جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي-

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

دور المؤسسة التربوية في الوقاية من الجريمة

دراسة ميدانية بثانوية ورماس

مـذكرة مكـملة لنيـل شهـادة – الماسـتر – في علم الاجتماع جريمة وإنحراف

إعـداد الطلبة:

- إسماعيل شراحي

- محمد أكرم سلامة

إشـراف الأستـاذ:

– علي بن ناصر

السنة الجامعية : 2015- 2016

شكر وعرفان

نحمد الله العلي القدير حمدًا يليق بجلاله أن وفقنا لإتمام هذا العمل المتواضع ، ونتقدم بجزيل الشكر إلى أستاذنا الفاضل : **علي بن ناصر** الذي تفضل بالإشراف على انجاز هذا المشروع لمذكرة تخرجنا حيث وقف معنا منذ اللحظات الأولى مسديا إلي توجيهاته وإرشاداته القيمة والمتميزة.

كما لا يفوتنا أن نتوجه بالشكر الوافر إلى كل أساتذة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الوادي الذين كانوا لنا السند في إنارة الدرب وبلوغ العلى والذين رافقونا خلال الخمس سنوات من التعليم الجامعي.

كما لا ننسى تقديم الشكر والامتنان إلى كل من ساهم معنا من قريب أو بعيد وقدم لنا يد المساعدة في انجاز هذا العمل.

*** فجزاهم الله عنا خير الجزاء وجعل ذلك في ميزان حسناتهم***

ملخص الدراسة

يعتبر موضوع الجريمة من بين المواضيع الهامة التي عولجت بشكل ملفت في علم الاجتماع جريمة وإنحراف وقد تعددت المداخل النظرية و الدراسات السابقة التي درست الجريمة وتحدثت عن علاقتها بالمجتمع.

وقد حاولنا من خلال دراستنا هذه محاولة الكشف عن دور المؤسسة التربوية في الوقاية من الجريمة كما حاولنا الإجابة على التساؤلات التالية :

- هل للأستاذ دور في الوقاية من الجريمة؟

- هل للإدارة(المدير،المشرف التربوي ،المستشار التربوي)دور في الوقاية من الجريمة؟

وانطلاقا من ذلك حاولنا تشخيص ظاهرة الجريمة ودور المؤسسة التربوية في التقليل منها تشخيصا واقعيا من خلال دراستنا التي أجريناها بثانوية ورماس ، وجسدنا ذلك من خلال دراستنا التي عرضناها في خمسة فصول تضمن كل فصل قسما مهما سواء في جانبه النظري والإجرائي أو في جانبه التحليلي

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم اختيار العينة بالطريقة القصدية حيث أخذنا ما نسبته 58.82% من مجموع أفراد مجتمع البحث ، و كان الاستبيان هو الأداة البارزة المعتمدة في جمع البيانات.

ولقد وصلنا بعد تحليل البيانات إلى تحقيق الصدق الإمبيريقي للفرضيات الجزئية ومنه تحقق الفرضية العامة تحقق نسبي التي تنص على أن للمدرسة دور في الوقاية من الجريمة.

résumé

Le sujet de la criminalité chez les sujets importants qui ont abordé de façon spectaculaire dans la sociologie considérée comme un crime et de déviation étaient nombreuses théorie des entrées et des études précédentes qui ont .examiné le crime et a parlé de leur relation avec la communauté

Nous avons essayé à travers cette tentative d'étude pour découvrir le rôle de l'établissement d'enseignement dans la prévention de la criminalité que nous :avons essayé de répondre aux questions suivantes

- Est-ce que le rôle du professeur dans la prévention de la criminalité ؟

- Est-gestion (directeur, superviseur de l'éducation, conseiller pédagogique) rôle dans la prévention de la criminalité ؟

Sur cette base, nous avons essayé de diagnostiquer le phénomène de la criminalité et le rôle de l'établissement d'enseignement dans le diagnostic minimisé de façon réaliste grâce à notre étude, nous avons mené Butanuep Ourmes, et notre corps par le biais de notre étude que nous avons présenté en cinq chapitres pour assurer chaque chapitre une partie importante à la fois dans son théorique et procédurale ou en partie, analytique

L'étude a été basée sur la méthode descriptive, l'échantillon a été choisi à dessein, où l'on prend un taux de 58,82% du total des membres de la communauté de la recherche, et le questionnaire a été un outil de premier plan .est adopté dans la collecte de données

Et nous sommes venus après avoir analysé les données pour obtenir l'honnêteté hypothèses Alamberiqi partielle lui vérifier le chèque relatif hypothèse générale, qui stipule que le rôle de l'école dans la prévention du crime.

قائمة المحتويات

العنوان	الرقم
شكر وعرفان	أ
ملخص الدراسة بالعربية	ب
ملخص الدراسة بالفرنسية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	هـ
مقدمة	1
الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة	
تمهيد	06
1- الإشكالية	06
2- دوافع اختيار الموضوع	07
3- أهداف الدراسة	08
4- أهمية الدراسة	08
5- مفاهيم الدراسة	08
6- الدراسات السابقة	09
الفصل الثاني : المدرسة والمجتمع	
ـ تمهيد	12
أولاً: مفهوم المدرسة	
تعريف المدرسة	12

ثانيا:لمحة تاريخية عن المدرسة	13
1-العائلة (الأسرة كمدرسة)	13
2-القبيلة كمدرسة	14
ثالثا: الفكر التربوي في مختلف الحضارات القديمة	
1- التربية الصينية	14
2- التربية لدى قدامى المصريين	16
3- التربية عند اليونان والرومان	17
4- التربية عند العرب القدامى	18
رابعا: لمحة تاريخية عن المدرسة الجزائرية	
1- التعليم قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر	19
2- التعليم في عهد الاحتلال الفرنسي للجزائر	22
3- التعليم بعد الاستقلال	26
خامسا: وظائف المدرسة	30
خلاصة	32
الفصل الثالث: محددات الجريمة	

تمهيد	34
أولا: المفهوم اللغوي والاصطلاحي للجريمة	
1- التعريف اللغوي	34
2- التعريف الاصطلاحي	34
ثانيا: أركان الجريمة	
1- الركن الشرعي	35
2- الركن المادي	37
3- الركن المعنوي	47
ثالثا: أنواع الجرائم	
1- حسب درجة خطورتها	54
2- حسب طبيعتها	55
3- حسب صورة الفعل	55
رابعا: النظريات المفسرة للجريمة	
1- التفسير التكويني للظاهرة الإجرامية	56

2- التفسير الاجتماعي للظاهرة الاجتماعية	60
3- التفسير التكاملي للظاهرة الإجرامية	66
الفصل الرابع: المنهج وأدوات جمع البيانات	
تمهيد	72
أولا: المنهج	72
ثانيا: أدوات جمع البيانات	73
ثالثا: مجالات الدراسة	74
1- المجال المكاني	74
2- المجال الزماني	75
3- المجال البشري	76
الفصل الخامس: الإطار الميداني للدراسة	
تمهيد	78
أولا: عرض وتحليل وتفسير البيانات الميدانية	
1- تحليل وتفسير البيانات الأولية	78

2- تحليل وتفسير البيانات الفرضية الأولى	81
3- تحليل وتفسير بيانات الفرضية الثانية	92
ثانيا: النتائج العامة للدراسة	101
ثالثا: تفسير الفرضية العامة	102
خاتمة	104
التوصيات والمقترحات	106
الملاحق	107

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة حسب متغير السن	78
02	توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	79
03	توزيع أفراد العينة حسب متغير الشعبة	80
04	حث الأستاذ التلاميذ على مساعدة الآخرين	81
05	طلب الأستاذ من التلاميذ مساعدة الغير	82
06	طلب الأستاذ من التلاميذ نشر روح التسامح	83
07	تعلم التلاميذ التحلي بروح المسؤولية من الأستاذ	84
08	الأستاذ قدوة في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر	85
09	حث الأستاذ التلاميذ بالمحافظة على الصلاة	86
10	ترغيب الأستاذ للتلاميذ في القيام بالشعائر الدينية من فرائض وسنن	87
11	تحذير الأستاذ التلاميذ من الوقوع في فخ الإرهاب	88
12	تحذير الأستاذ التلاميذ من مخاطر التعصب	88
13	نصح الأستاذ التلاميذ بأداء الخدمة الوطنية	89
14	إلحاح الأستاذ على التلاميذ من أجل إحترام قانون المرور	90
15	ترغيب الأستاذ التلاميذ في إعانة المحتاجين	91
16	قيام الإدارة بتقديم الجوائز للمتفوقين وذوي الخلق الحسن	92
17	سعي الإدارة للقيام بنشاطات الغرض منها نبذ العنف	93
18	تشجيع الإدارة التلاميذ على القيام بحملات نظافة	93
19	تسطير الإدارة للنشاطات الرياضية	94
20	سعي الإدارة للتحسيس بمخاطر السرقة و الاعتداءات	95
21	معاقبة الإدارة لكل تلميذ يخل بالنظام الداخلي للمؤسسة	96
22	إحياء الإدارة للأعياد الوطنية	97
23	إقامة الإدارة لمسابقات حفظ القران الكريم والأحاديث النبوية	97
24	تثمين الإدارة الأعمال التطوعية التي يقوم بها التلميذ	98
25	استعمال الإدارة أسلوب الرقابة للحد من ظاهرة المفرقعات	99
26	وضع الإدارة جهاز حجب شبكة الهاتف المحمول	100

مقدمة

تعاني المجتمعات الإنسانية بشكل عام من احتقانات ومشكلات تعصف بها ، وظروف وأسباب تحيط بها سواء كانت اقتصادية أم اجتماعية أم أخلاقية ، إلا أنه وعلى اختلاف المسببات، فإنها تؤدي إلى لجوء بعض أفرا د المجتمع إلى الانحراف.

ولما كان لهذه الظاهرة من آثار سلبية على سلامة المجتمعات واستقرارها وتقدمها، فقد شغلت أذهان الكثير من الفقهاء والقانونيين والمفكرين للبحث عن طرق وأساليب علاجها والوقاية منها .

ومن هنا جاءت المساعي العالمية، سواء من خلال المؤتمرات الدولية أو من خلال اللقاءات الإقليمية والجهود المحلية، ومن خلال الندوات الإعلامية ، داعية جميعا إلى مكافحة أسباب العنف والانحراف.للقضاء على هذه الظاهرة.

وانحراف الأحداث من الظواهر الاجتماعية التي عايشتها وتعايشها كافة المجتمعات الإنسانية ، كبيرها وصغيرها، المتقدمة منها والسائرة في طريق النمو، والمجتمعات نفسها هي التي تفرز عوامل الانحراف.ومتغيراته على اختلاقها والمؤسسات الاجتماعية هي ذاتها التي تكون وراء الكثير من عوامل انحراف الأحداث أو على الأقل تساهم وبقدر كبير في إنتاج الظروف والشروط المؤدية لجنوح الأحداث طالب،ويكاد يجمع علماء التربية وعلم النفس على أن المؤثرات البيئية تلعب دو ا ر حاسما في صياغة نمط شخصية الطفل، فهو يتأثر بما يحيط به من قيم وعادات ومعتقدات تشكل شخصيته الوجدانية واتجاهاته الاجتماعية والنفسية والثقافية، فهو يكتسب من المؤسسات الاجتماعية والتربوية القائمة قي

بيئته كالأسرة والمدرسة ودور العبادة ووسائل الإعلام وكل ما يرتبط بمكونات شخصيته ، ويتجسد ذلك في نمط سلوكه في المجتمع.

وتشكل ظاهرة العنف في المدارس وبين الطلبة إحدى إفرازات واقعنا الاجتماعي الهش، الذي تنخر جسمه

عدة تناقضات تتفاقم يوما بعد يوم، فأصبح العنف هو السمة الغالبة على العلاقات بين شريحة واسعة من أطفال المدارس إلى درجة باتت فيها العملية التربوية موضع تضاؤل سواء تعلق الأمر بدور الأسرة أو المدرسة أو المجتمع .

والمتتبع لواقع طلاب المدارس اليوم يلحظ تغي ا ر مطردا في سلوكياتهم وثقافتهم في اتجاه يتعارض مع دين المجتمع وعقيدته، ما نتج عنه ت ا زيد حجم المشكلات السلوكية والأخلاقية والتعليمية والنفسية، مبرهنا بذلك ضعف المدرسة عن القيام برسالتها الوقائية والعلاجية بالصورة المطلوبة .

إن المدرسة ذلك المجتمع المنظم الكبير بعد الأسرة، يمضي فيه الإنسان معظم وقته ومرحلة أساسية وطويلة من عمره، يتلقى في ظله العلوم المختلفة التي يجب أن تساعده على رسم طريقه في الحياة، ويصادف تشعب العلاقات والسلوك مع أفراد آخرين، ويشكل له حقل اختيار لقدراته وإمكاناته، ويتعرف إلى القوة التي تسود العالم الخارجي والتي تفرض عليه أوضاعا جديدة لم يألفها من قبل.

والمدرسة التي قامت في الأصل على تزويد الطلاب بالعلوم الإنسانية أصبح من ضمن رسالتها بناء شخصيتهم الاجتماعية بطرق مختلفة، كتلقينهم مبادئ الأخلاق والتربية المدنية، وتعويدهم على السلوك المطابق للقانون وتشجيعهم على ممارسة النشاطات والهوايات المتنوعة ومنها النشاط الرياضي الذي من شأنه أن ينمي روح الثقة والتعاون لديهم، ويجعلهم يشتغلون أوقات فراغهم بشكل مجد.

والمعلم قبل غيره قد يلاحظ بوادر الانحراف عند الطالب، لذلك يجب العمل على توثيق الصلة بين المعلم والطالب من جهة، وبين المدرسة والبيت من جهة أخرى، من أجل علاج هذه البوادر وتوقي مخاطرها قبل استفحال أمرها، فإذا عانى الطالب خيبة مستمرة في الدراسة فيتعين إيجاد حل له يتناسب مع قدراته، حتى لا تصبح هذه المشكلة سببا في تحوله إلى طريق الانحراف، وإذا عانى من عدم قدرته على التكيف مع الجماعة داخل المدرسة فيجب توجيه الاهتمام إلى هذا الجانب حتى لا تتكون لديه شخصية منطوية ومنعزلة عن الآخرين قد لا تقوى على مواجهة شؤونه، فيندفع في طريق الإجرام، وإذا اتصف سلوكه بالتمرد وعدم التقيد بالأنظمة الداخلية في المدرسة، فيجدر توعيته وإقناعه بسلوكه الخاطئ، حتى لا تتكون لديه ردود فعل سلبية تزيد في تمرده.

وباختصار فإن دور المدرسة يقوم على ثلاث ركائز أساسية تتمثل في المناهج التعليمية والتربوية والتثقيفية العامة المناسبة، وفي الجهاز البشري المتخصص الذي يتولى الإشراف عليها وتزويد الطلاب بها، وفي البناء الملائم وما يلحق به من ملاعب ومكتبات لممارسة النشاطات المتنوعة، فتحقيق هذه المزايا من شأنها أن توفر بيئة صالحة للتربية والتعليم، وتحد وتعطل من فرص الإجرام في المجتمع

ونحن بدورنا كباحثين أردنا التركيز على دور المؤسسة التربوية في الوقاية من الجريمة،فكان التقسيم على أساس علمي ممنهج ثلاثة فصول نظرية وفصلين ميدانيين،أما الجانب النظري يتشكل من الفصل الأول وهو الإطار المفاهيمي للدراسة ويتكون من الإشكالية وأهداف الدراسة وأهمية الدراسة ومفاهيم الدراسة والدراسات السابقة،والفصل الثاني أيضا بعنوان المدرسة والمجتمع وفيه عرجنا على الصورة التاريخية للمدرسة بصفة عامة والمدرسة الجزائرية بصفة خاصة والفكر التربوي لمختلف الحضارات القديمة ووظائف المدرسة،ثم الفصل الثالث بعنوان محددات الجريمة ويتضمن كل من مفهوم الجريمة وأركانها وأنواعها

والنظريات المفسرة لها،أما الجانب الميداني فيضم فصلين الفصل الرابع بعنوان المنهج وأدوات جمع البيانات والفصل الخامس يتكون من تحليل وتفسير النتائج للدراسة.

I- الفصل الأول: الإطار المفاهيمي

تمهيد

1-الإشكالية

2- دوافع اختيار الموضوع

3-أهداف الدراسة

4-أهمية الدراسة

5-مفاهيم الدراسة

6-الدراسات السابقة

تمهيد:

يكتسي الإطار المفاهيمي للدراسة أهمية بالغة ،لذا سنحاول في هذه الخطوة طرح إشكالية الدراسة والأهداف التي نسعى للوصول إليها والأهمية التي يمثلها مع تحديد المفاهيم الرئيسية والدراسات السابقة

1-الإشكالية:

تعد المدرسة المؤسسة التربوية الثانية بعد الأسرة.كونها مؤسسة من المؤسسات المنوطة بعملية التنشئة الاجتماعية.والمتمثلة في الأسرة والمسجد وجماعة الرفاق....إلخ.فهي تلعب دورا هاما في تشكيل شخصية النشأ من خلال تربيتهم وتعليمهم لتهيئتهم وجعلهم أفرادا صالحين في المجتمع.كما تعتبر أيضا المكان الأنسب الذي تطرح فيه أفكار المجتمع من قيم وأعراف وعادات وتقاليد إجتماعية عن طريق الأساتذة والمعلمين بشتى الأساليب .فالمدرسة منذ تواجدها كانت دائما تسعى إلى تحقيق أهم هدفين لها وهما التربية والتعليم.ولو رجع بنا التاريخ إلى الوراء لوجدنا أن جل الحضارات القديمة كانت لديها نفس الأهداف بما يتماشى وثقافة المجتمع.فقد حرص المصريون القدماء على إتباع أساليب متعددة في عملية التعليم والتنشئة الإجتماعية .والتي تقوم على أسس تربوية وتعليمية للنشء من الصغر حتى يصبحوا أفرادا راشدين ومسؤولين أمام المجتمع ،حيث كانت تعكس الجانب الديني والروحي والأخلاقي للمجتمع المصري القديم.إضافة إلى هذا نجد في بلاد الإغريق بأن التربية عندهم تتمثل في إعداد النشئ وتكوين الطبقات الحاكمة والعامة على قواعد تربوية سليمة ،تعتمد على القيم والأخلاق والروح الدينية .وذلك من أجل بقاء وإستمرارية صرح الدولة.وصولا إلى المدرسة الجزائرية التي عانت وعاشت الويلات جراء الحملات العسكرية التي شهدتها،منذ الغزو الإسباني في (1519م) ليستنجد الأهالي بالدولة العثمانية ثم الإحتلال الفرنسي (5جويلية1830-5جويلية1962)،فقد كان الغرض من هذه الحملات تهديم مقومات الشعب الجزائري (الإسلام والعروبة والأمازيغية)،لكن الشعب كان لها بالمرصاد ولم يتحلل في ثقافة غريبة عليه فقد كان

للمدرسة، والتي تمثلت في الزوايا والكتاتيب والمساجد فضل كبير في الحفاظ على مقومات الشعب ومعتقداته، إلى حين استرجاع السيادة الوطنية ، إلى يومنا هذا .فهي تسعى أيضا إلى ترسيخ ثقافة المواطنه والسلم والصلح ونبذ العنف والجريمة بمختلف أنواعها .لكن المدرسة الجزائرية وللأسف أصبحت وكرا لممارسة جميع أنواع الجرائم من عنف بأنواعه(جسدي .لفظي .رمزي).وتدخين وتعاطي للمخذرات بل وصلت إلى حد التعدي على الأساتذة والأطقم الإدارية التي تسير عملية التربية والتعليم في بلدنا.لقد كان هذا الوضع منعدما بعد إسترجاع السيادة الوطنية .لكن مع مجيئ العولمة والتقدم التكنولوجي أصبح أمرا عاديا وبالضبط مع بدايات القرن 21.إلى يومنا هذا والنسب الإجرامية في تزايد رهيب .

ودورنا نحن كباحثين استوجب علينا تقصي بعض الحقائق في هذا الموضوع .الذي لطالما حير المختصين في الشؤون التربوية من أجل إيجاد حل لهذه المعضلة والخروج بأشياء تفيد المدرسة والتلميذ والقائمين عليهما.ومن هنا نطرح التساؤل العام للدراسة والمتمثل في.**أين يكمن دور المدرسة في مكافحة الجريمة؟**.

وتتفرع عنه أسئلة جزئية .

-هل للأستاذ دور في التقليل من الجريمة؟

-هل للإدارة(المدير،المشرف التربوي،المستشار التربوي) دور في التقليل من الجريمة؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات قمنا بوضع الفرضيات التالية:

-الفرضية العامة:

- للمدرسة دور في الوقاية من الجريمة

-الفرضيات الجزئية:

- للأستاذ دور في الوقاية من الجريمة.

- للإدارة (المدير،المستشار التربوي،المشرف التربوي)دور في الوقاية من الجريمة.

2- دوافع اختيار الموضوع

- الرغبة الذاتية والميل الشخصي في معالجة ودراسة كل ما له علاقة في مكافحة الجريمة في المجتمع.

- ندرة الدراسات والبحوث التي شملت المؤسسة التربوية والجريمة معاً بالجامعات الجزائرية سواء على المستوى النظري أو التطبيقي.

3-أهداف الدراسة

- التحقق من صحة الفرضيات من عدمها.

- إبراز دور المدرسة كمؤسسة تربوية في التقليل من الجريمة في ظل تزايد نسب حدوثها.

- محاولة الوصول ولو إلى بعض الحلول والتي يمكن الاعتماد عليها من طرف القائمين على المدارس من أجل مكافحة الجريمة.

4-أهمية الدراسة

-تضيف هذه الدراسة بعض الحقائق الميدانية للأبحاث والدراسات العلمية السابقة التي أجريت والتي تناولت هذا الموضوع من جانب كما سنحاول التطرق إليه من جانب اخر

-المساهمة في إعطاء صورة توضيحية لدور المدرسة كمؤسسة إجتماعية في مكافحة الجريمة.

5- مفاهيم الدراسة:

أ-المدرسة:

هي مؤسسة تقوم بتزويد الطلاب و الأطفال و النشئ بالعلم و التربية ، و هي عبارة عن مبنى يتعلم فيه الطلاب القراءة و الكتابة و الرياضيات و العلوم و الدراسات الأخرى المختلفة .

ب-التعريف الإجرائي:

هي عبارة عن مكان يتم فيها تكوين الفرد وتلقينه أهم مقومات المجتمع (عادات – تقاليد-قيم)الذي ينتمي إليه ،من أجل خلق مواطن صالح.

ج-الجريمة: هي كل فعل يتعارض مع ما هو نافع للجماعة و ما هو عدل في نظرها. أو هي انتهاك العرف السائد مما يستوجب توقيع الجزاء على منتهكيه .أو هي انتهاك و خرق للقواعد والمعايير الأخلاقية والقانونية للمجتمع.

د-التعريف الإجرائي:

هي القيام بفعل أو الإمتناع عليه بما يتنافى مع مصالح المجتمع ويوجد نص قانوني يجرم هذا الفعل.

6-الدراسات السابقة:

أ-الدراسة الأولى:

دور القيم الإجتماعية في الوقاية من الجريمة-دراسة ميدانية على طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية-رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير،من إعداد الطالب سعيد علي راقع الحسنية،وإشراف الدكتور معين خليل عمر للسنة الجامعية 2005م.

ولقد ضمت هذه الدراسة مجموعة من التساؤلات منها التساؤل الرئيسي:

- أين يكمن دور القيم الإجتماعية في الوقاية من الجريمة؟

واحتوت على الفرضيات التالية:

- القيم الأمانة وإحترام الجار وإحترام حقوق الغير دور في الوقاية من الجريمة.

- القيم حب العمل والولاء الوطني دور في الوقاية من الجريمة.

