسية للتعلم واكتساب الخبرات وتكوين المدركات. ومن خلال وظيفة اللعب يحقق الطفل كل ما توصل إليه من إمكانيات جسمية وعقلية ووجدانية واجتماعية، أي أنه يحقق من خلال اللعب شخصيته النامية بكل أبعادها وجوانبها. ويجدر بالوالدين أن يعينوا أطفالهم على خلق عالمهم الخاص بهم، هذا العالم يعيد فيه الطفل بناء عالم الكبار بالصورة التي يجد لنفسه فيها دورا متعاظما يليق بنمو إحساسه ببروز شخصيته التي تبدأ في التمايز شيئا فشيئا عن شخصيات الآخرين، ومن ناحية أخرى، فإن الطفل يبدو كما لو كان يُعِدُّ نفسه ويهيئها بما يجربه من تجارب وتدريبات داخل عالمه الخاص للدخول بعد ذلك إلى عالم الكبار الحقيقي".[1]

ومما تجدر الإشارة إليه أن اللعب أصبح يُستعمل لتشخيص الاضطرابات النفسية التي يعاني منها بعض الأطفال وهذا في مجال التحليل النفسي.

*** الفرضية الخامسة:**

– توجد علاقة ارتباطية بين طريقة تخويف الطفل وإجرامه.

فيما يخص هذه الفرضية، دلت النتائج المتحصل عليها على أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين مدى انتهاج الوالدين أسلوب التخويف بالحيوانات والجن والغولة من خلال قصص خيالية مخيفة وخرافات ومتغير الإجرام.حيث أنه كلما زاد اعتماد الآباء على أسلوب التخويف والتهديد بالضرب والعصا وقطع الأنف والأذن والإحليل، كلما زاد عدد المجرمين.

"إن التربية العربية التقليدية لا تُعِدُّ الطفل لكي يقارع ويناقش بمقدار ما تنمي فيه الالتواء والازدواجية والاعتماد على الكبار، وفيما يتعلق بالأدوات تكون العصا والأب والحيوان والشيطان أدوات قمع للطفل ومثيرات للرعب وتؤدي في النهاية إلى قتل روح النقد والإبداع واغتيال الحرية في نفوس الأطفال والناشئة".[2]

إن أسلوب التخويف الذي كثيرا ما يلجأ إليه الأبوان في تربيتهم من أجل تكوين نمط من السلوك عند الطفل، يجعل هذا الأخير في حالة قلق وتوتر دائمين، ويقتل فيه روح المبادرة والإقدام وميول الإبداع والنقد واتجاهات التفكير الحر السليم، كما ينشأ الطفل انفعاليا عاجزا عن التصدي للواقع.

---

[1] – محمد سلامة آدم وتوفيق حداد، علم نفس الطفل للطلبة المعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية، ص 49 و 50.

[2] – وطفة علي أسعد، بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، ص 130.

***الفرضية السادسة:**

– توجد علاقة ارتباطية بين تطلعات الوالدين الملحة من الطفل وإجرامه، فيما يخص هذه الفرضية دلت النتائج المتحصل عليها أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين مدى تطلعات الوالدين نحو أطفالهم ومتغير الإجرام.

فمن خلال البيانات المستقاة من الدراسة الميدانية، تبين لنا أنه كلما كانت تطلعات الوالدين ملحة وقوية و لم يتمكن الطفل من تحقيقها تجلى لهم عدم تطابق الصورة الفعلية له مع الصورة المنتظرة منه، مما يؤدي إلى خيبة آمالهم وسوء علاقتهم بطفلهم وبالتالي اللجوء إلى الغلظة و الشدة معه، ومن هنا يشعر الطفل بعدم الأمن والانتماء والقبول الاجتماعي نتيجة لإخفاقه في الوصول إلى السلوك المنتظر منه، وهذا ينمي عند الطفل كل مشاعر الدونية وعقد النقص والقصور والشعور بالذنب، مما قد يجعله عدوانيا متمردا أو حتى جانحا.

*** الفرضية السابعة:**

– توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الصحة النفسية لدى الطفل وإجرامه.

فيما يخص هذه الفرضية دلت النتائج المتحصل عليها على أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وعكسية بين مستوى الصحة النفسية لدى الطفل ومتغير الإجرام، أي أن الأحداث المجرمين تحصلوا على درجات صحة نفسية منخفضة مقارنة بأقرانهم من الأحداث الغير مجرمين، والعلة في ذلك هو عدم إشباع حاجاتهم الأساسية في طفولتهم المبكرة.

يقول الدكتور **مصطفى أبو السعد**: "تؤكد الدراسات العلمية الدقيقة أن عدم تلبية الحاجات الأساسية في حياة الطفل تدفعه لسدها بطرق مغلوطة وغير مقبولة في أحيان كثيرة.ثم إن عدم تلبية حاجات الطفل الأساسية ينتج عنه أحد الأمرين:

1. الانطواء على الذات والهروب والانكماش والشعور بالإحباط وهذه كلها طرق لضعف الشخصية.
2. العدوانية وممارسة العنف لتلبية هذه الحاجات النفسية.

كما أن النظريات العلمية تؤكد حاجات الإنسان المتعددة كنظرية الحاجات" لماسلوه " ونظرية حاجات الإنجاز " **لمكولاند** "ونظرية الدوافع " **لهرتبرجر**".[1]

[1]– مصطفى أبو سعد، التربية الإيجابية من خلال إشباع الحاجات النفسية للطفل، مركز الراشد، ط1، ج1، 2001م، ص 11.

ومن أهم الحاجات النفسية للطفل نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

أ- الحاجة إلى الأمن والطمأنينة:

" وهي ذلك النقص الذي يحدث في متطلبات بدنية ونفسية، كالشعور بالتهديد في البدن أو الكرامة أو السمعة أو المشاعر، وإشباعها يعود بالفائدة المباشرة ، على شعور الفرد بأنه يعيش في أمن وطمأنينة، حيث لا يصيبه خوف ولا قلق ". [1]

فمن خلال بيانات استمارة البحث تبين أن الأحداث المجرمين على غرار أقرانهم من غير المجرمين لم تشبع حاجتهم إلى الطمأنينة والأمن، جرّاء الخوف من آبائهم وتوتر أعصابهم لما يتعرضون له من الإهانة والتحقير والضرب والشتم.

