



وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة العقيد الحاج لخضر

باتنة



كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية و العلوم الإسلامية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

التكوين المهني وعلاقته باستراتيجيات المواجهة لدى المساجين

دراسة ميدانية على عينة من المساجين

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي
تخصص علم النفس الوسط العقابي

تحت اشراف الدكتور

نور الدين جبالي

من إعداد الطالب:

طارق سمير لكحل

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د. براجل علي	مقررا	جامعة باتنة
د. بوقصة عمر	مناقشا	جامعة باتنة
أ.د. جابر ناصر الدين	مناقشا	جامعة بسكرة
د. جبالي نور الدين	مشرفا	جامعة باتنة

2012 - 2011

شكر و عرفان.

الشكر لله أولا و آخراً...

و الشكر موصول لأستاذي المحترم الدكتور نور الدين جبالي على طول باله و سعة صدره و شرف تأطيري و متابعتي و توجيهي لإنجاز هذا العمل، فهو لم يبخل علينا لا من وقته ولا من علمه، نفع الله به...

والشكر موصول لأساتذتي الكرام بقسم علم النفس ، جعل الله عملهم في ميزان حسناتهم و نفع بهم.

الشكر للزملاء النفسانيين الذين ساهموا في انجاز الاختبارات على مستوى مؤسساتهم العقابية مع علمهم بكل الصعاب و المشاكل التي كانوا معرضين لها، جزاهم الله عنا كل خير.

والشكر موصول أيضا للسادة أساتذة اللغة الفرنسية بمعهد اللغات الاجنبية بجامعة باتنة لكرم قبولهم تقييم ترجمة الاختبار.

الشكر للسادة المحامين و رجال القضاء الاستاذ و. بوطي، الاستاذ ب. سليم، الاستاذ ع. بالنصيب، الاستاذ ع. بوهنتالة لتوسطهم لنا عند أهل الحل و العقد حينما أوصدت الابواب.

الشكر لزوجة الاستاذ المرحوم "نذير حملاوي" التي لم تبخل علينا بالمراجع القيمة التي تركها المغفور له رحمه الله ، فليجعلها الله في ميزان حسنته.

الباحث

إهداء..

الى روح والدتي التي جعلتني أحب العلم و أنا صبي لا يعلم شيئاً...
أنار الله قبرها بنور من عنده و أسكنها بجواره مع المقربين...
ووالدي بارك الله في عمره...

"ان فتح مدرسة يعني
غلق سجن"

Victor Hugo

فهرس المحتويات

أ	شكر
ب-ت	ملخص البحث باللغة العربية
ث	ملخص البحث باللغة الفرنسية
3-1	فهرس الجداول
	مقدمة

الجانف النظري

الفصل الأول: إشكالية الدراسة و فرضياتها.

06	أولا - تحديد الإشكالية.
08	ثانيا - أهمية الدراسة.
08	ثالثا - أهداف الدراسة.
09	رابعا - الدراسات السابقة.
23	خامسا - فرضيات الدراسة.
26	سدسا - التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة.

الفصل الثاني: التكوين المهني في المؤسسات العقابية.

28	تمهيد
29	أولا - التكوين المهني و التعليم العام، مفاهيم للضبط
30	ثانيا - أهمية التكوين المهني في المؤسسات العقابية.
32	ثالثا - المنطلق الاجتماعي و السياسي لضرورة تكوين و تعليم المساجين.
32	1. المنطلق الاجتماعي
34	2. المنطلق السياسي
36	رابعا - التكوين و التعليم بين العقاب والردع، الجدلية القائمة.
38	خامسا - معوقات العملية التعليمية و التكوينية في المؤسسات العقابية.
38	1. ضعف البرامج التعليمية و عدم ملاءمتها للواقع.
40	2. عدم تخصص الإداريين القائمين بها
40	3. عدم توافر المعلمين المتخصصين في أساليب التعليم الفئات الخاصة من مجتمع النزلاء:
40	4. نقص الإمكانيات المالية .
40	5. عدم توفر قاعات خاصة و مجهزة للتعليم و التدريب.
41	6. عدم وجود المكتبات ذات التخصص النوعي.
42	7. عدم استمرارية العملية التعليمية بعد الإفراج عن النزلاء.
43	سادسا - التكوين المهني في المؤسسات العقابية الجزائرية.
43	1. الاطار القانوني لبرامج التكوين المهني في المؤسسات العقابية الجزائرية.

- 45 2. مشروع تنظيم السجون و إعادة الإدماج الاجتماعي للمحبوسين.
- 46 3. أهداف عملية الإصلاح .
- 47 4. تعزيز برامج إعادة التربية و إعادة الإدماج لصالح المسجون .
- 48 5. احترام حقوق الإنسان.

50 سابعا - التعليم و التكوين المهني في بعض الدول العربية:
قراءة مقارنة من خلال الدساتير. (مصر، لبنان، المغرب، الكويت).

- 50 1. الاسس القانونية لضمان التعليم و التكوين المهني في لبنان، مصر، المغرب و الكويت.
- 56 2. إدخال الجرائد والمجلات والكتب إلى السجناء، بين الحق و الامتياز.
- 60 ثامنا - التجارب العالمية في التعليم و التكوين المهني داخل المؤسسات العقابية.

- 61 1. التجربة النيجيرية.
- 61 2. التجربة البرتغالية
- 62 3. التجربة الاسترالية.
- 63 4. التجربة الدانماركية.
- 64 5. التجربة النرويجية.
- 65 6. التجربة الكندية.

66 الخلاصة

الفصل الثالث : استراتيجيات المواجهة.

- 68 تمهيد
- 69 أولا - حول استراتيجية المواجهة
- 69 1. مصطلح استراتيجية المواجهة
 - 69 2. تعريف إستراتيجية المواجهة.
 - 71 3. تطور مفهوم المواجهة.
 - 72 4. المواجهة التكيفية.
 - 73 5. البعد المعرفي للمواجهة .
 - 78 6. دور المواجهة.
 - 83 7. المواجهة غير المتوافقة و أسبابها.

84 ثانيا - أطر و وسائل للمواجهة.

- 84 1. أطر المواجهة.
- 87 2. وسائل المواجهة.
- 88 3. المواجهة و مشكلة التصنيف.
- 90 4. المواجهة المتكيفة والغير متكيفة.
- 92 5. الوظائف النفسية والمواجهة.
- 98 6. المواجهة الحديثة.

102 الخلاصة

الجانب الميداني.

الفصل الرابع : إجراءات الدراسة ووسائلها.

105	أولا - منهج الدراسة
106	ثانيا - حدود الدراسة.
106	ثالثا - خصائص عينة الدراسة.
108	رابعا - أدوات جمع المعلومات.
115	خامسا - إجراءات تطبيق الدراسة.
116	سادسا - الوسائل الاحصائية.

الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج

118	أولا - عرض و تحليل نتائج الفرضية الاولى
119	ثانيا - عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية
120	ثالثا - عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة
124	الخلاصة.

الفصل السادس: مناقشة النتائج

126	أولا - مناقشة و تحليل نتائج الفرضية الاولى.
127	ثانيا - مناقشة و تحليل نتائج الفرضية الثانية.
129	ثالثا - مناقشة و تحليل نتائج الفرضية الثالثة.
134	رابعا - الاستنتاج العام

135	خاتمة
136	التوصيات و الاقتراحات
138	المراجع
144	الملاحق

ملخص الدراسة.

هدفت الدراسة إلى البحث في ماهية أنواع استراتيجيات المواجهة التي يعتمد عليها المساجين عموماً أثناء قضاء فترة عقوبتهم ، و من جهة أخرى حاولت الدراسة التعرف على أثر تكوين المساجين مهنياً و أثره في تكوين استراتيجيات المواجهة ، كما بحثت الدراسة في تأثير مدة العقوبة لدى المساجين المتكويين و الغير متكويين مهنياً على أنواع المواجهة التي يعتمدونها خصيصاً، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية :

- ✓ ماهي أنواع استراتيجيات المواجهة الأكثر استعمالاً من قبل المساجين ؟
- ✓ هل هناك اختلاف في استراتيجيات المواجهة باختلاف التكوين ؟
- ✓ هل هناك تتباين في أنواع استراتيجيات المواجهة حسب مدة العقوبة لدى المساجين المتكويين مهنياً و الغير متكويين ؟

ولقد تم تناول الدراسة في فصول نظرية متباعدة من جهة وهي تكوين المساجين في الوسط العقابي و استراتيجيات المواجهة و من جهة أخرى تم تناول الدراسة أيضاً في فصول ميدانية حاولنا من خلالها الإجابة عن تساؤلاتنا السابقة ، و لقد تضمنت تحديد منهج الدراسة و خصائص العينة التي اشتملت على 36 سجينا ذكراً محكوم عليهم بعقوبات تتراوح بين 18 شهراً إلى 15 سنة منهم 17 متكويين مهنياً و 19 غير متكويين مهنياً نظراً لمقتضيات الدراسة حيث تم اختيارهم عشوائياً من ضمن نزلاء مؤسستين عقابيتين مختلفتين، وكذا التعريف باختبار الدراسة الذي اعتمدنا عليه أساساً بعد تحكيم ترجمته و هو اختبار Cousson-GELIE & Al. (1996) النسخة المعدلة ، وتطرقنا أيضاً إلى الأساليب الإحصائية التي اعتمدنا عليها في الدراسة للإجابة على تساؤلاتنا و كذا عرض و مناقشة النتائج التي تحصلنا عليها.

فانتهت الدراسة إلى أنه :

- ✓ لا توجد أفضلية لدى المساجين في اعتماد نوع محدد من استراتيجيات المواجهة الخاصة بالضغوطات النفسية.
- ✓ توجد فروق إحصائية بين المساجين المتكويين و الغير متكويين في استعمال استراتيجيات المواجهة، و بينت النتائج أن المساجين المتكويين يميلون أكثر من المساجين الغير متكويين إلى الاعتماد على مواجهة الضغوطات النفسية.
- ✓ أن المساجين المتكويين مهنياً و الذين يقضون فترات سجن قصيرة يميلون إلى استعمال استراتيجيات مواجهة محددة (مركزة على المساندة الاجتماعية و الانفعال) أكثر من الذين يقضون فترات أطول، كما خلصت الدراسة إلى أن المساجين الغير متكويين لا يبدو أنهم يعتمدون على استراتيجيات محددة لمواجهة الضغوطات النفسية سواء كانت مدة عقوبتهم قصيرة أو طويلة.

Résumé de l'étude.

L'étude en cours a cherché à mettre en évidence le type de *Coping* utilisé le plus souvent par les détenus dans le milieu carcéral d'un côté, d'un autre côté, elle a cherché à établir la corrélation entre l'enseignement professionnel chez les détenus et le mode de *Coping* qu'ils utilisent, en plus elle a essayé d'établir le lien entre la durée de la peine de détention des détenus et son effet sur les différents types ou modes de *Coping* utilisés, en tentant de répondre aux interrogations suivantes :

- ✓ Y'a il des utilisations préférentielles des modes de *Coping* utilisés par les détenus ?
- ✓ Existe-il un aspect différentiel entre les détenus formés et non formés quant à leur mode de *Coping*.
- ✓ Existe-il une différence dans le mode de *Coping* chez les détenus suivant et ne suivant pas une formation professionnelle selon qu'ils purgent une peine de d'emprisonnement longue ou courte.

L'étude a été élaborée en plusieurs chapitres dont la formation des détenus en milieu carcéral ainsi que la définition des stratégies de *Coping* (ajustements) pour la partie théorique , en ce qui concerne la partie pratique, elle a englobée différents chapitres dont le but était de cerner les interrogations précitées , dont la méthodologie suivie dans notre approche ainsi que la description de l'échantillon de l'étude qui comprenait 36 détenus males purgeant des peines allant de 18 mois à 15 ans, dont 17 suivaient une formation professionnelle et 19 n'en suivent aucune, l'échantillon a été choisi au hasard parmi la population carcérale au niveau de deux établissements différents, dans le même contexte pratique, nous avons exposé la description du test utilisé après sa traduction, il s'agit de la version révisée du *Cousson-GELIE & Al* (1996) , pour l'évaluation des stratégies d'ajustement face aux stress.

En plus, nous avons exposé les différents moyens statistiques employés lors de l'analyse et le traitement des données résultantes, à la fin nous avons exposé et discuté les résultats obtenus précédemment.

L'étude avait conclu que :

- ✓ Il n'y avait pas de tendance préférentielle chez les détenus pour un mode de *Coping* particulier, d'une façon générale.
- ✓ Il y'avait des distinctions statistiquement significatives entre les détenus ayant suivi une formation professionnelle et ceux qui n'en

n'ont pas suivi une, quand à l'adoption de stratégies d'ajustements, les résultats ont montré une tendance des détenus ayant suivi une formation professionnelle à adopter des stratégies d'ajustements plus que chez les détenus n'ayant pas suivi une formation.