وتهدف هذه الرسالة إلى :

- التعرف على دور القيم الإجتماعية في الوقاية من الجريمة.

- التعرف على مدى تأثير قيم الأمانة وإحترام الجار وإحترام حقوق الغير في الوقاية من الجريمة.

ولقد إعتمدت الدراسة على المنهج المسحي الوصفي بطريقة العينة مستخدما للإستبيان كآداة لجمع البيانات،وخلصت إلى مجموعة من النتائج:

-لقيم الأمانة وإحترام الجار وإحترام حقوق الغير دور في الوقاية من الجريمة.

-لقيم حب العمل والولاء الوطني دور في الوقاية من الجريمة.

ب-الدراسة الثانية:

إسهامات المؤسسات التعليمية في تعزيز القيم الإجتماعية وعلاقتها بثقافة اللاعنف في المجتمع السعودي-دراسة ميدانية على تلاميذ المدارس الثانوية بمدينة الرياض،أطروحة مقدمة إستكمالا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه،من إعداد علي مساعد يحي الزهراني وإشراف الدكتور عبد الله محمد حسنين شلبي للسنة الجامعية 2015م.

ولقد ضمت هذه الدراسة مجموعة من التساؤلات منها التساؤل الرئيسي:

-ما إسهامات المؤسسات التعليمية في تعزيز القيم الإجتماعية وعلاقتها بثقافة اللاعنف في المجتمع السعودي؟

واحتوت على الفرضيات التالية:

-تساهم الإدارة المدرسية في تعزيز القيم الإجتماعية المرتبطة بثقافة اللاعنف.

-التعرف على علاقة إستجابة الطلاب على مقياس اللاعنف بإسهامات المؤسسة التعليمية من وجهة نظرهم.

وتهدف هذه الرسالة إلى :

-تحديد تأثير القنوات الفضائية على منظومة قيمة كل من (التعاون.المشاركة الإجتماعية.التسامح والعفو الإجتماعي.قيمة الترابط الأسري).

ولقد إعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي مستخدما الإستبيان كآداة لجمع البيانات وخلصت إلى مجموعة من النتائج:

-يساهم المعلمون في حل المشكلات السلوكية بين الطلاب إعتمادا على أسلوب الحوار وإشاعة التسامح وقيمة الاعتذار لبعضنا.

-تساهم الأنشطة الطلابية في تعزيز مبدأ الشورى في نفوس الطلاب كمبدأ إسلامي.

-تحرص الإدارة على أن تكون العلاقة بين المعلمين والطلاب قائمة على الإحترام والجدية.

الفصل الثاني:المدرسة والمجتمع

تمهيد

أولا : مفهوم المدرسة :

1-مفهوم المدرسة:

ثانيا : لمحة تاريخية عن المدرسة

1- العائلة (الأسرة كمدرسة)

2- القبيلة كمدرسة

ثالثا - الفكر التربوي في مختلف الحضارات القديمة:

1- التربية الصينية

2- التربية لدى قدامى المصريين

3- التربية عند اليونان والرومان

4- التربية عند العرب القدامى

رابعا-لمحة تاريخية عن المدرسة الجزائرية

1-التعليم قبل الإحتلال الفرنسي

2-التعليم في عهد الإحتلال الفرنسي

3-التعليم بعد الإستقلال

خامسا-وظائف المدرسة

خلاصة

تمهيد:

سنتطرق في هذا الفصل بإذن الله إلى ما يخص المدرسة كمؤسسة تعد ركيزة أساسية في عملية التنشئة الإجتماعية ،ثم نعرج إلى أبرز المراحل التي مرت بها عبر مختلف العصور وكيف كانت عند مختلف الحضارات القديمة دون أن ننسى أهم وظائفها في المجتمع.

أولا : مفهوم المدرسة :

1-مفهوم المدرسة:

المدرسة هي " المؤسسة التي أنشاها المجتمع لتتولى تربية نشئه الطالع وهي تلك المؤسسة القيمة على الحضارة الإنسانية كما تعد هي الأداة التي تعمل مع الأسرة على تربية الطفل [1]".

ويرى أحمد محمد "أن المدرسة بناء اجتماعي يستمد مقوماته المؤسسية من التكوين الاجتماعي العام، تستمد منه هذه المؤسسة فلسفتها وسياساتها وأهدافها وتسعى إلى تحقيقها من خلال الوظائف و الأدوار التي تقوم بها[2].

ويعرف فرديناند بويسون المدرسة على أنها :مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من اجل إعداد الأجيال الجديدة، ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية. ويعرفها فريدرك هاستن "بأنها نظام معقد من السلوك المنظم، الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الوظائف في إطار النظام الاجتماعي القائم".

---

[1]- ناصر إبراهيم ، أسس التربية، ، دار عمار ، عمان، 1409. ط 2،ص16.

[2]- الفنيش أحمد ، أصول التربية ،،دار الكتاب الجديد المتحدة ، بيروت 2004 ،ط 3،ص22.

وينظر أرنولد كلوس إلى المدرسة بوصفها "نسقا منظما من العقائد والقيم والتقاليد، وأنماط التفكير والسلوك التي تتجسد في بنية المدرسة، وفي إيديولوجيتها الخاصة". ويرى شيبمان ان المدرسة "شبكة من المراكز والأدوار التي يقوم بها المعلمون والتلاميذ، حيث يتم اكتساب المعايير التي تحدد لهم أدوارهم المستقبلية في الحياة الاجتماعية"[1].

ثانيا : لمحة تاريخية عن المدرسة

"يقول عالم الاجتماع أوجست كنت لا نستطيع أن نفهم جيداً قضية ما إلا إذا تتبعناها تاريخياً ".

ومن خلال استعراض تاريخ المدرسة نجد أنها مرت بمرحلتين هما :

1- العائلة (الأسرة كمدرسة):

من المعلوم أن المدرسة لم تكن موجدة في السابق و كان العبء كله في المجتمعات البدائية آنذاك على العائلة حيث كانت المسئولة الوحيدة عن تربية الطفل "وكان التعليم يمر بثلاث مراحل هي الاستماع الملاحظة التقليد. الذي هو محاكاة ما يفعله أفراد عائلته و بخاصة الأبوان و يتم التعلم بصورة غير مقصودة فلا الأبوان كانا يقصدان بأنهما يقومان بدور المعلم ولا حتى الأولاد يقصدون ممارسة دور التلاميذ[2].

2- القبيلة كمدرسة :

[1] - فايز بن عبد العزيز الفايز،المدرسة والتنشئة الإجتماعية،رسالة ماجستير،جامعة الملك سعود،،2009،ص11

[2] -علي محمد سعيد : علم التربية و أسسه،،مكتبة الرشد ، الرياض ،1425. ط 1،ص69.

وهي المدرسة الثانية للأطفال وتعتبر مكملة لما تقوم به العائلة في المجتمعات البدائية وكان التعلم يمر بتلك المراحل الثلاث فيتعلم الطفل عمن هم أكبر منه سناً في القبيلة كشيخها أو كاهنها الذي يعلل للأبناء الظواهر الروحية و الطبيعية بصورة يغلب عليها السذاجة وعلى نحو خرافي و أسطوري [1].

ثالثا - الفكر التربوي في مختلف الحضارات القديمة:

1- التربية الصينية :

فهي نموذج واضح للتربية الشرقية، كانت الغاية من التربية هي تعريف الفرد على صراط الواجب وكانت وظيفتها تقوم بالمحافظة على أعمال الحياة وما يتعلق بها من عادات وتقاليد والسير بموجب هذه المعاملات وكان ذلك يقوم عن طريق المحاكاة والإعادة والتكرار[2].

- خصائصها :

- تتصف بروح المحافظة.

- تنشئ الفرد على عادات فكرية وعملية ماضية.

- لا تقوي أية ملكة، ولا تغير أية عادة وفق مقتضيات الظروف الجديدة.

- الحياة رتيبة.

- السكون المطلق والجمود الفكري، فكل شيء محدد بالتقاليد الموروثة.

- التعليم :

- آلي يكسب التلميذ مهارات آلية.

---

[1]- ناصر إبراهيم ،مرجع سابق ،ص 171

[2] -سعد مرسي احمد .تطور الفكر التربوي.عالم الكتاب. القاهرة..1998. ط 11،ص103

- الاعتناء بالمظهر واللياقة.

- الاعتناء بتمرين الذاكرة - لا بتكوين الفكر- من خلال التكرار والحفظ الأصم.

في القرن السادس قبل الميلاد ظهر في الصين مصطلحان هما : لوتسي (Lao-tsee)، يمثل روح التحرر والتقدم والبحث عن المثل الأعلى والثورة على العادات، لذا كان الإخفاق نصيبه. أما الثاني كونغ تسي (Cong-tsee)، واشتهر باسم الفيلسوف كونفوشيوس (551 -478 ق .م)، فقد نجح في أفكاره التي تقول بالأخلاق العملية والنفعية القائمة على سلطة الدولة والأسرة، وعلى منفعة الفرد، وأوجد مفهوما جديدا للتربية والتي تهتم بدراسة الفضيلة وخدمة الأقارب وأدب اللباس وأشياء كثيرة في شؤون الفلسفة الروحية وكان ذالك يتم عن طريق المدارس التي كانت تهتم بنظام الامتحانات التي يدخلها التلميذ[1].

- **وتقسم الامتحانات إلى ثلاثة أقسام**:

* امتحانات الدرجة الأولى :وتجرى كل ثلاثة أعوام وهي عبارة عن كتابة ثلاث رسائل مختارة من كتاب كونفوشيوس ويوضع الطالب أثناء الامتحان في غرفة لمدة (24 ساعة).

* امتحانات الدرجة الثانية : وتجري بعد أربعة أشهر من الامتحانات الأولى وهي تشبه الامتحانات الأولى إلا أنها تستمر ثلاثة أيام.

* امتحانات الدرجة الثالثة : والتي تقام في العاصمة وتدوم ثلاثة عشر يوما طبعا نسبة النجاح في هذه الامتحانات قليلة ، إلا أنها المعيار الذي يختار بناء عليه موظفو

[1] - خليف يوسف الطراونة .أساسيات في التربية.دار الشروق للنشر والتوزيع .رام الله .القدس .ط1 .2004،ص42

الحكومة والناجح في كل هذه الامتحانات يكون موضع ثقة الشعب واحترامه وكان الناجحون يرتدون لباسا خاصا بهم ولهم أوسمة يحملونها ولهم الصدارة في الحفلات والاجتماعات و الأعياد الرسمية[1].

يمكن القول أن التربية الصينية ركزت على نشر التعليم حتى غدت الصين أغنى بلاد العالم بالمدارس رغم أنها كانت تنشر ثقافة سطحية.

2- التربية لدى قدامى المصريين :

كان المصريون القدامى يؤمنون بالبعث بعد الموت، وبخلود الروح، والثواب والعقاب في الدار الآخرة، وكانوا يعتقدون أن الأرواح تعود لتسكن الأجساد من جديد، ولهذا لجئوا إلى التحنيط، وبنو الأهرام، ليحفظوا فيها جثث ملوكهم[2].

- خصائص التربية لدى قدامى المصريين :

- يعيش الطفل في سن الرابعة مع ألعابه.

- التربية لم تكن لينة، فمنذ السنة الأولى من عمر الطفل يمشي عاري القدمين، حليق الرأس، طعامه من خبز الذرة.

- تقدم الأم للطفل شيئا من المبادئ الدينية والخلقية.

- الدراسة تشتمل على الدين وآداب السلوك، القراءة والكتابة، الحساب، السباحة، الرياضة البدنية.

- يتم الانتقال من المدرسة الأولية إلى المدرسة العليا بعد امتحان يؤديه الطالب.

- كان يغلب طابع الدراسة الفنية والمهنية في التعليم العالي.

---

[1] - سعيد التل.المرجع في مبادئ التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع .1993،ط1،ص11.

[2] - خليف يوسف الطراونة .مرجع سابق . ص 47/48

- كان الأساتذة يستعملون الضرب بالعصا ، فالنظام المتبع كان قاسي

من إسهامات المصريين في فن التعليم :

- استخدموا طرقا حسابية في تعليم العد، وكانوا يستخدمون الأشكال في تعليم الهندسة

- هم من أنشؤو أولى المكتبات العامة الغنية بالكتب العديدة في شتى الموضوعات.

فالحضارة المصرية أولت عناية كبيرة للتربية، وقد كانت وصية أحد حكمائهم لابنه "امنح قلبك للعلم وأحبه كما تحب أمك، فلا يعلو على الثقافة شيء"، ويضيف "أذكر يا بني أن أية مهنة من المهن محكومة بسواها، إلا الرجل المثقف، فإنه يحكم نفسه بنفسه". فالمعرفة حسب المصريين القدامى وسيلة لبلوغ الثروة والمجد.

بمعنى أن النظام التربوي كان يقسم إلى ما يلي:

* مرحلة تعليم أولية للأطفال في المدارس الملحقة بالمعابد في مكان خاص بالعلم.

* مرحلة متقدمة وهي عبارة عن مدارس نظامية يقوم بالتعليم فيها معلمون مختصون إلا أنها كانت تقتصر على أبناء الفراعنة والطبقة الأولى والخاصة.

* مرحلة التعليم المهني.

* مرحلة التعليم العالي كان لديهم جامعات تدرس علوم الرياضيات والفلك والطب والهندسة[1].

3- التربية عند اليونان والرومان:

التربية الغربية كتربية اليونان والرومان قد تميزت بروح التجديد والابتكار والحرية الفردية وكانت غاية التربية أن يصل الإنسان إلى الحياة السعيدة و الجميلة ويكون ذالك بوصوله إلى الكمال الجسمي و العقلي وكان الإغريق هم أول من تناول التربية من زوايا فلسفية وكانت التربية محور اهتمام فلاسفة أثينا حتى أن البعض يرى بان الثقافة والأفكار اليونانية هي أساس معظم الثقافات التي ظهرت في أوربا وهم ينكرون ما قدمته الحضارات الأخرى[2].

---

[1] - سعد مرسي احمد،مرجع سابق،ص106.

[2] - ناصر إبراهيم،مرجع سابق،181.

أما التربية، عند الرومان فكان للدين اثر كبير على الرومان على عكس ما كانت التربية اليونانية التي لم يكن للدين اثر عليها،كما أن التربية اليونانية تربية علمية فنية مثالية في حين أن التربية الرومانية كانت علمية مادية نفعية[1].

وكان غايتها خلق الفرد المتمرس في الفنون العسكرية والمتدرب على الشؤون الحياتية العلمية .

4- التربية عند العرب القدامى:

كان العرب في الجاهلية ينقسمون إلى قسمين كبيرين هما البدو والحضر وكانت العائلة هي أهم الوسائط التربوية عند العرب وخاصة البدو منهم وكان أهم ما يتعلمه البدو هو الصيد والرماية والقنص وإعداد آلات الحرب بالإضافة إلى تعلم القتال لردع الأعداء ومنازلة الوحوش الصحراوية وكانت الوسيلة التربوية المتبعة في ذلك كله هي المحاكاة والتقليد أو طريقة النصح والإرشاد من الكبار السن وشيوخ العشائر[2].

وفي غمار التقاليد الجامدة المتبنية عاش سكان شبه الجزيرة العربية وكانت ذخيرتهم العقلية ما يتوارثونه جيلا عن جيل ويقول دي بور De Boer (ولم تكن عندهم الثمرات التي يتوصل إليها بالاجتهاد والتضامن الاجتماعي ولا الآثار الفنية الجميلة التي يؤتيها الفراغ والترف ولم يصلوا في التمدن إلى مرتبة أعلى من ذلك إلا بأطراف تلك الصحراء، في دول تكونت بعض الشيء كثيرا ما كانت تتعرض لغارات يشنها البدو ..) وهكذا كان الحال في شبه الجزيرة العربية ولم تكن وحدة سياسية، ولكن كانت هناك وحدة اللغة والاهتمام بالشعر وقوافيه وأوزانه، حتى أن العرب انزلوا الشعراء بينهم منزلة حسنة وقد تخيرت القبائل أرجح رجالها عقلا وأعلى حكمة ليكونوا شيوخا فيها يحكمون بين الناس وترابطت القبائل فيما بينها بروابط التجارة والسوق

---

[1] - سعيد التل.مرجع سابق،ص13/14.

[2] -شكري فيصل،مناهج الدراسة الأدبية في الأدب العربي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ، 1986، ط6، ص24.

الأدبية حتى أنه يقال أن قصائد الشعر الساحرة كانت تنزل في أول الأمر منزلة وحي الكهان وكانت القبائل ترفع السيوف بعد سلام سعيا وراء خير أو رد للإهانة. وكانت التربية مقتصرة على تعليم الأطفال القراءة والكتابة وقليل من الحساب[1] .

رابعا:لمحة تاريخية عن المدرسة الجزائرية:

1—التعليم قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر:

عملت فرنسا منذ الغزو على محاربة الثقافة العربية، فقضت على المراكز الثقافية المزدهرة في الجزائر منذ قرون خلت، كذلك أغلقت نحو ألف مدرسة ابتدائية وثانوية وعالية كانت موجودة في الجزائر في سنة .1830وقد حمل أحد الكتاب الفرنسيين وهو ًيولارً فرنسا مسؤولية تأخر الجزائر في القرن العشرين، إذ يقول:

لقد أشاع دخول الفرنسيين إلى الأوساط العلمية والأدبية، اضطرابا شديدا فهجر معظم الأساتذة الأفذاذ مراكزهم هاربين. ولقد كان يقدر عدد الطلاب قبل 1830م بمائة وخمسين ألف طالب أو يزيدون ؛ ومهما يكن من أمر فلم ينجح من المدارس القديمة سوى عدد قليل من المدارس الصغيرة، وحرمت أجيال عديدة من التعليم

روّجت الدّوائر الاستعمارية في أوساط الأجيال الصاعدة، أن الجزائر قد بلغت في القرون الماضية أسفل درجات الجهالة والهمجية، إذا لم يكن بالبلد أي تعليم منظم ولا حياة فكرية فلا عالم بينهم ولا كاتب أديب ولا شاعر[2].

فالأمة الجزائرية مؤلفة كلها من أميين يجهلون القراءة والكتابة وقالوا إنّ اللّغة العربية قد ماتت منذ زمن بعيد ودفنت مع اللّغات الميتة الأخرى، وهذا من أجل تبر ير سياستها التعليمية ودعم مطامعها الاستبدادية، موهمة الرأي العام أن من واجب الأمم الراقية أن

---

[1] _ سعيد التل ، المرجع السابق ،ص 15|16

[2] - A. Bordier،Colonisation scientifique et les colonies françaises. p. 190

تنقذ سكان الجزائر المساكين من آفة جهل شامل، وتأخر فاحش عن ركب الأمم المتمدنة، وذلك باسم الحق والإنسانية.

غير أن الحقيقة التاريخية لا توافق ذلك في شيء، والواقع يدحض تلك الأباطيل، فما استوى الجهل على الجزائر في القرون السالفة، وما انقطعت بالجزائر مسيرة التعليم، وما انعدمت المدارس، ولا قلت العناية باللغة العربية وعلومها وآدابها، في جميع العصور الإسلامية، ومنها القرن التاسع عشر، فلم تزل وقتئذ المساجد في المدن حافلة بالأساتذة والتلاميذ، ولم تزل الزوايا بالقرى جامعة للمشايخ والطلبة، وكلهم يبذلون جهودهم في الإلمام بالعلوم ونشرها بين الجماهير. وحتى التعليم العالي ،لم يكن مهملا، في عهد الجزائر العثمانية، فقد كان له نظام خاص يتكفل به مجلس بعاصمة الجزائر مؤلف من المفتيين المالكي والحنفي ومن القاضيين المالكي والحنفي، وكان ذلك المجلس يعين ناظرا يقوم على التدريس ويقدم للداي بالجزائر، وللباي بقسنطينة وبوهران العلماء المترشحين لكراسي التدريس إذ كان ذلك الناظر بمنزلة مدير التعليم العالي كما كان المجلس يقوم مقام المجلس الأعلى للجامعات العصرية.

وفي السنوات الأولى من الاحتلال، استمر التعليم بالمساجد والمدارس والزوايا مزدهرا، وعلى نفقات الأوقاف، فنجد مثلا أن الأساتذة بالمسجد الكبير بالعاصمة قد بلغ التسعة عشر أستاذا، منهم الشيخ المفتي محمد بن الشاهد مفتي المالكية، المتوفى 1792 الشيخ العربي الإمام المفتي بالمسجد الكبير والشيخ محمد بن الكاهية والشيخ مصطفى بن الكبابطي القاضي واعزيز والشيخ علي بن محمد المنجلاتي مفتي المالكية سنة 1823، ومحمد بن إبراهيم بن موسى، مفتي المالكية سنة 1824والشيخ بن الأمين والحاج حمودة الجزائري وغيرهم[1].

وإذا انتقلنا إلى عاصمة الشرق قسنطينة وجدنا بها في ذلك العهد علماء أجلاء قائمين بدروس مختلفة في العلوم العربية نخص بالذكر منهم الشيخ محمد بن علي الطلحي الذي

[1] -أبو القاسم سعد الله،تاريخ الجزائر الثقافي،دار الغرب الإسلامي،لبنان،بيروت،ط2،ج2،1998،ص269.

كان مجلس درسه عامرا بمسجد سيدي مسلم الحراري والشيخ عامر بن شريط وعمار العربي، الذي كان يدرس بمسجد القصبة والشيخ محمد المبارك خطيب المسجد الكبير ومفتي المالكية.

أما الجهات الغربية، فكانت تلمسان مقر العلوم يتوارثها الأبناء عن الآباء في بيوتات شهيرة مثل عائلة شعيب وعائلة المجاوي، إلى أن أفل نجمها فهجرها العلم والعلماء إلى وهران ومازونة وغيرها.

وهكذا كان العلماء الجزائريون في السنين الأخيرة من عهد الجزائر العثمانية وأوائل الاستيلاء الفرنسي قائمين بواجبهم نحو اللغة العربية والأمة يخدمون العلوم في مساجد العواصم وكذلك في المدارس التي بناها محبو العلم وأنصاره من الولاة وذوي البر والإحسان.[1]

فكان بعاصمة الجزائر، عدد ليس بالقليل من المدارس، مثل مدرسة سيدي أيوب بالقرب من الجامع الجديد، ومدرسة حسن باشا في جوار جامع كاتشاوة فضلا عن الزوايا العديدة. ومن المدارس التي اشتهرت في القرن الماضي بحاضرة قسنطينة المدرسة الكتانية، ومدرسة سيدي الأخضر ونظيرتها بالناحية الوهرانية كمدرسة مازونة، التي نالت شهرة طائرة الذكر، منذ تأسيسها في القرن الحادي عشر للهجرة، ولم يكن التعليم وقتئذ مقتصراُ على مساجد المدن ومدارسها وزواياها فحسب، ولم بكن العلم منحصراُ في عواصم البلد فقط، بل كانت القرى تشارك في الحياة الثقافية وتأخذ نصيبها منها وذلك بواسطة بعض الزوايا المنتشرة في جميع النواحي شرقا، وغربا، في الشمال، وبالجنوب في السهول والجبال، حيث لا يسعنا المجال لإحصائها، وكان مستوى التعليم بهذه الزوايا على العموم جيد

وكان العلماء بالمغرب الأقصى وبتونس يقدرون شهادات الطالب الجزائري حق قدرها ويعترفون له بقيمة دراساته بتلك المؤسسات، فإذا قال ذلك الطالب بأنه تخرج من

[1] -أبو القاسم سعد الله،مرجع سابق،ص270.

مدرسة مازونية أو زاوية شلاظة أو زاوية الهامل، أو زاوية ابن أبي داود أو غيرها من المعاهد في الجزائر، قدرت دراسته واعتبرت إجازته وألحق بالأقسام العليا للتخصص بجامع القرويين بفاس أو جامع الزيتونة المعمور بتونس.