ب- الحاجة إلى الحب والانتماء:

" وهي ذلك النقص الذي يحدث في متطلبات نفسية تظهر في الإحساس بفقدان الشعور بالمعية كالشعور بالكره والرفض والاغتراب وإشباع هذه الحاجة يجعل الطفل يشعر بأنه مرغوب ومحبوب من الآخرين، كما يرغب هو في التواجد معهم، وبأنه محبوب لديهم كما يحبهم هو بدوره، وأنه يتبادل معهم التعاطف والتعاون والولاء ".[2]

فمن خلال درجات الصحة النفسية المتحصل عليها تبين أن معظم الأحداث المجرمين لم تشبع حاجاتهم إلى الحب والانتماء نظرا لشعورهم بالحرمان من العاطفة والدفء الأسري منذ صغرهم، مما أدى إلى انعكاسات خطيرة على شخصيتهم تبدأ من التقوقع والانطواء عل الذات وتنتهي بالانحراف، على عكس الأحداث الغير مجرمين الذين غمرهم آباؤهم بالمحبة والحنان والدفء الأسري.

ج- الحاجة إلى الاعتبار:

" الاعتبار أول حاجة للطفل وهو يجتاز مراحل نموه النفسي والجسمي، وهي أول نتيجة لتزوع الطفل نحو الاستقلالية والاعتماد على نفسه والشعور بقدراته الذاتية.إن الثقة بالنفس والشعور بالقيمة الذاتية هما أمران أساسيان لتشكيل الشخصية المتكاملة للطفل، ولا يتم ذلك أبدا إذا كان ينتابه شعور بقلة وضآلة قيمته، أو كونه نكرة لا ينجز شيئا يذكر، كما أن مركب النقص وانعدام

---

[1]- بشير معمرية، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، منشورات الحبر، بني مسوس، الجزائر، ج4، 2007م، ص 81.

[2]-- بشير معمرية، المرجع نفسه ص 81.

الثقة بالنفس قد يصيبان الطفل مبكرا إذا لم يجد من يشبع حاجته إلى الاعتبار، ومن يقدره ويحبه ويعترف بإنجازاته وقدراته".[1].

ومن نتائج الدراسة تبين أن الأحداث المجرمين كثيرا ما يشعرون بان حياتهم مملة وأنه لا فائدة من حياتهم ولا يلتمسون الاحترام والتقدير من آبائهم، كما أنهم ليسوا محل اهتمام أحد، لأنهم ليسوا ذو جدارة وكفاءة.

والجدير بالذكر أن الطفل الذي يشعر بفقدان الشعور بالاعتراف والمكانة بين الآخرين قد يلجأ للعديد من السلوكيات المزعجة كالعناد والكذب والتخريب لإشباع حاجته إلى الاعتبار، وهذه السلوكيات تحتاج إلى الانتباه وتدارك أسبابها ودوافعها، ولا ينبغي مواجهتها بالتجاهل والضرب والعقاب حتى لا تستفحل وتتطور أكثر.

د- الحاجة إلى تحقيق الذات:

" تعني ذلك النقص الذي يحدث في متطلبات نفسية تظهر في الإحساس بفقدان الشعور بالنجاح والتفوق، كالشعور بالفشل والخيبة والإحباط، وإشباعها بجعل الطفل يشعر بأنه شخص متفرد بخصائص وإمكانات متفرقة، وأنه يستطيع إنجاز الأعمال التي يختارها، ويشعر بثقة عالية في نفسه، وناجح في إنجازاته ويدرك رسالته في الحياة".[2]

فمن درجات الصحة النفسية المتحصل عليها تبين أن معظم الأطفال المجرمين عديمي الثقة بأنفسهم، لا يستطيعون اتخاذ القرارات التي تخصهم،و لا يبدون وجهة نظرهم و لا يستطيعون إنجاز أعمالهم بمفردهم ، و هذا ما نجده بكثرة لدى الأطفال الغير مجرمين.

*** الفرضية الثامنة:**

- توجد علاقة ارتباطية بين النمط التربوي للوالدين وإجرام الأحداث.

فيما يخص هذه الفرضية دلت النتائج المتحصل عليها على أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين النمط التربوي للوالدين ومتغير الأجرام، حيث أن معظم آباء الأحداث المجرمين متسلطون، على عكس آباء الأحداث الغير مجرمين، ولعل هذا يتفق مع الاعتقاد السائد عند كثير

[1]- مصطفى أبو سعد، التربية الإيجابية من خلال إشباع الحاجات النفسية للطفل، ج1، ص 15.

[2]- بشير معمرية، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس،ج4، ص 82.

من الآباء والمستمد من الثقافة العربية، بأن التربية الجيدة للأطفال تعني الحد من حريتهم، إرغامهم، ابتزازهم، إقصاء آرائهم، تجاهلهم، تهديدهم، تحقيرهم، ضربهم والتشديد عليهم.

فمن خلال البيانات المتحصل عليها في بند النمط التربوي للوالدين، تبين أنّ آباء الأحداث المجرمين:

– تدخلاتهم في تصرفات أبنائهم مفرطة بحيث ينتقدونهم بصورة دائمة مستمرة ويتربصون بهم في كل حركة تصدر منهم أو كلمة يتفوهون بها، ويلجأون إلى لغة الابتزاز وذلك بربط المكافأة بالعمل ومنعها إذا لم يتحقق العمل، وكل هذا يولّد لديهم الإحساس بالإحباط وخيبة الأمل و ينتزع منهم الثقة بقدراتهم، و يشعرهم بالخوف الدائم من القيام بأي عمل أمام الآخرين، ويقتل فيهم روح المبادرة التلقائية.

– لا يصغون لأطفالهم بالرغم من أن فن الاستماع للطفل هو أهم قناة تنقل أواصر المحبة بين الوالد وابنه، وتعبّر للطفل عن الاهتمام والانتباه له، ثم إن الإصغاء للطفل تجعل الآباء قادرين على فهم أبنائهم في مراحل عمرهم، ولا سيما عندما يصلون إلى سن المراهقة، ثم إن تخصيص وقت للطفل أساسي لإشباع حاجته للاعتبار، ولذلك يجب الإصغاء إليه عندما يتكلم والجلوس معه ومحاورته.

" مرة رأى ولد صغير أباه يلمع سيارته، فسأله: بابا إن سيارتك تساوي الكثير، أليس كذلك، فأجاب الأب: بلى إنها تساوي الكثير، وتساوي أكثر إذا اعتنينا بها، فعندما نبيعها تحرز ثمنا أغلى، فأطرق الصبي لحظة ثم قال: بابا اعتقد أنني لا أساوي كثيرا."[1]

– لا يشركون أبناءهم في إيجاد الحلول للمشاكل التي تواجههم مع العلم أن إشراك الطفل في إيجاد حلول للمشاكل التي تواجهه تنمي فيه شعوره بالقيمة الذاتية، وثقة الآخرين فيه، فالطفل بحاجة إلى أن يتعلم كيف يتخذ قراراته الشخصية ويحل مشاكله ويواجه الأحداث والمستجدات مهتديا بما تعلمه من توجيهات ونصائح الوالدين دون أن يكون معتمدا كلية على الكبار .