- ✓ Les détenus ayant suivi une formation professionnelle et qui purgeaient une peine de courte durée avait tendance à adopter des stratégies de *Coping* particulières (centrée sur le soutien social et sur l'émotion) plus que chez les détenus purgeant une peine de de longue durée. L'étude avait également conclu que les détenus qui ne suivaient pas de formation professionnelle n'avaient pas de tendance à élaborer des modes de stratégies particulières soit que leur durée de peine était courte ou longue.

قائمة الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
107	تقسيم مراحل العقوبة	1
108	خصائص العينة	2
110	الخصائص السيكومترية الاصلية لاختبار المواجهة لـ Cousson (1996)	3
111	تقسيم محاور اختبار المواجهة	4
111	سلم تنقيط اختبار المواجهة	5
112	معاملات ارتباط بنود استراتيجيات المواجهة المركزة على اتجاه المشكلة	6
113	معاملات ارتباط بنود استراتيجيات المواجهة المركزة على اتجاه الانفعال	7
114	معاملات ارتباط بنود استراتيجيات المواجهة المركزة على اتجاه المساعدة الاجتماعية	8
115	معاملات ارتباط أبعاد الاختبار الثلاث (التجزئة النصفية)	9
115	معاملات ارتباط أبعاد الاختبار الثلاث (الفكرونباخ)	10
118	درجات المتوسطات و الوسائط لدى عينة المساجين في درجات كل بعد من أبعاد المواجهة	11
119	الفروقات بين متوسطات الدرجات التي تحصل عليها افراد العينة بين المتكويين و غير المتكويين	12
120	درجات مجاميع التراتيب (الفروق في الوسيط) لأبعاد المواجهة لكل فئة من فئة المساجين المتابعين و الغير متابعين للتكويين بدلالة تغير مدة العقوبة	13

المقدمة

قال Victor Hugo¹ منذ أزيد من مائتي سنة أن "فتح مدرسة يعني غلق سجن" ؟ يبدو أن الواقع الآن صار يتجه صوب رأيه ، لان الدراسات و الأبحاث أثبتت دور العملية التعليمية في تغيير سلوك الفرد في ضوء نظريات السواء و اللاسواء المعرفية المنشأ.

و لان المؤسسة العقابية (السجن) جعلت من مهامها إعادة السجين إلى الصراط المستقيم من خلال تربيته من جديد على مبادئ و قيم المجتمع و إشباعه بالمعايير السليمة ، كان التعليم و التكوين المهني من أهم وسائلها و أدواتها لتحقيق ذلك .

لكن بيئة السجن ليست بيئة سليمة بالمفهوم الذي نتصوره ، فهي مصدرا للضغوطات النفسية و القلق و الاكتئاب و غيرها من الآفات النفسية و ربما كانت في بعض الأحيان أيضا مدرسة للإجرام و الشذوذ و الانحراف.

و لأن السجين يحاول بكل وسعه أن يتحلى بأدنى قدر من التكيف مع هذه البيئة في ضوء برامج إعادة التأهيل و التربية من جهة و من جهة أخرى استوجب عليه مواجهة الضغوطات النفسية الناجمة عن السجن ليحافظ على توازنه النفسي ، أردنا أن نعرف ما إذا كان هناك فاعلية للعملية التكوينية للفرد السجين على قدراته الإستراتيجية لمواجهة تلك الضغوطات النفسية، لأنه و من الواضح أن هناك تجاذب و تنافر بين الظاهرتين إلى درجة بروز ما يعرف بجدلية العقاب و التأهيل في نفس الوقت.

¹ كاتب و مفكر و شاعر فرنسي ولد سنة 1802 و توفي في 22 ماي 1985 , Victore Hugo

الجانِب النظري



إشكالية الدراسة و فرضياتها.

مقدمة

- ✓ تحديد الإشكالية.
- ✓ أهمية الدراسة.
- ✓ أهداف الدراسة.
- ✓ الدراسات السابقة.
- ✓ تساؤلات الدراسة.
- ✓ التعريفات الاجرائية لمصطلحات الدراسة.

أولاً- تحديد إشكالية الدراسة

تتقاطع كل الدراسات في الاعتراف بدور التعليم و التكوين في حياة الفرد و ما ينجم عن تدني المستوى المعرفي و المهني لدى الفرد و علاقته بالسلوك العدواني لديه، فأجدى الدراسات الطويلة العميقة التي امتدت لعشرات السنين حول علاقة المستوى التعليمي بنسبة انتشار الجريمة و ظاهرة العود، التي أجريت بأمريكا في فترة الستينات إلى غاية بداية التسعينات، من طرف المركز القومي لمكافحة الجريمة خلصت إلى نتيجة واحة مفادها أن تكوين الفرد تعد عائقا حقيقا و كافيا لردع السلوك العدواني لديه أساسا و الإجرامي ثانيا لكون الأول هو مولدا للثاني، كما خلصت الدراسة إلى أن نسبة العود لدى المجرمين الغير متعلمين و الغير حاصلين على مؤهلات مهنية تمكنهم من العمل بشكل ملحوظ مقارنة مع المحكوم عليهم و الذين يملكون مؤهلا علميا و مهنيا، و لكن الدراسة أسفرت على نتيجة (غير متوقعة) حول نوع و نمط الجريمة لدى الأفراد المتعلمين مقارنة مع غير المتعلمين، ف لوحظ أنها تتميز بالتنوع و التخطيط و الترتيب المحكم لدى المتعلمين و المتكويين مقارنة مع غير المتعلمين الذين تنقصهم بعض المؤهلات .

(Duguid، 1995، صفحة 21)

و هو ما تؤيده نتائج التقييم السنوي لمكتب الاستخبارات الفدرالية الأمريكية (FBI) حول الجرائم الالكترونية أين تبين أنها مقتصرة أساسا على أزيد من 85 بالمائة لدى الجامعيين و طلاب

الثانويات الذكور ما فوق 18 سنة ذوي المستوى المعيشي فوق المتوسط.

(Emile، 1981، صفحة 45)

و من جهة أخرى يعتبر الفرد السجين حالة خاصة في هذه المعادلة، فهو (السجين) يمثل نتيجة لإخفاقات عديدة بدأ من الأسرة و مرورا بالمدرسة و انتهاء بذاته، و لا يمكن استثنائه من كيان المجتمع، لان المؤسسة العقابية التي يقيم فيها تحمل على عاتقها مهمة إعادة تأهيله من جديد ثم إرجاعه إلى بيئته الأساسية، على أن يكون أحسن حالا مما كان عليه قبل دخول السجن، لذا كان على المؤسسة تبني التعليم و التكوين كواحدة من الاستراتيجيات الأساسية لإعادة تأهيله من جهة و من جهة أخرى هناك عامل البيئة العقابية و ما يولده من انعكاسات نفسية و نفسية في كيان السجين من ضغوطات و اكتئاب و قلق و خوف و توتر و شذوذ إلى غير ذلك ، فما تحاول هذه الدراسة المتواضعة الوصول إليه هو محاولة فهم و إجلاء الغبار عن حالة المساجين النفسية في مواجهة الضغوطات (البيئة العقابية و سلب الحرية) من خلال استراتيجيات مواجهتها في إطار عملية تكوينهم مهنيا للوصول إلى نتيجة بديهية حول فعالية أو عدم فعالية التكوين (المهني خاصة) في تحويل استراتيجيات مواجهة فعالة و ايجابية.

ثانيا- أهمية الدراسة

تعتبر الدراسات التي تناولت الوسط العقابية من وجهة نظر نفسية إكلينيكية قليلة جدا مقارنة مع الدراسات الاجتماعية و الثقافية و التربوية و الأمنية، لذا تكتسي هذه الدراسة أهمية بالنسبة للباحثين الذين هم بصدد خوض البحث في الوسط العقابي من وجهة نظر نفسية مرضية. إضافة إلى ذلك تعد هذه الدراسة الأولى من نوعها على حسب ما اطلع عليه الباحث في أدبيات الوسط العقابي كونها تتخذ من السجين نفسه موضوعا للبحث خاصة إذا علمنا بالصعوبات الإدارية العظيمة التي واجهت الباحث و الباحثين الآخرين الذين خاضوا نفس مجال الدراسة. فهذه الدراسة تستمد أهميتها من كل هذا و زيادة على ذلك ما سوف تحاول توضيحه فيما يتعلق بفاعلية برامج التكوين المهني في إرساء سلوكيات تكيفيه سليمة لدى نزلاء المؤسسات العقابية بطريقة علمية.

ثالثا - أهداف الدراسة

تهدف الدراسة التي بين أيدينا إلى تحقيق عدة أهداف هي أساسا:

- التعرف على نوع استراتيجيات المواجهة المعتمدة لدى المساجين عموما.
- إيجاد العلاقة السببية بين نمط تكوين خاص في المؤسسات العقابية و هو التكوين المهني و علاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى النزلاء (المساجين).
- التمييز بين أنماط المواجهة المفضلة (نوع المواجهة) لدى النزلاء في اطار تكوينهم آخذين بعين الاعتبار مدة العقوبة.

رابعاً - الدراسات السابقة.

لقد سبق هذا البحث العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع المؤسسات الإصلاحية أو العقابية ودور التكوين و التعليم المهني من وجهة نظر إعادة التأهيل و الإدماج وأساليب العمل عليهما، غير أن الدراسات التي اهتمت بإشكالية البحث الحالي تكاد تكون معدومة على حسب علمنا أو على الأقل لم يتسنى لنا الوصول إليها إن وجدت، و بالرغم من ذلك تمكن الباحث من الوصول إلى بحوث عديدة اقتربت مواضيعها إلى حد ما من إشكالية الدراسة الحالية .

أ- الدراسات التي تناولت التكوين المهني في الوسط العقابي.

من الدراسات التي اهتمت بإشكالية التكوين و التعليم في المؤسسات العقابية الدراسة التي :

- قام حازم حسن جمعة (1979) بتقديم برامج العمل بمؤسسات رعاية الأحداث في مصر، فقدم بحثاً بعنوان "تقويم برامج العمل و التعليم بمؤسسات الأحداث".

فقام الباحث بمساعدة فريق بحثي بإجراء مسح تقييمي لعدد محدد من المؤسسات الإصلاحية للأحداث، وحاول الفريق البحثي أخذ عينة ممثلة لأنماط مختلفة من المؤسسات الإصلاحية بجمهورية مصر العربية، ومن أهم الأدوات التي استعان بها الباحث "المقابلة"، "الملاحظة"، كما استخدم المنهج الوصفي في عرض وتحليل واقع المؤسسات موضوع البحث.

وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج لعل أهمها أن برامج العمل و التعليم بالمؤسسات موضوع البحث اقتصر على بعض البرامج التدريبية في بعض الأقسام المهنية مثل

التربية الفنية والأشغال وصناعة السجاد والخزف، النجارة، والأحذية والجلود، وميكانيكا السيارات، والكهرباء والنقش وغيرها من الأقسام، ومن خلال التقويم اظهر البحث ان ثمة قصورا تعانيه تلك المؤسسات في برامج العمل، ويرجع هذا القصور في كثير من الأحيان إلى عدم الاستغلال الأمثل للطاقات والإمكانيات الموجودة بتلك المؤسسات .

وبالرغم من أن هذا البحث قد ألقى الضوء على نظام العمل و التعليم و التكوين ببعض المؤسسات الإصلاحية إلا انه لم يتناول طبيعة البرامج التعليمية التي يتم العمل بها من خلال تلك المؤسسات.

- كما قام سيد عويس وآخرون ببحث بعنوان "نتائج المسح التقييمي للخدمات التي تقدمها مؤسسات الأحداث" في عام (1968) ، وحاول البحث ان يقدم تقريرا وصفيا للخدمات التي تقدمها مؤسسات رعاية الأحداث و خاصة تلك المتعلقة بتكوين الأحداث وتناول هذا التقرير الإمكانيات المادية والبشرية لتلك المؤسسات، وكذلك الأحداث و البرامج التي تهم الأحداث سواء كانوا من الجانحين أو من المعرضين للجناح (في حالة خطر معنوي) غير أن البحث ركز بصفة خاصة على تصنيف حالات الإيداع بالمؤسسات، وأوضح علاقة هذا التصنيف بوضعية المؤسسات ودورها في تقديم المودعين بها و أنماط التكوين التي يوفرها للجانحين. و يختلف توجه هذا البحث عن البحث الحالي في كون البحث الحالي يبحث بالدرجة الأولى في أنماط التكوين و علاقتها

بكل حالات الضغوطات الملازمة للنزول و مواجهتها ، بينما اقتصر هذا البحث على مجرد المسح التقييمي للخدمات (بم فيها التعليمية) وتصنيفها بحسب الفئات العمرية المودعة بتلك المؤسسات، ولهذا فان البحث الحالي يختلف عن هذا البحث في الهدف والمنهج والسياق .

• وقامت ماجدة محمد علام (1977) ببحث بعنوان " البرامج التعليمية كأداة لتعديل سلوك الأحداث المنحرفين بالمؤسسات الإيوائية" .

وقد حاول البحث أن يتعرف على اثر أوجه النشاطات التعليمية و المهنية (الحرفية) المختلفة والعلاقات والتفاعلات في تلبية حاجات المودعين بالمؤسسات الإيوائية وإشباع رغباتهم، واقتصر هذا البحث على كشف اثر الأنشطة في تعديل سلوك الأحداث ، غير انه لم يتناول طبيعة البرامج التعليمية وخصائصها وأهميتها في تعديل السلوك.