تلك هي الوضعية التعليمية ولغتها العربية قبل الاحتلال، وهكذا كان حال الشعب الجزائري من الناحية العلمية والثقافية، مساجد عامرة بالأساتذة والتلاميذ ومدارس زاهرة وزوايا حافلة بالطلبة، وذلك بشهادة الأعداء) والفضل ما شهدت به الأعداء(و حسب المقالات والدراسات والتقارير الصادرة عن مصلحة الاستخبارات العسكرية وعلى رأسهم إسماعيل أوربان، حيث يقول : **إنّ عدد العرب** الجزائريين الذين يحسنون القراءة والكتابة في سنة 1937/1836 يفوق ما يوجد في الجيش الفرنسي المحتل إذ عدد الأميين في الجيش الفرنسي المشار إليه كان يبلغ 45% وعليه كان عدد الأميين عند الجزائريين يقل عن تلك النسبة ,ورغم كل هدا بقيت الجزائر محافظة على هويتها الإسلامية والعربية على الأقل شعبيا من خلال الموروث الثقافي المتجدر من أعماق التاريخ.

2-التعليم في عهد الاحتلال الفرنسي للجزائر:

من النتائج المباشرة للاحتلال الفرنسي للجزائر، انخفاض مستوى الدخل والمعيشة للغالبية العظمى من الجزائريين، بحيث أن أعدادا ضخمة منهم، حرمت من التمتع بالخدمات العامة، كالصحة والتعليم، والتي كانت تتوفر للوافدين الأوروبيين، والواقع أنّ كل اهتمام الإدارة الاستعمارية كان يقتصر على توفير الخدمات للمستوطنين حتى ولو أدى الأمر إلى إهمال التعليم الوطني للجزائريين دافعي الضرائب[1].

و رغم اهتمام نابليون الثالث بتعليم الأهالي لتسهيل، استيعابهم، إلا أن الإدارة أهملت التعليم الوطني خاصة بعد ثورة المقراني، وانتشار المشاعر المعادية للجزائريين بين المستوطنين، حتى لم تزد مخصصات التعليم العربي في سنة 1897عن 33.000

[1] ، A. Burdeau،L'Algérie en 1892. PARIS 1892. pp. 202-205

فرنك ووصلت بعد إثنى عشر سنة 49.000 فرنك فقط ولكن يجدر الذكر أن تدهور التعليم الجزائري كان لا يرجع إلى قلة الاعتمادات فقط، بل كان يرجع أيضا إلى مقاومة المستوطنين وأعضاء المجالس المحلية لفكرة تعليم الأهالي. ومن المهم أيضا أن نذكر أن تلك الظاهرة لم تكن قاصرة على جهة دون أخرى، أو على فترة دون فترة بل إن تلك الظاهرة صاحبت عملية الاستيطان الأوروبي وما نتج عنه من سيطرة المستوطنين على مقاليد البلاد، حتى أنه في ناحية ذراع بن خدة مثلا وفي سنة 1912كان يعيش 299 فرنسيا و7958 جزائريا، ومع ذلك التفاوت العددي كان لأطفال الفرنسيين مدرسة خاصة بهم في حين لم يكن للأهالي ولو مدرسة ابتدائية واحدة لتعليم أولادهم، ولما طالب الأهالي بفتح مدرسة خاصة على نفقتهم اعترض المجلس البلدي - الذي كان يضم مثل باقي المجالس غالبية فرنسية - على الفكرة وأعلن معارضته لتعليم الجزائريين.

رغم هذا أنشأت السلطات الاستعمارية الفرنسية مدارس لقلة من الجزائريين، ولكن لم تكن تهدف من وراء هذا إلى منحهم ثقافة حقيقية، تبصرهم بأحوال وطنهم ولغتهم وحضارتهم، بل كان الهدف، هو توفير بعض الموظفين البسطاء للعمل في الإدارات المحلية وبعض المعلمين وغيرهم[1].

يمكن أن نضيف إلى ما سبق أن تدهور التعليم الجزائري، كان يرجع إلى عداء المكاتب العربية لفكرة تعليم الأهالي، لأن مدارس الأهالي كانت في نظر الكثير من الضباط مجرد معامل للتعصب الأهلي ومن ثم يوصي غلاة الاستعمار بإهمال تعليم الأهالي وإلى إقفال المدارس الخاصة بهم تماما منذ سنة 1860ولم يقتصر عداء الإدارة الاستعمارية، وعداء غلاة المستوطنين، على توفير فرص التعليم للأهالي فحسب، بل نجحوا منذ 1880في منع تعليم اللغة العربية في المدارس القليلة التي كانت موجودة، بحجة اختلاف لغة الحديث عن لغة الكتابة، حتى قال أحد الجزائريين المتفرنسين:" إن تعلّم اللّغة العربية أصعب من تعلّم اللّغة الفرنسية حتى بالنسبة للجزائريين."...

[1] -أبو القاسم سعد الله،مرجع سابق،ص279.

كذلك ضغط المستوطنين الأوربيون على الإدارة الاستعمارية منذ 1891لكي تقضي على بقايا المدارس الوطنية القديمة التي كانت موجودة في الزوايا أو على الأقل إخضاعها لرقابة إدارية صارمة بحجة أن التخلي عن مراقبة هيئات التدريس، يعني تهديدا لمستقبل الجزائر، والواقع أن المستوطنين كانوا يؤمنون باستمرار بأنّ الجزائري المتعلّم، يتمسّك بحقه في العيش بكرامة مثل المستوطنين أنفسهم، كما أنّه سيجهر برأيه هذا أمام مواطنيه ولهذا كله طالب أكثر من مستوطن وكاتب ومجلس بعدم إنشاء مدارس للأهالي حتى لا يثير المتاعب للمستوطنين[1].

و مع مرور الوقت كان المستوطنون يزيدون من ضغطهم على الإدارة ويزيدون من معارضتهم لتعليم الأهالي، حتى أعلنوا أمام اللجنة البرلمانية بقيادة "جول فيري" سنة 1892ولجنة شارل جونار المكلفة بهذا الشأن :" إنّ تنظيم التعليم الوطني غير مفيد."...

و على العكس ذلك نجد أن بعض غلاة الاستعمار يتحمسون لفكرة نشر المدارس الابتدائية الفرنسية في كل مكان من الجزائر، بل إنهم نادوا بتعليم الأهالي اللغة الفرنسية بدلا من اللغة العربية، باعتبار اللغة الفرنسية " أداة لغزو النفوس والقلوب" ولذلك طالب هؤلاء الغلاة باجتذاب الجزائريين إلى المدارس الفرنسية، عن طريق منحهم بعض المزايا حتى يمكن تكوين طبقة معتدلة من الزعماء الوطنيين، الذين يعملون على تدعيم النفوذ الفرنسي.

و قد يفهم من ذلك، أن الأهالي كانوا هم الذين يعارضون الذهاب إلى المدارس الفرنسية، وهو أمر تكذبه الوثائق، وكذلك تكذبه بعض الدراسات النزيهة، إذ تعترف بعضها بأن " تعليم الأهالي لا يوجد إلا على الورق، ولا يتعلم من الأهالي في المدارس القليلة إلا أقلية لا تذكر."

[1] -الجيلالي عبد الرحمن : تاريخ الجزائر العام ج 4 ، ط 4 بيروت 1984 م،ص157.

و فعلا نجد أنه في العام الدراسي 1885/1886، لم تتوفر فرص التعليم إلا لحوالي خمسة آلاف طفل جزائري، من بين حوالي خمسمائة ألف طفل، كانوا في سنّ التعليم .

أما على الجانب الآخر للصورة ،فقد كانت فرص التعليم تتوفر باستمرار لأبناء المستوطنين حتى يقول الكاتب والمستوطن "ديفال" (DUVAL)"إن نسبة الأطفال الأوروبيين في المدارس إلى مجموع السكان الأوروبيين في الجزائر تفوق تلك في فرنسا نفسها"، وتذكر التقارير أن نسبة الأطفال الأوروبيين في المدارس إلى السكان كانت سنة 1888م في الجزائر 7/1 وفي فرنسا 9/1 ،ويعني ذلك أن أطفال المستوطنين محظوظون أكثر من أطفال فرنسا نفسها.

ويشير تقرير رسمي في سنة 1916، عن حالة التعليم الابتدائي في الجزائر بما يلي: " إن عدد المدارس المخصصة لأبناء المستوطنين كانت تصل إلى 1296 مدرسة يتردد عليها 147.000 طفل أوروبي ،هذا في حين كانت المدارس الابتدائية للأطفال الجزائريين لا تزيد عن 493 مدرسة يتردد عليها 36.000 طفل جزائري فقط، وهذا رغم الفارق الواضح والضخم بين الأهالي والمستوطنين[1].ويعترف التقرير بعدم فتح مدرسة واحدة للأهالي في تلك السنة، بل على العكس يشير إلى إغلاق 25 مدرسة وإلى نقص هيئات التدريس في معظم المدارس الأخرى التي لم تغلق.

أما تقرير سنة 1917فإنه يعترف بأن فرص التعليم الثانوي والعالي كانت شبه محرمة على الشباب الجزائري، حتى لم يزد عدد الجزائريين في التعليم العالي عن حوالي مائتين مقابل ألف وثمانمائة أوروبي .

ويحاول الفرنسيون أن يعتذروا عن ذلك التقصير في مجال تعليم الجزائريين، ففي تقرير نشر سنة 1955،يعترف فيه المسؤولون الفرنسيون باستحالة توفير التعليم لمائتي ألف طفل جزائري كل سنة، هذا في الوقت الذي كان مائة بالمائة من أبناء المستوطنين يجدون أماكن لهم في المدارس. وعلى أي حال فإن الأوضاع البشرية ليست إلا عذرا

[1] - محمد الميلي: ابن باديس و عروبة الجزائر : الشركة الوطنية للنشر و التوزيع الجزائر 1980.ص284.

واهيا خاصة وأن كل اهتمام المستوطنين واللجان المالية كان ينصب باستمرار على توفير التعليم للأطفال الأوروبيين.

والجدير بالذكر هو أن هناك صلة واضحة بين التعليم والاستيطان ،إذ كانت نسبة التعليم تنخفض كلما اتجهنا من الغرب إلى الشرق، وكان التعليم يساير بذلك نسبة تمركز السكان الأوروبيين.كذلك كان التعليم يتركز وترتفع نسبته في الشمال عنه في الجنوب، كما كان يزدهر في المناطق الزراعية المتطورة عنه في مناطق زراعة الجنوب.

3-التعليم بعد الاستقلال:

وَرثـَتِ الجزائر، بعدما استرجعت سيادتها منظومة تربوية كانت أهدافها تتمثل في محو الشخصية الوطنية وطمس معالم تاريخ الشعب الجزائري. إذن كان من اللازم أن تغير هذه المنظومة شكلا ومضمونا وتعوض بمنظومة جديدة تعكس خصوصيات الشخصية الجزائرية الإسلامية ولكن كان من الصّعب أن يغير هذا النظام بين عشية وضحاها[1].

أ-ديمقراطية التعليم :بالفعل إرتفع عدد التلاميذ بصفة مطردة منذ الإستقلال حتى بلغ ما يقرب من ربع عدد السكان، حيث يستقبل التعليم الأساسي وحده أكثر من سبع ملايين من الأطفال وارتفعت نسبة التعليم من 20 % إلى ما يقرب من 100.% كما إرتفعت نسبة تعليم البنات، وبذلت مجهودات عظيمة في شأن إنجاز المؤسسات التعليمية والتكوينية في جميع أنحاء القطر.

وعلاوة على مجانية التعليم وفّرت الدولة الكتاب المدرسي لتلاميذ التعليم الإبتدائي مقابل الدينار الرمزي ولتلاميذ التعليمين المتوسط والثانوي بأسعار مقبولة. أضف إلى ذلك توفير الإيواء للكثير من التلاميذ وتأسيس 26 داخلية إبتدائية لفائدة أبناء الرحل. واستفاد العديد من الأطفال من المنح والمطاعم المدرسية.

---

[1]- C. JONNART, Rapport sur l'Algérie

ب-التعريب: شرع ابتداء من السنة الدّراسية 63/ 64 في تعريب السّنة الأولى من التعليم الابتدائي وتمّ تدعيم اللغة العربية فيما تبقى من السنوات الأخرى وكذلك في الطورين الآخرين، وابتداء من سنة 1967 شرع في تدريس التاريخ والتربية المدنية والجغرافيا فيما بعد باللغة العربية عَبْرَ مُختلف أطوار التعليم. وكذلك أصبح تعليمُ الدروس والحساب يمنح باللغة العربية في طور التعليم الإبتدائي إنطلاقا من نفس السّنة. فصارت منذ ذلك الوقت اللغة الفرنسية تدرس كلغة أجنبية لا غير. و يجدر الذكرُ أن التكوين في جميع المعاهد التكنولوجية للتربية أصبح أيضا يعطى باللغة العربية

ج- الجزأرة :قد شملت الجزأرة محتويات وبرامج التعليم مثلما شملت موظفي التعليم والتأطير والتشريع المدرسي بالتدريج إبتداءً من سنة 1964. وهكذا أصبح جميع الأطفال الجزائريين يدرسون لغتهم الوطنية وكذلك تاريخ وجغرافية الجزائر والتربية الإسلامية والقرآن الكريم. منذ ذلك الوقت شرع أيضا في جزأرة الوسائل التعليمية ومنها الكتاب المدرسي عن طريق المعهد التربوي الوطني الذي أسّس في 1962.12.31.

وبَعدَ ما غَادَرَ مُعْظمُ المعلمين الفرنسيين المدارس كان من الضروري أن نجدَ البَديل وبالفعل تمّ توظيف مئات من الموظفين بمستوى ثقافي ضعيف وبدون كفاءة تربوية وعملت وزارة التربية جادة على تكوينهم ورفع مستواهم الثقافي والمهني عن طريق الأيّام التربوية والتربصات القصيرة والورشات الصيفية بالخصوص. ورغم هذه المجهودات الجبارة، كان من اللزوم أن نستعينَ بالتعاون الأجنبيّ. فتمت في العشرية الأولى إعارة الكثير من المتعاونين من الأقطار العربية الشقيقة و إبتداء من سنة 1970 أسندت للجزائريين وحدهم جميع المناصب في كل المستويات.

وبفضل مضاعفة الجهود والإكثار من المعاهد التكنولوجية للتربية تمّ القَضاءُ على التعاون الأجنبي في التعليم الإبتدائي والمتوسط وأيضا في التعليم الثانوي.

د-توحيد التعليم :إنّ النظام التربوي الذي وَرثناه من العهد القديم، كان يتسم بالازدواجية من حيث الهياكل والبرامج والشهادات. إذن كان من الضروري أن نعمل على توحيده. فتم إبتداء من سنة 1964 توحيد البرامج بين المدارس الابتدائية ومدارس التعليم العام

من جهة، والمدارس التي كانت تابعة لجمعية العلماء الجزائريين والمصادق عليها من جهة أخرى. كما قامت الوزارة بتوحيد الإمتحانات والمُسابقات كامتحان الدّخول للسّنة الأولى متوسط في سنة 1967 .

وبحُكم أمر 16 أفريل 1976 التي تَنصّ على كوْن التربية والتكوين من إختصاص الدّولة ألغي التعليم ذو الطّابع التّجاري والتعليم التّابع للآباء البِيض المعادي لديننا الحنيف.

ومع انطلاقة المخطط الرّباعي 1970- 1973 أنشِئت معاهد تكنولوجية في كل ولاية حتى يتلقى فيها التلميذ المعلم والتلميذ الأستاذ تكوينا أوّليّا قبل الشروع في التدريس. هذا ويجدر بالذكر أنه أسِسَ في سنة 1981 مركز وطني وثلاثة مراكز جهوية لتكوين إطارات التربية، ومن جهة أخرى وتَدْعِيمًا للتعليم، إنطلقت جملة واسعة النطاق للقضاء على الأميّة والجَهْل وهُما من مخلّفاتِ الإستعمار.
كما إهتمت وزارة التربية بتعليم وتكوين كل من يرغب في رفع مستواه الثقافي وهذا عن طريق المراسلة والإذاعة. فأسِّسَ سنة 1969 المركز الوطني لتعميم التعليم لهذا الغرَض.

بعد أكثر من عشر سنوات حافلة بمجهودات في سَبيل تشييد المدرسة الجزائرية، تمّ إصلاحُ شامل يرمي إلى تغيير المنظومة التربوية تغييرًا جذريا علما بأن الهدف من المهام المسندة للمدرسة الجزائرية تتمثلُ قبل كل شيء في بناء شخصية أصيلة ونشر حَضارَتِنَا العربية الإسلامية. وبعد المراحل الإنتقالية المعقدة التي عشناها، شرع في التفكير في منظومة تربوية جديدة وقامت الوزارة بعدّة تجارب ميدانية. فتجسدت هذه الجهود في اتخاذ أمر 16 أفريل 1976 الذي هو بمثابة أرضية تعتبر قانونا مَدْرَسيًا. يتضمن هذا النص تنظيم التربية والتكوين، فيستمد هذا النظام الجديد مبادِئه من القيم العربية الإسلامية وينص على الخصوص:

-إجبارية التعليم ومجانيته وتعميم إستعمال اللغة العربية وجعل النظام التربوي من إختصاص الدولة، ونص أيضا الأمر على تفرّع النظام التربوي إلى أربعة مستويات

التعليم(التحضيري،الأساسي،الثانوي،العالي).

وبخصوص التعليم الأساسي، دخل حيز التنفيذ سنة 1980 بعد فترة امتدت من 1976 إلى 1979، يمكن وصفها بفترة الترددات ومحاولات التراجع عن أمرية (16-04-1976).

تغيّرَت بالفعل المدرسة الأساسية من حيث محتواها وأعِدّت أوقات وبرامجُ ومناهج تدريس جديدة كما تمّ تأليف كتب مدرسية ووسائل تعليمية جديدة ولكن لم يتم تحديث المدرسة الأساسية إداريا بناء على أمر 16 أفريل 1976[1] .

وأمّا التعليم الثانوي العام والتقني لم يعرف الإصْلاحات التي تنص عليها أمرية 16 أفريل 1976 اللهم إذا استثنينا في الثمانينات فتح بعض الشعب ذات الطابع العلمي والتكنولوجي.

هـ-المبـادئ العامـة للنظام التربوي :يستمد النظام التربوي مبادئهُ من القيم العربية الإسلامية وتتمثلُ رسالته في:

-تنمية شخصية الأطفال والمواطنين.

-إعدادهم للعمل والحياة.

-إكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية.

-تلقين التلاميذ مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين.

-الإستجابة للتطلعات الشعبية إلى العدالة والتقدم.

-تنشئة الأطفال على حبّ الوطن.

خامسا:وظائف المدرسة :

يرى روسني أن وظيفة المدرسة لا تقف عن حدود نقل المعارف الموجودة في بطون الكتب فحسب و إنما في عملية دمج هذه المعارف في وإلى داخل المعنيين بها

[1]- C. JONNART, Rapport sur l'Algérie

جون ديوي ينظر إلى المدرسة بأنها مؤسسة اجتماعية تعمل على تبسيط الحياة الاجتماعية و اختزالها في صورة أولية بسيطة .

وتكمن وظيفة المدرسة كما يرى كلوس في أنها تحويل مجموعة من القيم الجاهزة و المتفق عليها اجتماعيا .[1]

ويري الدكتور سعيد إسماعيل أن المدرسة التي أوجدها المجتمع كانت للقيام بواجبات معينة ألا و هي[2] :

1- النقل الثقافي **:**حيث تقوم المدرسة بنقل التراث الثقافي من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة بأساليب ووسائل جيدة تقتضيها طبيعة العصر مع مراعاة أن عملية النقل هذه تستلزم تطهير وتنقيحه من الشوائب والخرافات بالإضافة إلى محاولة تبسيطه ليتلقاه المتعلم بشكل ميسر .

2- التكامل الاجتماعي بين الجماعات التي تنتسب للمجتمع إذ ينتسب للمجتمع جماعات متعددة حيث يكون للمدرسة دور كبير في القضاء على التناقضات التي قد تنشأ بين هذه الجماعات و تحقيق التكامل في بينها وبذلك يتحرر المتعلم الإعزال محصوراً بين جماعته .

3- النمو الشخصي للتلميذ سواء كان داخل المدرسة أو داخل بيئة المجتمع الكبير .

4- تنمية أنماط اجتماعية جديدة : فالتربية وسيلة تكوين أنواع السلوك و تغييرها و تنميتها على أساس من العلم و المعرفة لذا كان لزاما على المدرسة أن تقوم بواجبها في

---

[1]- وطفه على أسعد: علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصره ، ، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع ، الكويت ، ط 2 ،1998،.ص59.

[2] -أبو جلالة صبحي العبادي محمد حميدان : أصول التربية بين الأصالة و المعاصرة، مكتبة الفلاح للنشرة التوزيع ،الكويت2002،ص39.

تنمية أنماط اجتماعية جديدة حصلت نتيجة التطورات الجديدة و الحاصلة في المجال العالمي كله لتجعل منهم مواطنين صالحين قادرين على التكيف مع جماعاتهم التي يعيشون فيها.

5- تنمية القدرات الإبداعية : المؤسسات التي تستند إلى المعرفة العلمية بحاجة إلى أفكار أبداعية والمدرسة في سعيها إلى تنمية الإبداع لا بد أن تنمي لدى الطالب الفضول المعرفي و استكشاف المجهول .

6- توفير مناخ يشجع على ممارسة القيم هذه الجماعات و تحقيق التكامل في بينها وبذلك يتحرر المتعلم الإعزال محصوراً بين جماعته .

خلاصة:

لقد توصلنا في آخر هذا الفصل إلى دور المدرسة الفعال والهام في عملية التنشئة الإجتماعية من خلال إطلاعنا على أبرز المراحل التي مرت بها هذه الأخيرة (الأسرة،القبيلة) ،من أجل الحفاظ على القيم الإجتماعية للمجتمع الذي ينتمي إليه الفرد،إضافة إلى أهم وظائفها وهي خلق الإنسان الصالح للحفاظ على أهم المقومات الإجتماعية لمختلف التجمعات الإنسانية.

الفصل الثالث:محددات الجريمة

تمهيد

أولا-المفهوم اللغوي و الاصطلاحي للجريمة

1-التعريف اللغوي:

2-التعريف الاصطلاحي

ثانيا :أركان الجريمة

1-الركن الشرعي

2-الركن المادي

3-الركن المعنوي

ثالثا:أنواع الجرائم

1-حسب خطورتها

2-حسب طبيعتها

3-حسب صورة الفعل

رابعا- النظريات المفسرة للجريمة

-الإتجاهات المفسرة (التكويني،الإجتماعي ،التكاملي)

خلاصة

تمهيد

يعتبر موضوع الجريمة من أهم المواضيع التي أسهب فيها الكثير من الباحثين الاجتماعيين والمهتمين بعلم الإجرام ، ومن خلال هذا الفصل سنتطرق الى تعريف الجريمة وأنواعها وأركانها وأهم الاتجاهات المفسرة لها.

أولا-المفهوم اللغوي و الاصطلاحي للجريمة

1-التعريف اللغوي:

أصل كلمة جريمة من جرم بمعنى كسب وقطع والجرم بمعنى الحر، وقيل أنها كلمة فارسية معربة والجرم : مصدر الجارم الذي يجرم نفسه وقومه شرا كما تعني التعدي والذنب، فالجريمة والجارم بمعنى الكاسب وأجرم فلان أي اكتسب الإثم . كما تعني ما يأخذه الوالي من المذنب ، ورجل جريم وامرأة جريمة أي ذات جرم أي جسم . وجرم الصوت : جهارته ، تقول : ما عرفته إلا بجرم صوته والجريمة تعني الجناية والذنب[1]

2-التعريف الإصطلاحي:

عرفها الدكتور مأمون سلامة بأنها الواقعة التي ترتكب إضرارا بمصلحة حماها المشرع في قانون العقوبات ورتب عليها أثرا جنائيلمتمثلاً في العقوبة.