– يهتمون بعيوب أطفالهم أكثر من حسناتهم، وتجدهم سباقين إلى التوبيخ واللوم والتحقير إذا ما رأوا ما لا يرضيهم من أبنائهم، وبالتالي تغيب كلمات المدح والتشجيع، مما يدعو إلى الخيبة وفقد الثقة، والإحباط لدى الأطفال وشعورهم بأنه غير مرغوب فيهم.

[1]– مصطفى أبو سعد، التربية الإيجابية من خلال إشباع الحاجات النفسية للطفل، ج1، ص 17.

" اعتادت بنت صغيرة أن تذهب إلى المدرسة كل صباح ويداها متسختان، و لم تشأ المعلمة اللطيفة أن تجرح شعورها فقالت لها: " ما أجمل يديك لماذا لا تذهبين وتغسليهما لكي يرى الجميع جمالهما ؟ فذهبت الصغيرة مبتهجة وغسلت يديها وعادت مشرقة الوجه، ثم مدت يديها أمام المعلمة مفاخرة، ضمتها المعلمة بذراعيها وقالت: صحيح ما أجملهما، أرأيت الفرق الذي نتج باستعمال قليل من الماء والصابون، وبعد ذلك صارت الفتاة تأتي إلى المدرسة كل يوم أنظف مما قبله حتى أصبحت من أكثر التلميذات ترتيبا ".[1]

- لا يصرحون بحبهم لأبنائهم مع العلم أن المحبة إحساس وشعور، وحقيقة هذا الإحساس تنبع من القدرة على نقلها لمن تحب، فلا يكفي أن يحب الوالد أبناءه، ولكن لابد أن يفصح لهم عن هذه المحبة وينقلها لهم عمليا من خلال التعبير اللفظي أو من خلال المعانقة والمداعبة وإمساك اليد واللمسة الحنونة والابتسامة الهادئة والنظر المباشر.

ومن هنا حرص الإسلام في توطيد العلاقات بين الناس، فأمر أن يخبر الأخ أخاه بأنه يحبه في الله، فعن المقدام بن معد يكرب عن النبي صلى اله عليه وسلم قال : " إذا أحب أحدكم أخاه فليخبره أنه يحبه "رواه أبو داود و الترمذي و صححه الالباني.[2]

و عن أبي هريرة رضي الله عنه أنه قال: قّبل رسول الله صلى الله عليه وسلم الحسن بن علي وعنده الأقرع بن حابس التميمي جالسا، فقال الأقرع: إن لي عشرة من الولد ما قبّلت منهم أحدا فنظر إليه رسول الله صلى الله عليه وسلم ثم قال: " من لا يرحم لا يُرحم ".[3] متفق عليه.

– لا يعتذرون من أطفالهم إذا أخطأوا في حقهم، فهم يظنون أن الاعتذار سيهدد مكانتهم عندهم وسيجعل سلطتهم عليهم أضعف، في حين أن ذلك يعلم الأطفال فضيلة الاعتذار، ويعلمهم أنه حتى الكبار قد يخطئوا أحيانا، مما يزرع الثقة في أنفسهم ويحميهم من التشتت، والذعر في أي تصرف خطأ.

– يبنون علاقاتهم بأبنائهم على أساس الأعلى بالأدنى والأقوى بالضعيف وعلى أساس اعتبارات ثقافية نابعة من أمثال شعبية خاطئة تحث على القسوة والغلظة والشدة في العقاب والتفنن فيه، وفي

---

[1]- مصطفى أبو سعد، التربية الإيجابية من خلال إشباع الحاجات النفسية للطفل، ج1، ص 39.

[2]- أحمد مصطفى متولي ، الموسوعة الام في تربية الاولاد في الاسلام ، دار ابن الجوزي للنشر و التوزيع ، القاهرة ، ط1 ، 2005 م ، ص27.

[3]- أحمد مصطفى متولي، المرجع نفسه، ص380.

هذا الصدد ذكر الدكتور **إبراهيم الفقي** في محاضرة[1] له: أن رجلا في الو.م.أ قتل إثنا عشر امرأة وعندما سئل عن السبب قال: لأنهن كن يشبهن إلى حد كبير أمه التي كانت جد متسلطة، خبيرة في فن الضرب والإهانة، وأضاف قائلا: لو أطلقتم سراحي فسوف أقتل كل امرأة تشبهها.

ومما ذكره أيضا: أن رجلا كان يتعاطى إثنا عشر صنفا من المخدرات، والسبب في ذلك حسب قوله هو قول أمه له: إن يوم مجيئك إلى الدنيا كان يوما أسودا في حياتي.

- إن العقاب جزء هامشي في عملية التأديب ولا يلجأ إليه إلا في الحالات النادرة وعند الحاجة، أما التأديب فهو أوسع من ذلك بكثير، فهو تعليم وتهذيب وتدريب وترغيب وترهيب وتشجيع وتفسير وتبرير ورسم للحدود ووضع للضوابط، يقول مصطفى أبو السعد: " إن الطفل نفسيا يرفض ويكره ولا يحترم من يتركه دون حدود وضوابط، وضرب لذلك مثالا فقال: " اشترى أحد المعلمين حوض سمك كبيرو ملأه ماء، وبعد تعديل حرارته لتناسب السمك البيتي، وضع فيه بعض الأسماك، فإذا بها تتصرف تصرفا غريبا ثم تتجمع في وسط الحوض الشفاف وهي لا تكاد تتحرك، وبعد بضعة أيام وضع أحجارا ملونة في قعر الحوض وإذا بالأسماك تعود إلى التحرك بحرية، فالأحجار في قعر الحوض أوضحت عمق الماء، وهكذا عرف السمك حده فاستراح في حركته ".[2]

– يتخاصمون أمام أطفالهم غير مدركين أن الجو المشحون بالخصام وكثرة النزاعات والتوتر الدائم يحول بين الطفل وتحقيق الطمأنينة في حياته.