• وقام سيد حنفي أبو المجد (1984) ببحث بعنوان " تربية وتعليم الأحداث بمؤسسات رعاية الأحداث الجانحين " دراسة ميدانية ، وحاول البحث أن يتعرف على أوجه الرعاية التربوية المختلفة المقدمة لفئة الأحداث، وقد نحا البحث منحى تقويميا لبعض المؤسسات الممثلة لعينة البحث، وقد توصل إلى عدد من النتائج لعل أهمها :

- أن إدارة الدفاع الاجتماعي اهتمت بوضع خطة للتعليم في مؤسسات الأحداث غير أن هذه الخطة غير منفذة، وان كان بعض جوانب هذه الخطة مطبقا بصورة غير متكاملة في بعض المؤسسات فقط .
- - يعد برنامج محو الأمية هو البرنامج الأساسي المطبق داخل المؤسسات، ويرجع ذلك إلى كثرة عدد الأميين من المودعين، غير أن البرنامج يعاني قصورا أيضا بسبب عدم وجود المعلمين التربويين للبرنامج وكشف البحث عن أن العملية

التعليمية تعد هامشية بالنسبة للبرنامج اليومي لهذه المؤسسات، وقد يرجع ذلك إلى بعض السياسات التي تتبعها وزارة الشؤون الاجتماعية بمصر .

وبالرغم من أن عنوان هذا البحث "تربية وتعليم الأحداث بمؤسسات رعاية الأحداث" غير أنه لم يكشف عن نمط وطبيعة الأوضاع التعليمية ومناهجها وبرامجها بالمؤسسات ومدى تأثيرها في سلوكيات الجانحين ، وأتجه اتجاها تقويميا لجميع الأنشطة التي تقوم بها المؤسسات بما في ذلك التعليم كمجرد واحد من هذه الأنشطة، كما شمل التقويم أقسام المؤسسات المختلفة وأهم الممارسات التي تتم من خلالها، وفي تقويم البحث للأنشطة التعليمية اكتفى بالإشارة إلا أن العملية التعليمية كانت شكلية وهامشية بهذه المؤسسات.

• وقام محمد علي محمد شمس (1988) ببحث بعنوان "دراسة مقارنة للدور التعليمي والمهني لمؤسسات الأحداث الجانحين في مصر والولايات المتحدة الأمريكية" .

وقد ركز هذا البحث على دراسة بعض المتغيرات مثل : سياسة القبول لمؤسسات الإيداع، واحتياجاتها – أساليب معالجة العجز في الجهاز الوظيفي والوظائف التخصصية بتلك المؤسسات – نظام إدارة العملية التربوية – مصادر التمويل – الإمكانيات المادية لتلك المؤسسات.

وقد حاول البحث أن يعقد مقارنة بين كل من مصر والولايات المتحدة الأمريكية من خلال تلك المتغيرات السابقة ولم يتناول البحث الدور التعليمي بصفة رئيسية كما ورد بالعنوان، وإنما تم معالجته من خلال المقارنة بين نظم الإدارة التعليمية والتربوية في كل من مصر والولايات المتحدة الأمريكية، كما أن البحث لم يتناول بشكل مباشر طبيعة

البرامج التعليمية وخصائصها والمقارنة بينها في كل من البلدين موضوع المقارنة.

• وقام بوربك "Burbec" (1981) ببحث بعنوان "إجراءات تربية الأحداث الجانحين في

إقليم كانتون السويسري".

وقد هدف البحث إلى التعرف على طبيعة الإجراءات الإدارية والفنية و التعليمية التي

تستخدم مع الأحداث الجانحين في سويسرا حتى لا يرددوا إلى طريق الانحراف،

وحتى يمكن إعادتهم مرة أخرى إلى الطريق السليم، ومشاركتهم في المجتمع مشاركة

فعالة، وإحساسهم بأنهم أفراد منتجون مرغوب فيهم قادرون على التفاعل مع

المجتمع (مبدأ تعزيز قيمة الذات).

وقد أوصى البحث بضرورة أن تقوم محكمة الأحداث في إقليم كانتون السويسري

بتسليم الأحداث لهيئة تعمل على تقوية اتجاه الحدث نحو التعليم و التكوين ، وإكسابه

المهارات المهنية المهمة والضرورية لمستقبله الوظيفي .

غير أن البحث لم يتناول طبيعة وخصائص البرامج التعليمية التي يجب أن تقوم بها الهيئات

المتخصصة لتقوية اتجاه الحدث نحو التعليم وإكسابه المهارات المهنية مثلا كما لم تتطرق

الدراسة إلى إرساء العلاقة بين التعليم و التكوين و ظاهرة التعزيز النفسي.

• وقام أحمد البهي السيد (1991) ببحث بعنوان "استخدام بعض البرامج التعليمية في

تعديل السلوكيات غير التوافقية لدى الأحداث الجانحين"

حيث أشار إلى أهمية استخدام برامج تعليمية في تعديل بعض السلوكيات غير التوافقية لدى

الأحداث الجانحين وركز على ثلاثة برامج (لعب الدور- المناقشات وأسلوب حل المشكلة

والقصص الدينية- النشاط الفني والنشاط الرياضي) ومن خلال ممارسة البرنامج توصلت نتائج الدراسة إلى تعديل السلوكيات غير التوافقية المتمثلة في (ضعف الاستقرار الانفعالي - النزعة للعدوان- سوء التوافق الاجتماعي - ضعف الشعور بالمسؤولية - الشعور بالذنب والإحساس بالنقص - الشعور بالاغتراب - ضعف القدرة على ضبط الذات - ارتفاع مستوى القلق).

وفي نفس السياق قام مهذب جمال الدين (1991) ببحث بعنوان «جناح الأحداث الكامن خصائصه والعوامل التي تحوله إلى جناح ظاهر" عام 1991م، استهدفت هذه الدراسة التعرف على أهم المشكلات السلوكية لدى بعض الجانحين وشبه الجانحين والجانحات الموجدين بمؤسسات القاهرة، وكانت أهم النتائج للذين لديهم استعداد للجروح وارتكاب الجرائم خصائصهم السلوكية مرتبين تنازليا حسب تكرارها كالتالي : (الفشل الدراسي، عدم تقبل الذات، إلا اجتماعية (ابراهيم، 1996)، الكذب، القلق، العدوان، السرعة، عدم الالتزام الانفعالي).

• و قام علي سمير(1996) ببحث بعنوان "مشكلات التعليم المهني في مؤسسات الرعاية الاجتماعية و مراكز الأحداث الجانحين " ، توصل إلى العديد من النتائج منها عدم وضوح الهدف من التكوين في أذهان القائمين على عملية التكوين المهني في المؤسسات الإصلاحية وأن التدريب أو التكوين المهني يحقق أهدافه في بعض الحالات وأن هناك معوقات كثيرة تعوق دون تحقيق التدريب لأهدافه منها على سبيل المثال قلة الإمكانيات البشرية والمادية، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود برامج تدريب محددة في الورش وأن ما يقدم عبارة عن اجتهادات

شخصية، كما أكدت الدراسة إلى حاجة المؤسسة إلى زيادة عدد المدرسين وأيضا عدم كفاية الموارد المالية لتنفيذ البرامج المهنية.

ولكن الدراسة أهملت كل الأبعاد النفسية للعملية التعليمية من وجه نظر الجانحين من جهة و من جهة أخرى لم تتطرق الدراسة إلى الصعوبات التي عادة ما يعاني منها المتعلم أو المتكون و هو في حالة سجن او عزل.

• وقد قام يونس العجيلي (1999) ببحث بعنوان "الواقع الاجتماعي للأحداث المنحرفين في

دور التربية وتوجيه الأحداث بالجمهورية الليبية"، يبين فيه أن صفات وخصائص الأحداث المنحرفين تتمثل في (الشعور بالإحباط، مشاعر القلق، الإحساس بالضيق، الانشغال بأمور الدنيا دون التفكير في الآخرة وعقابها، عدم القدرة على مواجهة المشكلات).

و يجدر التنويه بعد عرض هذه الدراسات إلى أنها أي الدراسات تم إجراءها بمؤسسات خاصة بالجانحين الأحداث، و في سياق دراساتنا تبين أنه يمكن اعتبار مراكز الأحداث مؤسسات عقابية مثلها مثل أي مؤسسة أخرى كونها تتميز بنفس الخصائص الإدارية و التنظيمية و تخضع لنفس القوانين العقابية التي تخضع لها المؤسسات العقابية الأخرى ما عدى كون هذه المؤسسات تقع تحت سلطة قاضي الأحداث فيما يتعلق بأمر الإيداع أو الحبس أما المؤسسات العقابية فهي تقع تحت سلطة القاضي و النائب العام للمحكمة.

أما فيما يتعلق بالدراسات التي أجريت في مؤسسات عقابية أو إصلاحية كما ورد في محتوياتها نذكر الدراسة التي قام بها :

• سمير عبد القادر و محمد عبد السميع عثمان (2008) بعنوان "التعليم المهني في المؤسسات الإصلاحية" حيث تطرق الباحثان إلى آليات التكوين المهني في بعض المؤسسات العقابية ببعض مدن المملكة العربية السعودية و بعض الدول العربية فخلصت الدراسة إلى ان تلك البرامج لم تحافظ على مواكبتها للتغيرات الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية و حتى التكنولوجيا التي تحدث في تلك المجتمعات، فرأت الدراسة أن البرامج التعليمية و التكوينية ما هي الا شكل من أشكال ملء الفراغ المتبقي للنزول، و هو ما يعزز لديه الشعور بالإحباط و الانتكاس.

وخلصت الدراسة من جهة أخرى إلى أن البرامج التعليمية و التأهيلية في المؤسسات العقابية تختلف من مؤسسة إلى أخرى نظرا لتنوع قدرات و أعمار و انحرافات و جرائم النزلاء في حد ذاتهم لذا يرى الباحثان أنه لإنجاح العملية التعليمية و التكوينية لا بد من تطبيق البرامج بعناية تامة و كاملة خاصة بالنسبة للذين مارسوا تجارب تعليمية فاشلة في صغرهم و كانت ربما سببا في انحرافهم.

و أوصت الدراسة بعد توصيات من شأنها أن تساعد في إنجاح العملية التربوية و التكوينية داخل المؤسسات العقابية من أهمها:

- ✓ أن يتلاءم محتوى مناهجها مع خبرات الكبار و صغار السن (يقصد مراعات تدرج الأعمار بين المساجين المتعلمين) .
- ✓ الأخذ بالفروق الفردية.

✓ أن يكون التعليم أو التكوين ملائماً لحاجات المجتمع لتسهيل عملية الإدماج بعد الإفراج عن النزير.

✓ مشاركة أخصائيون (نفسانيون و تربويون) في وضع البرامج التعليمية.

✓ الأخذ بعين الاعتبار كل الأهداف الإصلاحية المرجوة من العملية التعليمية.

• و قام مناجا بن صالح العتيبي (1995) بدراسة تحت عنوان "أثر التأهيل مهني داخل

السجون للحد من الحد من العود إلى الجريمة"، و خلصت الدراسة ان التكفل بالمجرمين

داخل المؤسسات العقابية يجب أن لا يقتصر على الطعام و الشراب و الملابس و العلاج بل

يجب إيلاء اهتمام بالغ بالعملية التربوية و تطوير المساجين على مهن و حرف تمكنهم من

العودة إلى مجتمعهم الأصلي دون الشعور بالنقص أو التهميش الذي عادة ما يعزز لديهم

فكرة رفضهم من المجتمع و هو الشيء الذي سوف يدفع بهم إلى اقتراف جرائم أخرى

و العودة من جديد إلى الزنزانات.

كما أوصت الدراسة بالعمل على مستوى المجتمع بتوعيته حول أهمية المشاركة في مساعدة

المسرحين (المفرج عنهم) على التكيف و إعادة إدماجهم و مراجعة القوانين المتعلقة بالتوظيف

الخاصة بذوي السوابق العدلية ، كما أوصت الدراسة بالعمل على إكساب النزلاء ما يكفي من

الثقة في ذواتهم لتعزيز قدراتهم على الانخراط الحياة العامة .

لكن الدراسة لم تهتم فعليا بالجوانب السيكلوجية للعملية التعليمية في حين كان موضوعها

هو أثر التأهيل المهني و في نظرنا هو منحى يتجه نحو السلوك أساسا.