وعرفها الدكتور يس عمر يوسف بأنها إتيان فعل محرم معاقب على فعله أو تركه ويلاحظ في هذا التعريف اعتماده على العقوبة والتجريم وجعله أساسا للتعريف.

---

[1] إسماعيل بن حماد الجوهري . الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية . دار العلم للملايين بيروت . ط4، 1407 هـ - 1987 م . حققه أحمد عبد الغفور عطار ج 5 ص 1885

وعرفها الدكتور محمد نجيب حسني بأنها فعل غير مشروع صادر عن إرادة جنائية يقرر لها القانون والمجتمع عقوبة أو تدبيرا احترازيا[1].

ثانيا :أركان الجريمة :

1- الركن الشرعي:

1-1تعريف الركن الشرعي :

يقصد بمبدأ الشرعية الجنائية أو الركن الشرعي للجريمة وجود نص يجرم الفعل ويقدر عقوبته قبل وقوعه ، وعدم تمتع الفعل بسبب من أسباب الإباحة والمقصود بالنص التشريعي عموما كل قاعدة قانونية عامة ومجردة صادرة عن سلطة تشريعية

ووجود نص يجرم الفعل قبل وقوعه ، وجود النص يسبق وقوع الفعل ،فالمبدأ يقضي بعدم جواز معاقبة الشخص على فعل وقع منه إلا إذا كان هذا الفعل مجرما بنص قبل وقوع الفعل كما يجب أن يكون النص المجرم تشريعيا مكتوبا.

وعدم وجود سبب من أسباب الإباحة التي تبيح الفعل وهو ما سبق ذكره.[2]

1-2 تاريخ الركن الشرعي:

إن أصل مبدأ الشرعية وارد في الشريعة الإسلامية في قصة ابني ادم في قوله تعالى (وما كنا معذبين حتى نبعث رسولا) سورة الإسراء[3] و هناك قواعد أصولية استخلصت من آيات القران الكريم مثل قاعدة (لا حكم لأفعال العقلاء قبل ورود النص) و قاعدة (الأصل في الأشياء و الأفعال الإباحة).

---

[1] محمد أبو زهرة . الجريمة والعقوبة في الفقه الإسلامي . الجريمة . دار الفكر العربي . الرياض، ص.12.

[2] حسن بوسقيعة الوجيز في القانون الجزائي العام ،دار هومة للطباعة والنشر ،الجزائر 2009 ،ط8 ، ص 49

[3] سورة الاسراء الاية15

3-1 عناصر الركن الشرعي:

يقوم ا لركن الشرعي على عنصرين هما:

أ-خضوع الفعل لنص تجريمي : يجب أن يكون مصدر التجريم منحصرا في نطاق النصوص القانونية المكتوبة ، أي يجب أن يكون التجريم و العقاب بنص جنائي مكتوب(م1 ق ع) ، و إذا كانت السلطة التشريعية هي المختصة بالتجريم و تحديد العقاب و السلطة القضائية مختصة بتطبيق القانون فان السلطة التنفيذية يجوز لها التشريع في مجال المخالفات و هذا بإصدار لوائح تسمي لوائح الضبط .

ب-عدم وجود سبب من أسباب الإباحة: وهذا العنصر يمحو الصفة الإجرامية للفعل ويجعله فعلا مباحا(م 39 – 40 ق ع). وعدم وجود سبب من أسباب الإباحة تبيح الفعل : يشترط المبدأ كذالك عدم اتسام الفعل بالمشروعية و هي تندرج تحت ثلاثة عناصر:

-ما يأمر به القانون أو يأذن به المقررة والتي يدخل تحتها (حكم الإعدام مثلا) فالموظف المختص بتنفيذ حكم الإعدام فعله لا يعد جريمة قتل ولا تنطبق عليه المواد 254 وما بعدها من قانون العقوبات [1].

-ما يأذن به القانون كاستعمال السلطة التقديرية للموظف العام وممارسة أحد الحقوق المقررة أو كحق تأديب الزوج لزوجته وتأديب الأب لابنه أو حق ممارسة العمال الطبية كالجراحة وحق ممارسة الألعاب الرياضية كالملاكمة إذ يعترف القانون بمهنة الطب و يبيح ما يدخل ضمن اختصاصها كالجراحة ضمن شروط أهمها : الاختصاص في العمل و موافقة المريض على العلاج وتحقيق الغاية ،

[1] بالعليات إبراهيم، أركان الجريمة وطرق إثباتها، دار الخلدونية للنشر والتوزيع الجزائر 2007، ط 1 ،ص 94

وكذلك الشأن بالنسبة لممارسة الألعاب الرياضية ضمن دائرة الشروط المتعارف عليها في العرف الرياضي .

-حالات الدفاع الشرعي : وهي الحالات التي يسمح بها القانون ويجيز بموجبها استعمال القوة اللازمة ضمن جملة من الشروط تميز بينها وبين الانتقام والقصاص الذاتي شريطة أن يتناسب هذا الدفاع مع جسامة الاعتداء وهو ما نص عليه المشرع في المادتين 39 و 40من قانون العقوبات[1].

2-الركن المادي:

2-1 تعريف الركن المادي :

هو كل العناصر الواقعية التي يتطلبها النص الجنائي لقيام الجريمة ، وبتعبير ماهيته. كل ما يدخل في النموذج التشريعي للجريمة ، وتكون له طبيعة مادية ملموسة

الركن المادي يمثل صلب كل جريمة لأن الشارع لا يجرم على مجرد التفكير في الجريمة أو على مجرد الدوافع و النزاعات النفسية الخالصة وانما يستلزم أن تظهر تلك النزاعات والعوامل النفيبة في صورة واقعة مادية هي الواقعة الاجرامية ، فالمشرع لا يستطيع أعماق نفوس البشر ويفتش في تفكيرهم المجرد ليعاقبهم على ذلك . دون أن يتخذ هذا التفكير ، وتلك العوامل النفسية مظهرا مادي[2].

---

[1] -بالعليات إبراهيم،مرجع سابق،ص94.

[2] عبد الله سليمان، شرح القانون العام الجزائري ، ،ج 1الجريمة ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون الجزائر ، 2002 ، ط200، ص 138.

2-2 عناصره:

أ- الفرع الأول: الفعل او السلوك الإجرامي :

وهو فعل الجاني الذي يحدث اثر في العالم الخارجي ، ويعتبر هذا السلوك لا يمكن محاسبة الشخص مهما بلغت خطورة أفكاره وحواسه الداخلية ، فالسلوك هو الذي يخرج النية والتفكير في الإجرام إلى حيز الوجود واعتبار القانون كما يقصد به ايضا ذلك السلوك المادي الصادر عن إرادة الإنسان والذي يتعارض مع القانون فالفعل هو جوهر الجريمة ولهذا قيل " لا جريمة دون فعل " والفعل يشمل الإيجاب كما يشمل السلب

- السلوك الإيجابي : ويتمثل في حركة عضوية يقوم بها الجاني كأن يمد يده ليستولي على المال أو يحرك اليد لضرب شخص آخر والضغط على زناد السلاح لقتل آخر او يستخدم لسانه في السب والقدح والتحقير او إفشاء الأسرار الممنوعة

- السلوك السلبي : يكون بالامتناع عن القيام بفعل قد فرضه القانون تحت طائلة العقاب ، كالامتناع عن تبليغ السلطات عن الجرائم والمجرمين أو الإمتناع عن إسعاف أو إطعام شخص يشرف على الهلاك بقصد قتله وتركه يموت ، وتسمى الجريمة في هذه الحالة بجريمة الإمتناع [1].

ب-الفرع الثاني : النتيجــة:

-مفهوم النتيجة : يقصد بها الأثر المرتب على السلوك الجرمي والذي يتمثل في الجريمة الاجابية في التغيير الذي يحدث في العالم الخارجي سواء كان ماديا فهناك جرائم يقوم ركنها المادي على السلوك المجرد بغض النظر عن النتيجة وعليه تقسم الجرائم الى جرائم شكلية واخرى شكلية.

---

[1]-.عبد الله سليمان ،. مرجع سابق،ص147.

جرائم شكلية : مثال : عرض رشوة على المرض تزييف عمله لم تستعمل تزوير اوراق دون استعمالهاوهناك من هو للنتيجة .

-المفهوم المادي للنتيجة :يقوم على الأثر المادي الذي يحدث في العالم الخارجي كأثر السلوك الإجرامي فالسلوك قد احدث تغييرا حسيا ملموسا في إنتقال الحيازة في جريمة السرقة . والحصول على الجرائم المرتبطة بهذا المفهوم بالجرائم المادية ،وبهذا المفهوم قسم الفقهاء الجرائم إلى نوعين [1]:

-النوع الأول: جرائم مادية : ذات النتيجة كجرائم القتل والسرقة و النصب والنصب و الجرح

-النوع الثاني :جرائم شكلية :أو جرائم السلوك المحض و التي لا يتطلب ركنها المادي قيام النتيجة كجرائم ترك الأطفال-شهادة تزوير-الحرق العمد.....

والفرق بين الجريمتين المادية و الشكلية يكمن في كون رابطة أو علاقة السببية لا توجد في الجرائم الشكلية بسبب إنعدام النتيجة فلا يمكن القيام بمحاولة حمل السلاح بغير رخصة.

-المفهوم القانوني للنتيجة :و يتمثل هذا المفهوم فيما يسببه السلوك الجانبي من ضرر،أو خطر يصيب أو يهدد مصلحة محمية قانونيا وعلى هذا الأساس تكون النتيجة في جريمة القتل مثلا: العدوان على الحق في الحياة،و النتيجة في جرائم الضرب و الجرح.

ويؤدي بهذا المفهوم إلى القول بأن كل جريمة يجب أن يكون لها نتيجة حتى جرائم السلوك المحض والتي تسمى الجرائم الشكلية كما أشرنا لها بحسب هذا المفهوم القانوني نتيجة،لأنها لا تخلو من خطر يهدد مصلحة محمية قانونا فجريمة حمل

[1] – سمير عالية. شرح قانون العقوبات (القسم العام). المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع1998.ص241.

السلاح مثلا لها نتيجة قد تتمثل في تعريض مصلحة الناس في أمنهم و إستقرارهم للخطر و على هذا الأساس قسم الفقه الجرائم إلى نوعين:

-جرائم ضرر

-جرائم خطر.

ويقابل هذا التقسيم، التقسيم السابق القائم على أساس النتيجة المادية

فجرائم الضرر تقابل الجرائم المادية وجرائم الخطر تقابل الجرائم الشكلية[1].

-الضرر في النتيجة:

الضرر المعتبر قانونيا هو ما نص عليه القانون فهو في جريمة القتل إزهاق روح المجني عليه بغض النظر عن الضرر الذي يلحق الورثة بعد ذلك سواء كان ماديا أو نفسيا فلا يفرق القانون بين مجني عليه وأخر' وأ ما في جريمة السرقة فان الضرر هو حرمان صاحب المال من ماله و لا يفرق القانون بين المجني عليه ثريا لا يتأثر بالسرقة أو فقيرا أذته السرقة إلى فقدان جميع أمواله.

كما قد يكون الضرر ماديا أو معنويا كما هو الحال في السرقة يكون مزيجا من المادي و المعنوي كالقذف الذي يلحق أضرارا نفسية و قد يمتد ذلك الى أمواله بانصراف الناس عن التعامل معه بسبب ما قذف به[2].

كما يقسم الضرر أيضا إلى ضرر واقع وأخر محتمل الوقوع.

الضرر الواقع: مثل إزهاق روح بفعل سلوك إزهاق روح بفعل سلوك إجرامي نتيجة الضارة لكن هناك أحوال لم يقع عليها الضرر بعد لسبب من الأسباب ولكن لو ترك الجاني أو سارت الأمور على تقدير السير العادي للأمور لوقع الضررو القانون تعامل مع الضرر المحتمل من الضرر الواقع تماما لذلك عاقب على

---

[1] - سمير عالية،مرجع سابق،ص242.

[2] -عبد الله سليمان ،. مرجع سابق،ص 150.

الشروع و المحاولة و الجريمة المستحيلة و الخائبة التي لم تحقق نتيجتها وورد ذلك في المادة 3 من قانون العقوبات الجزائري "كل المحاولات لارتكاب جناية تبتدئ بالشروع في التنفيذ أو بأفعال لا لبس فيها تؤدي مباشرة الى ارتكابها تعتبر كالجناية نفسها اذا لم توقف أو لم يخبأ أثرها الا نتيجة لظروف مستقلة عن ارادة مرتكبها حتى لو لم يمكن بلوغ الهدف المقصود بسبب ظرف مادي يجهله مرتكبها".

ج-الفرع الثالث:

- الرابطة السببية " العلاقة "

لكي يسال الجاني عن النتيجة التي يعتد بها القاتون لقيام الركن المادي للجريمة لا بد ان يكون فعل الجاني قد تسبب في إحداثها بمعنى ان تكون النتيجة مرتبطة بفعله وناتجة عنه وعلى ذلك فإن علاقة السببية هي الصلة التي تربط بين الفعل 'السلوك ' النتيجة ومن الطبيعي ان البحث في وجود السببية من عدمها مرهون بتوافر عنصري الركن المادي للجريمة السلوك والنتيجة وهذا يعني ان البحث في علاقة السببية يقتصر على الجرائم ذات النتيجة اي الجرائم المادية فحسب دون الجرائم الشكلية أي جرائم السلوك المجرد .[1]

*- فلا يثار أي إشكال إذا إتضح أن الفعل الذي أتاه الجاني هو سبب تحقيق النتيجة كمن يطلق النار على خصمه فيرديه قتيلا فعلاقة السببية في هذه الحالة متوافرة بإعتبار أن فعل الجاني هو السبب الذي ادى إلى حدوث النتيجة ولكن الأمر ليس بهذه البساطة ففي حالات أخرى كثيرة إذا تداخلت عدة اسباب في احداث النتيجة ،

مثلا : فالشخص الذي يطلق النار على غيرخ ولكنه لم يمت في حينه بل بقي مدة من الزمن قبل وفاته ففي هذه الحالة تدخل عدة اسباب محتملة لإحداث الوفاة فقد يكون

[1] رؤوف عبيد ، محاضرات في مبادىء القسم العام من التشريع العقابي الجزائري،ديوان المطبوعات الجامعية،ص 238 -239.

إطلاق النار كما قد يكون اهمال المجني عليه أواهمال الطبيب او خطا في العلاج او مرض آخر او فعل آخر ساهم في إحداث الوفاة ، ففي مثل هذه الحالة يكون السؤال التالي : هل يعتبر الجاني الذي أطلق النار هو المسؤول عنإحداث النتيجة رغم ما تبع فعله من أسباب معاصرة أو تاليه لفعله ؟

ونتعرض فيما يلي لأهم النظريات التي تناولت موضوع السببية .

- نظرية تعادل الأسباب : نادى بها فريق من الفقه الألمانب حيث تضع جميع الأسباب التي ساهمت في إحداث النتيجة في كفة واحدة ، فلا فرق بين سبب مهم وسبب تافه فكا ذي سبب يسأل مسؤولية كاملة عن النتيجة .

مثال : الشخص الذي ضرب شخص آخر فدخل المستشفى ثم مات فيه بسبب خطأ طبي فإنه يسأل عن الوفاة ، فلا تفرق هذه النظرية بين الأفعال المألوفة والنادرة ولا بين أفعال الإنسان وأفعال الطبيعة فهي تعتبر أن الفعل الأول هو المحرك للأغعال المتتالية بعد ذلك حتى لو مات المجني عليه في الحريق الذي شب في المستشفى ، والعامل المعتبر سببا في النتيجة هو الذي لا تتحقق النتيجة بتخلفه وبذلك فكل عامل ساهم في إحداث النتيجة يعد ضروريا ولو كان اقل أهمية من العوامل الأخرى من حيث الواقع وتعتبر كلها متساوية أو متعادلة في إحداث النتيجة ولهذا سميت نظرية تعادل الأسباب .

وقد تعرضت هذه النظرية لنقد شديد بسبب تناقضها في القول بالتعادل من جهة وتحميل النتيجة لسبب شاذ من جهة أخرى يقطع الرابطة فسلوك الجاني هو محرك جميع الأسباب المتلاحقة بعدلك وحملت هذه النظرية صاحب السلوك كامل المسؤولية حتى ولو كان سلوكه لا يؤدي إلى الوفاة في العادة وان كانت منطقية من الناحية الطبيعية والموضوعية فإنها تجافي العدالة وليس من العدل ان يسال الجاني مسؤولية كاملة وسلوكه قليل الأثر وليس أهلا لإحداث تلك النتيجة [1].

[1] – عبد الله سليمان ،المرجع السابق ،ص 152.

- نظرية السبب الفعال أو الملائم : وصفها الفقيه الإيطالي انتوليزي عندما ذهب إلى ضرورة توافر عاملين لازمين لقيام السببية كرابطة مادية اولهما إيجابي وثانيهما سلبي ،فالعامل الإيجابي يتمثل في تداخل نشاط الإنسان في تتابع الحوادث التي قد تسفر عن تحقيق نتيجة يعاقب عليها في النهاية ، والعامل السلبي يتمثل في عدم إمكان إسناد هذه النتيجة إلى عامل آخر غير هذا النشاط ومن ثمة كانت رابطة السببية كرابطة مادية معناها إرتباط النتيجة بنشاط انساني معين في المقام الأول ، وهو الذي ينبغي ان يكون سببا مناسبا أو ملائما بصرف النظر عن عما عداه من شتى العوامل ، وتعتبر هذه النظرية من أفضل النظريات، حيث أخذت بمبدأ النظرية السابقة فيما ينتج عن السبب الأول من عوامل وتفادت التعميم الذي وقفت فيه ، فالشخص الذي ضرب مريضا وهو عالم بمرضه بما لا يقتل الأصحاء عادة فمات فإنه يسال مع الإشارة إلى ان العوامل الشاذة تقطع رابطة السببية فالمجني غليه الذي نقل إلى المستشفى فاحترق هذا الأخير ومات من جراء ذلك المجني عليه فلا يسال عن نتيجة الوفاة .

وعلى الرغم من حسنات هذه النظرية إلا أن النقد وجه إليها فيما يخص إمكانية حدوث النتيجة من عدمها حسب المجرى العادي للأمور ومن جهة أخرى مدى علم وتوقع الجاني للمرض وقالوا انها لا تخلو من التحكم فحدوث النتيجة من عدمه يخضع لتقدير الناس ومدى علم وتوقع الجاني يخضع للتقدير ولا يصح ان نبني احكام القانون الجنائي على التقدير

- نظرية السببية المباشرة : وهي النظرية الاصلح للمتهم ولا تقوم بنظرها رابطة السببية إلا إذا كانت النتيجة متصلة إتصالا مباشرا بفعل الجاني او كان فعله هو الاساس في حدوث النتيجة فإذا تداخلت عوامل أخرى فإنها تقطع رابطة السببية ولو كانت تلك العوامل مألوفة ، فإذا أجهز الجاني على المجني عليه بسلاح ثم نقل إلى المستشفى وبسبب خطا طبي بسيط توفي المجني عليه فتماشيا مع هذه النظرية فإن المتهم يفلت من المساءلة لتوسط سبب أخر بين فعله والنتيجة ولم يعد فعله مباشر

وقد إنتقدت هذه النظرية بسبب اهتمامها بجانب الجاني وإهمالها للضحية وهي تمكن الجاني من الإفلات حال وجود عوامل أخرى إلى جانب سلوكه كما انتقدت بسبب قصر النتيجة الضارة على عامل واحد فقد تتظافر عوامل متعددة بعضها اخف من بعض في إحداث نتيجة واحدة .[1]

-الرابطة السببية في الجرائم ذات السلوك السلبي :

- جرائم الامتناع : سبقت الإشارة إلى أن الجرائم باعتبار السلوك قسمان **:**
جرائم ذات السلوك الإيجابي و جرائم ذات السلوك السلبي ، وهي يطلق عليها جرائم الإمتناع حيث ينكر البعض علاقة السببية في مثل هذه الجرائم ويرى أن حل هذا الإشكال يكمل في أن ينص القانون صراحة على العقاب وإلا لما أمكن العقاب عليها فالامتناع ما هو إلا فراغ أو عدم ، ولا ينشا من العدم إلا العدم فالامتناع لا ينتج شيئا وبذلك فالامتناع موقف سلبي فيما ذهب اغلب الفقه إلى أن الامتناع ليس عدما والجاني بامتناعه عما أمر به يعتبر قد اتخذ موقفا له وجود قانوني تترتب عليه أثار و نتائج وعليه فيمكن الحديث عن رابطة السببية مثلها تماما في الجرائم ذات السلوك الايجابي لا فرق بينهما ، فلا فرق بين من ترك طالب النجدة حتى يغرق وبين من دفعه ليغرق فكل منهما أراد أن النتيجة وكان بإمكانه تفاديها ولكنه لم يفعل ولكن لا ينبغي مساءلة الجاني الممتنع إذا كان امتناعه لا يؤثر في النتيجة فإذا كان تدخل الجاني ينقذ الغريق من الموت ومع ذلك لم يفعل في هذه الحالة تكون الرابطة السببية قد توفرت بين الامتناع والنتيجة ، أما إذا كانت الوفاة حادثة لا محالة وتدخله لا يمكن ان ينقذ حياة الغريق فلا تتوافر رابطة السببية كان يكون البحر هائجا و الجاني لا يستطيع السباحة وتدخله قد يؤدي به إلى الغرق فضلا عن إنقاذ الغريق ففي هذه الحالة لا يمكن الحديث عن توافر رابطة السببية[2] .

2-3 صور الركن المادي :

---

[1] رؤوف عبيد،مرجع سابق، ص249

[2] - حسن بوسقيعة،مرجع سابق،ص67.

أ- الشروع في الجريمة : هو قيام الجاني بسلوكه المحظور كاملا ولكن النتيجة لا تتحقق كما وقد يبدأ الجاني بفعله ولكنه لا يكمله ويقوم على عدة مراحل :

- مرحلة التفكير (العزم والتصميم) : و يراد بها مرحلة النشاط الذهني والنفسي الذي يدور داخل شخصية الجاني فنضرا فكرة ارتكاب الجريمة على ذهنه ولا يعاقب عليها المشروع لأنها مازالت في تفكيره .

- مرحلة التحضير :تظهر في هذه المرحلة من الجاني أعمال مادية ملموسة يعد فيها لتنفيذ الجريمة كأن يشتري السلاح الذي سيستعمله في القتل أو يعد الآلات التي سيحتاجها للسرقة.

- مرحلة البدء والتنفيذ : وهي المرحلة التي يتجاوز فيها الجاني مرحلتي التفكير والتحضير ليسلك الجريمة ، ولكن فعله لا يصل مرحلة التنفيذ الكامل للجريمة .

- أما صور الشروع في الجريمة فإذا تعمد الجاني ارتكاب جريمة ما ولكن النتيجة لم تتحقق فان ذلك يعود إلى أحد ثلاث صور :
- **الجريمة الموقوفة :** أن يوقف نشاط الجاني بعد البدء فيه ، فلا يستنفذ جميع النشط الإجرامي اللازم لتحقيق النتيجة ، ففي هذه الصورة لا يكتمل النشاط فلا تتحقق بالتالي النتيجة وتكون بصدد جريمة موقوفة ، أو كمن يحاول إطلاق النار على المجني عليه فينزع أحد ما السلاح من يده.
- **الجريمة الخائبة** : يستنفذ الجاني كل نشاطه المادي لارتكاب الجريمة ، لكنها لا تتحقق ، كمن يطلق النار على شخص فيخطئ الهدف.
- **الجريمة المستحيلة** : فهي أيضا جريمة لا تتحقق نتيجتها ولا مجال لتحقيقها كمن يطلق النار على جثة معتقدا أنه شخص حي[1] .