– يعتبرون الطفل الذي يناقش ويعارض ويدلي برأيه ويكثر من طرح الأسئلة أنه جريء وقح لابد من زجره وإيقافه عند حده، ومن هنا فهم يرفضون آراء أبنائهم باستمرار ولا يسمحوا لأبنائهم بإبداء وجهات نظرهم وطرح أفكارهم، مما يشعرهم بالإحباط والخيبة وعدم الاهتمام برأيهم وشخصهم، مما يسقطهم في الاعتمادية الدائمة والتبعية المفرطة ويفقدهم الثقة في أنفسهم.

– يحرصون على رؤية وتلمس النتائج بأسرع وقت ممكن ولو على حساب مستقبل وشخصية أطفالهم، ومن أجل ذلك فهم يلجأون إلى وسائل سلبية لتأديب أبنائهم من مثل العنف والشدة والقسوة والسخرية.

---

[1]- ابراهيم الفقي العلاقات الناجحة بين الآباء و الابناء ، محاضرة بقناة النجاح ، ' محاضرات غير منشورة'

[2]- مصطفى أبو سعد، التربية الإيجابية من خلال إشباع الحاجات النفسية للطفل، ج1، ص 71- 72.

في هذا الصدد يقول الدكتور **مصطفى أبو السعد** : "يؤكد علماء التنمية البشرية على أن البرمجة الإيجابية لسلوك الطفل بحاجة إلى متابعة وبرمجة على المدى الطويل، وهذا هو الطريق الصواب لتأديب إيجابي وتربية حسنة، فالرسول صلى الله عليه وسلم يقول: " مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين، واضربوهم عليها وهم أبناء عشر سنين، وفرقوا بينهم في المضاجع "(المسند / 6756- قال الشيخ الألباني : حسن صحيح)، فمن هذا الحديث الشريف يتبين أنه لبرمجة الطفل الإيجابية على الصلاة يلزم ثلاث سنوات (5475) صلاة مرت على الطفل، و(5475) وقت انتظم فيه الطفل، وهذا العدد من التكرار يعدّ كافيا بشكل كبير لبرمجة الطفل على إقامة الصلاة اعتقادا وممارسة وإدارة للوقت نظاما وانتظاما ".[1]

ومن هنا فإن قصر النظر من أهم آفات التربية، وكل تربية تقتصر على النتائج القريبة غير حاسبة حسابا للنتائج البعيدة لَهي تربية ضارة أشد الضرر سواء كان ذلك في الحياة الفردية أو الاجتماعية.

*** الفرضية التاسعة:**

- توجد علاقة ارتباطية بين النمط التربوي المدرسي وإجرام الأحداث.

فيما يخص هذه الفرضية دلت النتائج المتحصل عليها على أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين النمط التربوي المدرسي ومتغير الأجرام.

فمن خلال البيانات المستقاة من الدراسة الميدانية تبين لنا أن الأسلوب التربوي المتبع من قبل المعلم له أثره الكبير في تحديد سلوك الطفل في طفولته المتأخرة، إذ أن قساوة المعلم ولجوءه للضرب والتوبيخ والتحقير والازدراء وعدم مراعاته لإحساس وكرامة و مشاعر الطفل، يجعله يشعر بعدم الثقة في نفسه وينمي عنده مشاعر النقص والقصور مما يجعله متمردا أو مجرما.

أما فيما يخص طريقة التدريس، فعلى المعلم ألا يسلب الطفل فاعليته، ولا يتخذ أسلوب التلقين وسلبية المتعلم وسيلة في التدريس بحيث يكتفي بشرح الدرس دون فتح باب المناقشة، بل ينبغي عليه أن يثق في نشاط و قدرات الطفل وأن يشركه بطريقة حكيمة في الدرس ويشجعه على التفكير والبحث والمناقشة ليصل إلى الحقائق بنفسه.

فمهمة المعلم هي مساعدة شخصية الطفل على أن تتكون بنفسها وفقا لقوانين النمو.

---

[1] - مصطفى أبو سعد، التربية الإيجابية من خلال إشباع الحاجات النفسية للطفل، ج1، ص 97- 139.

ثم إن شعور الطفل تجاه المدرسة وتجاه الامتحانات المدرسية يسهم بشكل وافر في تحديد سلوك الطفل، بحيث كلما زاد عدم شعور الطفل بشيء تجاه المدرسة أو كرهه لها، وزاد خوفه من الامتحانات المدرسية، كلما زاد احتمال وقوعه في الإجرام.

مما تقدم نخلص إلى أنّ التربية النّفسية بكلّ محتوياتها تشكّل حجر أساس لكلّ عمل تربوي، سواء كان الأمر متعلّقًا بالدّين أو الأخلاق أو التعليم. و أيّ عمل تربوي لم يقم على أسس نفسية مدروسة يعتبر عملاً إرتجاليًا أكثر منه تربويًا. فالنّفس ينبغي أن تكون منطلق جميع أنواع التربية من حيث معرفة الخصائص و حسن استعمال الطرق و تطبيقها، كما أنّها تعتبر منتهى كلّ عملية تربوية من حيث طلب سعادتها.و ليس من المبالغة في شيء إعتبار البناء النفسي أحد أهم المقوّمات الذاتية للشخصية السوية المنشودة.

و من هنا فالأسرة مطالبة بعدم الإكتفاء في تربية فلذات أكبادها بالرعاية، فالتربية أكبر من مجرّد توفير المأكل ، المشرب ، الملبس ، المأوى و أسباب الصحة.

كما أنّ المدرسة مطالبة هي الأخرى بعدم الإكتفاء بالجانب العقلي و التحصيلي في تربية التلاميذ، و إنّما عليهما أن يتعهّدا الطفل في شخصيته ككل، أي في جميع جوانبها الجسمية، العقلية ، الوجدانية و الإجتماعية حتى يتحقق الهدف المنشود من التربية و هو خلق الشخصية السوية الناضجة و المتكاملة.