• و من جهة أخرى قام عمر عسوس (1998) بدراسة تحت عنوان "معوقات العملية

التعليمية و التربوية داخل المؤسسات الإصلاحية و العقابية في الدول العربية" حيث تطرق إلى تجارب بعض الدول العربية في ميدان تكوين و تعليم المساجين في إطار السياسات المعمول بها و مقارنتها بالواقع، و خلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- ✓ ان التكوين أصبح يمثل عبئا آخر على كاهل السجين إذا ما تم إدراجه في سياق الإلزام.
- ✓ أن تكوين المساجين لا يواكب متطلباتهم الحقيقية و قدراتهم المعرفية م هو ما يتسبب عادة في مزيد من الإحباط لديهم.
- ✓ أن برامج التكوين المهني لا تتزامن مع متطلبات سوق العمل و هو ما قد يعيق و يصعب عملية إعادة الإدماج.
- ✓ وأوصت الدراسة على الخصوص في مجال التكوين المهني بعد توصيات لعل أهمها
 - أن يكون لكل مؤسسة عقابية أو تأهيلية برامج مهنية خاصة.
 - أن يكون منهج التكوين المهني منظما حسب وحدات قصيرة و مكثفة و ذلك ليتمكن ذوي الأحكام قصيرة المدى من الاستفادة منها.
 - الأخذ بحاجات النزلاء الفردية و ليس حاجات المؤسسة أو النظام على العموم.
 - وجود حوافز مادية.
 - توفير شهادات مماثلة (معادلة) للنظام التكويني العادي .
 - توفير الإمكانيات المادية و البشرية و تخصيص مدربين ذوي دراية بخصوصية البيئة العقابية و ان استلزم الأمر تكونهم حول شخصية المساجين (دعم سيكولوجي خاص بالمكونين)

و ربما كانت من أهم التوصيات بالنسبة لنا ما تعلق بمتابعة المخرج عنهم مدة من الزمن من طرف هيئات خاصة تساعدهم في إيجاد مناصب عمل توافق تكونهم و مؤهلاتهم التي

اكتسبوا أثناء إقامتهم (حبسهم).

لكن الدراسة كباقي الدراسات لم تنطرق إلى الأبعاد النفسية للعملية التعليمية و التكوينية

و أثرها في تغيير سلوك النزلاء لتقريبها من وجهة نظر بحثنا على الأقل.

• و قام عبد العزيز عبد الله السنبل (1998) بدراسة تحت عنوان "التجارب العالمية في

استخدام البرامج التعليمية و التربوية داخل المؤسسات الإصلاحية" شملت مقارنة هامة

ووافية لمختلف التجارب العالمية في ميدان استخدام البرامج التعليمية و التكوينية عبر عدد

من الدول، و خلصت الدراسة إلى أن :

✓ التربية و التكوين الموجهان لنزلاء المؤسسات العقابية ليست برامج أكاديمية فحسب

بل إنها ثمرة تفاعل إنساني.

✓ لا يوجد إجماع عالمي حول محتوى البرامج بل يترك الأمر للجهات ذات العلاقة

لتحديد المضمون.

✓ أن جل البرامج التعليمية أو التكوينية تتجه وفق منحى موحد و هو برامج التعليم

النظامي، التعليم الديني، التكوين المهني، التنقيف الصحي الثقافة و الفنون، الأداب

العالمية الخ.

✓ اعتبار السجناء مواطنون لا يختلفون عن باقي المواطنين.

✓ خضوع العديد من التجارب الريادية للبحث و التقويم لقياس مدى فاعليتها.

✓ رفع القيد و الشرط على الراغبين في مواصلة تكوينهم من النزلاء.

✓ تخصيص مكتبة لكل سجين تساعد في تكوين اتجاهات اجتماعية خاصة.

ب- الدراسات التي تناولت استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى السجناء.

ان الدراسات و الأبحاث التي نحن بصدد التطرق إليها لم تتناول موضوع مواجهة الضغوطات النفسية من وجهة نظر الدراسة الحالية (علاقتها مع التكوين) بل من وجهة نظر أخرى وجدها الباحث تقترب إلى حد ما من روح البحث و تدخل في سياق التساؤلات التي طرحها.

فلقد أجريت دراسات قليلة في هذا المجال، وتم من خلالها فحص أنماط مواجهة الضغوط النفسية للمساجين. وقد أفضت هذه الدراسات، مثلاً، إلى أن الشعور بالمرارة وانهيار المعنويات بسبب بيئة السجن بدا جلياً على مجموعة السجناء الذين لم يمض على تواجدهم في السجن مدة زمنية طويلة. ومن جهة أخرى أظهرت مجموعة من السجناء، والذين قضوا مدة زمنية أقل، حزنًا

شديداً يفوق مقاييس الحصر النفسي، الاكتئاب و اليأس "Spasford" (1983). و وجد

"Silverman" و "Vega" (1990) أن شدة الغضب أثناء الاستجابة لمختلف الضغوطات،

سواء عند المساجين الإناث أو الذكور، تتناقص بشكل ملحوظ كلما تقدم بهم السن وفي نفس الوقت تتزايد عندهم القدرة على كبح جماح الغضب و التحكم فيه.

هذه النتائج قد تعني بأن السجناء يستطيعون التكيف مع المحيط المتواجدين فيه بمرور الوقت

قياساً بأعراض الحزن. بينما وجدت بعض الدراسات بأن أنماط مواجهة الضغوط النفسية

للسجناء تبقى على حالها طوال الوقت "Paulus" و "Dzindolt" (1993)، وسعى

"Folkman" (1985) و "Folkman" (1980) إلى إثبات أن هذه الأنماط عبارة

عن عملية ديناميكية قابلة للتغيير.

وقد وجد "zambel" و "Porporino" (1988) أنه بمرور الوقت يميل السجناء إلى التراجع عن التواصل الاجتماعي و ممارسة النشاطات الاجتماعية، ومن ناحية ثانية تتزايد عندهم السلوكيات الاستسلامية كمشاهدة التلفزيون و سماع الموسيقى وذلك خلال الثلاثة أو الأربعة أشهر الأولى ، كما إنهم يزدون من العدائية الداخلية المباشرة "Heskin" (1974). وبعدها يتعلم المساجين "قواعد" السجن تزداد عندهم القدرة على التحكم بمرور الوقت يعاني المساجين من تزايد مشاكلهم داخل السجن بينما تقل هذه المشاكل داخل السجن ، و بمرور الوقت أيضا يميل المساجين إلى التقليل من الأشخاص الذين يعتمدون عليهم اجتماعيا (الدعم الاجتماعي). التواجد في السجن لمدة طويلة ، بالإضافة إلى شروط أخرى سيؤدي إلى تطور منظور معين "Singer" (1995) . واحد من أوجه هذا المنظور يمثل الإدراك الذي من خلاله يقوم السجين بمراقبة أفعاله بدلا من الاندفاع.

و بتقدم السن، يكتسب المساجين خبرة، كما أنهم يتعلمون كيف يحصلون على أشياءهم بأنفسهم ، إضافة إلى ما يقدمه حراس السجن. هذا المنظور يؤدي إلى بقاء السجين بعيدا عن المشاكل، وكذلك يمكنهم من الاستفادة من الوقت.

وقد وجد "Silverman" و "Vega" (1990) أن السجينات النساء أكثر تحكما في نوبات الغضب مقارنة بالمساجين الرجال الذين يميلون إلى التعبير عن غضبهم (توجيه غضبهم خارجا). كما وجد "Jones" (1988) بان المسجونات يملن إلى تنظيم علاقات أولية ثابتة نسبيا وذلك لمواجهة الضغوط النفسية ، مثل علاقات الصداقة، و العلاقات العاطفية، وأيضا تشكيل

مجموعات شبيهة ببنية العائلة. ومن جهة وجد "Mann" (1984) بأن النساء المسجونات غالبا ما يشكلن أنظمة أسرية داخل السجن خاصة مع المقربات إليهن كاستجابة منهن إلى الشعور بالوحدة وهو ما يساعدهن في خلق الشعور بالانتماء، الأمن، و الدعم العاطفي. كما يساعدهم على التقليل من الانشغال بالعالم الخارجي. وهذا قد يمكن أيضا من تحقيق أهداف اقتصادية كتوفير المواد «للعائلة» من مخزن التموين، و أهداف اجتماعية كتعلم السلوكيات الصحيحة المطلوبة من السجن.

وافترض كل من "Negy، Woods و Carlson" (1997) أن الاستراتيجيات التي تحاول من خلالها السجينات مواجهة الضغوط العاطفية بدلا من الضغوط الفعلية ستعمل بشكل أفضل ما دمن غير قادرات على تغيير عدة حقائق في محيطهن. ومع ذلك وجدوا أن كلا النمطين من المواجهة يؤديان إلى تسوية السلوكيات داخل السجن.

بالنظر إلى الحالة المدنية، وجد كلا من "Silverman" و "Vega" (1990) أن المساجين سوءا كانوا من الذكور أو الإناث العزاب سجلوا معدلا مرتفعا في التعبير عن الغضب ومعدلا منخفضا في التحكم بنوبات الغضب مقارنة بالمساجين المتزوجين.

نقد البحوث السابقة.

- من بين أهم الانتقادات الموجهة للدراسة التي تخص الضغط النفسي ومواجهته هي استعمال عينة مقطعية عرضية لتحديد التغيير خلال الوقت، إذ يمكن بسهولة إثبات أن بعض المناهج المقطعية العرضية لا يمكنها أن تبني استنتاجات فيما يتعلق بالتغيير

الخاص لدى الأفراد بمرور الوقت، كما لا يمكن التقاط الطبيعة الديناميكية لبعض الجهود التكيفية.

- ان أغلبية الدراسات التي تمت في هذا المجال استعملت "قوائم مراجعة" هدفها تقييم اسلوب المواجهة لدى الأفراد، غير أن كل من "Coyne" و "Racioppo" (2000) أثبتا أنه لاستكمال "القوائم المراجعة" و "المستجيبات" يمكن الاعتماد على حالات ضغط مختلفة، قد تبرز لنا اختيارات أخرى للمواجهة.
- و بعبارة أخرى، من المهم تحديد العامل الضاغط الذي يرجع إليه المستجيب في تحديد الأسلوب الذي من خلاله يقوم السجين (ذكر وأنثى) بمواجهة الضغط.
- كما يقترح "Lazarus" (1990) بأنه "من الخطأ قياس الضغط النفسي بعيدا عن المواجهة" وعليه فانه من غير المنطقي قياس أسلوب المواجهة دون الرجوع إلى الحدث الخاص الذي يسبق حالة الضغط.

- المشكل الآخر في هذه الدراسة هو عدم أخذ بعين الاعتبار تقييم السجين لضغط معين (تقييم معرفي للضغط). حيث أن تقييم الفرد للحدث الضاغط المطروح كـ "تحد" أو "تهديد" هو متأصل (inhérent) في تفعيل الاستجابة ذاتها للضغط ، فانه يبدو بديهيا القيام بدراسة هذه العملية أيضا.

خامسا - فرضيات الدراسة

يعتبر السجن من الأزمات الحياتية التي لا يعي واقعها الا السجين نفسه أو في بعض الأحيان القائمين عليه مثل الحراس أو النفسانيين العاملين في الوسط العقابي، فقد تم تصنيفه كرابع عامل من عوامل الصدمة النفسية بعد الموت و الطلاق و المرض المزمن، و لا يمكن إن نتصور

الحياة السجينة الا إذا عايشها من الداخل، و لا يختلف اثنان حول التبعات السيكولوجية لحالة السجن و تأثيرها على كيان السجين أو النزير عموماً، و نحن في هذا الصدد نتحدث عن الضغوطات النفسية الناجمة خاصة عن حالة سلب الحرية أو الإقامة في الوسط العقابي. و كردد فعل لتلك الضغوطات التي عادة ما تفوق في شدتها قدرة النزير على مقاومتها او التصدي لها من جهة و التخفيف من حدتها من جهة أخرى كان عليه أن يستجيب بصفة معينة لها عن طريق استراتيجيات مواجهة (Coping) انطلاقاً من مبدأ الفعل و رد الفعل (-Action réaction) و تستمد تلك الاستراتيجيات خلفيتها النظرية من أبحاث Folkman & Lazarus اللذان قاما منذ القرن الماضي بتسليط الضوء عليها، فالفرد لا يمكنه التملص من تلك الضغوطات الا أن يواجهها ، و في إطار النظريات التفاعلية يعرفها الباحثان بأنها "جل المساعي و الجهود المعرفية و السلوكية المتواصلة و المتغيرة (الديناميكية) للتعامل مع المستلزمات النوعية الخارجية و الداخلية الدورية التي عادة ما تتسبب في استنفاد كل احتياطات الفرد أو حتى تتعدها".

(رضوان، 2002، صفحة 165)

فالشخص لا يستطيع الهروب من الضغوط النفسية و بالتالي فهو في حاجة إلى تعلم كيفية التعامل معها بفعالية و ذلك بتبنيه استراتيجيا مواجهة تتغير حسب تقييم الشخص لها سواء برق ايجابية بناءة تتجه مباشرة نحو حل المشكلة او الموقف الضاغط أو بأساليب أخرى سلبية تجنبية ممركة حول الانفعال.

(عزوز، 2009، صفحة 9)

فوجد كل من " Steptoe & Apples " (1989) أن الشخص لذي يرى أنه قادرا على التحكم في الوضعية الضاغطة يقلل شعوره بالخطر و التهديد و بالتالي يقوم بعملية تقييم لمصادره الشخصية ايجابيا فيتوصل إلى تحديد و ضبط لاستراتيجيات المواجهة لديه.