ب-المساهمة الجنائية : تقوم على تظافر نشاط عدة لارتكاب جريمة واحدة ،كأن يتوجه عدة أشخاص إلى المجني عليه وينهالون عليه طعنا بالسكاكين لإزهاق

[1]– عادل قورة _محاضرات في قانون العقوبات – القسم العام ،ص 127.

روحه ، أو أن يقوم عدة أشخاص بسرقة منزل المجني عليه ، ففي هذه الحالات التي يتعدد فيها المساهمون في الجريمة ، تقوم بينهم وحدة مادية هي ايتان نشاط لتحقيق نتيجة إجرامية واحدة ،كما يتوافر بينهم وحدة معنوية ،قوامها اتحاد الاردات بين المساهمين :.

الفاعل: بوجه عام هو من يرتكب الجريمة فتتحقق لديه عناصرها المادية والمعنوية على السواء ، كأن يقدم أحدهم على القتل أو السرقة ، تنص المادة (4) من قانون العقوبات على ما يلي :" يعتبر فاعلا كل من ساهم مساهمة مباشرة في تنفيذ الجريمة ، أو حرض على ارتكاب الفعل بالهبة أو الوعد أو التهديد أو إساءة استعمال السلطة أو الولاية أو التحايل أو التدليس الإجرامي ". وقد يتعدد الجناة في ارتكاب جريمة واحدة ،حيث تظهر في عدة صور كأن يكون للجريمة فاعل واحد مع شريك واحد أو مع عدة شركاء، أو أن يكون للجريمة عدة فاعلين مع شريك واحد أو عدة شركاء.

الشريك :هو مساهم تبعي في ارتكاب الجريمة ،ويقتصر دوره على القيام بنشاط لمساعدة الفاعل على ارتكاب الجريمة ،وهذا النشاط الذي يقوم به الشريك هو نشاط غير مجرم لذاته ، فهو لا يزيد عن كونه عملا تحضيريا وإنما اكتسب صفته الإجرامية لصلته بالفعل الإجرامي الذي ارتكبه الفاعل ،ولقد بنيت المادة 43 من قانون العقوبات نشاط الشريك بأنه المساهمة غير المباشرة في الجريمة ،وينبغي أن تتخذ هذه المساهمة أحد صور تين : التحضير: ويقصد به الحث والإثارة واستنهاض العين لارتكاب الجريمة أو المساعدة على ارتكاب الجريمة: وتكون بكافة الطرق ولو كان يتقدم عقارا أو منزل لارتكاب الجريمة فيه ، وقد تكون المساعدة على شكل أعمال تحضيرية للجريمة كإعطاء سلاح للفاعل ، أو مادة سامة لتسميم المجني عليه بها.[1]

[1] -سامية حسن الساعاتي،الجريمة والمجتمع،دار النهضة العربية،بيروت،1993،ص139.

ج- عقاب المساهمة الجنائية:

لقد أخذ الشارع الجزائري لمذهب التبعية في المساهمة الجنائية بحيث يستمد الشريك الصفة الإجرامية من فعله هو لأمن نشاط الفاعل . فمن الطبيعي أن يحكم على الفاعل بالعقوبة المقررة للجريمة التي ارتكبها بحسب مواد ونصوص القسم الخاص من قانون العقوبات ،فالفاعل المباشر للجريمة أو المحرض أو الفاعل المعنوي على حد سواء تطبق عليه مواد القسم الخاص ،فالقاتل يعاقب بالعقوبات المقررة لجريمة القتل وهكذا . أما على عقوبة الشريك فقد نصت المادة 44 على مايلي " يعاقب الشريك في جناية أو جنحة بالعقوبة المقررة للجناية أو الجنحة "،يرى البعض أن قانون العقوبات الجزائري رفض استعارة التجريم ولكنه أخذ باستعارة العقوبة ، توحيد العقاب كل المساهمين في الجريمة فاعلين أم شركاء وقد لا تتطابق عقوبة الشريك مع عقوبة الفاعل ، بفضل حرية القاضي في تقدير العقوبة ضمن حدود سلطة التقديرية وبفضل استقلال كل مساهم بظروفه الخاصة[1].

3-الركن المعنوي: يقتضي موضوع الركن المعنوي في الجريمة العمدية التعريف به وبيان عناصره ومعرفة أنواعه وهذا ما سنعرضه على التوالي .

3-1**القصد الجنائي وعناصره**.

أ-تعريف القصد الجنائي.

لم يشر قانون العقوبات الجزائري على تعريف القصد الجنائي بالضبط، إلا أنه أشار إليه في كثير من مواده إلى اشتراط ضرورة توافر العمد في ارتكاب الجريمة. إلا أن الفقه حاول القيام بتعريفات عديدة، لا تختلف على التعريفات الأخرى في مضمونها إذ تدور في نقطتين هما: وجوب أن تتوجه الإرادة إلى ارتكاب الجريمة وضرورة أن يكون الفاعل على بأركانها فإذا تحققت الإرادة والعلم قام القصد الجنائي. وبناءا على ذلك يعرف القصد الجنائي بأنه العلم بعناصر الجريمة وإرادة

[1] -بارش سليمان ،مبدأ الشرعية في قانون العقوبات الجزائري،ص247.

ارتكابها[1].

وعرفها الدكتور عبد الشاذلي على أنها:" القصد علم بعناصر الجريمة كما هي محددة في نموذجها القانون وإرادة متجهة إلى تحقيق هذه العناصر أو قبولها" .

وعرفها الفقيه الفرنسي جارسون بأنه:" إرادة ارتكاب الجريمة كما حددها القانون"

ب-عناصر القصد الجنائي

بما أن القصد الإجرامي هو علم بعناصر الجريمة مع اتجاه الإرادة إلى تحقيقها أو قبولها فهذا يبين أن للقصد الجنائي عنصران أساسيان هما: العلم والإرادة وسنوضح ذلك بالتفصيل:

-**العلم:** يشترط لتوافر القصد الجرمي أن يعلم الجاني أو يتصور حقيقة الواقعة الجرمية التي تتوجه إرادته إلى تحقيقها وهذا ما يسمى بعنصر العلم.

الوقائع التي يجب العلم بها:

الوقائع التي تدخل في تكوين الجريمة و التي يتطلب المشرع أن يحيط علم الجاني بها هي:

-**موضوع الحق المعتدى عليه**:

لقيام القصد الجنائي وجب أن يكون الجاني على علم بموضوع الحق الذي يعتدي عليه ففي جريمة القتل مثلا يتطلب القصد أن يكون على علم بأنه يعتدي على إنسان حي ، و في جريمة السرقة يجب أن يعلم أن المال مملوك للغير، فإذا كان الجاني يجهل هذه الحقائق انتفى القصد.

-**العلم بخطورة الفعل على المصلحة المحمية قانونا**:

إذا اعتقد الجاني أن فعله لا يكون خطرا على المصلحة المحمية قانونا ثم قام بفعله على هذا الأساس فإن فعله الضار لا يعد جريمة عمدية إذا ينتفي القصد لديه

---

[1]-.فتوح عبد الله الشاذلي. شرح قانون العقوبات (القسم العام) .أبو العزم للطباعة 2001.ص464

-**العلم بمكان و زمان ارتكاب الفعل**:

الأصل أن القانون يجرم الفعل في أي مكان وقع أو في أي زمان حدث و لكن القانون اشترط في بعض الجرائم أن ترتكب في مكان محدد فجريمة التجمهر لا تتم إلا في مكان عام)م/97 ق ع) و كذلك جريمة السكر العلني[1]..

(م 1 الأمر رقم 75-26 الصادر في 29 أفريل 1975) و جريمة ترك الأطفال لا تتم إلا في مكان خالٍ 413م.ق .ع.

كما اشترط القانون على بعض الجرائم أن ترتكب في زمان محدد كالجرائم التي ترتكب في زمن الحرب (م/62، م/73 ق ع) و الجرائم التي ترتكب بعد الكوارث الطبيعية (م/354 ق ع). و قد يجتمع الشرطان معا و في نفس الواقعة كاشتراط العلم بزمان و مكان الجريمة، كما في جريمة الاعتداء على مسكن ليلا.

-**العلم ببعض الصفات في الجاني أو المجني عليه**:

قد يتطلب المشرع صفة معينة في الجاني أو المجني عليه ، كما يقتضي أن يعلم الجاني بهذه الصفات كي يقوم القصد في الجريمة المرتكبة. و من الصفات الخاصة في الجاني أن تعلم المرأة التي نحاول إجهاض نفسها بأنها حامل ، فإذا قامت المرأة بأعمال أجهضتها

و هي لا تعلم أنها حامل لا ترتكب جريمة عمدية أي ينتفي قصدها الجنائي.

و من الصفات الخاصة بالمجني عليه التي يتطلبها القانون و التي يجب أن يعلمها لتوافر القصد كون المجني عليه موظفا في جريمة إهانة الموظفين) م/144 ق ع) ، و كون المرأة متزوجة في جريمة الزنا (م/339 ق ع).

---

[1]-محمد أحمد المشهداني. الوسيط في شرح قانون العقوبات.مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع عمان. ط1، 2001. ص123.

-توقع النتيجة:

يهدف من أتى فعلا إلى تحقيق نتيجة محددة فيها ، و توقع هذه النتيجة أمر مطلوب يتوافر القصد لديه فمن يطلق النار على خصمه يتوقع أن يقتله و تكون جريمة عمدية إذ يتوافر القصد لديه.

-**العلم بالظروف المشددة التي تغير من وصف الجريمة** :يعد الظرف المشدد الذي يغير من وصف الجريمة بمثابة ركن لها و لذا وجب إحاطة علم الجاني به ، م/97 عقوبات التجمهر المسلح يختلف عن جريمة التجمهر البسيط و لذا وجب علم الجاني بأنه في تجمهر مسلح لتطبيق العقوبات المشددة عليه و ما يقال على جريمة التجمهر يقال على جريمة السرقة الموصوفة.

-الوقائع التي لا يؤثر الجهل بها في القصد الجنائي :

هذه الوقائع ترتبط بالجريمة و لكنها لا تعتبر ركنا فيها و لهذا فإن القانون لم يوجب العلم بها و لم يعتبر الجهل مؤثرا ، و لذلك فإنها لا تؤثر على القصد الجنائي سواء علم به الجاني أو لم يعلم و هذه الوقائع هي:

-جهل الجاني بحالته الشخصية التي تتطلب تشديد العقوبة : فكما هو معروف فإن العود يؤدي إلى تشديد العقوبة و الجاني يرتكب جريمة و كان قد حكم عليه من قبل ، لا يقبل دفعه بأنه نسي ارتكابه للجريمة السابقة بل يعاقب على أساس توفر القصد الجنائي و مع الإشارة إلى أن الظرف لا يغير من وصف الجريمة , فالعود في المخالفات لا يرفعها إلى جنح م/ 465

-جهل الجاني بأنه أهل لتحمل المسؤولية : أن يعتقد أنه دون السن القانوني لذلك أو كان يظن بحكم وظيفته أنه يتمتع بالحصانة و الواقع غير ذلك ففي هذه الأحوال لا ينتفي عنه توفر القصد الجنائي و يحاسب على جرائمه على أساس العمد أو كان

يعتقد أنه مصاب بمرض عقلي مانع من المسؤولية اعتمادا على ملف طبي ظهر أنه خـاطئ.

-الجهل بالقانون أو الغلط فيه : فالأصل أن من كان يجهل أن القانون قد منع هذا الفعل أو عاقب عليه فإن جهله لا يؤثر في توفر القصد الجنائــي[1].

ج- الإرادة :

-مفهوم الإرادة :

الإرادة قوة نفسية تتحكم في سلوك الإنسان فهي نشاط نفسي يصدر من وعي و إدراك بهدف بلوغ غرض معين ، فإذا توجهت هذه الإرادة إلى المدركة و المميزة عن علم لتحقيق الواقعة الإجرامية بسيطرتها على السلوك المادي للجريمة و توجيهه نحو تحقيق النتيجة قام القصد الجنائي في الجرائم المادية ذات النتيجة ، في حين يكون توافر الإرادة كافيا لقيام القصد إذا ما اتجهت لتحقيق السلوك في جرائم السلوك المحض[2] .

و للإرادة أهمية قصوى في نطاق القانون الجنائي ، فالقانون يغني الأعمال الإرادية فإذا تجرد فعل الإنسان من الإرادة فلا يعتدّ به ولو أصاب المجتمع بأفدح الخسائر.

- نطاق الإرادة في مجال القصد الجنائي :

انقسم الفقه بهذا الشأن إلى رأيين ، الأول يرى ضرورة أن تكون الرابطة بين الإرادة و النتيجة رابطة قوية بحيث تتجه إرادة الفاعل إليها و ترغب في تحقيقها و بالتالي تسيطر عليها كما تسيطر على ماديات السلوك و قد سمي هذا الاتجاه في الفقه بـنظرية الإرادة . الرأي الثاني يرى أن الرابطة بين الإرادة و النتيجة رابطة ضعيفة إذ يكتفي بنوع العلاقة تقوم بمجرد العلم أو التصور أو التوقع فيما يطلق عليه الفقه. بنظرية العلم .

---

[1] محمد أحمد المشهداني،مرجع سابق ،ص125.

[2] محمد رمضان،الجريمة والمجرمون،المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية،1985م،ص212.

و خلاصة هذا الرأي أن القصد الجنائي يقوم على إرادة السلوك و العلم بالنتيجة أو توقعها.

و خلاصة هذا الرأي أن القصد الجنائي يتطلب إرادة السلوك و إرادة النتيجة أيضا ، فإرادة السلوك وحدها لا تكفي لقيام القصد الجنائي ، و هذه النظرية هي السائدة حتى الآن في الفقه على وجه العمــوم.

3-3 أنواع أو صور القصد الجنائي:

يقع القصد في صور متعددة وقد جرى الفقه إلى تقسيمه إلى عدة أنواع تختلف النظرة إليها وأهم هذه التقسيمات هي التالية:

أ: القصد الجنائي العام والخاص.

-القصد الجنائي العام: يتمثل في انصراف إرادة الجاني لقيام بفعل وهو يعلم أن القانون ينهى عنه،أو يمكن وصف القصد الجنائي العام بعبارة أخرى فهو إرادة مخالفة القانون، يستند إلى القصد الجنائي العام للتمييز بين الجرائم العمدية وغير العمدية ذلك أن الجرائم غير العمدية لا تتطلب انصراف إرادة الجاني نحو القيام بفعل.وهو علم أن القانون ينهى عنه أي أن الجرائم غير العمدية ترتكب بصورة غير عمدية أي أن الجاني لا تتوافر لديه نية العدوان وإرادة مخالفة القانون،ويصف بعض الفقه القصد الجنائي العام بأنه قصد من الدرجة الأولى وهو أول درجات القصد الجنائي ويجب أن يتوافر في جميع الجرائم العمدية بلا استثناء ففي جريمة القتل مثلا يكون غرض الجاني إزهاق روح المجني عليه وفي جريمة السرقة يكون غرض الجاني حيازة المال المسروق وهذا ما أكدته المادة 450ق.ع.ج الفقرة 5.

فينحصر القصد العام في حدود تحقيق الغرض من الجريمة،فلا يمتد لما بعده ومن ذلك يربط القانون القصد الجنائي بالغرض الذي يسعى له الجاني بغض النظر عن الغاية أو البعث الذي يحركه أو يبتغيه وعلى ذلك يحقق الغرض[1].

[1]- إبراهيم أكرم نشأت،علم الإجتماع الجنائي،مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان،1998،ص153.

-القصد الجنائي الخاص: يعرف البعض القصد الجنائي نية تنصرف إلى غرض معين أو يدفعها إلى الفعل باعث معين، أيضا بالقصد الخاص أو الباعث الخاص بأنه الدافع النفسي لتحقيق سلوك معين بالنظر إلى غاية محددة، ومثال القصد الجنائي الخاص أن المادة 216ق.ع.ج بقولها" :يعاقب بالسجن المؤقت من عشر سنوات إلى عشرين وبغرامة من 1000000دج إلى 2000000 دج كل شخص، عدا من عينتهم المادة 215، ارتكب تزويرا في محررات رسمية أو عمومية:

-إما بتقليد أو تزيف الكتابة أو التوقيع.

-إما باصطناع اتفاقيات أو نصوص أو التزامات أو مخالصات أو بإدراجها في هذه المحررات فيما بعد.

-وإما بإضافة أو بإسقاط أو بتزييف الشروط أو الإقرارات أو الوقائع التي أعدت هذه المحررات لتلقيتها أو لإثباتها.

-وإما انتحال شخصية الغير أو الحلول محلها"

ويلاحظ أن القصد الجنائي الخاص لا يكون إلا في الجرائم العمدية، كالذي يتطلب توافر القصد إلى جانب القصد الجنائي العام في حين أن توافر القصد الجنائي العام لا يفترض دائما توافر القصد الجنائي الخاص.

ولا يعتد القانون بالباعث إلا إذا نص عليه المشرع صراحة وهو أمر نادر[1].

ب- القصد الجنائي المباشر والاحتمالي:

-القصد الجنائي المباشر: يقصد بالقصد الجنائي المباشر أن تنصرف إرادة الجاني إلى ارتكاب الجريمة مع علمه بتوافر أركانها القانونية، واعتقاده اليقيني بان نتيجة محررة بعينها بقصدها ستحقق أو هو قصد يكون مباشرا إذا كانت النتيجة محققة قد

[1] -إبراهيم أكرم نشأت،مرجع سابق.ص155.

توقعها الجاني كأثر أكيد لسلوكه ورغب في حدوثها. كما يعتبر القصد الجنائي المباشر هو الأصل على مختلف صوره ، ومثال القصد الجنائي المباشر لأن يطلق الجاني النار على خصمه بهدف قتله، فإذا الجاني يتوقع نتيجة محددة يعينها وهي إزهاق روح المجني عليه، وبذلك يعتبر قصده هنا قصدا جنائيا مباشرا

-**القصد الجنائي الاحتمالي غير المباشر**:إرادة الفعل وعدم إرادة النتيجة إلا أن الجاني كان يتوقع احتمال وقوعها ويقبل هذا التوقع، وهو وسط ما بين القصد المباشر والخطأ وفيه يريد الجاني إحداث نتيجة معينة لكن ينشأ عن فعله نتائج أخرى غير التي يقصدها وتسمى بالنتائج غير المقصودة أو غير المتوقعة. ومثال القصد الجنائي غير المباشر أن يعمد الجاني إلى ضرب المجني عليه، ويؤدي هذا الضرب إلى وفاته ففي هذا المثال أقدم الجاني على فعل الضرب ولكن تحققت نتيجة أشد جسامة مما قدر لجريمته ولكن هذه النتيجة كانت في نظر المجني ممكنة الوقوع فيكون هنا القصد غير مباشر، وهذا ما أكدته الفقرة الأخيرة من مادة 264ق.م.ج بقولها...." :وإذا أفضى الضرب أو الجرح الذي ارتكب عمدا إلى الوفاة دون قصد إحداثها فيعاقب بالسجن المؤقت من عشر إلى عشرين سنة[1]."

ج- القصد الجنائي المحدد وغير المحدد:

-**القصد الجنائي المحدد:** يقصد به أن تنصرف إرادة الجاني إلى إحداث أثر أو نتيجة معينة وعقد العزم على ذلك، أو هي القصد الذي يتعمد المجرم نتيجة معينة. ومثال ذلك أن يطلق الجاني النار على شخص معين بقصد قتله ففي هذه الحالة تحدد موضوع الجريمة وبالتالي يحدد قصد الجاني.

-القصد الجنائي غير المحدود: هو أن يوجه الجاني فعله إلى شخص أو إلى أشخاص غير معينين أو غير محددين ،غير مبال بما حدثه من نتائج فالجاني يقبل سلف أن تقع أية نتائج يرتبها نشاطه الإجرامي. ومثال ذلك أن يطلق الجاني النار

[1] عبد الرحمن محمد،علم الإجرام،المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية،1999،ص125.

على تجمع من الناس بقصد أن يقتل منهم أي عدد ممكن ودون أن يكون لديه تصور محدد لأي عدد من الناس سيقتل أي دون تحديد لموضوع الجريمة وبالتالي يكون القصد الجنائي غير محدد.

ويلاحظ أن القصد الجنائي المحدود والقصد الجنائي غير محدود صورتان للقصد الجنائي العام ولا صلة لهما بالقصد الجنائي غير المباشر وهما صورتان لا تكونان إلا في الجرائم العمدية.

ثالثا أنواع الجرائم:

1-حسب درجة خطورتها :

الجناية هي أكثر أنواع الجرائم خطورة، وعقابها يتراوح بين الإعدام، والأشغال الشاقة المؤبدة، أو السجن. الجنحة: في المرتبة الثانية من حيث الخطورة، وعقابها السجن لثلاث سنوات ودفع الغرامة، أو إحدى هاتين العقوبتين. المخالفة: أبسط أنواع الجرائم، وعقوبتها السجن من يوم واحد إلى عشرة، وغرامة مالية.[1]

2-حسب طبيعتها:

-الجريمة السياسية : الجريمة التي يتم ارتكابها لأسبابٍ سياسيةٍ؛ حيث يتم فيها الاعتداء على النظام السياسي والرموز السياسية للدولة، والجرائم التي فيها اعتداء على الدستور، وجرائم التحريض والمظاهرات ضد الدولة، وجرائم النشر والصحافة السياسية. الجريمة العسكرية: وهي الجرائم التي يتم فيها تعطيل المصالح العسكرية والاعتداء عليها، مثل مخالفة الأوامر العسكرية، والاعتداء على نظام الجيش والأمن.

[1] أبي الحسن على بن محمد بن حبيب البصري البغدادي الماوردي . الأحكام السلطانية. دار الكتب بيروت ، ص 273.

-الجرائم الاقتصادية: وهي الجرائم التي تتعلّق بالسطو على الأموال العامة للدولة، والتعدّي على الاقتصاد القومي، وإفساد عمليات الإنتاج والتوزيع الاقتصادي[1].

-الجرائم الاجتماعية: وهي الجرائم التي يتمّ ارتكابها لدوافع اجتماعية نابعة من الانتقام والحقد والطمع والانتقام من الأشخاص، ومشاكل الأسرة، والقضايا الأخلاقية.

1- حسب صورة الفعل:

- جريمة إيجابية: هي الأفعال التي تكون على شكل فعل مباشر ونشاط إيجابي كجرائم القتل، والاغتصاب، والسرقة[2].

- جريمة سلبية: هي الجرائم التي تكون على صورة الامتناع عن القيام بفعل، كالامتناع عن الشهادة. جريمة آنية: وهي الجريمة الوقتية، التي تحدث مباشرةً وتتمّ بنفس الوقت على صورة جريمة كاملة؛ كالقتل الذي يُفضي لإزهاق الروح بنفس وقت الجريمة، أو كالحريق الذي يشتعل بنفس اللحظة، كإلقاء نار على شيءٍ قابلٍ للاشتعال. الجريمة المستمرة: هي فعل جرمي يتّصف بالاستمرار والامتداد عبر الزمن، ويطول زمن ارتكابها؛ بحيث يُخفي المجرم معالم جريمته، كسرقة الأشياء وإخفائها، وكجرائم القتل التي لا يظهر فاعلها في البداية، ومثل شراء المخدّرات وإخفاء الأسلحة، واختطاف الأشخاص وحبسهم. الجريمة المتعاقبة: هي الجريمة التي يتجدّد فعلها، ويستمر المجرم باقترافها؛ كقطع الطريق، وتعذيب الأشخاص وضربهم بشكلٍ مستمر، وتكرار السرقات لأماكن وأشياء متفرقة، والاعتداء على أشخاص كثيرين، والتّصب والاحتيال عليهم بشكلٍ متكرر[3].