فهرس البحث

الموضوع	الصفحة
شكر و تقدير	أ
إهداء	ب
مقدمة:	2
	4
مدخل:	4
I . مشكلة الدراسة	4
II. أهداف الدراسة	6
III. أ همية الدراسة	6
IV. أسباب إختيار الموضوع	7
V. حدود الدراسة	8
VI. مصطلحات الدراسة	9
1. الثقافة	9
2. التسلط التربوي	10
3. الأسرة	10
4. الجريمة	11
5. الحدث	11
6. التربية	12
7. المدرسة	14
VII. الدراسات السابقة	14
1. الدراسات الأجنبية	14
2. الدراسات العربية	20

الفصل الأول : التفسير العلمي للتربية و الجريمة 23

أولا : الأنماط التربوية 24

I. النظرية المثالية في التربية: 24

- معالم الفلسفة المثالية 24
- معالم التربية المثالية 25

II. النظرية الطبيعية في التربية: 26

- معالم الفلسفة الطبيعية 27
- معالم التربية الطبيعية 28

III. النظرية البراجماتية في التربية: 31

- معالم الفلسفة البراجماتية 32
- معالم التربية البراجماتية 33

IV. النظرية الإسلامية في التربية: 34

- معالم الفلسفة الإسلامية في التربية 35
- معالم التربية الإسلامية 37
- خلاصة 42

ثانيا: النظريات النفسية و الجريمة 43

I. نظرية التحليل النفسي لـــ " سيجموند فرويد" 43

II. نظرية جدلية الفعل الإجرامي و الشعور بالذنب 47

III. نظرية الغرائز لـــ " دي كريف" 49

IV. النظرية العلائقية : 51

- المدرسة الفرنسية " لاكاش " 51
- المدرسة الكندية " نوال مابو" 52
- المدرسة البلجيكية " ديبوست " 54

V. نظرية الإستعداد السابق للإجرام : لـــ "دي توليو 54

VI. نظرية الجهاز النفسي عند الإمام أبي حامد الغزالي: 56

- خلاصة: 57

الفصل الثاني : أبعاد التسلط التربوي 58

أولا : مظاهر التسلط التربوي في الأسرة و المدرسة 59

I.الأسرة و التسلط التربوي: 59

1. الرضاعة و الفطام 60
2. التدريب على التخلص من الفضلات 61
3. اللعب 62
4. التخويف 64
5. توقعات و تطلعات الوالدين من أطفالهم 65
6. مستترفو الطاقة أو التسلط الخفي 65

II. المدرسة و تربية التسلط : 67

1. السلطوية في طريقة التدريس 68
2. سلطوية المناهج الدراسية 69
3. سلطوية الإمتحانات 71
4. العقوبة التربوية 72

- خلاصة 74

ثانيا : الحماية القانونية للطفل 75

I. السن القانونية للطفل 75

II. المبادىء العامة لحقوق الطفل: 76

1. الحق في المساواة و عدم التمييز 76
2. المصلحة العليا للطفل 77
3. الحق في الحياة و البقاء 77

III. حقوق الطفل: 77

1. الحق في الهوية 77
2. الحق في التربية 78
3. الحق في الصحة 79
4. الحق في الحماية من جميع أشكال الإساءة 80
5. الحق في الحماية الإجتماعية 80

6. الحق في الترفيه و الراحة 81
7. الحقوق المدنية 82
8. الحق في الحماية القضائية 82
- خلاصة 86
الفصل الثالث : الإطار التطبيقي للدراسة: 87
أولا : الإجراءات المنهجية للدراسة. 88
1. منهج الدراسة 88
2. مجتمع الدراسة 89
3. عينات الدراسة 90
4. فروض الدراسة 91
5. التقنيات المستخدمة في الدراسة 91
أ. استمارة المقابلة 92
ب. الملاحظة غير المباشرة 93
ثانيا : عرض و مناقشة نتائج الدراسة 96
ثالثا : تحليل النتائج في ضوء فروضها 128
فهرس البحث
المراجع
الملحق

المراجع

المراجع العربية

* **القرآن الكريم.**
* **السنة النبوية الشريفة**
* **المعاجم و القواميس.**

مصطفى إبراهيم و آخرون: المعجم الوسيط، دار الدعوة، إسطنبول، 1972م. الطبعة الثانية، الجزء الأوّل و الثاني.

* **المؤلّفات:**

1)ابن الشيخ فريد زين الدّين، علم النفس الجنائي، سلسلة دروس جامعية، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر، 1995.

2)إبن خلدون: العبر و ديوان المبتدأ و الخبر في أيام العرب و العجم و البربر و من عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، مقدمة إبن خلدون، الجزء الأول الفصل الأربعون، في أنّ الشدّة على المتعلمين مضرة بهم، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لينان.

3)أبي حامد محمد بن محمد الغزالي، إحياء علوم الدّين، مكتبة عبد الوكيل العروبي، دمشق، درويشية، بدون تاريخ، الجزء الثالث.

4)أحمد مصطفى متولي، الموسوعة الأم في تربية الأولاد في الإسلام، دار أبن الجوزي للنشر و التوزيع، القاهرة الطبعة الأولى، 2005 م

5)أنور محمد الشرقاوي،انحراف الأحداث ،دار الثقافة ،القاهرة ،1997 م.

6)بشير معمرية، بحوث و دراسات متخصصة في علم النفس، منشورات الحبر، بني مسوس، الجزائر، 2007م.

7)تركي رابح، النظريات التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982م.

8)جيمس بي دوس، ترجمة : صالح عبد العزيز و محمد السيد غلاب، الأسس العامة لنظريات التربية، مطبعة السعادة، القاهرة، بدون تاريخ، بدون طبعة.

9)رابح خدوسي، قاموس العالم في الأمثال و الحكم، أقوال ، أحاديث ، أمثال عبر البلدان و العصور، دار الحضارة ، الطبعة الأولى،1995 م.

10) رمسيس بنهام، علم الإجرام، منشأة ناشر المعارف، الإسكندرية، 1996م.

11) سامية حسن الساعاتي، الجريمة و المجتمع، بحوث في علم الإجتماع الجنائي، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، الطبعة الثانية، 1983م.

12) صالح بن إبراهيم عبد اللّطيف الصنيع، التدين علاج الجريمة، مكتبة الرشد الرياض، الطبعة الثانية، 1419هـ.

13) صالح عبد العزيز، التربية و طرق التدريس، دار المعارف، مصر، الطبعة الثانية، الجزء الثاني، بدون تاريخ.

14) صالح على الزين و زينب محمد زهري، قضايا في علم الإجتماع و الأنتربولوجيا أطر نظرية و أسس منهجية و تطبيقية، منشورات جامعة،قان يونس، بنغازي الطبعة الأولى 1996م

15) عبد الرحمان عيسوي ، سيكولوجية الجنوح، دار النهضة العربية ،بيروت،1984 م.

16) عبد السلام بن حدّو، مبادئ علم الإجرام، دراسة الشخصية الإجرامية، المطبعة و الوراقة الوطنية، مراكش، الطبعة الثانية، 1999م.