(مزوار، 2006، صفحة 12)

و لقد بينت الدراسات (الدراسات السابقة) مدى فعالية تكوين المساجين مهنيا و تربويا في إطار إعادة تأهيلهم و إدماجهم من جديد في محيطهم الاجتماعي من خلال وضع برامج و هياكل وآليات تصب كلها في هذا الإطار، و منه فقد تمخض عن ما سبق مجموعة من الفروض جاءت كالتالي :

- هناك تباين في أنواع استراتيجيات مواجهة الضغوطات النفسية لدى المساجين.
- هناك تباين في استراتيجيات المواجهة بين المساجين المتكونين والغير متكونين مهنيا.
- هناك تباين في أنواع استراتيجيات المواجهة حسب مدة العقوبة لدى المساجين المتكونين و الغير متكونين مهنيا .

سابعاً - التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث.

أ- **التكوين المهني في الوسط العقابي** : هو نمط من أنماط التكوين الموجه نحو إكساب

نزلاء المؤسسات العقابية مهارات معرفية ،عملية و مهنية تتوج بشهادة مهنية (تأهيلاً للممارسة مهنة معينة) بغية تحضيرهم للحياة الاجتماعية بعد الإفراج عنهم في إطار سياسة إعادة التأهيل و حق المساجين في التكوين و التعليم.

استراتيجيات المواجهة : هي مجموعة من الأساليب السلوكية و المعرفية التي يستعملها السجناء المحكوم عليهم و التي يريد منها تخفيض و الإنقاص من درجة وحدة الضغوطات النفسية الناتجة عن حالة السجن أو سلب الحرية.

و هي في نفس الوقت من الناحية الإحصائية الدرجة التي يتحصل عليها النزير في مقياس مواجهة الضغوطات النفسية المعدل لـ " COUSSON-GÉLIE et al. " (1996) حيث تأخذ الإجابات على بنود الاختبار اتجاه عام للمواجهة ذو ثلاثة محاور :

- مواجهة مركزة على المشكل : و هي مجموعة من العمليات التي تسعى للبحث عن منبع المشكلة و معالجتها سواء بتقديم حلول معرفية أو إجرائية.
- مواجهة مركزة على الانفعال وهي مجموعة العمليات التي تهدف إلى تخفيض الانفعالات المترتبة على وضعية السجن.
- مواجهة مركزة على المساندة الاجتماعية : و هي جل المعلومات التي يوظفها السجين للحصول على المساندة المعرفية (من داخل أو خارج المؤسسة العقابية خاصة المقربين منه جغرافياً أو عائلياً) التي ترتبط مباشرة بوضعيته الحالية أي السجن و العزل عن المجتمع.

ب- **السجين** : هو كل فرد تم الحكم عليه بعقوبة سلب الحرية (سجن) لمدة معينة ، داخل هيئة خاصة هي السجن سواء كانت مؤسسة إعادة التربية أو لإعادة التأهيل بناء على جرم ارتكبه في حق غيره (فرد أو هيئة) وفقاً لنص قانوني محدد.

الفصل الثاني

الجانب النظري

التكوين المهني في المؤسسات العقابية

تمهيد

1. التكوين المهني و التعليم في المؤسسات العقابية.

- التكوين المهني و التعليم العام، مفاهيم للضبط.
- أهمية التكوين المهني في المؤسسات العقابية.
- قواعد الحد الأدنى في معاملة المجرمين ودورها في التعليم داخل المؤسسات العقابية.

- المنطلق الاجتماعي و السياسي لضرورة تكوين و تعليم المساجين.

- التكوين و التعليم بين العقاب و الردع، الجدلية القائمة.

2. معوقات العملية التعليمية و التكوينية داخل المؤسسات العقابية.

- مشكلة ضعف البرامج التعليمية و عدم ملاءمتها للواقع.
- مشكلة عدم تخصص الاداريين القائمين بها.
- مشكلة عدم توافر المعلمين المتخصصين في اساليب التعليم الفئات الخاصة من مجتمع النزلاء

- مشكلة نقص الامكانيات المالية .

- مشكلة عدم توفر قاعات خاصة و مجهزة للتعليم و التدريب.

- مشكلة عدم وجود المكتبات ذات التخصص النوعي.

- مشكلة عدم استمرارية العملية التعليمية بعد الإفراج عن النزير.

- مشكلة عدم إلزامية التعليم داخل المؤسسات العقابية و الإصلاحية.

3. التكوين المهني في المؤسسات العقابية الجزائرية.

- الاطار القانوني لبرامج التكوين المهني في المؤسسات العقابية الجزائرية
- مشروع تنظيم السجون و إعادة الإدماج الاجتماعي للمحبوسين.
- أهداف عملية الإصلاح.
- تعزيز برامج إعادة التربية و إعادة الإدماج لصالح المسجون.
- إحترام حقوق الإنسان.

4. تكوين المساجين في بعض الدول العربية، قراءة مقارنة من خلال الدساتير.

- الاسس القانونية لضمان التعليم و التكوين المهني في لبنان، مصر، المغرب و الكويت.
- إدخال الجرائد والمجلات والكتب إلى السجناء، بين الحق و الامتياز.

5. التجارب الدولية في التعليم و التكوين المهني داخل المؤسسات العقابية

- التجربة النيجيرية
- التجربة البرتغالية
- التجربة الدانماركية
- التجربة الاسترالية
- التجربة الكندية

خلاصة

تمهيد.

يشكل التعليم عنصرا أساسيا في منظومة المجتمعات، فدراسة واقع التعليم و التكوين في اي مجتمع يمكن أن يعطي مؤشرا أو صورة قوية للحكم على تقدم أو تخلف ذلك المجتمع و بهاء مستقبله، إذ يعزى ذلك إلى كون التعليم و التعلم من الأنشطة الإنسانية الراقية التي تتمتع بخاصية البقاء و الاستمرار.

لقد أصبح التعليم يتمتع باهتمام الدول التي تسعى إلى الرقي بعد أن أصبح العالم يحكم و يسير بنتائج العلوم و التكنولوجيات المنبثقة من الأبحاث و الدراسات العلمية، فلا يختلف اثنان حول جدوى و أهمية التعليم في الوقت الراهن، إضافة إلى كل التحديات التي تواجه المجتمعات الصغيرة و الكبيرة على حد سواء.

ونظرا للدور الكبير الذي يلعبه التعليم في أحداث التنمية الشاملة و خاصة البشرية منها فإن هناك جانبا مهما منه لا يمكن إغفاله و هو التكوين أو التعليم المهني كما تصطلح عليه بعض الجهات، وهو ذلك النوع أو النمط من التكوين الذي يعني إكساب المعرفة أو المهارة عن طريق الدراسة النظرية القليلة مقارنة مع النمط الآخر من التكوين العادي و الكثير من الممارسة اليدوية أو الفنية أو التطبيقية.

يقول "جون دولارد " (1972) أن "المتعلم يريد شيئا، أن المتعلم يلاحظ شيئا، أن المتعلم شخص يعمل شيئا، أن المتعلم شخص يحصل على شيء ما، فمن هذه الانفعال يصبح التعليم معناه التغيير و ليس مجرد إضافة شيء ما ، و أن التعلم يتضمن تغييرا في السلوك".

(كير، 1977، صفحة 56).

وتهتم المؤسسات العقابية سواء كانت سجونا أو مراكز للأحداث أو مراكز لإعادة التربية و إعادة التأهيل، تهتم جميعها بالتكوين المهني اهتماما كبيرا في نفس مقام التعليم العام وربما أكثر من ذلك، حيث توفر للمجرمين أو الجانحين هذا النمط من التكوين في إطار أنواع الرعاية التعليمية ، فنتولى كل مؤسسة على عاتقها مسؤولية توفير هذا الخدمة تماشيا مع مبدأ حق التعليم للجميع و إعادة التأهيل.

أولا - التكوين المهني و التعليم العام، مفاهيم للضبط

جاء في دليل المكون و المتكون الذي أصدرته وزارة التكوين و التعليم المهنيين الجزائرية تعريف التكوين المهني على أنه : " هو عملية التعلم التي تسمح للفرد باكتساب المعارف والمهارات الضرورية لممارسة مهنة أو نشاط مهني. "

(MEFP، 2001)

ويركز المفهوم على البعد العملي أو الفني أكثر منه على البعد النظري.

بينما جاء تعريف عملية التعليم بصفة عامة بأنها "عملية تلقين المتعلم مجموعة من المعارف و المفاهيم النظرية و تطويرها عن طريق عملية تربوية بيداغوجية باستعمال التواصل اللغوي و الكتابي".

(Altet ، 2001، صفحة 54)

فتحديد البعد النظري و البيداغوجي في العملية التعليمية هو أساس التفرقة بين النمطين لكن هذا لا يعني أن التكوين المهني يفتقر إلى تلقين التلميذ مفاهيم نظرية دون وسائل و طرائق بيداغوجية، لكن العملية في هذا الإطار تركز أكثر على الأداء اليدوي أو الفني للمتعلّم الذي أصبح يطلق عليه مصطلح : المتمهن.

ثانيا - أهمية التكوين المهني في المؤسسات العقابية.

تعتبر مشكلة انحراف وإجرام الأحداث ظاهرة اجتماعية تطورت مع الزمن وأصابت جميع المجتمعات سواء المتقدمة أو النامية أو المتخلفة، واختلفت نظرة التاريخ الاجتماعي إلى هذه الظاهرة، فقديمًا اعتبر الحدث المنحرف مجرمًا آثمًا يستحق العقاب والردع لذا كانت معاملة الحدث فيها كثير من صنوف الإيذاء والقسوة اعتقادًا بأن المجرم ينبغي أن يعاقب، وأن لا سبيل إلى إصلاحه إلا بالبتير حتى لا يصاب المجتمع بخلل. وفي ضوء الدراسات والخبرات الاجتماعية والنفسية في مجتمعنا الحديث تؤكد مفهوم الرعاية الاجتماعية، وأدركت المجتمعات أهمية رعاية الأحداث والمنحرفين منهم باعتبار أن المنحرف أنسان عادي، لو لا ظروف اجتماعية أدت إلى الانحراف وسوء التكيف.

(محمد طلعت عيسى وآخرون ، 1999، صفحة 168)

وقد توصل المشتغلون بالأحداث المنحرفين إلى أن عزلهم في مؤسسة اجتماعية تعمل على تزويدهم بالرعاية والحماية والتعليم والمهارات المهنية يعد علاجًا ناجحًا

يساعد هم على القيام بأدوار اجتماعية بناءة ومنتجة في المجتمع

(العويجي، 1986، صفحة 82).

فالتحول من نظرية العقاب إلى نظرية الإصلاح إلى الرعاية الاجتماعية للأحداث المنحرفين، لم يكن وليد الصدفة أو نتيجة لتفكير فرد أو عدد من المفكرين بل كأن نتيجة حتمية للتطورات العلمية في الميادين المختلفة للعلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية على حد سواء.

(عريم، 1975، صفحة 71)

وقد أسهمت تلك العلوم في التطور الذي لحق بمؤسسات الرعاية الاجتماعية للأحداث فلم يعد الهدف من إيداع الحدث في المؤسسة عزله لإبعاد شروره عن المجتمع فقط، وإنما أصبح الهدف من المؤسسة هو تقديم برامج وخدمات وقائية وعلاجية في معالجة أبنائها وإعادة تأهيلهم للمجتمع مزودين بصفات تؤهلهم ليكونوا مواطنين صالحين فيه، وتهدف البرامج التي تقدمها المؤسسة إلى بناء شخصية الحدث أو المجرم بطريقة يقبلها المجتمع حتى تؤمن له مستقبله فيعود الصغير ثانية للمجتمع مزودا بمهنة يفتات منها وقادرا على التعامل مع الآخرين .

(علي ابراهيم، 1998، صفحة 62)

ويهدف التكوين المهني في تدريب الذين ليست لهم مهنة على ممارسة إحدى المهن التي تتفق وميولهم واستعدادهم، وللتكوين المهني أهمية كبيرة في مجال الإصلاح العقابي إذ أنه

يهدف إلى إمداد المحكوم عليهم بالأداة العملية التي تمكنهم من الحصول على معاشهم بالمجتمع الخارجي عن طريق شريف وخلق الثقة في نفوسهم بالمهنة الشريفة ويولد لديهم الشعور بالمسؤولية وتدريبهم على الدقة في العمل ويدفعهم إلى التعاون مع الآخرين واحترام تعليمات المعلم وإرشاداته، لذا ينبغي أن تكون مناهج التكوين المهني بالمؤسسات الإصلاحية و العقابية متناسقة ومتراصة ومتكاملة مع مثيلاتها بالمجتمع المحلي، والتعليم المهني القائم بالمؤسسات الإصلاحية متناسقة ومتراصة ومتكاملة مع مثيلاتها بالمجتمع المحلي، و التعليم المهني القائم بالمؤسسات الإصلاحية لحدثة متشعب النواحي متعدد الأنواع فمنه ما هو متعلق بالصناعات المختلفة كصناعة الأثاث والأقمشة والملابس الجاهزة، ومنه ما هو متعلق بأعمال الصيانة والترميم ومنه ما هو متعلق بالأعمال التجارية والكتابية، ويشمل التعليم المهني تعليمًا نظريًا بفصول الدراسة وتطبيقًا عمليًا بورش المؤسسة.