---

[1] مأمون محمد سلامة . قانون العقوبات القسم العام . دار الفكر العربي 1979 . ص 84

[2] د. محمد نجيب حسني . شرح قانون العقوبات القسم العام . دار النهضة العربية القاهرة . 1977م . ط4، ص 45

[3] د. كامل السعيد . شرح الأحكام العامة في قانون العقوبات (دراسة مقارنة) . الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع الأردن . 2002 ط1 ،ص 33.

رابعا- النظريات المفسرة للجريمة:

1-النظرية الأولى: التفسير التكويني للظاهرة الإجرامية:

رغم توجه أصحاب هذا الاتجاه نحو الاهتمام بدراسة الشخصية الإجرامية من حيث تكوينها البيولوجي والنفسي، إلا أنهم قد تباينوا في تحديد مدي غلبة عامل شخصي أو فردي على آخر. لذا فقد ظهرت نظريات متعددة داخل هذا الاتجاه، ويمكننا في هذا الصدد جمع هذه النظريات في رافدين

أ-النظريات البيولوجية:

أ-أ:نظرية لومبروزو: تمثل هذه النظرية حجر الزاوية لكافة المذاهب البيولوجية والتكوينية التي قيلت من بعده حول تفسير السلوك الإجرامي، كما أن أفكاره تمثل عصب الفلسفة الوضعية في الفكر العقابي والسياسة الجنائية. فلقد أتاح له عمله عدة سنوات في الجيش الإيطالي ملاحظة العديد من النماذج المختلفة من الجنود والقادة العسكريين. وقد لاحظ أن بعضهم يتصف بسمات يغلب عليها طابع القسوة والتمرد على النظام ، بينما يتسم البعض الآخر منهم بالطاعة والانضباط. كما أن الجنود الأشرار كان لديهم شذوذاً عضوياً وكانت لديهم وشمات ورسوم قبيحة، ليست موجود لدى أقرانهم من بقية العسكريين. ولاحظ على أكثرهم استعمال اليد اليسرى بدلاً من اليمنى[1].

[1] الدوري، عدنان، الانحراف الاجتماعي: دراسة في النظريات والمشكلات، ذات السلاسل، الكويت1991م،ص87.

وتقوم نظرية لومبروزو على أساس أن هناك أشخاصاً يتميزون بخصائص جسدية وملامح عضوية خاصة وسمات نفسية معينة، وأن هؤلاء الأشخاص ينقادون إلى الجريمة بتأثير العوامل الوراثية ويندفعون إلى الإجرام بحكم تكوينهم البيولوجي اندفاعاً حتمياً لا يكون حياله من سبيل للعلاج سوى استئصاله من المجتمع. وعرض ذلك في كتابه الشهير "أصل الأنواع" عام 1859، والذي يؤكد فيه أن الإنسان هو استمرار لسلفه الحيواني، أو أن الإنسان هو أخر حلقة من حلقات تطور الخلية الحية الأولى..

لقد تعرضت أفكار لومبروزو أبان ظهورها لنقد شديد خاصة فيما يتعلق بفكرة الارتداد، وتمسكه بالمجرم بالميلاد أو بالفطرة كنمط إجرامي وحيد بين المجرمين، إذ من الصعب جمع كافة المجرمين تحت نموذج واحد. وقد دفع هذا النقد لومبروزو إلي أن يطور من نظريته، فقام باستبعاد المجرم بالميلاد وأضاف طوائف أخرى من المجرمين، وانتهى إلى اعتماد تصنيف سداسي للمجرمين يضم الفئات الآتية::

المجرم المجنون و المجرم الصرعي و المجرم السيكوباتي وهو المجنون خلقيا

المجرم بالعاطفة و المجرم المعتاد و المجرم بالصدفة[1]

أ- ب :نظرية هوتون: لقد نشر هوتون في عام 1939 نتائج أبحاثه مثبتاً خلالها أن المجرمين يتميزون بوجود علامات ارتدادية – تبلغ حوالي مائة وسبع - مثل التي قال بها لومبروزو وبوجود انحطاط جسماني موروث ونقص ودونية بيولوجية. واستدل على هذا الانحطاط بوجود شذوذ عضوي يتمثل في انحدار الجبهة

2-السمالوطي، نبيل، الدراسة العلمية للسلوك الإجرامي، ، دار الشروق، جدة 1403هـ، ط1ص84.

وانكفائها، وفرطحة الأنف وغلظتها، ورُفع الشفاه، وضئالة حجم الأذن، وطول الرقبة ورفعها، وهبوط الأكتاف،فضلاً عن انتشار عادة الوشم بين المجرمين، وكثافة ونعومة شعر الرأس وميله للون الكستنائي الضارب للحمرة وغير الأشيب، وميل العيون للون الرمادي المشوب بالزرقة[1].

وذهب هوتون إلى حد تأكيد أن الانحطاط الجسماني الموروث يختلف باختلاف المجرمين، فمن بين هؤلاء تميزهم عمن يرتكبون جرائم من أنواع أخرى، فالقتلة يمتازون بطول القامة وامتلاء الجسم، كما أن قصار القامة المفرطين في الوزن يرتكبون الجرائم الجنسية...وهكذا..

ب-النظريات النفسية:

ب-أ:نظرية فرويد: إن فرويد لم يهدف بأبحاثه استخلاص نظرية مفسرة للسلوك الإجرامي، بل كل ما هنالك أنه أراد أن يظهر تأثير اضطرابات الجهاز النفسي للإنسان على السلوك البشري عامة ومنه السلوك الإجرامي. ونقطة البدء لدى فرويد هي كشفه عن أن للنفس البشرية مظاهر ثلاثة هي [2].

- الأنا الدنيا (الهو أو الذات الدنيا):

ويقصد بها مجموعة الغرائز والنزعات والميول الفطرية لدى الفرد التي لا يتقبلها المجتمع بحالها. وهي مستودع الشهوات ومواطن التنازع بين الدوافع والغرائز الموروثة، وهي تنساق وراء اللذة وإشباع الشهوات دون أن تقيم وزناً

[1] -الخليفة، عبد الله، المحددات الاجتماعية لتوزيع الجريمة على أحياء مدينة الرياض، مركز أبحاث مكافحة الجريمة، وزارة الداخلية، ، لرياض . 1413هـ،ص254.

[2] -عبد الكريم ناهدة، بعض الأطر التفسيرية لمشكلة جنوح الأحداث، مجموعة بحوث وأعمال الحلقة الدراسية الخاصة بوقاية الأحداث،1983م،ص111.

للقيود الاجتماعية والقيم والمثل المتعارف عليها. وتكمن هذه الميول والنزعات في اللاشعور.

- الأنا العليا (الذات المثالية أو الضمير):

هي التي تضم المبادئ الأخلاقية والمثالية المستقاة من القيم الدينية والقواعد الأخلاقية والمبادئ الاجتماعية. وتعتبر "الأنا العليا" أو ما يعرف بالضمير القوة الرادعة للنزوات والشهوات. فهذه النفس هي النفس اللوامة.

- الأنا (الذات الشعورية أو العقل):

تشمل مجموعة الملكات الفطرية أو الفكرية المستمدة من رغبات النفس بعد تهذيبها بما يتفق مع مقتضيات الحياة الاجتماعية والقيم الأخلاقية. ووظيفة "الأنا" عند فرويد هي محاولة التوفيق بين متطلبات الأنا العليا من جانب وبين النزعات الفطرية الغريزية التي تصعد من الذات الدنيا.

ويرجع فرويد في تفسير السلوك الإنساني عامة ومنه السلوك الإجرامي أن هناك صراع بين الذات الدنيا بما تمثله من غرائز ونزعات وميول فطرية، والذات المثالية "الأنا العليا" أو الضمير بما يمثله من قيم مكتسبة ومبادئ سائدة في المجتمع. وهو صراع للذات الشعورية "الأنا" دور فيه يتمثل في محاولة التوفيق بين الرغبات الصادرة عن شهوات الذات الدنيا وبين أوامر الذات المثالية وقيم المجتمع.

ب-ب:النظريات النفسية اللاحقة على فرويد:

تتابعت من بعد فرويد البحوث التي استندت إلى منهج التحليل النفسي. وما يجمع تلك الدراسات كونها أكدت على أن الاضطراب النفسي أمر قد يتواجد لدى الكثيرين دون أن يخلق هذا منهم مجرمين. فلديهم أن الاضطراب النفسي الذي يتعين الوقوف عنده هو ذلك القادر على الانتقال بالشخص إلى طور تنفيذ المشروع الإجرامي، وذلك من اجل تشخيص هذا الاضطراب، وتحليل الظروف التي تقف وراء انتقال الشخص إلى مرحلة البدء في التنفيذ. ومن أهم اللذين لحقو بفرويد(ألفريد أدلر؛ كارل جوستاف يونج ؛ لطبيب النمساوي أوجست أكهورن) [1].

2-التفسير الاجتماعي للظاهرة الإجرامية:

أ-:نظريات الهيكل الإجتماعي:

تهدف نظريات الهيكل الاجتماعي إلى دراسة العلاقة بين الإجرام من جانب وتركيب المجتمع من جانب آخر. ويندرج تحت نظرية الهيكل الإجتماعي نظريات من أهمها:

أ-أ:نظرية الارتباط الفارقي: ظهرت هذه النظرية سنة 1934 على يد سوترلاند ، طورها فيما بعد تلميذه كريسي حيث تلخصت الصيرورة التي من خلالها الفرد يصبح جانحا فيما يلي:

-السلوك الإجرامي مكتسب و هو ليس وراثي و الذي لم يتلقى تكوينا إجراميا لا يخلق مجرما.

---

[1] عبد الحكيم العفيفي، الاكتئاب والانتحار: دراسة اجتماعية تحليلية، الدار المصرية اللبنانية،1982م.ص96.

-يتعلم الفرد السلوك الإجرامي و هو على اتصال بأشخاص آخرين و يتم ذلك التعلم عن طريق الاتصال ، و الاتصال هو بالأخص اتصال لفظي قد يكون اتصال بالقدوة أو المثل[1].

-يتعلم السلوك الإجرامي داخل جماعة صغرى ضيقة من العلاقات الشخصية.

-يحتوي التكوين الإجرامي على :تعليم تقنيات اقتراف المخالفة و تكون أحيانا معقدة و أحيانا بسيطة وتوجيه الأنماط و الميولات الاندفاعية و الاستدلال و المواقف.

-يصبح الفرد مجرما عندما تتغلب التفسيرات غير الملائمة لاحترام القانون على التفسيرات الملائمة له و هذا ما شكل مبدأ الارتباط الفارقي.

-إن من يصبحون مجرمين هم كذلك لأنهم على اتصال بنماذج إجرامية و أنهم لم يجدوا نماذج إجرامية.

-كل فرد يستعب ثقافة الوسط الذي يعيش فيه إلا إذا تعرض ذلك الوسط لنماذج أخرى سيئة .

-قد تتغاير الارتباطات الفارقية في الوتيرة و في المدة و في الشدة و كذا الأقدمية أي أن الارتباطات مع سلوك إجرامي أو لا إجرامي مختلف حسب هذه المتغيرات الأربعة.

-التكوين الإجرامي عن طريق الارتباط بنماذج إجرامية أو لا إجرامية يستعمل ميكانيزمات هي ذاتها المستعملة في أي تكوين ، وهذا يعني أن التكوين الإجرامي لا يتم فقط عن طريق التقليد ، فالشخص المنجذب يتعلم السلوك الإجرامي عن طريق الارتباط ، بيد أن هذه الصيرورة لا يجب أن توصف على أنها صيرورة تقليد.

1-نعامة سليم، ، سيكولوجيا الانحراف، مؤسسة الرسالة، بيروت. 1985م،ص142.

- أن السلوك الإجرامي هو تعبير عن نفس الحاجات و نفس القيم.

أ-ب:نظرية الأنومي: أول من وضع مصطلح الأنوميا هو دوركايم ثم طوره من بعد ميرتون سنة 1957 ،ففكرة الأنوميا تسمح ببيان عدد من حالات عدم التكيف النفسو-اجتماعي والثقافي و التي يكون الانحراف أحد مظاهرها[1].

ويميز ميرتون بين الثقافة والمجتمع كما يشير إلى وجود من جهة نسق منظم من القيم التي تسير سلوك الأفراد المنتمين إلى نفس الجماعة ، ومن جهة أخرى نسق المعايير و الوسائل المؤسساتية (المقبولة من طرف المجتمع) و التي تنظم الوصول إلى الأهداف التي تحددها الثقافة. فعندما يحدث توتر بين الأهداف و الوسائل المقبولة ، فليس بمقدور الجميع الحصول على الوسائل و هم لا يملكون نفس القدرة أو المهارة لاستعمال الوسائل المسموح بها ؛ ويلاحظ حسب المجتمعات و مراحل تاريخها أن الوسائل أحيانا هي التي تتفوق على الأهداف (وهذه حالة المجتمعات المستقرة و المتلاحمة و التي تعرف تطورا اقتصاديا سريعا جدا) . وتعرف الأنوميا كنتاج عن الانقطاع في البنية الاجتماعية الثقافية و هو انقطاع أو تمزق راجع للهوة الكبيرة جدا و التوتر القوي جدا بين الأهداف المقترحة و الوسائل المتوفرة أو المشروعة ، قد تؤدي القيم الثقافية (في الحالات القصوى) إلى سلوكات منافية لهذه القيم ذاتها كما يؤدي عدم التوافق بين الثقافة و المجتمع إلى تحلل أو تفكك المعايير و بروز الأنوميا ، وهذه الأنوميا هي حالة اجتماعية تتميز بغياب المعايير . و يكون السلوك المنحرف حسب المنزلة الاجتماعية التي تنظم وصول الأفراد إلى الأهداف التي تنص عليها الثقافة ، و تحت الضغط يختار البعض وسائل غير شرعية لتحقيق أهدافهم.

ب-نظريات الكيفيه الإجتماعيه:

1نعامة، سليم، مرجع سابق .ص145.

تعنى هذه النظريات ببيان الميكاتيزم الذي يصير من خلاله الشخص مجرماً ومن أهم النظريات التي قيل بها في هذا الشأن:

ب-أ:نظرية التقليد:ظهرت هذه النظرية في نهاية القرن 19 وضعها جبريل طارد سنة 1890، وقد كانت دراسات لعلماء فرنسيين سبقوا طارد عن دور أو سببية التقليد في ظهور الجريمة و الانحراف.

و يرى طارد أن التقليد هو العنصر النمطي المميز للحياة الاجتماعية لأنه يمثل الومضة الأولى للشعور و هو رمز الاندفاع البيوعقلي الأولي (أول اندفاع بيوعقلي)[1].

-القوانين الأساسية للتقليد حسب تارد:

-يقلد الناس بعضهم البعض و يكون التقليد أكبر كلما كانت الروابط أقرب و أوثق.

-في مجتمع معين يقلد الأدنى الأعلى (الضعيف يقلد القوي).

-إذا التقى نموذجان متعارضان و متنابذان فأحدهما يستبدل الآخر[2].

ب- ب:نظرية المخالطة الفارقة: قدم أدوين سذرلاند .هذه النظرية في بداية الثلاثينات ثم وسع فيها في الطبعات المتعددة في مؤلفه المعروف "علم الإجرام " الذي ألفه مع دونالد كريسي .عام 1974 . وهدفه من ذلك بلوغ الأولويات التي يشترك فيها المنحرفون والمجرمون بمعنى أنه سعى للوصول ليطرح فيه من

1-عبدالفتاح خضر . الجريمة أحكامها العامة في الاتجاهات المعاصرة والفقه الإسلامي . مطبعة معهد الإدارة العامة ،الرياض 1985. ص 12 .

1كارة مصطفى، مقدمة في الانحراف الاجتماعي، معهد الاتحاد العربي، بيروت 1992م ،ص64.

العمومية ما ييسر تعميم استخلاصات هذا الطرح على مواقف ومجتمعات وثقافات متباينة ،وذلك بتحقيق درجة من التجريد النظري لعموميات السلوك الإجرامي.

وتعتمد نظرية المخالطة الفارقة لسذرلاند أو نظرية الاختلاط التفاضلي كما يسميها بعضهم على شرح كيفية انتقال السلوك الإجرامي عن طريق التعليم عن الآخرين أو من خلال الاحتكاك بالمنحرفين في تعلم الأشكال الإجرامية والبواعث والمبررات التي تشجع على ارتكاب الجريمة من خلال علاقات شخصية وثيقة بين الأفراد المنحرفين.

وبالتالي فالسلوك الإجرامي حسب ما ذهب إليه سذرلاند مثله مثل أي شكل آخر من السلوك، يتم تعلمه من خلال اختلاط الأفراد الوثيق بالآخرين، ويشمل هذا التعليم الاتجاهات نحو القانون ونحو أساليب ارتكاب الجريمة. فالصبية الذين ينشئون في مناطق يكون الجُناح فيها منتشر سوف يتعلمون أن يصبحوا جانحين، أما إذا نشئوا في مناطق أخرى فلن يتعلموا ذلك.

وأما العملية التي تؤدي إلى توريط الشخص في سلوك إجرامي، فقد صاغها سذرلاند في مجموعة قضايا أو دعاوى أساسية هي:

-يكتسب السلوك الإجرامي عن طريق التعلم المتصل بأشخاص آخرين تربطهم بالشخص عملية اتصال مباشر، تتميز بأنها لفظية في معظم جوانبها، في نفس الوقت الذي تنطوي فيه على الاتصال عن طريق الإشارة[1].

-يحدث الجزء الأكبر من عملية تعلم السلوك الإجرامي داخل جماعات يرتبط أعضاؤها بعلاقات شخصية قائمة على المودة. ومعنى ذلك أن هيئات الاتصال غير الشخصية، كالصحافة والسينما لا تلعب دوراً هاماً في خلق السلوك الإجرامي.

1كارة مصطفى، مرجع سابق،ص66.

وتتضمن عملية تعلم السلوك الإجرامي شيئين محوريين هما:

الوسائل الفنية لارتكاب الجريمة.

توجيه محدد للدوافع والحوافز والمبررات والاتجاهات.

يكتسب التوجيه المحدد للدوافع والحوافز من تعريفات القواعد القانونية باعتبارها ملائمة أو غير ملائمة .

حيث يصبح الشخص منحرفاً بسبب توصله إلى مجموعة تحديدات أو تعريفات تجعل مخالفة القانون مسألة ملائمة، وهي تفوق التحديدات والتعريفات الأخرى التي تجعل مخالفة القانون مسألة غير ملائمة. وهذا هو مبدأ المخالطة الفارقة الذي يشير إلى الارتباطات الإجرامية وغير الإجرامية في نفس الوقت، فعندما يصبح الشخص مجرماً، يكون ذلك راجعاً إلى مخالطته واتصالاته بالنماذج الإجرامية، وعزلته عن النماذج غير الإجرامية.

يمكن للمخالطات الفارقة أن تتفاوت من حيث: التكرار، والأولوية، والكثافة وهذا يعني أن الارتباطات بالسلوك الإجرامي وبالسلوك غير الإجرامي تتفاوت في هذه النواحي[1].

تتضمن عملية تعلم السلوك الإجرامي عن طريق الاختلاط بنماذج إجرامية وغير إجرامية، جميع الميكانزمات التي توجد في أي نوع آخر من التعليم. إذن فتعلم السلوك الإجرامي ليس قاصراً على عملية واحدة هي "التقليد" كما ترى بعض وجهات النظر الأخرى

1الدوري عدنان، جناح الأحداث المشكلة والسبب، ذات السلاسل، الكويت، 1985م ،ص84.

ويتمثل المجال الواقعي لهذه النظرية (أو البحوث التطبيقية التي اعتمدت عليها) في مجموعات دراسات عن الأحداث الجانحين، والأطفال المشردين في المنطقة المحيطة "بلوس أنجلوس" حيث حلول سذرلاند من خلالها تفسير انخراط هؤلاء في الجناح والتشرد، واستمرارهم في هذا السلوك، وتقدمهم الملحوظ فيه كلما طالت مدة إقامتهم في هذه المنطقة. وكذلك اعتمدت النظرية على مجموعة دراسات قامت على المقارنة بين بعض المناطق الريفية والحضرية بأمريكا، من أجل التوصل إلى تفسير سبب ارتفاع معدل الجريمة في المدينة بالقياس إلى الريف، وسبب ارتفاعه عند الذكور بالقياس إلى الإناث، وثبات هذا المعدل أو انخفاضه في فترات الكساد. هذا، وتتميز نظرية المخالطة الفارقة بمجموعة أبعاد يمكن تحديدها باختصار على النحو التالي:

-يعد التعلم من خلال عملية الاتصال بأشخاص آخرين داخل إطار جماعات صغيرة

-التوجه الخاص للدوافع والبواعث، الذي يستقى من تعريفات القواعد القانونية باعتبارها ملائمة أو غير ملائمة.

-المفارقة بين المخالطات من حيث تكرارها، واستمرارها، وأولويتها، وكثافتها[1]

3-التفسير التكاملي للظاهرة الإجرامية:

اتضح لنا من النظريتين السابقتين قصور التحليلات السابقة يرجع ذلك إلى أنها ركزت اهتمامها على عامل وأغفلت عوامل أخرى كثيرة، أو حاولت أن تقدم تفسيراً جزئياً لنمط إجرامي معين على وجه التحديد.فضلاً عن هيمنة فكرة الحتمية على كافة النظريات السابقة، بمعنى أن العوامل العضوية أو النفسية أو الاجتماعية واحدة بعد الأخرى تقتضي حتماً ارتكاب السلوك الإجرامي على نحو يجعل الأخير يخضع لقوانين أقرب لقوانين الطبيعة والرياضيات. ولما كان السلوك الإجرامي ظاهرة

[1] كارة مصطفى،مرجع سابق،ص69.

فردية في حياة الفرد وكذا ظاهرة اجتماعية في حياة المجتمع ، فيجب أن يأتي التفسير جامعاً لكلا الأمرين في ذات الوقت، وإلا جاء التحليل قاصراً مشوباً بالعوار. فما يصلح لتفسير إجرام السارق المحترف لا يصلح لتفسير إجرام القاتل أو إجرام الدم العارض. وما يصلح لتفسير جرائم الآداب لا يصلح لتفسير الجرائم الضريبية والجمركية...وهكذا. من هنا نشأ الاتجاه التكاملي في تفسير الظاهرة الإجرامية الذي يجمع بين الاتجاه التكويني والاتجاه الاجتماعي في إطار تفسير واحد تلتقي فيه عوامل شخصية بأخرى اجتماعية. فالظاهرة الإجرامية تنبع من "إنسان يعيش في مجتمع" ، أو هي بالأحرى فاعل وفعل ولا يمكن اجتزائها في أحدهما فقط .ويتوزع هذا الاتجاه بين نظريات عدة لعل أهمها ما قال به العلامة الإيطالي أنريكو فيري، ونظرية العالم الإيطالي بندا. وتأتي نظرية التكوين الإجرامي، التي صاغها الأستاذ الإيطالي بينينو دي توليو في مؤلفه حول "الأنثروبولوجيا الجنائية" في عام 1945 ، لتكون خير مثال على هذا الاتجاه[1].

أ:التفسير التكاملي لدى أنريكو فيري:

بدأ أنريكو فيري نظريته بنقد ما توصل إليه أستاذه لومبروزو ومبالغته في أهمية العوامل الداخلية في تفسير الظاهرة الإجرامية، خاصة ما يتصل بالصفات الجسدية. فقد أثبتت الدراساتمثلاً خطأ النتائج المستخلصة فيما يتعلق بالربط بين الجريمة وبين قلة حجم ووزن الجمجمة إذ انه قد تأكد وجود الكثير من العباقرة ممن تقل أوزان جماجمهم عن وزن جمجمة الرجل العادي ومع ذلك لم ينجرفوا في تيار الجريمة.

ويرى فيري أن السلوك الإجرامي ما هو إلا ثمرة حتمية نتيجة لتفاعل ثلاثة أنواع من العوامل الإجرامية. أولها:العوامل الأنثروبولوجيه المتصلة بشخص

القطان مناع، معالجة الشريعة الإسلامية لمشاكل انحراف الأحداث، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض 1407هـ ص102.