17) عبد السلام عطوة الفندي، تربية الطفل في الإسلام: أطوارها، آثارها، و ثمارها، دار إبن خزم للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 2003م

18) عبد القادر عودة، التشريع الجنائي الإسلامي مقارنا بالقانون الوضعي، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة التّاسعة، الجزء الأول، 1987م.

19) عبد المجيد سيّد أحمد و زكريا أحمد الشربيني، علم نفس الطفولة، الأسس النفسية و الإجتماعية و الهدي الإسلامي، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، 1419هـ - 1998م.

20) علي مانع ،عوامل جنوح الأحداث في الجزائر، نتائج دراسة ميدانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ،1997 م.

21) عمر محمّد التومي الشيباني، تطوّر النظريات و الأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، الطبعة الثانية 1397هـ - 1977م.

22) مالك بن نبي، مشكلة الثقافة، ترجمة : عبد الصبور شاهين، دار الفكر للطباعة و النّشر، سوريا، دمشق، الطبعة الرابعة، 1404هـ، 1984م.

23) محمد جواد رضا ، العرب والتربية و الحضارة، الإختيار الصعب، مركز الدراسات، الوحدة العربية، لبنان، بيروت، الطبعة الثالثة، 1993م.

24) محمد حسني غامري، مقدمة في الأنتروبولوجيا (علم الإنسان)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1991م.

25) محمد زيان عمر، البحث العلمي، مناهجه و تقنياته، ديوان المطبوعات الجامعية، بدون طبعة، 1993م

26) محمد سلامة آدم و توفيق حداد، علم نفس الطفل للطلبة المعلمين و المساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية، وزارة التعليم الإبتدائي و الثانوي، الطبعة الأولى، 1973م.
27) محمد قطب، منهج التربية الإسلامية، دار الشروق، بيروت، الطبعة السادسة، الجزء الأول، 1982م.
28) مصطفى أبو سعد، التربية الإيجابية من خلال إشباع الحاجات النفسية للطفل، مركز الراشد، الطبعة الأولى، الجزء الأوّل، 2001م.
29) مولاي ملياني، الإجراءات الجزائية في التشريع الجزائري، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1999م.
30) هشام شرابي،مقدمات لدراسة المجتمع العربي،دار الطليعة، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، 1991م.
31) وزارة العدل، قانون الإجراءات الجزائية، مطبوعات الديوان الوطني للأشغال التربوية، الطبعة الثالثة 2001م
32) وطفة علي أسعد، بنية السلطة و إشكالية التسلّط التربوي في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1999م.

* **الرسائل الجامعية:**

1) بطاش نعيمة ، العنف لدى الجانحات، دراسة ميدانية بمركز (بئروانة تلمسان، تيشي بجاية، بئر خادم الجزائر) مذكرة التخرج لنيل شهادة الماجستير في الأنتربولوجيا، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، كلية الآداب و العلوم الإنسانية، قسم الثقافة الشعبية، السنة الجامعية:2005-2006م
2) عائشة أحمد نحوي، الآثار الإكلينيكية المترتبة على الصراع بين إتجاهي التنشئة التقليدية و الحديثة لدى المراهق الجزائري، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في علم النفس الإكلينيكي، قسم علم النفس، كلية الآداب جامعة الإسكندرية، 1990م.
3) لكحل لخضر، تربية الطفل عند الغزالي مع مقارنتها بتربيته عند روسو، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر، معهد علم النفس و علوم التربية، السنة الجامعية: 1989م-1990م.
4) محمد رمصان، إجرام الأحداث في المجتمع الجزائري، دراسة ميدانية، أطروحة، لنيل شهادة دكتوراه دولة في الأنتروبولوجيا، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الإجتماعية، قسم الثقافة الشعبية.

* **القوانين :**

1) أمر رقم 66-155 المؤرّخ في 08 جوان 1996م المتضمن قانون الإجراءات الجزائية.
2) أمر رقم 70-86 المؤرّخ في 15 ديسمبر المتضمن قانون الجنسية.

3) الأمر رقم 72-2 المؤرخ في 25 ذي الحجة عام 1391هـ ، و المتضمن قانون تنظيم السجون و إعادة تربية المساجين.
4) الأمر رقم 72-3 المؤرخ في 10 فبراير سنة 1972م و المتعلق بحماية الطفولة و المراهقة.
5) أمر رقم 75-58 المؤرّخ في 26 سبتمبر 1975م المتضمن القانون المدني.
6) أمر رقم 75-64 المؤرّخ في 26 سبتمبر 1975م المتضمن إحداث مؤسسات و مصالح خاصة بحماية الشباب.
7) دستور 16 أكتوبر 1996م.
8) القانون رقم 06-23 المؤرّخ في 2006/12/20 المتضمن قانون العقوبات.
9) القانون رقم 84-11 المؤرّخ في 9 جوان 1984م المتضمن قانون الأسرة.
10) القانون رقم 85-05 المؤرّخ في 16 فيفري 1985م الخاص بحماية و ترقية الصحة المعدل و المتمم بالقانون رقم 90-17 المؤرّخ في 31 جويلية 1990م.
11) القانون رقم 90-07 المؤرّخ في 03 أفريل 1990م المتضمن قانون الإعلام.
12) القانون رقم 90-08 المؤرّخ في 07 أفريل 1990م المتضمن قانون البلدية.
13) مرسوم تنفيذي رقم 92-453 المؤرّخ في 06 ديسمبر1992م الذي يحدّد شروط إحداث مراكز الشباب لقضاء العطل و الترفيه و تنظيمها و تسييرها.
14) مرسوم رئاسي رقم 92-461 مؤرّخ في 24 جمادى الثانية عام 1413هـ الموافق لـ 19 ديسمبر سنة 1992م، يتضمن المصادقة على إتفاقية حقوق الطفل التي وافقت عليها الجمعية العامة للأمم المتحدة بتاريخ 20 نوفمبر 1989م.
15) المرسوم رقم 65-215 المؤرّخ في 19 غشت سنة 1965م المتعلق بالمراكز الإختصاصية و دور الإيواء المكلفة برعاية الطفولة و الأحداث.

* **مجلات، جرائد و دوريات :**

- شمخي جبر، الطفل و التسلط التربوي في الأسرة و المدرسة، الجزء الأول، الحوار المتمدن، العدد : 1186، 2006/03/11م.
- ص. بورويلة، مقالة بعنوان : جرائمهم لم تعد تشمل المدن الكبرى-القبض على 3467 طفل جانح خلال أربعة أشهر- جريدة الخبر الصادرة في 2007/05/30م.
- ص. بورويلة، مقالة بعنوان : جنوح الأحداث يهدّد بانتشار الجريمة المنتظمة مستقبلا، جريدة الخبر الصادرة يوم الخميس 1 جوان 2006م.