(توفيق، 1997، صفحة 74)

ثالثًا - المنطلق الاجتماعي و السياسي لضرورة تكوين و تعليم المساجين

1. المنطلق الاجتماعي

أصبح اعتماد التعليم و تكوين المساجين من الأولويات إلي تبادر إليها كل الدول لتكريس مفهوم تغيير و تعديل سلوكيات المجرمين و الجانحين في إطار السياسات المتعلقة بإعادة التأهيل و الإدماج.

(حطاب، 2001، صفحة 114)

ويعتمد التعليم و التكوين كآليات فعالة في هذا الإطار، وجاء هذا من منطلق الدراسات و الأبحاث التي وضعت مقاربات علمية دقيقة بين نسب و نوع و وبائية الجريمة (épidémiologie du crime) مقارنة مع المستوى التعليمي للمجرمين فقد لوحظ انتشار الجرائم و تعدد أنماطها و أنواعها في الأوساط الفقيرة، و الفقر هنا يكون مرتبط بعلم العمل اذ أن البطالة ناجمة عن تدني المستوى التعليمي للفرد عادة ،اذا ما تم استقصاء العوامل السياسية. (Lochne، 2007، صفحة 421)

أما عن العلاقة بين المستوى التعليمي و الجريمة كظاهرة فيرى الدكتور زرارة لحضر (2008) أن تثقيف الفرد و تعليمه يفتحان له سبل النضج الفكري و الأهلية المهنية التي تجعله راضيا عن وضعه الاجتماعي و صارفا جهوده نحو نشاط بناء مبتعدا بذلك عن سلوك الجريمة، هذا و يعتمد في التمييز بين المتعلم و غير المتعلم على معيار القراءة و الكتابة و بذلك يعتبر متعلما من حصل على أعلى الدرجات العلمية و كل من يحسن القراءة و الكتابة ، أما من لا يقرأ و لا يكتب فهو أُمي.

فعلماء الاجتماع لا يكتفون بمعيار القراءة و الكتابة و تلقين المعلومات عن طريقها فحسب، بل يرون أن المقصود بالتعليم بالإضافة إلى ذلك تهذيب النفس و ما يتبعه من بث القيم الاجتماعية و الخلقية في نفوس الأفراد و هو ما يوجه سلوكياتهم توجها صحيحا.

و يتساءل مردفا، إلى أي مدى يؤثر مستوى التعليم لدى الفرد على نسبة الجريمة و اقباله على

الإجرام فيجيب بما قاله الكاتب الفرنسي Victor Hugo :

"أن فتح مدرسة يعني غلق سجن"

(زرارة، 2008، صفحة 114)

واستنادا على رأي أصحاب الدراسات المسحية الإحصائية على غرار تلك التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية و إيطاليا تبين من خلال الأدلة أن نسبة إجرام المتعلمين بين سنتي 1931 و 1951 انخفضت انتشار التعليم، كما بين الإحصاء الذي تم في إيطاليا أن مقارنة نسبة إجرام المتعلمين عبر التوزيع الجغرافي أي من الشمال حيث انتشار التعليم عال إلى وسط إيطاليا حيث يكون انتشاره متوسطا إلى جنوب إيطاليا حيث يضعف بشكل ملحوظ، تبين منه أن ارتفاع التعليم يقابله انخفاض في نسبة الجريمة أو على الأقل المبلغ عنها.

(السراج، 1986، صفحة 36)

2. المنطلق السياسي

تزعمت عملية إصلاح معاملة المجرمين اللجنة الدولية الجنائية و العقابية (International Penal and Penitentiary Commission-IPPC) مند انبثاقها عن المؤتمر الدولي الجنائي و العقابي في لندن عام 1972 كأ ن هذا المؤتمر قد صاغ قواد تنظيمية تنظم عملية رعاية السجناء و تحسين أوضاعهم و الاعتراف بحقوقهم في التعليم و التأهيل والتدريب ثم سلمت هذه مهامها إلى الأمم المتحدة بموجب الاتفاقية 415 المنبثقة عن الجمعية

العامة للأمم المتحدة.

(Souryal S، 1993، صفحة 79)

إلى جانب القواعد الخاصة بتنظيم الحياة داخل المؤسسات العقابية جاءت القاعدة 77 لتقرر حق السجناء في التعليم و التكوين حيث جاء نصها كما يلي :

- ✓ تتخذ الإجراءات لمواصلة تعليم جميع السجناء القادرين على الاستفادة منه، بما في ذلك التعليم الديني في البلدان التي يمكن فيها ذلك ، و يجب أن يكون تعليم الأميين و الأحداث إلزاما، و أن توجه إليه الإدارة عناية خاصة.
- ✓ يجعل تعليم السجناء، في حدود المستطاع عمليا، تناسبا مع نظام التعليم العام في البلد، بحيث يكون في مقدورهم، بعد إطلاق سراحهم، أن يواصلوا الدراسة دون عناء.

(العوجي، 1987، صفحة 16)

كما أشارت القاعدة 71 المتعلقة بحق السجين في العمل في بندها الخامس على "ضرورة توفير تدريب و تكوين مهني نافع للسجناء القادرين على الانتفاع به، و لا سيما الشباب"

(العوجي، 1987، صفحة 17)

وعلى غرار صدور قواعد الأمم المتحدة لمعاملة المجرمين أصدر مجلس أوربا التوصية رقم 79 بتاريخ 13 جافي 1989 التي أوصت بوجوب إتاحة التعليم الأساسي و التكوين المهني و النشاطات الثقافية و التربية الاجتماعية و إمكانية الاستعانة بالمكتبة أمام المحكوم عليهم من حيث النوعية بالتعليم خارج السجن بالإضافة إلى وجوب تشجيع البرامج التعليمية من قبل المؤسسات الإصلاحية و العقابية و السهر على تنفيذها و عدم اعتبار التعليم أقل أهمية من

العمل العقابي و يكون مجانا و أن يشترط في المعلمين تقنيات حديثة للتغلب على العقبات العقلية و السلوكية التي يتصف بها السجناء عادة.

(العوجي، 1993، صفحة 82)

رابعا - التكوين والتعليم بين العقاب والردع، الجدلية القائمة.

يمكننا أن نتصور واقع الفرد الذي يقضي عقوبة السجن السالبة للحرية، و يمكننا أن نتخيل كل الضغوطات التي تمارس عليه في إطار التنظيم الصارم للمؤسسة العقابية التي يقيم فيها من جهة و من جهة أخرى ندرك أن هذه المؤسسات ملزمة بوضع كل ما في وسعها من وسائل عملية و تنظيمية و تربوية و اجتماعية و حتى دينية لتقويم و تعديل سلوك السجين و تكييفه و قيم المجتمع، لكننا في نفس الوقت نتساءل عن التناقض بين طرفي الواقع الذي يعيشه السجين بين الردع و التقويم.

لقد تساءل العديد من الباحثين عن هذه الجدلية، وحاولوا تفسيرها من وجهات نظر مختلفة تعكس عادة اتجاهاتهم و خلفياتهم النظرية و الشخصية.

فهل يمكن ملائمة عملية العقاب و الردع مع عملية التعليم و التكوين و غيرهما من عمليات التأهيل و تعديل السلوك ؟

كأن Michel Foucault (1975) أو من آثار هذه النقطة ووضع إصبعه على مكان الألم في المنظومة العقابية عموما ، فهو يرى بأن المؤسسة العقابية تمثل المكان الأمثل لممارسة عملية استدخال مفهوم السلطة (la discipline) من جديد في كيان المجرم، فهو مكان مغلق و مقنن

أين تمارس فيه أقصى نماذج الصرامة النفسية و البدنية من خلال توقيت محكم و رقابة مستمرة على المقيمين فيه، ناهيك عن الآليات الموجودة التي تريد تحويل النزيل جسديا و عقليا إلى الاتجاه الذي ترضى به المؤسسة الاجتماعية، فيصبح وجود النزيل منمذج حول ثلاث مبادئ : العزل، العمل و التكوين و قضاء الوقت.

لكن السجن أيضا يردف Foucault هو نظام ينتج كائنا (un Objet) و يربط الأفراد بعضهم ببعض مرغمين على حياة اصطناعية (لم يكن مفهوم الافتراضية قد تكون آنذاك)، فالسجن أصبح معقل العشوائية و تمادي النظام. السجن ينتج الجريمة و يحث على إنتاجها، و الحقيقة أن السجن لا يسعى إلى تقويم المجرم أو الجانح بل هو بمثابة ورقة مرور تسمح للنظام بممارسة العقاب و تجعل منه (السجن) ضرورة و حتمية، فهو تناقض صارخ مع مفهوم التأهيل و الإصلاح، فلا يمكن الجمع بين هذا و ذاك في أن واجد.

(Faucault، 1975، صفحة 36)

وتجدر الإشارة إلى فكرة التناقض بين ما يبدو أنه سياسة المنظومة العقابية عموما و هو التأهيل و إعادة الإدماج و ما هو كائن فعلا على مستوى تلك المؤسسات، ربما كأن هذا واجدا من الأسباب التي أبقت عالم السجون كتيم الظلام و مغلقا لفترات عديدة في وجه الباحثين و الدارسين له إلى غاية ظهور الجمعيات و المنظمات الغير حكومية و غيرها من الهيئات التي أقحمت أبوابه منذ زمن غير بعيد.

خامسا - معوقات العملية التعليمية و التكوينية داخل المؤسسات العقابية.

أن العملية التعليمية داخل المؤسسات الإصلاحية و العقابية لا تؤدي في الكثير من الأحيان غرضها الإصلاحي الذي وضعت من أجله نظرا للمشكلات التالية:

1. مشكلة ضعف البرامج التعليمية و عدم ملائمتها للواقع.

رغم ندرة الدراسات التقييمية حول برامج التأهيل و التعليم داخل المؤسسات العقابية و الإصلاحية، أن لم تكن معدومة، فإن أول عائق تواجهه العملية التعليمية بأنواعها داخل هذه المؤسسات يتمثل في ضعف برامجها و عدم ملائمتها للواقع و هذا ما توصلت إليه بعض نتائج رسائل الماجيستر التي أجراها طلاب أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية على برامج التأهيل في المؤسسات العقابية و الإصلاحية في المملكة العربية السعودية كمثال لنماذج التأهيل في الوطن العربي.

(المطيري، 1993، صفحة 37)

و يكمن ضعف العملية سواء تلك المتعلقة بالتعليم الأساسي أو محو الأمية أو التعليم المهني في عدم تمشي هذه الأخيرة مع حاجات و رغبات النزلاء لأمر الذي يجعلها غير نافعة و غير جذابة بالنسبة لهم خاصة و أن الدراسات الميدانية التي أجريت في مجال تعليم الكبار أثبتت أن نوع التعليم و مدى تلبيته لحاجات النزلاء يجعلهم يجتذبون نحوه و يقبلون عليه و من مثل البرامج و المناهج التي تنجح في تحقيق هدفها الإصلاحي تلك التي تدور محاورها حول النشاطات اليومية للفرد كطرق إعداد الأطعمة و التدريب على فنون التفصيل و الحياكة بالنسبة للنساء و تعليم

المهن المختلفة بالنسبة للرجال أي أنه كلما جاءت مناهج تعليم السجناء ملبية لحاجاتهم كلما اندفعوا نحوها طواعية على عكس ذلك ، كلما جاءت غير ملبية لرغبات النزلاء كلما كانت ضعيفة و من ثم لا يقبلون عليها ولا تؤدي الغرض الذي وضعت من أجله لذا فإنه من الأهمية بمكان إجراء دراسات مسحية قبل إعداد المناهج وتحديد الخبرات التربوية للكشف عن الاحتياجات الفعلية للنزلاء سواء كانوا كبارا ام أحداث ومن ثم يمكن انتقاء الأمور التي يجب وضعها وتلك التي تتطلب التعديل.

(العتيبي، 1995، صفحة 113)

ويرجع ضعف هذه البرامج إلى كونها لا تأخذ بعين الاعتبار بعض الاختلافات و الفروق الشخصية الموجودة لدى مجتمع النزلاء والمتمثلة في الجنس من حيث كون النزير ذكرا او أنثى و الفروق العمرية بين فئات النزلاء الكبار و الأحداث منها و المستوى التعليمي و المهن التي كانوا يمارسونها قبل دخولهم السجن أو المؤسسة الإصلاحية و الخلفية الاجتماعية لنزيل، كما أنها لا تتضمن الخبرات الايجابية لمناهجها بحيث تلعب دورا مباشرا في حل المشاكل المستقبلية لنزلاء بعد الإفراج عنهم.

وكذلك فإن المناهج المعمول بها في المؤسسات العقابية و الإصلاحية لا تحدد الحاجات و المشكلات التي تشغل بال النزير كبيرا كأن ام حدثا لتستخدم كمدخل في العملية التعليمية لدفع النزير الدارس إلى الإقبال و التحمس لتعليم و الاستمرار فيه بحيث يشعر أن ما يقدم اليه يشبع

ميوله و يساهم في حل مشاكله.