المجرم ، سواء التي تتعلق بالخصائص العضوية والنفسية للمجرم أو المتعلقة بالمميزات الشخصية له كالسن والجنس والنوع والمهنة والحالة الاجتماعية. وثانيها: العوامل الطبيعية والجغرافية المرتبطة بالبيئة الطبيعية أو الجغرافية، ومثالها الظروف الجوية وتأثير الفصول ودرجة الحرارة وطبيعة التربة والإنتاج الزراعي...الخ. أما آخر تلك العوامل فهي: العوامل الاجتماعية وهي مجموعة العوامل الخارجية التي تنشأ من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها المجرم. ويمثل لتلك العوامل بتركيز السكان والرأي العام والمعتقدات الدينية والإنتاج الصناعي ونظام التعليم والتنظيم الاقتصادي والسياسي...الخ.

ب:التفسير التكاملي لدى بندا:

: ووفقاً لبندا فإن السلوك الإجرامي يمكن رده إلى نوعين من العوامل

-العوامل المحددة: وهي جملة العوامل ذات الطبيعة التكوينية. وتلك العوامل إما أن تكون عوامل فطرية موروثة كالتكوين العضوي، وإما أن تكون عوامل مكتسبة من البيئة المحيطة بالإنسان. وأهم هذه العوامل في نظر بندا تكوين الجهاز العصبي الخاضع لسيطرة المخ مباشرة والذي يسيطر كذلك على سائر الخلايا والأنسجة.

العوامل غير محددة: وتلك العوامل شرطية بمعنى أنه يتوقف عليها تحقيق السلوك الإجرامي. ومثال تلك العوامل الظروف البيئية والوسط الاجتماعي[1].

ج:التفسير التكاملي لدى دي توليو:

-فكرة الاستعداد الإجرامي: فالسلوك الإجرامي عند دي توليو شأنه شأن المرض، فكما أن الناس يتعرضون جميعهم لأنواع عدة من الميكروبات ورغم ذلك لا

1الطخيس إبراهيم، دراسات في علم الاجتماعي الجنائي، دار العلوم، الرياض،1403هـ، ص59

يصابون جميعهم بالأمراض بل لا يصاب بها إلا من ضعفت مقاومته في التصدي لهذه العوارض الخارجية، وكذلك السلوك الإجرامي فلدى الكل استعداد إجرامي نحو الجريمة غير أن البعض فقط هو الذي يدخل إلى طور التنفيذ نتيجة وجود خلل في تكوينهم العضوي والنفسي يجعلهم أقل قدرة على التكيف مع متطلبات الحياة الاجتماعية وأقل قدرة على كبح جماح غرائزهم الفطرية ، وفي ذات الوقت تقل أو تنعدم لديهم القوى المانعة من الجريمة أو ما يسمى بالغرائز السامية.

-أساليب الكشف عن الاستعداد الإجرامي: إن الكشف عن وجود هذا الاستعداد يستلزم حتماً فحص الشخصية الإجرامية من ثلاث نواحي:

-الفحص الخارجي: وذلك بفحص أعضاء الجسم الخارجية للشخص للوقوف على ما إذا كانت ذات تكوين طبيعي واستكشاف ما بها من شذوذ.

- الفحص الداخلي **:**يشمل أجهزة الجسم المختلفة (الجهاز الهضمي والعصبي والدوري والبولي والتناسلي...الخ). كما يدخل في هذا الجانب فحص الجهاز الغددي (خاصة الغدة الدرقية)، فلقد ثبت أن الخلل في إفرازات الغدد بالنقص أو بالزيادة يؤثر على الحالة النفسية للفرد وبالتالي على مسلكه الشخصي العام

- الفحص النفسي: يهدف الفحص النفسي إلى الكشف عن الحالة النفسية للمجرم والكشف عما يصيب غرائز الفرد وميوله من خلل أو اضطراب..

وقد قسم دي توليو المجرمين إلى طوائف ثلاثة كبرى: المجرم ذي التكوين الإجرامي ، والمجرم المجنون ، والمجرم العرضي. [1].

خلاصة

1الطخيس، إبراهيم،نفس المرجع،ص61 .

من خلال ما تطرقنا إليه في هذا الفصل يمكن اعتبار الجريمة ظاهرة خطيرة تؤدي الى هدم القيم الاجتماعية وتفكيك أواصر المجتمع، كما أن للجريمة أركان(مادي، معنوي، شرعي) ولها عدة أنواع حسب طبيعتها وخطورتها وحسب صورة الفعل، كما تطرقنا إلى أبرز النظريات المفسرة لها (التكويني ، الاجتماعي، التكاملي).

الفصل الرابع: المنهج وأدوات جمع البيانات

تمهيد

أولا :المنهج

ثانيا : أدوات جمع البيانات

ثالثا : مجالات الدراسة

أ- المجال المكاني

ب- المجال الزماني

ج- المجال البشري

تمهيد

المقصود بالإجراءات المنهجية مجموعة الأساليب و الطرق و الأدوات المستخدمة في دراسة مشكلة من المشكلات العلمية ، و يمكن القول أن هذه الخطوة هي امتداد للفصل النظري السابق . و تقودنا هذه المرحلة من البحث إلى محاولة تجسيد متعلقات دراستنا الراهنة و ما تضمنته من قضايا تجسيدا أمبيريقيا و إحصائيا .

و يتضمن هذا الفصل مجموعة من الإجراءات المنهجية الضرورية و التي تم استخدامها أثناء مرحلة إنجاز الدراسة ، منها مجالات الدراسة الجغرافية و الزمنية و البشرية . بالإضافة إلى فروض الدراسة و المنهج المستخدم فيها و مختلف الأدوات المستخدمة أثناء مرحلة المتعلقة بالدراسة الراهنة ، و كذا العينة التي تم اختيارها على ضوء متطلبات البحث و طبيعته الميدانية ، و أخيرا أسلوب التحليل الكمي و الكيفي المناسب .

أولا :المنهج

يعد الأساس في التقدم العلمي هو الحصول على كم معرفي أكثر و انما الاساس هو الوسيلة التي تمكنني من الحصول على هذا الكم و استثماره في اقصر وقت ممكن و بأبسط الجهود , والوسيلة في ذلك هي المنهج العلمي بكل معطياته ولهذا

يعتبر المنهج العلمي الطريق الذي يتبعه الباحث للوصول الى تعليمات أو نتائج بطريقة علمية دقيقة و كذلك مجموعة القواعد العامة التي توجه البحث للوصول الى الحقيقة العلمية [70].

والمنهج هو طريقة تساعد في البحث ولا يستطيع الباحث العلمي الاستغناء عنه وبدون المنهج يكون البحث مجرد تجميع للمعلومات لا علاقة له بالواقع العلمي و

[70] حميدة اعمروا ، مراحل الضوابط المنهجية لأعداد بحث ، الباحث الاجتماعي ، جامعة منتوري قسنطينة ، العدد 1 ، د ت ، ص 96.

يختلف المنهج من دراسة إلى أخرى على حسب طبيعة و مشكلة موضوع البحث تبعا لاختلاف الباحثين وقدراتهم و إمكاناتهم و استنادا إلى كتب المنهجية فان المنهج الوصفي هو الأكثر كفاءة في الكشف عن حقيقة الظاهرة التي يريد الباحث دراستها و جمع معطيات ومعلومات دقيقة عنها فالمنهج الوصفي يقوم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع و وصفها وصفا دقيقا والتعبير عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا 71.

و عليه يمكن تعريف المنهج الوصفي بأنه مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة اعتمادا على جمع الحقائق و البيانات و تصنيفها و معالجتها و تحليلها تحليلا كافيا و دقيقا لاستخلاص دلالاتها و الوصول إلى نتائج و تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع الذي في محل البحث .

وتماشيا مع أهداف و طبيعة موضوع الدراسة فقد اعتمدنا على تطبيق المنهج الوصفي التحليلي من خلال محاولة التعرف على دور المؤسسة التربوية في الوقاية من الجريمة

ثانيا : أدوات جمع البيانات

يركز الباحث على تقنيات لجمع المعطيات و البيانات الخاصة بالظاهرة المراد دراستها واختيار التقنية أو الوسيلة المعتمد عليها يتوقف أساسا على طبيعة موضوع الدراسة و الهدف المراد الوصول إليه و بما أننا بصدد معرفة دور المؤسسة التربوية في الوقاية من الجريمة و تماشيا مع طبيعة الموضوع فقد اعتمدنا على الاستمارة إذ تعتبر هذه الأخيرة من انسب الوسائل المستعملة و أكثرها شيوعا في الحصول على البيانات التي تكون كمنطلق أساسي للباحث من اجل الإجابة و التحليل على الأسئلة التي تم طرحها في بداية البحث و تعرف الاستمارة على أنها نموذج يضم مجموعة أسئلة توجه إلى أفراد العينة من اجل الحصول على معلومات

[71] عمار بحوش و محمد محمود الدينبيات ، مناهج البحث العلمي و طرق اعداد البحوث ، الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية ، 1995، ص 129 .

حول موضوع أو مشكلة البحث و يتم تنفيذ الاستمارة عن طريق المقابلة الشخصية او ترسل إلى المبحوثين عن طريق البريد.

وانطلاقا من مشكلة بحثنا فقد تم تصميم الاستمارة من موضوع بحثنا حيث تم تقسيم الاستمارة إلى ثلاثة أقسام.

- القسم الأول :

- تناول كل المتغيرات أو البيانات الأولية التي تم إدراجها لمساعدتنا في تحليل البيانات وهي: السن و الجنس وشعبة التخصص.

– القسم الثاني:

- تناول كل المؤشرات الخاصة بالفرضية الأولى وضم 12 عبارة كلها تمثل دور الأستاذ في الوقاية من الجريمة.

– القسم الثالث:

- تناول كل المؤشرات الخاصة بالفرضية الثانية وضم 11 عبارة كلها تمثل دور الإدارة (المدير، المشرف التربوي، المستشار التربوي) في الوقاية من الجريمة.

كما تكون الإجابة عن عبارات الاستمارة ب دائما أو أبدا أو أحيانا.

ثالثا : مجالات الدراسة

د- المجال المكاني

أجريت الدراسة الميدانية بثانوية ورماس وهي تنظيم تربوي تابع لقطاع التربية يخضع لوصاية وزارة التربية والتعليم الوطنية .

- **لمحة عن بلدية ورماس**

ترجع تسمية ورماس نسبة إلى رجل بربري كان في طريقه إلى تقرت قادما إليها من منطقة الجريد بتونس أقعده المرض بهذه المنطقة مدة من الزمن إلى أن وافته المنية، ويسمى هذا الرجل ورماس بن لوا بن مطماط بن تمصيت ،ظهرت ورماس إلى الوجود بعد أن قدم بعض السكان من منطقة كوينين وعمروها ثم توسعت هذه المنطقة في اتجاه الجنوب.

تقع بلدية ورماس في الجهة الشمالية الغربية لولاية الوادي، بحيث يقع تجمعها الرئيسي على بعد11 كلم من مقر الولاية ،وعلى بعد 14كلم من مقر الدائرة ، في السابق كانت بلدية ورماس تجمع ثانوي تابع لبلدية كوينين ،واثر التقسيم الإداري لسنة 1984 ارتقى التجمع الى بلدية ،يضم تجمعين سكانيين آخرين (الهدهودي ولقويرات) وهي تابعة لدائرة قمار .

تتربع على مساحة تقدر ب 442.8 كلم،تشكل نسبة 19.71 بالمائة من مساحة دائرة قمار و0.99 بالمائة من مساحة الولاية المقدرة ب 44586.80 كلم مربع.

-يحدها من الشمال بلدية تغزوت

-يحدها من الجنوب كل من بلدية وادي العلندةوأميه ونسة وبلدية الوادي وكوينين

-يحدها من الشرق بلدية كوينين .

-يحدها من الغرب دائرة جامعة ودائرة الطيبات.

ه- المجال الزماني

تمت هذه الدراسة الأساسية من 21 أفريل إلى04 ماي 2016

و- المجال البشري

يتمثل المجال البشري في عينة الدراسة الأساسية ، وتتكون هذه العينة من 50 تلميذ وتلميذة يدرسون بثانوية ورماس

للسنة الثالثة ثانوي بشعبتيها آداب وفلسفة وعلوم تجريبية ، تم اختيارهم بطريقة قصدية وتم توزيع الاستبيان عليهم وترك لديهم لمدة يومين ، وذلك للإجابة على بنود الاستبيان بكل حرية وإتاحة الفرصة لهم .

وتم جمع 50 استبيان من أصل 60 موزعة على جميع التلاميذ ، ولم يسترجع 10 استبيانات ،وعليه تحصلنا 50 استبيان ،أي بمعدل 58.82% من مجتمع الدراسة .

الفصل الخامس: الإطار الميداني للدراسة

-تمهيد

أولا : عرض و تحليل و تفسير البيانات الميدانية:

1-تحليل و تفسير البيانات الأولية

2-تحليل و تفسير بيانات الفرضية الأولى

3- تحليل و تفسير بيانات الفرضية الثانية

ثانيا : النتائج العامة للدراسة

ثالثا: تفسير الفرضية العامة

تمهيد:

لا تقل مرحلة تحليل البيانات الميدانية وتفسيرها أهمية عن بقية مراحل البحث الاجتماعي الأخرى، حيث يحاول الباحث أثنائها ربط الحقائق المتوصل إليها بالإطار النظري وتحديد مدى مطابقتها للواقع الاجتماعي، أو مخالفته له، وذلك بتحليل البيانات وتفسيرها للإجابة على التساؤلات التي أثيرت في الدراسة وتأكد من صحة الفرضيات من عدمها والتي تدور حول دور المؤسسة التربوية في الوقاية من الجريمة، لنخلص في الأخير إلى النتائج العامة.

أولا : عرض و تحليل و تفسير البيانات الميدانية:

1-تحليل و تفسير البيانات الأولية:

-الجدول رقم1يبين مدى توزيع أفراد العينة حسب متغير السن:

العينة / السن	التكرار	النسبة
18سنه	23	%46
19سنه	10	%20
20سنة	17	%34
المجموع	50	%100

نلاحظ من خلال الشواهد الكمية المتعلقة بمتغير السن بان غالبية المبحوثين أعمارهم 18 سنة وهو ما يمثل 23 فرد من مجموع أفراد الهيئة وذلك بنسبة 46 % ثم تليها الفئة التي تبلغ سن أفرادها 19 سنة ويمثل 10 أفراد من مجموع أفراد العينة وذلك بنسبة 20 % ثم تليها الفئة الثالثة والتي يبلغ سن أفرادها 20

سنة وتمثل 17 فرد من مجموع أفراد العينة وذلك بنسبة تبلغ 37 %ومنه نلاحظ أن غالبية أفراد العينة يبلغ منهم 18 سنة ويعني هذا أن جلهم تتماشى أعمارهم عن المراحل الدراسية مع المراحل الدراسية الموضوعة من طرف وزارة التربية الوطنية الغير معيدين والمعيدين .

-الجدول رقم2 يبين مدى توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس:

الجنس / العينة	التكرار	النسبة
ذكر	16	%32
أنثى	34	%68
المجموع	50	%100

من خلال الجدول رقم 02 نلاحظ ان غالبية المبحوثين من الجنس الأنثوي وهو ما يمثل 34 فرد من مجموع أفراد العينة وذلك بنسبة 68% وهي نسبة معتبرة ما اذا قورنت بنسبة الذكور التي تبلغ 32 % والتي تمثل 16 فرد من مجموع أفراد العينة ومنه نستنتج أن نسبة الإناث هي أكثر من نسبة الذكور وهذا يجسد الظاهرة المعاشة تقريبا في جل المجالات وخاصة قطاع التربية.

-الجدول رقم 3 يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الشعبة:

العينه / الشعبة	التكرار	النسبه
اداب وفلسفة	25	%50
علوم تجريبية	25	%50
المجموع	50	%100

تبين معطيات الجدول رقم 03 أن عدد الأفراد الذين يدرسون شعبة آداب وفلسفة 25 فرد من مجموع أفراد العينة وذلك بنسبة 50%إضافة إلى هذا عدد الأفراد الذين يدرسون شعبة العلوم التجريبية التي تمثل 25 فرد أيضا من مجموع أفراد العينة وذلك بنسبة 50 % ومن هذا نستنتج انه يوجد تساوي الأفراد وكذلك النسب بكلتى الشعبتين وهذا يبين أن لكل أفراد العينة القناعة الكاملة لدراسة الشعبة التي يزاولونها من خلال المقابلة مع بعض أفراد العينة ، لمسنا في حديثهم القناع عند توجههم لمزاولة الشعبة التي تم اختيارها من طرفها .

2-تحليل و تفسير بيانات الفرضية الأولى : للأستاذ دور في الوقاية من الجريمة:

- الجدول رقم04 يبين مدى حث الأستاذ التلاميذ على مساعدة الآخرين:

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبه
دائما	32	%64
أبدا	-	-
أحيانا	18	%36
المجموع	50	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن 64 %من أفراد العينة أجابوا بدائما بينما 36% أجابوا بأحيانا

وهذا راجع إلى اهتمام الأستاذ بالجانب التربوي كما يهتم بالجانب التعليمي للتلاميذ إضافة إلى وعيه بأهمية أو بأولوية الجانب التربوي قبل التعليمي كما قال الشاعر (لا تحسبن العلم ينفع وحده ما لم يتوج ربه بخلاق).

- الجدول رقم 05 يوضح مدى طلب الأستاذ من التلاميذ مساعدة الغير :

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة
دائما	32	%64
أبدا	-	-
أحيانا	18	36%
المجموع	50	%100

من خلال الشواهد الكميه المبينة في الجدول نلاحظ أن 64 %من أفراد العينة أجابوا بدائما كما أن 36% أجابوا بأحيانا وهذا إن دل عن شئ فإنما يدل على تشبع الأستاذ بثقافة الوقوف مع الغير ومساعدة افراد المجتمع كما يمتاز بخصال التضامن والتكافل الاجتماعي كما قال الرسول - صلى الله عليه وسلم- (المؤمن كالغيث أينما حل نفع)

-الجدول رقم 06 يوضح مدى طلب الأستاذ من التلاميذ نشر روح التسامح والتعاون :

العينة الاحتمالات	التكرار	النسبة
دائما	32	%64
أبدا	-	-
أحيانا	18	%36
المجموع	50	%100

من خلال الجدول التالي نلاحظ أن مانسبته 64 %من أفراد العينة أجابوا بدائما بينما 36% أجابوا بأحيانا وهذا ليس غريب عن الأستاذ ونظرا لطيبته ولطالما حرص الأستاذ عن الحرص الشديد من اجل نشر الأشياء السامية في المجتمع من تسامح وتعاون وتراحم وتعايش سلمي.

-الجدول رقم 07 يوضح مدى تعلم التلاميذ التحلي بروح المسؤولية من الأستاذ:

العينة	التكرار	النسبة

الاحتمالات		
دائما	30	%60
أبدا	-	-
أحيانا	20	%40
المجموع	50	%100

من خلال الأرقام الموضحة في الجدول نجد أن 30 %من أفراد العينة أجابوا بدائما وما نسبته 20% أجابوا بأحيانا وهذا راجع إلى مدى إشراك الأستاذ للتلاميذ في كل صغيرة وكبيرة تخص حياتهم الدراسية والخاصة خارج المدرسة فحسب بعض التلاميذ يقوم الأستاذ بتكليفهم بالواجبات وفي بعض المرات تسند إليهم مهمة تسيير وتنشيط الحصة من خلال إلقاء البحوث والأعمال الدراسية.

-الجدول رقم08 يبين مدى كون الأستاذ قدوة في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر:

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة

دائما	46	%92
أبدا	-	-
أحيانا	04	%08
المجموع	50	%100

تبين الشواهد الكمية التي أمامنا في الجدول أن 92 %من أفراد العينة أجابوا بدائما وما نسبته 8 %أجابوا بأحيانا وهذا دليل على أن الأستاذ يقدر أهمية الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من أجل صلاح الفرد والمجتمع وخاصة من مكان مهم كمنصب الأستاذ الذي له إحتكاك مباشر بالتلاميذ حتى يغرس فيهم هذه الخصال الحميدة لينشروها بعد ذلك في المجتمع.

-الجدول رقم09 يبين مدى حث الأستاذ التلاميذ بالمحافظة على الصلاة:

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة
دائما	46	%92
أبدا	-	-
أحيانا	04	%08
المجموع	50	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن 92% من أفراد العينة أجابوا بدائما بينما 8 %أجابوا بأحيانا وهذا راجع إلى حرص الأستاذ الدائم على تنبيههم على أهمية الصلاة لأنها تعد دافع كبير للتقليل من العنف والجرائم كما قال الله عز وجل (إن الصلاة تنهى عن الفحشاء والمنكر).

-الجدول رقم 10 يبين مدى ترغيب الأستاذ للتلاميذ في القيام بالشعائر الدينية من فرائض وسنن:

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة
دائما	46	%92
أبدا	-	-
أحيانا	04	08%
المجموع	50	%100

تبين المعطيات في الجدول أن 92 %من أفراد العينة أجابوا بدائما بينما ما نسبته 8% أجابوا بأحيانا وهذا إن دل على شئ فإنما يدل على إمتلاك الأستاذ وازع ديني قوي يحاول قدر الإمكان ترجمته والتأثير به على التلاميذ نظرا لإتصاله بهم مباشرة لأن القيام بالشعائر الدينية وتطبيقها يقلل من نسب إرتكاب الجرائم.

-الجدول رقم11 يبين مدى تحذير الأستاذ التلاميذ من الوقوع في فخ الإرهاب :

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة
دائما	36	%72

أبدا	02	%04
أحيانا	12	%24
المجموع	50	%100

تبين النتائج في الجدول أن 72 %من أفراد العينة أجابوا بدائما بينما ما نسبته 24% أجابوا بأحيانا و4 %أجابوا بأبدا وهذا يدل على إطلاع الأستاذ بمدى خطورة هذا العمل نظرا للأوضاع السياسية في البلاد وما جاورها وخاصة دول العالم العربي التي تعيش وضعيات مزرية جدا فلإرهاب يهدد إستقرار المجتمعات وأمنها. **-الجدول رقم12 يبين مدى تحذير الأستاذ التلاميذ من مخاطر التعصب** :

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة
دائما	36	%72
أبدا	02	%04
أحيانا	12	%24
المجموع	50	%100

تبين الشواهد الكمية أن 72% من أفراد العينة أجابوا بدائما بينما 24 %أجابوا بأحيانا و4% أجابوا بأبدا وهذا يدل على ذهنية الأستاذ الواعي المقدر لخطورة التعصب لمذهب أو طريقة أو رأي أو توجه ما في جميع المجالات فهو غالبا ما يحثهم بالإبتعاد عن التعصب لأن عواقبه وخيمة ومن أهم أسباب الفرقة التي تسود العالم العربي بأسره.