- المصدر الوطني للإحصاء، إحصائيات سنة 2004، عن موقع الشهاب للإعلام: www.Chihab.ne

* **محاضرات :**

- إبراهيم الفقي، العلاقات الناجحة بين الآباء و الأبناء، محاضرة ألقاها من خلال قناة النجاح الفضائية " محاضرات غير منشورة".

المراجع باللغة الأجنبية.

1) JEAN CHAZAL : L'enfance délinquante, complexe graphique. SNED - REGHAIA.

2) PIRRE DACO – les voies étonirantes de la nouvelle psychologie. Pare marabou. Les prodigieuses victoires de la psychologie, 1988. Belgique.

3) Proverbes et dictions populaires Algériens Recueillis, classés, traduits commentés par Kadda, Boutarene, 2ème édition 1986, office des publications universitaires, Ben-Aknoun-Alger.

4) SIDI AHMED LAMSARI : Adolescence, et milieu scolaire, imprimerie Tetouane, Maroc 1995.

الملحق

الإستمارة التقنية للبحث

ملاحظة : هذه الإستمارة تقيس أنماط تربوية و نواحي نفسية متعدّدة، و هي مكوّنة من عدّة عبارات، كل عبارة تتبعها في الغالب ثلاثة عبارات و أحيانًا عبارتان. المطلوب منك قراءة كلّ عبارة و خياراتها، ثمّ تختار واحدًا فقط من الخيارات و تضع إشارة (×) داخل المربع المقابل لذلك الخيار.

- أحرص على أن تكون إجاباتك صريحة، و اعلم أنّه لا يُوجد خطأ أو صواب في الخيارات و إنّما المطلوب هو أن تختار ما ينطبق عليك في الواقع حيال الموضوعات الواردة في عبارات الإستمارة.
- يرجى الإجابة على جميع عبارات المقياس دون إستثناء.
- إعلم أنّ إجابتك ستبقى سرية و تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

	بند الرضاعة :
1	هل تمّت الرضاعة عن طريق ؟ أ-الثدي ب-الزجاجة. ج-الثدي و الزجاجة معًا.
2	هل تُرضع إبنك ؟ أ-في كلّ لحظة يُعلن فيها عن حاجته. ب- وفق جدول زمني محدّد. ج-حسب الظروف.
3	كيف كان إحساسك و أنت تُرضعين إبنك ؟ أ-مرتاحة و هادئة. ب-متوترة و قلقة. ج-أحيانًا مرتاحة و أحيانًا قلقة.

4	هل دامت مدّة الرضاعة ؟ أ-أقل من سنة. ب-ما بين سنة و سنتين. ج-أكثر من سنتين.
	بند الفطام :
5	هل تمّ الفطام ؟ أ-تدريجيًّا. ب-فجأة. ج-نفور الطفل.
6	هل تمّ الفطام ؟ أ-بصفة طبيعية. ب-بوضع مادة مرّة على الثدي. ج-بآستعمال وسيلة ما.
	بند التدريب على التخلص من الفضلات :
7	متى بدأ التدريب على التخلّص من الفضلات ؟ أ-في وقت مبكر. ب-في وقت متأخر. ج-بصورة عفوية.
8	ما هو موقفك أثناء التدريب على التخلّص من الفضلات ؟ أ-متساهل ب-صارم. ج-أحيانًا متساهل و أحيانًا صارم.

9	كيف كان التدريب على التخلّص من الفضلات ؟ أ-بصورة عفوية. ب-بتحديد مواقيت لذلك. ج-الإكثار من وضع الطفل في المرحاض.
10	هل تشعر بالقلق خوفًا من تأخّر إبنك في القدرة على ضبط عملية التخلص من الفضلات ؟ أ-كثيرًا. ب-بعض الشيء. ج-لا أكثر.
11	ما هو تصرّفك عندما يتبوّل إبنك في الفراش أثناء النوم ؟ أ-تعنّفينه. ب-تتسامحين معه. ج-ترينه أمرًا عاديًا.
	بند اللّعب :
12	هل تفضّل أن يكون إبنك ؟ أ-كثير الحركة. ب-قليل الحركة. ج-ساكن.
13	بالنسبة للعب إبنك هل ؟ أ-تشارك إبنك في اللعب. ب-تتركه و شأنه في عالمه الجديد. ج-تتدخل من خلال تحديدك لأنواع اللّعب و اللُّعب.

14	هل تشعرين بالتوتر و القلق عندما يبدأ طفلك يقفز، يجري، يصرخ و يتحرّك ؟ أ-كثيرًا. ب-بعض الشيء. ج-لا أكترث.
	بند التخويف :
15	هل تلجأ إلى تخويف طفلك بالحيوانات و الغولة كي ينام أو يُطيع أو يهدأ ؟ أ-نعم. ب-لا. ج-أحيانًا.
16	إذا لم يُفلح التّخويف هل تلجأ إلى التّهديد بالعصا و الضرب ؟ أ-نعم. ب-لا. ج-أحيانًا.
17	هل تهدّد إبنك بقطع أذنيه أو أنفه أو إحليله كما حدث يوم الختان ؟ أ-نعم. ب-لا. ج-أحيانًا.
	بند تطلعات الوالدين :
18	هل كنت تنتظر من إبنك تحقيق أهداف كنت تنوي تحقيقها ؟ أ-نعم. ب-لا. ج-ليس بالتّحديد.

19	هل كون إبنك لم يحقق الأهداف المرجوّة منه يؤثر على علاقتك به ؟ أ-نعم. ب-لا. ج-بعض الشيء.
20	هل كون إبنك لم يحقق الأهداف المرجوّة منه يدعوك إلى التصرّف بشدة تجاهه؟ أ-نعم. ب-لا. ج-بعض الشيء.
21	هل تتطابق الصورة التي تنتظرها من إبنك مع الصورة الفعلية له ؟ أ-نعم. ب-لا. ج-ليس تمامًا.
	بند الصحة النفسية :
22	فيما يخص الأعمال الموكلة إلى إبنك هل تشعر أنّه ؟ أ-قادر على القيام بها لوحده. ب-عاجز عن القيام بها لوحده. ج-يحتاج إلى مساعدة فقط.
23	هل إبنك يعاني من ؟ أ-الكسل و الإحباط. ب-المواظبة و الإنجاز.
24	هل يبدي طفلك ؟ أ-نزعة إلى التبعية و الخضوع. ب-نزعة إلى الإستقلالية.