(المطيري، 1993، صفحة 134)

2. مشكلة عدم تخصص الإداريين القائمين بها:

أن العملية التعليمية داخل المؤسسات الإصلاحية و العقابية في معظم البلدان العربية موكلة لإداريين غير متخصصين في إدارة برامجها و هذا ما يترتب عنه قصور في التنظيم الإداري لعملية التعليم النزلاء من الأحداث والكبار في الوقت الذي تتطلب هذه العملية توافر عناصر إدارية ذات كفاءة عالية تهتم بالتنظيم الجيد لبرنامج تعليم النزلاء.

3. مشكلة عدم توافر المعلمين المتخصصين في أساليب التعليم الفئات الخاصة من

مجتمع النزلاء:

حيث أن معلمي المؤسسات الإصلاحية و العقابية هم عبارة عن معلمي المدارس الابتدائية و المتوسطة و الثانوية العادية التي تعلم أفرادا أسوياء متجانسين من حيث السن و الخلفيات الأخرى إلى حد كبير بينما تستلزم عملية تعليم النزلاء وجود هيئة تدريسية ذات خبرات ومهارات و تقنيات نوعية قادرة على توصيل المادة العلمية لنزلاء رغم اختلاف خلفياتهم المتعددة و التي تعد من عوائق الحائلة دون تعليمهم و بالإضافة إلى ذلك فحتى هؤلاء المعلمين و المدرسين يعزفون عن العمل في المؤسسات العقابية و الإصلاحية نظرا لخصوصية التعليم و التدريب بها و حساسيته لوجوده داخل هذه المؤسسات و قلة العائد المادي.

4. مشكلة نقص الامكانيات المالية .

من المؤكد أن نجاح المؤسسات الإصلاحية العقابية في أداء رسالتها الإصلاحية في أي بلد

عربي يتوقف على مدى ما يخصص لكل مؤسسة من دعم مالي و رغم ذلك فإن العديد من المؤسسات الإصلاحية و العقابية في البلدان العربية تعاني من نقص التمويل الأمر الذي يحول دون توفير المناخ المناسب للعملية التعليمية بداخلها و توفير الوسائل اللازمة و توظيف العناصر البشرية المتخصصة التي تقوم بتنفيذ العملية التعليمية لذا فإن العملية التعليمية في هذه المؤسسات تكاد لا يكون لها اثر ملموس في بعض الدول العربية و أن وجد فهو عبارة عن اجتهادات خاصة و من هنا فإن عملية الدعم المالي تعتبر ذات أهمية حيوية بالنسبة لنجاح او فشل البرامج الإصلاحية داخل المؤسسات الإصلاحية و العقابية عموما والعملية التعليمية خصوصا و هذا العائق ناتج بدوره عن عائق آخر يتمثل في ضعف الميزانية العامة لبعض الدول العربية و هي عقبة لا يمكن تخطيها إلا باللجوء إلى الجهود الأهلية و الدولية مثل اللجنة الدولية الجنائية و العقابية لهيئة الأمم المتحدة.

5. مشكلة عدم توفر قاعات خاصة و مجهزة للتعليم و التدريب.

يؤدي العائق المالي إلى وجود عائق آخر يتمثل في عدم وجود المباني اللازمة لتنفيذ العملية التعليمية بشتى أنواعها في الإصلاحات و المؤسسات العقابية و كل ما هو موجود ممن مباني و عبارة عن أمكنة لم تبنى لغرض التعليم و من ثم فهي غير مطابقة للموصفات التي تتطلبها العملية التعليمية .

6. مشكلة عدم وجود المكتبات ذات التخصص النوعي.

من الأمور التي طالبت بها قواعد الحد الأدنى لمعاملة المذنبين حق النزلاء في الحصول على

الكتاب، و رغم ذلك فإن المؤسسات الإصلاحية والعقابية في البلدان العربية لا تتوفر فيه مكتبات لتلبية حاجات النزلاء المتمثلة في الحصول على المعلومات بطريقة فعالة بحيث تساعدهم على تنمية قدراتهم و مهاراتهم و حتى أن توفرت المكتبات في بعض المؤسسات الإصلاحية لبعض البلدان فهي عبارة عن مكتبات عادية و بدائية لا ترقى إلى مستوى المكتبة التي تتطلبها العملية التعليمية في المؤسسات الإصلاحية و العقابية التي تستدعي تجهيزات متخصصة و وسائل تعليمية حديثة مثل أجهزة عرض الشرائح و عرض أشرطة الفيديو التي تساعد على تعليم النزلاء الذين هم عبارة عن فئات خاصة من أفراد المجتمع تستدعي عملية تعليمهم عناية ورعاية خاصة تعتمد على وسائل و أجهزة متخصصة و هذه المكتبات عادة لا تفتح إلا في ساعات الدراسة العادية و تغلق في نهاية النهار و في الليل وفي نهاية الأسبوع و العطل.

7. مشكلة عدم استمرارية العملية التعليمية بعد الإفراج عن النزير

يستمر التعليم بالنسبة للنزير لمدة إيداعه في المؤسسة الإصلاحية أو العقابية ثم ينقطع بمجرد الإفراج عنه بعد انقضاء مدة العقوبة و من ثم يكون له أثر ملموس.

8. مشكلة عدم إلزامية التعليم داخل لمؤسسات العقابية و الإصلاحية

أن عملية التعليم داخل هذه المؤسسات مبنية على الرغبة الاختيارية لكل نزير التي ينظر إليها في كثير من الأحوال على أنها عملية ترفيهية يشغل بها وقت فراغه بينما لا يطبق العديد من النزلاء الآخرين حتى إلى الاستماع للتكلم عنها نظرا للتجارب القاسية التي واجهتهم أثناء طفولتهم و من ثم تؤدي إلى عدم إلزاميتها إلى جانب ذكريات النزير المريرة بشأنها إلى عدم

جدواها كوسيلة تأهيلية.

(المطيري، 1993، صفحة 123)

سادسا - التكوين المهني في المؤسسات العقابية الجزائرية.

الجزائر كباقي دول العالم أيقنت كل اليقين أهمية تكوين و تعليم المساجين و كل ما يلي ذلك من التبعات الايجابية في غالبية الأحيان التي سوف تساعد في إعادة إدماج و تأهيل النزلاء، و يجدر الإشارة إلى الإصلاحات التي قامت وزارة العدل في هذا المجال من خلال سياسة إعادة إصلاح السجون بعد اقتراح خبراء أجانب و عرض تجارب دولهم و خاصة بريطانيا (أنظر الملحق 2) نظرا للأشواط التي قطعتها في هذا المجال.

(معاش، 2007، صفحة 14)

1. الإطار القانوني لبرامج التكوين المهني في المؤسسات العقابية الجزائرية.

فيما يتعلق ببرامج التكوين المهني في المؤسسات العقابية، ابرمت وزارة العدل مع وزارة التكوين و التعليم المهنيين اتفاقية إطار (convention cadre) تهدف إلى وضع كل الآليات اللازمة لتحقيق شراكة فعالة من أجل تنظيم دورات تكوينية مهنية لفائدة المحبوسين و مرافقة المفرج عنهم و تمكينهم من خلق نشاطات في إطار نظام المؤسسة المصغرة و القرض المصغر. و جاء الاتفاق على شكل مواد قانونية، نذكر تلك التي تعني محور البحث الحالي :

- **المادة الأولى :** تهدف هذه الاتفاقية إلى تحديد شروط و كفاءات الشراكة بين الوزارتين بغية الإدماج الاجتماعي لمحبوسي المؤسسات العقابية.

- **المادة الثانية:** تلتزم وزارة التكوين و التعليم المهنيين بتنظيم دورات التكوين المهني لفائدة المؤسسات العقابية.
- **المادة الثالثة :** تتمحور مختلف نشاطات التكوين المهني التي تنظم لصالح هذه الفئة على الخصوص حول أنشاء فروع للتكوين في اطار نظام الحرية النصفية (اي لفائدة النزلاء الذين يستفيدون من رخصة الخروج من المؤسسة صباحا و العودة اليها في مساء) أو ملحقة داخل المؤسسات العقابية لتلقي تكوينا تأهليا أو بشهادة.
- **المادة الرابعة :** يدمج المحبوسون المفرج عنهم قبل نهاية التربص في اقسام التكوين بمراكز التكوين المهني قصد السماح لهم بإنهاء تربصهم المهني.
- **المادة الخامسة :** قصد تلبية حاجيات المؤسسات العقابية من المؤطرين يضمن قطاع التكوين التعليم المهنيين التكوين لموظفيها قصد دمجهم بصفة أستاذ التكوين المهني.
- **المادة الثامنة :** يقوم كل من قاضي تطبيق العقوبات و المدراء الولائيين المكلفين بالتكوين و التعليم المهنيين بإعداد مخطط سنوي لافتتاح اقسام التكوين المهني لفائدة المحبوسين.

(وزارة العدل، 2006)

يمكن أن نستخلص من نص الاتفاقية مدى اهتمام الجهات القضائية بدور عملية تكوين المساجين مهنيا لتمكينهم من الإدماج الاجتماعي من خلال تحصيلهم على مؤهل مهني يساعدهم في الحصول على عمل بعد تسريحهم.

هذا و قد جاء الاتفاق ليعزز عملية إعادة التأهيل بتمكين المفرج عنهم من الاستفادة من خدمات صناديق القرض و هياكل المؤسسات المصغرة التي يستفيد منه كل فرد من المجتمع و يعتر هذا في نظرنا احد أهم المؤشرات لهذه السياسة.

(وزارة العدل، 2006)

2. مشروع تنظيم السجون و إعادة الإدماج الاجتماعي للمحبوسين.

يشمل القطاع العقابي في الجزائر على 128 مؤسسة و 13.400 عون موظف على مستوى مختلف الفئات، يشرفون على شريحة المساجين المكونة من 35.000 إلى 40.000 سجين. و تقوم المديرية العامة لإدارة السجون و إعادة التربية، التي تم أنشاؤها، طبقا للمرسوم رقم 98-2002 المؤرخ في 20 جوان 1998، بالتكفل بتسيير هذا القطاع.

حيث تتمثل مهمتها الرئيسية في عملية تنفيذ إصلاح قطاع المؤسسات العقابية، الذي تمت برمجته في إطار عملية الإصلاح الشامل لجهاز العدالة.

و يهدف القانون الجديد الخاص بتنظيم السجون و إعادة الإدماج الاجتماعي للمحبوسين (القانون رقم 04-05 مؤرخ في 27 ذي الحجة عم 1425 الموافق 06 فبراير سنة 2005، يتضمن قانون تنظيم السجون و إعادة الإدماج الاجتماعي للمحبوسين)، إلى تعزيز و تحسين ظروف السجين و احترام حقوق الإنسان، بالإضافة إلى إدراج رؤية عصرية لمسألة إعادة تربية المساجين و إدماجهم في المجتمع.

و تندرج الأحكام الجديدة ضمن الاحترام الدقيق للمعاهدات الدولية التي صادقت عليها الجزائر، لاسيما تلك المتعلقة بحقوق الإنسان، و تنص على :

- تعزيز مشاركة المجتمع المدني في إعادة الإدماج الاجتماعي للمساجين.

قواعد أكثر مرونة، تضمن للقاضي المكلف بتطبيق العقوبات و لمختلف اللجان المنصوص

عليها في القانون، إمكانية اتخاذ التدابير اللازمة من أجل تحسين ظروف السجن وإعادة إدماج المساجين.

- عملية مراجعة القوانين العقابية و قوانين الإجراءات الجزائية التي يجب أن تتكفل بالتوجيهات، و الأهداف التي يتبعها إصلاح المؤسسات العقابية، و يفسره القانون الجديد حول التنظيم العقابي.

- مراجعة النصوص التنظيمية التي تخضع لها المؤسسات العقابية و الهادفة إلى تحسين و عصرنه مناهج التسيير و العمل.

(وزارة العدل، 2006)

3. أهداف عملية الإصلاح .

تعتبر 61% من المؤسسات العقابية، مؤسسات قديمة و لا ترقى إلى مستوى المقاييس المطلوبة

في مجالات الاستقبال و الصحة و التغطية الطبية من خلال عدة برامج :

- توسيع طاقات الاستيعاب، عن طريق فتح خمس (05) مؤسسات جديدة و توسيع

مؤسستين (02) أخريين، تحسين ظروف المعيشة، عن طريق:

- الزيادة من قدرات التزويد بمياه الشرب : أنجاز خزانات للمياه.

- تزويد بعض المؤسسات بالتدفئة المركزية.

- اقتناء أفرشة و أغطية.

- تعزيز التكفل الطبي عن طريق :

و كذا توظيف موظفين جدد، في الميدان الطبي و شبه الطبي و المساعدة الاجتماعية، و كذا

تنظيم تكوين متواصل في مجال "الطب العقابي" و اقتناء سيارات الإسعاف و أجهزة طبية،

خاصة بالتصوير بالأشعة و طب الأسنان، تعزيز الروابط الاجتماعية للمساجين (مع الخارج) عن طريق زيادة عدد الزيارات العائلية (من زيارتين 02 إلى أربع 04 زيارات شهرية)، تزويد مجموع المؤسسات بأجهزة: تلفزيون و مذياع، وكذا النشر العام للصحافة المكتوبة.