-الجدول رقم13 يبين مدى نصح الأستاذ التلاميذ بأداء الخدمة الوطنية:

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة
دائما	28	%56
أبدا	02	%04
أحيانا	20	%40
المجموع	50	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن 56 %من أفراد العينة أجابوا بدائما بينما نجد أن 40 %أجابوا بأحيانا و4 %أجابوا بأبدا ومن هنا يتضح لنا أن الأستاذ يمتلك الروح الوطنية والتي وظفها في حث التلاميذ على أداء الخدمة الوطنية من أجل البلاد والعباد لأن خدمة الوطن شئ شريف ومقدس وكما يقال (حب الوطن من الإيمان)

-الجدول رقم14 يبين مدى إلحاح الأستاذ على التلاميذ من أجل إحترام قانون المرور:

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة
دائما	42	%84
أبدا	05	%10
أحيانا	03	%06
المجموع	50	%100

تبين المعطيات أن 84% من أفراد العينة أجابوا بدائما بينما 6% أجابوا بأحيانا و10% أجابوا بأبدا وهذا يدل على إهتمام الأستاذ بأخبار الطرقات في ظل النسب المرتفعة لحوادث

المرور والتي أضرت كثيرا بالمجتمع وخاصة في ولاية الوادي والتي تعد الثانية وطنيا من حيث حوادث المرور وهنا يكمن دور الأستاذ في التحسيس بمخاطر تجاوز قانون المرور وذلك لحماية المجتمع من إرهاب الطرقات

-الجدول رقم15 يبين مدى ترغيب الأستاذ التلاميذ في إعانة المحتاجين:

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة
دائما	36	%72
أبدا	10	%20
أحيانا	04	%08
المجموع	50	%100

تبين الشواهد الكمية أن 72% من أفراد العينة أجابوا بدائما وما نسبته 8% أجابوا بأحيانا وما نسبته 20% أجابوا بأبدا وهذا يدل على معرفة الأستاذ بأهمية مد يد العون للشرائح الإجتماعية ذو الدخل المحدود والتي تجد صعوبة في قوامة أسرها في ظل غلاء المعيشة وهذا ما يؤكد أيضا إمتلاك الأستاذ ثقافة التضامن والتكافل الإجتماعي من أجل سد الفراغ بين شرائح المجتمع.

3- تحليل و تفسير بيانات الفرضية الثانية:للإدارة(المدير،المستشار التربوي،المشرف التربوي)دور في الوقاية من الجريمة:

-الجدول رقم16 يبين مدى قيام الإدارة بتقديم الجوائز للمتفوقين وذوي الخلق الحسن:

	التكرار	النسبة

العينة الاحتمالات		
دائما	48	96%
أبدا	-	-
أحيانا	02	%04
المجموع	50	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن 96% من أفراد العينة أجابوا بدائما بينما نجد 4% أجابوا بأحيانا وهذا راجع إلى تقدير الإدارة للتحفيزات المادية والمعنوية وأثرها في النتائج المحققة من طرف التلاميذ فطالما كانت الحوافز دافعا لتحقيق النتائج الإيجابية فالإنسان بطبعه يحبذ هذه الأشياء.

-الجدول رقم17 يبين مدى سعي الإدارة للقيام بنشاطات الغرض منها نبذ العنف:

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة
دائما	06	%12
أبدا	03	%06
أحيانا	41	%82
المجموع	50	%100

تبين المعطيات أن 12%من أفراد العينة أجابوا بدائما بينما 82%أجابوا بأحيانا و6% أجابوا بأبدا وهذا راجع إلى إهمال الإدارة الجانب التوعوي للتلميذ لأن التحسيس والتوعية لهما فضل كبير في إنقاذ التلاميذ من الإنحراف وكذلك المساهمة في خلق مجتمع سليم بعيد عن البيئة الإجرامية.

-الجدول رقم 18 يبين مدى تشجيع الإدارة التلاميذ على القيام بحملات نظافة:

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة
دائما	11	%22
أبدا	27	%54
أحيانا	12	%24
المجموع	50	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن 22% من أفراد العينة أجابوا بدائما وما نسبته 24% أجابوا بأحيانا و54% أجابوا بأبدا وهذا يعني أن الإدارة تفتقد للثقافة البيئية أو ينعدم في برنامجها موضوع النظافة لأنه كما يقال (النظافة من الإيمان).

-الجدول رقم19 يبين مدى تسطير الإدارة للنشاطات الرياضية :

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة
دائما	48	%96
أبدا	-	-
أحيانا	02	%04
المجموع	50	%100

تبين الشواهد الكمية أن 96%من أفراد العينة أجابوا بدائما بينما نلاحظ4% أجابوا بأحيانا وهذا يدل على وجود ثقافة رياضية لدى الطاقم الإداري لأن الرياضة تعد محفزا نحو السلم وتجاوز كل الخلافات في كل المجالات لنبذ الآفات التي تهتك بسلم وأمن المجتمعات.

-الجدول رقم20 يبين مدى سعي الإدارة للتحسيس بمخاطر السرقة و الاعتداءات:

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة
دائما	21	%42
أبدا	03	%06
أحيانا	26	%52
المجموع	50	%100

تبين المعطيات في الجدول أن 42% من أفراد العينة أجابوا بدائما بينما نجد 52% أجابوا بأحيانا و6%أجابوا بأبدا وهذا ما يعاب على الإدارة غياب الأعمال التحسيسية خاصة بمخاطر السرقة والإعتداءات التي تكرس قانون الغابة(القوي يأكل الضعيف)ليسود بذلك اللاأمن الإجتماعي وإزدياد الهوة بين الشرائح الإجتماعية.

-الجدول رقم21 يوضح مدى معاقبة الإدارة لكل تلميذ يخل بالنظام الداخلي للمؤسسة:

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة

دائما	43	%86
أبدا	-	-
أحيانا	07	%14
المجموع	50	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن 86% من أفراد العينة أجابوا بدائما بينما نجد 14% أجابوا بأحيانا وهذا يدل على أن الإدارة صارمة في تطبيق القانون الداخلي للمؤسسة وفي رأيي هذا أمر طبيعي جدا لأن مهمتها تكمن في إلزام التلاميذ على التقيد بالنظام الداخلي للمؤسسة لتدريبهم وتعويدهم على احترام مختلف القوانين الاجتماعية.

-الجدول رقم22 يوضح مدى إحياء الإدارة للأعياد الوطنية:

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة
دائما	19	%38
أبدا	04	%08
أحيانا	27	%54
المجموع	50	%100

تبين المعطيات في الجدول أن 38% من أفراد العينة أجابوا بدائما بينما نجد ما نسبته54% أجابوا بأحيانا و8% أجابوا بأبدا وهذا راجع إلى ظروف المؤسسة فعند وجود الفرصة تكون هناك احتفالات أما عند غياب الفرصة لا تقام حفلات.

-الجدول رقم23 يبين مدى إقامة الإدارة لمسابقات حفظ القران الكريم والأحاديث النبوية:

العينه	التكرار	النسبة

الاحتمالات		
دائما	-	-
أبدا	46	%92
أحيانا	04	%08
المجموع	50	%100

تبين الشواهد الكمية أن 8% من أفراد العينة أجابوا بأحيانا بينما نجد 92% أجابوا بأبدا وهذا يدل على الغياب التام لمثل هذه الأمور في البرنامج الإداري ويرجع هذا إلى تغييبها من الوزارة الوصية أو القائمين على وضع البرنامج التربوي والتعليمي

-الجدول رقم24 يبين مدى تثمين الإدارة الأعمال التطوعية التي يقوم بها التلميذ:

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة
دائما	16	%32
أبدا	04	%08
أحيانا	30	%60
المجموع	50	%100

تبين الشواهد الكمية أن 32% من أفراد العينة أجابوا بدائما بينما 60% أجابوا بأحيانا و8% أجابوا بأبدا وهذا راجع أيضا إلى ظروف المؤسسة والمتمثلة في إكتضاض البرنامج أو الوضع المادي العسير في ظل سياسة التقشف التي وضعتها الحكومة.

-الجدول رقم25 يبين مدى استعمال الإدارة أسلوب الرقابة للحد من ظاهرة المفرقعات:

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة
دائما	42	%84
أبدا	-	-
أحيانا	08	%16
المجموع	50	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن 84%من أفراد العينة أجابوا بدائما و16% أجابوا بأحيانا وهذا راجع إلى صرامة الطاقم الإداري في السهر على سيرورة العملية التربوية والتعليمية في ظروف جيدة خاصة وأن المفرقعات تشكل خطرا كبيرا على النظام الدراسي من جهة وحياة المتمدرسين من جهة ثانية وهذا بتلقينهم العنف ولكن بطريقة غير مباشرة لينقلوه بعد ذلك إلى المجتمع وينتشر فيه.

-الجدول رقم 26 يبين مدى وضع الإدارة جهاز حجب شبكة الهاتف المحمول:

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة
دائما	42	%84
أبدا	-	-

أحيانا	08	%16
المجموع	50	%100

تبين المعطيات أن 84% من أفراد العينة أجابوا بأبدا بينما 16% أجابوا بأحيانا وهذا راجع إلى إهمال الإدارة أهم جانب لانتشار الجريمة في ضوء التدفق الهائل للشبكة العنكبوتية والتي تستغل في الجانب السلبي من طرف التلاميذ وذلك في القيام بنشر الصور الخليعة والتهديدات والفضائح لأن الجزائر تعد الثانية بعد المملكة العربية السعودية في العالم من حيث تصفح المواقع الإباحية.

ثانيا : النتائج العامة للدراسة:

1- **الفرضية الأولى:** للأستاذ دور في الوقاية من الجريمة .

إن النتائج المتحصل عليها والتي تعبر عن دور الأستاذ في الوقاية من الجريمة تترجم من خلال النسب التالية:

64% من أفراد العينة أجابوا بأن الأستاذ دائما يحثهم على احترام الآخرين إضافة إلى طلبه الدائم لمساعدة الآخرين وطلبه من التلاميذ نشر روح التسامح والتعاون بين أفراد المجتمع أيضا كما نجد 60% من أفراد العينة يتعلمون من الأستاذ التحلي بروح المسؤولية وعلاوة على هذا ما نسبته 92% يؤكدون أن الأستاذ يمثل لهم القدوة في الأمل بالمعروف والنهي عن المنكر إضافة إلى تذكيره الدائم لهم بالمحافظة على الصلاة وترغيبه في القيام بالشعائر الدينية من فرائض وسنن لأن الجانب الديني مهم كثير في تحصين الفرد من الانحراف حيث نجد 72% يؤكدون أيضا أن الأستاذ دائما من يحذرهم من الوقوع في فخ الإرهاب والابتعاد عن التعصب

بناءا على هذه النتائج نستنتج صحة الفرضية الأولى و يمكننا القول أن :

- للأستاذ دور في الوقاية من الجريمة.

الفرضية الثانية :للإدارة(المدير،المستشار التربوي،المشرف التربوي)دور في الوقاية من الجريمة:

إن النتائج المتحصل عليها والتي تعبر عن دور الإدارة في الوقاية من الجريمة تتمثل في النسب التالية:

54% يؤكدون على أن الإدارة لا تشجعهم على القيام بحملات نظافة داخل أو خارج المؤسسة إضافة إلى 52% يقرون بأنها لا تحسسهم بمخاطر السرقة والاعتداءات، وعلاوة على هذا فإن ما نسبته 60% أثبتوا عدم تشجيع الإدارة لهم بأي عمل تطوعي يقومون به، و 93% أكدوا عدم إقامة الإدارة لمسابقات في القرآن الكريم

وحفظ بعض الأحاديث النبوية ولكن هناك ما نسبته 96% أقروا بأن الإدارة تقوم بتقديم جوائز للمتفوقين دراسيا وذوي الخلق الحسن و نسبة 96% أجابوا بأن الإدارة تقيم نشاطات رياضية

بناءا على هذه النتائج نستنتج أن الفرضية الثانية قد تحققت نسبيا والمتمثلة في:

1- - للإدارة دور في الوقاية من الجريمة.

ثالثا : تفسير الفرضية العامة

تنص الفرضية العامة على أن للمؤسسة التربوية دور في الوقاية من الجريمة، بما أن الفرضية الأولى (للأستاذ دور في الوقاية من الجريمة) قد تحققت، والفرضية الثانية (للإدارة دور في الوقاية من الجريمة) قد تحققت نسبيا، فإن الفرضية العامة قد تحققت بشكل نسبي وذلك استنتاجاً لدور الأستاذ الايجابي والفعال من خلال توجيه التلاميذ والأخذ بأيديهم من الوقوع في الجريمة ، باعتبار أن البعدين (الأستاذ والإدارة) يعدان ركزيتن في المؤسسة التربوية للتقليل من ظاهرة الجريمة بمختلف أنواعها وأشكالها.

خاتمة

إلى هنا نكون قد أتينا على المرحلة الأخيرة من مراحل البحث ، و الذي كان ثمرة عمل كلفنا الكثير من الجهد و أخذ منا وقتا ثمينا، محاولين في هذه الدراسة مناقشة موضوع دور المؤسسة التربوية في الوقاية من الجريمة-دراسة ميدانية بثانوية ورماس- كدراسة حالة على اعتبار أن هذا الموضوع حظي وما زال يحظى باهتمام العديد من علماء الاجتماع والباحثين

المتخصصين في مجال علم الاجتماع جريمة وإنحراف، ولعل سبب هذا الاهتمام هو أن هذا الموضوع يعتبر من المتغيرات الهامة التي تؤثر ويؤدي إلى تحقيق أهداف المجتمع ومن ثم استمراره وبقاءه وصولا إلى نموه ودخوله عالم منافسة المجتمعات الأخرى الراقية المثقفة.

و قد قادتنا هذه الدراسة إلى التوصل إلى بعض النتائج و التي يمكن حصرها في الارتباط الإيجابي بين المعلم والتلميذ . و لا شك أن الفرد كل ما يحتاج إليه لكي يتقيد بمسار القيم الاجتماعية هو إرشاده والأخذ بيده لبر الأمان ، و أن يشعر من جهة أخرى أنه عنصر فعال من خلال إعطائه المكانة اللائقة به و إشراكه في العملية تسيير المجتمع . كل ذلك يساعد بلا شك في الشعور بالاستقرار والتقدير والاحترام ، وهو الضمانة الوحيدة لاستمرار المجتمع.

إلى هنا نكون قد أتينا على المرحلة الأخيرة من مراحل البحث ، و الذي كان ثمرة عمل كلفنا الكثير من الجهد و أخذ منا وقتا ثمينا، محاولين في هذه الدراسة مناقشة موضوع دور المؤسسة التربوية في الوقاية من الجريمة-دراسة ميدانية بثانوية ورماس- كدراسة حالة على اعتبار أن هذا الموضوع حظي وما زال يحظى باهتمام العديد من علماء الاجتماع والباحثين المتخصصين في مجال علم الاجتماع جريمة وإنحراف، ولعل سبب هذا الاهتمام هو أن هذا الموضوع يعتبر من المتغيرات الهامة التي تؤثر ويؤدي إلى تحقيق أهداف المجتمع ومن ثم استمراره وبقاءه وصولا إلى نموه ودخوله عالم منافسة المجتمعات الأخرى الراقية المثقفة.

و قد قادتنا هذه الدراسة إلى التوصل إلى بعض النتائج و التي يمكن حصرها في الارتباط الإيجابي بين المعلم والتلميذ . و لا شك أن الفرد كل ما يحتاج إليه لكي يتقيد بمسار القيم الاجتماعية هو إرشاده والأخذ بيده لبر الأمان ، و أن يشعر من جهة أخرى أنه عنصر فعال من خلال إعطائه المكانة اللائقة به و إشراكه في العملية تسيير المجتمع . كل ذلك يساعد بلا شك في الشعور بالاستقرار والتقدير والاحترام ، وهو الضمانة الوحيدة لاستمرار المجتمع.

التوصيات والمقترحات

1-استحداث مادة جديدة تسمى التربية الخلقية ضمن البرنامج الدراسي من الطور الابتدائي كنظري وفي الطور المتوسط والثانوي تطبيقي.

2-التنسيق الدائم بين جمعية أولياء التلاميذ والإدارة من أجل متابعة التلاميذ خطوة بخطوة.

3-تشديد الرقابة أكثر على التلاميذ مثل وضع كاميرات مراقبة في الأماكن المشبوهة.

4-تشجيع الأعمال الخيرية بشتى أنواعها.

5-دعم وتشجيع كل خلق حميد من طرف التلاميذ أيا كان.

6-إقامة أعمال تحسيسية بخطورة الجريمة ولو مرة واحدة في كل ثلاثي.

قائمة المصادر و المراجع

أولا:المصادر:

1-القرآن الكريم:

2-أبو القاسم سعد الله،تاريخ الجزائر الثقافي،دار الغرب الإسلامي،بيروت لبنان،ج2،ط1998،1

ثانيا:الكتب:

1- أبي الحسن على بن محمد بن حبيب البصري البغدادي الماوردي . الأحكام السلطانية . دار الكتب بيروت.

2-الطخيس إبراهيم، دراسات في علم الاجتماعي الجنائي، دار العلوم، الرياض،1403هـ.

3- الدوري عدنان، جناح الأحداث المشكلة والسبب، ذات السلاسل، الكويت 1985م .

4- القطان مناع، معالجة الشريعة الإسلامية لمشاكل انحراف الأحداث، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض 1407هـ .

5-الجيلاني عبد الرحمن،تاريخ الجزائر العام،بيروت،ج4،ط1984،4

6-السمالوطي نبيل، الدراسة العلمية للسلوك الإجرامي، ، دار الشروق، جدة 1403هـ، ط1.

7- الخليفة عبدالله، المحددات الاجتماعية لتوزيع الجريمة على أحياء مدينة الرياض، مركز أبحاث مكافحة الجريمة، وزارة الداخلية، 1413هـ، لرياض.

8--أبو جلالة صبحي العبادي محمد حميدان : أصول التربية بين الأصالة و المعاصرة، مكتبة الفلاح للنشرة التوزيع ،الكويت2002.

9- إسماعيل بن حماد الجوهري . الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية . دار العلم للملايين بيروت.

10- إبراهيم أكرم نشأت،علم الإجتماع الجنائي،مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان،1998.

11- بالعليات ابراهيم ،اركان الجريمة وطرق اثباتها ،2001.

12-بارش سليمان،مبدأ الشرعية في قانون العقوبات الجزائري.

13- حسن بوسقيعة الوجيز في القانون الجزائي العام ،دار هومة للطباعة والنشر الجزائر 2009.

14- خليف يوسف الطراونة .أساسيات في التربية.دار الشروق للنشر والتوزيع .رام الله .القدس .ط1 2004.

15- سامية حسن الساعاتي،الجريمة والمجتمع،دار النهضة العربية،بيروت،1993.

16- سمير عالية. شرح قانون العقوبات (القسم العام). المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع1998.

17- سعد مرسي احمد .تطور الفكر التربوي.عالم الكتاب. القاهرة..1998. ط 11.

18- سعيد التل.المرجع في مبادئ التربية دار الشروق للنشر والتوزيع ..1993 .

19-شكري فيصل،مناهج الدراسة الأدبية في الأدب العربي،دار العلم للملايين،بيروت لبنان،ط6،1986

20- عبد الله سليمان، شرح القانون العام الجزائري ،ج 1الجريمة ،ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون الجزائر ، 2002.

21- عبد الرحمن محمد،علم الإجرام،المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية،1999.

22- عبدالحكيم العفيفي، ،الاكتئاب والانتحار: دراسة اجتماعية تحليلية، الدار المصرية اللبنانية،1982م.

23-عبدالفتاح خضر . الجريمة أحكامها العامة في الاتجاهات المعاصرة والفقه الإسلامي . مطبعة معهد الإدارة العامة الرياض 1985.

24- فتوح عبد الله الشاذلي. شرح قانون العقوبات (القسم العام) .أبو العزم للطباعة 2001.

25- كامل السعيد . شرح الأحكام العامة في قانون العقوبات (دراسة مقارنة) . الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع الأردن . 2002 ، ط1.

26- محمد أحمد المشهداني. الوسيط في شرح قانون العقوبات.مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع عمان. 2001، ط1.

27- محمد رمضان،الجريمة والمجرمون،المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية،1985م.

28- محمد نجيب حسني . شرح قانون العقوبات القسم العام . دار النهضة العربية القاهرة . 1977، ط1.

29-محمد الميلي،ابن باديس وعروبة الجزائر،الشركة الوطنية للنشر والتوزيع،الجزائر ،1980

30- عادل قورة ، محاضرات في قانون العقوبات .القسم العام.

31- رؤوف عبيد ، مبادىء القسم العام من التشريع العقابي الجزائري.

32- محمد أبو زهرة . الجريمة والعقوبة في الفقه الإسلامي . الجريمة . دار الفكر العربي **. 2006**

33- ناصر إبراهيم : أسس التربية، ، دار عمار ، عمان، 1409. ط 2.

34- وطفه على أسعد: علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصره ، ، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع ، الكويت ، ط 2 ،1998.

35- عبدالكريم ناهدة، بعض الأطر التفسيرية لمشكلة جنوح الأحداث، مجموعة بحوث وأعمال الحلقة الدراسية الخاصة بوقاية الأحداث،1983م.

ثالثا:الرسائل والمذكرات:

1-فايز بن عبد العزيز الفايز،المدرسة والتنشئة الإجتماعية،رسالة ماجستير،جامعة الملك سعود،،2009.

رابعا:المراجع الأجنبية:

1- A. Bordier، Colonisation scientifique et les colonies françaises. p. 190

2-A. Burdeau، L'Algérie en 1892. PARIS 1892. pp. 202-205

3-C. JONNART, Rapport sur l'Algérie

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

المحلق رقم (01)				
الرقم	الاسئلة	دائما	أحيانا	أبدا
04	يحثنا الاستاذ على احترام الآخرين			

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة بعنوان دور

المؤسسة التربوية في الوقاية من الجريمة

" دراسة ميدانية بثانوية ورماس "

أخي / أختي: التلميذة (ة):

تندرج هذه الاستمارة ضمن بحث يتعلق دور المؤسسة التربوية في الوقاية من الجريمة وهو في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر ـ تخصص ـ علم الاجتماع الجريمة والانحراف ولذا فإن نجاح هذا البحث يرتكز على مدى مساهمتكم في الإجابة بكل صدق عن أسئلة الاستمارة كما نؤكد بأن إجاباتكم ستظل سرية ولا تستعمل إلا لأغراض علمية. و شكرا على حسن تعاونكم.

من فضلك ضع علامة (X) أمام الخانة المناسبة لاختيارك.

أولًا ـ البيانات الأولية:

1-السـن: سنة ☐

2-الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

3-الشعبة: آداب وفلسفة ☐ علوم تجريبية ☐

05	يطلب منا الاستاذ مساعدة الغير				
06	يطلب منا الاستاذ نشر روح التسامح والتعاون بين افراد المجتمع				
07	نتعلم من الاستاذ التحلي بروح المسؤولية				
08	يمثل لنا الاستاذ القدوة في الامر بالمعروف والنهي عن المنكر				
09	يأمرنا الاستاذ بالحافظة على الصلوات				
10	يرغبنا الاستاذ في القيام بالشعائر الدينية من فرائض وسنن				
11	يحذرنا الاستاذ من الوقوع في فخ الارهاب				
12	يحذرنا الاستاذ من مخاطر التعصب والتطرف				
13	ينصحنا الاستاذ بأداء الخدمة الوطنية				
14	يلح علينا الاستاذ من أجل احترام قانون المرور				
15	يرغبنا الاستاذ في اعانة المحتاجين وخاصة الاصدقاء ذوي الوضع المالي العسير				
16	تقوم الادارة بتقديم الجوائز للتلاميذ ذوي الخلق الحسن المتفوقون دراسيا				
17	تسعى الادارة الى القيام بنشاطات الغرض منها نبذ العنف				
18	تشجع الادارة التلاميذ على القيام بحملات النظافة داخل وخارج المؤسسة				
19	تسطر الادراة لنشاطات رياضية				
20	تسعى الادارة للتحسيس بمخاطر السرقة الاعتداءات				
21	تعاقب الادارة كل تلميذ يخل بالنظام الداخلي للمؤسسة				
22	تحيي الادارة الاعياد الدينية بتنظيم حفلات دينية				
23	تقيم الادارة مسابقات لحفظ القرآن الكريم أو حفظ بعض الاحاديث النبوية				
24	تقوم الادارة بتثمين أي عمل تطوعي من طرف التلاميذ				
25	تستعمل الادارة أسلوب الرقابة				

	الضبط في الحد من ظاهرة المفرقعات			
26	تضع الادارة جهاز حجب شبكة الجوال لمنع التلاميذ من التواصل عبر شبكات التواصل الاجتماعي			