25	هل يتردّد إبنك في إتّخاذ القرارات التي تخصّه ؟ أ-نعم. ب-لا. ج-أحيانًا.	
26	هل يبدي إبنك وجهة نظره ؟ أ-نعم. ب-لا. ج-أحيانًا.	
27	هل إبنك ؟ أ-إنطوائي لا يقدر على مواجهة النّاس. ب-منبسط يتفاعل مع النّاس.	
28	هل تشعر أنّ حياتك ؟ أ-ممتعة. ب-مملة. ج-ممتعة و مملّة معًا.	
29	هل تشعر أنّ أبويك يحبّانك ؟ أ-كثيرًا. ب-قليلاً. ج-لا أدري.	
30	هل تشعر بأنّ أعصابك؟ أ-هادئة. ب-متوترة قليلاً. ج-متوترة جدًّا.	

31	هل تشعر أنّك ؟ أ-تخاف أباك. ب-تحترم أباك. ج-لا تكترث له.	
32	هل تثق بقدراتك و بنفسك؟ أ-نعم. ب-لا. ج-أحيانًا.	
33	هل تشعر بأنّك عديم الفائدة؟ أ-نعم. ب-لا. ج-أحيانًا.	
34	هل كان يُهينك أبواك و يحقرونك؟ أ-نعم. ب-لا. ج-أحيانًا.	
35	إذا لم تقتنع بقرار والديك أحدهما أو كلاهما هل ؟ أ-تستجيب. ب-ترفض. ج-تناقش و تحاور بأدب.	

36	هل كان يتحاور والدك معك ؟ أ-نعم. ب-لا. ج-أحيانًا.
	بند النمط التربوي للوالدين :
37	هل كانت تدخلاتك في تصرّفات إبنك ؟ أ-مفرطة. ب-للضرورة. ج-منعدمة.
38	هل تحب أن يكون طفلك ؟ أ-قليل الأسئلة. ب-كثير الأسئلة. ج-لا يسأل.
39	كيف كان ينجز إبنك أعماله ؟ أ-تقومين بها مكانه. ب-تشاركينه فيها. ج-يقوم بها لوحده.
40	كيف تنظر إلى الطفل الذي يُناقش و يُعارض و يُدلي برأيه ؟ أ-جرأة شديدة لا يُسمح بها و سوء تربية. ب-ظاهرة صحيحة يجب تشجيعها. ج-لا أكترث له.

41	بماذا كنت تجيبين إبنك حين يسأل أسئلة محرجة (مثلا:كيف تكوّن أخاه الذي في بطنك ؟) أ-تعتبرها وقاحة لا يُسمح بها مع تأجيل الإجابة. ب-تأخذ سؤاله بجدية مع محاولة إقناعه. ج-لا تكترث لسؤاله.	
42	هل كنت تمنح إبنك فرصة التجريب و تشجعه ؟ أ-لا. ب-نعم. ج-لا أذكر.	
43	ما رأيك في المقولة الشعبية "يلي ما يقسي قلبه ما يربي ولده" ؟ أ-صحيحة. ب-خاطئة. ج-لا أدري.	
44	هل تؤيّد الوالد الذي يقول للمعلم : "أعطيك إبني لحمًا و عظمًا، فلك اللّحم و لي العظم" ؟ أ-نعم. ب-لا. ج-لا أدري.	
45	هل كنت تعتذر لإبنك عندما تخطئ في حقّه ؟ أ-لا. ب-نعم. ج-لا أذكر.	

46	هل كنت تربط مكافأة إبنك أو إهداؤه بتحقيق أو إنجاز عمل ما ؟ أ-نعم. ب-لا. ج-لا أذكر.	
47	هل كنت تسمع لرأي طفلك و أفكاره ؟ أ-لا. ب-نعم. ج-أتظاهر.	
48	هل كنت تصرّح بحبّك لإبنك ؟ أ-لا. ب-نعم. ج-لا أذكر.	
49	هل تظن أنّ الضرب يحمل الأطفال على ؟ أ-طاعتك. ب-فقد الثقة بك. ج-لا أدري.	
50	في تعاملك مع إبنك هل كنت ؟ أ-تكتفي بإصدار الأوامر. ب-تعمد إلى لغة الإقناع. ج-لا أتدخل فيه.	

51	هل كنت تشرك إبنك في مناقشة و إيجاد الحلول للمشاكل التي يواجهها ؟ أ-لا. ب-نعم. ج-لا أذكر.	
52	هل كان أبواك يتخاصمان أمامك ؟ أ-نعم. ب-لا. ج-لا أذكر.	
53	في تربيتك لإبنك هل كنت تحرص على رؤية و تلمس النتائج بأسرع وقت ممكن؟ أ-نعم. ب-لا. ج-لا أكترث.	
54	كيف كانت معاملة والديك لك ؟ أ-متسلطة. ب-متسامحة. ج-مهملة.	
55	عندما كنت تطرح الأسئلة على أبويك هل كانا ؟ أ-يُجيبانك فقط دون إقناع. ب-يُجيبانك و يقنعانك. ج-يصدّانك.	

56	هل كان أبواك يهتمان ؟ أ-بعيوبك أكثر من محاسنك. ب-بمحاسنك أكثر من عيوبك. ج-لا بمحاسنك و لا بعيوبك.
	النمط التربوي المدرسي :
57	ما هو شعورك تجاه المدرسة ؟ أ-تميل إليها. ب-تنفر منها. ج-تتجاهلها.
58	هل كان المعلم يستعمل معك أسلوب ؟ أ-الضرب و التوبيخ و التحقير. ب-التسامح. ج-كليهما معًا.
59	هل كان المعلم ؟ أ-يكتفي بشرح الدرس. ب-يكتفي بالتكرار دون المناقشة. ج-يفتح باب المناقشة.
60	هل كان المعلم يُراعي إحساسك، كرمتك و مشاعرك ؟ أ-نعم. ب-لا. ج-أحيانًا.

61	هل تخاف من الإمتحانات المدرسية ؟ أ-نعم. ب-لا. ج-أحيانًا.
62	هل كان المعلم ؟ أ-متعاون معك. ب-قاس عليك. ج-الإثنين معًا.
63	هل أنت راضٍ عن مكان جلوسك في القسم طوال السنة الدراسية ؟ أ-نعم. ب-لا. ج-أحيانًا راضٍ و أحيانًا لا.
64	أثناء الدّرس هل تحب ؟ أ-المشاركة في الدرس. ب-الإستماع للمعلم. ج-كلاهما معًا.