(وزارة العدل، 2006)

4. تعزيز برامج إعادة التربية و إعادة الإدماج لصالح المسجون .

يعمل برنامج إصلاح المؤسسات العقابية على جعل إعادة تربية المساجين و إدماجهم الاجتماعي، في مصف السياسات الأولوية، بحيث يتم قياس نجاحها بالخفض التدريجي إمكانية تكرير الجريمة. و هناك سلسلة من البرامج موجهة لتأمين فضاءات فكرية و ثقافية و رياضية و ترفيهية للمساجين.

يشمل برنامج التكوين الواسع، متعدد الأشكال و الجاري طوال السنة الدراسية 2002-2003، نشاطات محو الأمية (612 سجين) و التكوين المهني، بما فيه التكوين عن بعد و التكوين ضمن الإفراج الجزئي (1912 سجين)، و كذا التعليم العام عن طريق المراسلة (1600 سجين، منهم 83 سجين متحصل على شهادة البكالوريا، من بين 237 مترشح و 162 سجين متحصل على شهادة التعليم الأساسي، من بين 185 مرشح و التكوين الجامعي عن بعد (جامعة التكوين المتواصل) 195 سجين.

(وزارة العدل، 2006)

5. احترام حقوق الإنسان.

توفير أحسن الظروف و الضمانات من أجل حماية فعالية لحقوق الإنسان، يعتبر أحد

الأهداف الأساسية لإصلاح المؤسسات العقابية.

و سيتم في نفس هذا الميدان تطوير المبادرات، و ذلك في أربع (04) اتجاهات :

- نحو موظفي القطاع العقابي:

من أجل رفع مستوى التأهيل و المسؤولية، بالنسبة لتسيير احترام حقوق الإنسان.

إدراج وحدة حول " حقوق الإنسان" في برنامج التكوين التابع للمدرسة الوطنية لإدارة السجون

.كما يتم تنظيم دورات تكوين، بمساهمة المنظمة الدولية للإصلاح العقابي.

- نحو المساجين عن طريق:

الالتزام بنشر النظام الداخلي (الذي هو قيد المراجعة) و الذي تم تأسيسه قانونيا لإعلام المساجين

و أنجاز " دليل المسجون"، و جعله في متناول المعنيين.

- نحو القضاة من أجل:

تنظيم متابعة مستمرة لواقع المساجين و انشغالاتهم . و هذا بزيادة عدد الزيارات الفجائية لتعزيز

تكوين القضاة في مجال تطبيق العقوبات: لهذا الغرض، تم إجراء دورات تكوينية خاصة، خلال

سنة 2003، ستستمر إلى سنة 2004.

- نحو الرأي العام الوطني و الدولي عن طريق:

السماح بمساهمة أكبر لوسائل الإعلام و الاتصال و البحث العلمي.

تنظيم زيارات للمؤسسات العقابية لصالح المؤسسات و المنظمات الوطنية و الدولية،

المتكفلة بحقوق الإنسان. و قد تمت زيارات في هذا الإطار.

(وزارة العدل، 2006)

سابعا - التعليم و التكوين المهني في بعض الدول العربية، قراءة مقارنة من خلال الدساتير. (مصر، لبنان، المغرب، الكويت).

1. الأسس القانونية لضمان التعليم و التكوين المهني في لبنان، مصر، المغرب و الكويت.

على مستوى دساتير كل من الكويت ، لبنان ، مصر ، المغرب ، جاء النص على " أن التعليم حق " في كل الدساتير المصرية والكويتي بالمادتين (18، 40) على التوالي ، وكذلك المغربي وأن جاء بمعنى التربية والشغل (العمل) حق المواطنين على السواء (الفصل 13).

بينما أشار الدستور اللبناني إلى أن التعليم حر ما لم يخل بالنظام العام أو ينافي الآداب أو يتعرض لكرامة أحد الأديان أو المذاهب (مادة 10 من الدستور اللبناني) . وأكد كل من الدستورين المصري والكويتي على إلزامية التعليم في المرحلة الابتدائية وأن تعمل الدولة على مد الإلزام إلى مراحل أخرى ، ومجانية التعليم في مراحل المختلفة (الدستور المصري) ، بينما يعني الدستور الكويتي في الحديث عن إلزامية التعليم ومجانيته في مراحل الأولى وفقا للقانون .

ويقصد بالمراحل الأولى نهاية التعليم المتوسط ، كما تنص المادة (88) من قانون السجون الكويتي على أن تقوم إدارة السجن بتعليم المسجونين مع مراعاة السجن ومدى الاستعداد ومدة العقوبة.

ويضع وزير الداخلية بالاتفاق مع وزير التربية والتعليم منهج الدراسة العلمية والمهنية

للرجال والنساء، ويتشابه الجزء الأخير حول مشاركة وزير التربية والتعليم مع وزير الداخلية في وضع منهج الدراسة مع ما جاءت به المادة (29) من قانون تنظيم السجون المصري الذي أخذ رأي مدير عام السجون.

(هلال، 2004، صفحة 115)

كما جاء نص القانون الكويتي صريحا في النص على حق المسجون في الحصول على الكتب الدراسية إذا كان راغبا في مواصلة دراسته " وجب إمداده بالكتب العلمية التي يحتاج إليها في مواصلة دراسته " المادة (90) من القانون ، وأن لم يذكر شيئا حول حق المسجون في المراجعة ولكن من البديهي أن مقتضى حق المسجون في التعليم أو في الحصول على الكتب الدراسية يليه تمكين المسجون من مراجعة دروسه في السجن . عندئذ يكون توفير الوقت اللازم لهذا الاستذكار واجبا على إدارة السجن.

وبينما يضع قانون تنظيم السجون في مصر صيغة أكثر وضوحا من القاعدة (77) من قواعد الحد الأدنى حيث تشير المادة (28) منه " تقوم إدارة السجن بتعليم المسجونين مع مراعاة السن ومدى الاستعداد ومدى العقوبة " وهو نص يطابق ما ورد في القانون الكويتي.

(هلال، 2004، صفحة 121)

ومن جهة أخرى تشير المادة (31) من قانون السجون المصري إلى قيام إدارة السجن

بتشجيع المسجونين على الإطلاع والتعليم ، وتيسير الاستذكار للمسجونين الذين على درجة من الثقافة ولديهم الرغبة في مواصلة الدراسة ، والسماح لهم بتأدية الامتحانات الخاصة داخل السجن.

ولقد عدلت هذه المادة بالقانون رقم 187 لسنة 1973 وسمحت للمحكوم عليهم بالخروج من المؤسسة العقابية لتأدية الامتحانات . وكان الحظر السابق موضوع نقد شديد لأنه يعوق دور التعليم في التأهيل وإعادة بناء مستقبل المحكوم عليه على أسس جديدة وبهذا التعديل أصبح للمحكوم عليهم الحاصلين على شهادة الثانوية العامة (بقسميها العلمي والأدبي) أو ما يعادلها ، والراغبين في مواصلة التعليم ، الحق في الانتساب للجامعات والمعاهد العليا متى كأن مجموع درجاتهم يؤهلهم لهذا الانتساب للجامعات والمعاهد العليا ، والخروج من المؤسسة لتأدية امتحانات آخر العام بمقام اللجان بتلك الجامعات والمعاهد . أما المحكوم عليهم الراغبين في التقدم لامتحانات النقل بالصفوف الثانوية أو الشهادات العامة ، فتعقد لجآن هذه الامتحانات داخل المؤسسة العقابية وذلك بمعرفة لجآن خاصة تشكلها وزارة التربية والتعليم . ومن الملاحظ هنا استثناء المتهمين والمحبوسين احتياطيا والمعتقلين من هذه الميزة رغم أنه من البديهي أن يمتد إليهم لأن الاتهام لم يثبت في حقهم أساسا ، ومن غير الطبيعي حرمان هذه الطوائف من دخول امتحاناتها لمجرد اتهام أو شبهة جنائية لم تتأكد بعد.

(هاللي، 2004، صفحة 122)

فضلا عن ذلك هناك منهج للتعليم العام بمدارس المؤسسات العقابية في مصر تقسم إلى مستويين : مستوى أول إجباري (محو الأمية) والثاني اختياري ويعادل الصف السادس الابتدائي.

و من الغريب أن قانون السجون المغربي الصادر حديثا لم يرد في نصه ما يشير إلى حق السجناء في التعليم على غرار ما ورد بالقوانين المصري والكويتي ، و كل ما ذكر وله علاقة بالتعليم ثلاثة مواد أهمها المادة 1/22 تحت عنوان العناية الروحية والفكرية: وتنص على في أنه يحق لكل معتقل التوصل بالصحف والمجلات والكتب على نفقته وذلك بعد المراقبة المعمول بها . و المادتين الأخيرين هما المادتين (33 ، 38).

وجاءت المادة الأولى في خصوص التوزيع الداخلي للمساجين .. وتشير في فقرتها الثانية إلى جمع السجناء المدانين أثناء النهار من أجل مزاولة أنشطة مهنية أو بدنية أو رياضية ، ويمكن جمعهم أيضا للدراسة والتكوين ، أو القيام بأنشطة ثقافية أو ترفيهية . بينما جاءت المادة (38) تحت عنوان عمل السجناء: وتؤكد على إعفاء المدانين الذين يتابعون دراستهم أو تكوينهم المهني من أي عمل ، وتقديم التسهيلات لهم والمتلائمة مع تسيير المؤسسة ومع الانضباط داخلها وتشير أيضا إلى سهر مدير المؤسسة (في حدود الإمكان) على تأمين مواصلة الأحداث والأشخاص الذين لا تتجاوز أعمارهم 20 سنة ، دراستهم أو تكوينهم المهني.

(هاللي، 2004، صفحة 125)

ومع إيجابية هذا النص الأخير وتميزه عن قوانين السجون في الكويت ومصر ، إلا أن تجاهل وجود بند خاص يشير إلى حق السجناء في التعليم يمثل قصورا كان ينبغي على المشرع المغربي عدم تجاهله. والنص عليه بشكل محدد وواضح كما أشارت إليه قواعد الحد الأدنى لمعاملة السجناء.

لم يرد بقانون السجون اللبناني نصا خاصا بحق السجين في تلقي أن نوع من التعليم وفي هذه النقطة يتشابه مع قانون السجون المغربي.

وما أتى في خصوص ذلك " المادة 67 " تحت عنوان مكتبة السجن والمعدلة في 1965/4/10 : ويشير إلى وضع الكتب المناسبة من أدبية واجتماعية وصحية تحت تصرف المسجونين في كل سجن لتوجيههم وتنويرهم ولتكون هذه الكتب نواة مكتبية خاصة بالسجناء. وفي فقرتها الثانية تشير إلى انتداب عدد من المدرسين التابعين لوزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة لتأمين التدريس والإرشاد في السجون التي تعينها هذه الإدارة وهذه الفقرة الأخيرة هي التي استحدثت في التعديل السابق ذكره . ومن ناحية أخرى أقر قانون السجون اللبناني إنشاء معهد لإصلاح الأحداث وتربيتهم وجاء النص على سيره من المواد 136 – 153 . وينقسم التعليم في هذا المعهد إلى قسمين : التعليم النظري والمهني رقم وتؤخذ مواد التعليم النظري من منهاج التعليم الابتدائي الرسمي بينما يشمل التعليم المهني فروع النجارة والحدادة والخياطة " م 137 " ويدير هذا المعهد موظف تابع لإدارة التعليم الابتدائي الرسمي يعاونه موظفون يؤخذون من مجال التعليم الرسمي " م 141 " ، ويشرف على هذا المعهد لجنة مؤلفة في 6 أعضاء يرأسهم المدير

العام لوزارة التربية الوطنية أو من يندبه ومفتش التعليم الابتدائي في بيروت عضوا ، مندوب عن كل من وزارة العدلية ، المالية ، الداخلية أعضاء ، مندوب عن جمعية حماية الأحداث " م 144 " ومن الواضح أن مجال التعليم في هذا المعهد قاصر على مرحلة التعليم الابتدائي ولا يتعداه إلى ما دون ذلك.

(هلال، 2004، صفحة 126)

ورغم أن مواد قانوني السجون المغربي واللبناني لم يشيرا صراحة لحق المسجون في التعليم إلا أن المشرع اللبناني وضع مشروعات للإصلاح العقابي أكثر وضوحا وتفصيلا في تقرير التزام الدولة بتقديم التعليم إلى المحكوم عليهم بالمؤسسات العقابية وبيان التنظيم الذي يخضع له ؛ من هذه المشروعات مشروع "BirdFree" الذي ينص على وجوب تمكين المحكوم عليهم من تلقي أو توسيع المعلومات التي سوف تلزمهم بعد تسريحهم من أجل تأمين انسجام اجتماعي أفضل ، وقرر إعطاء التسهيلات التي تتفق مع مقتضيات الانضباط والأمن إلى المحكوم عليهم المؤهلين للاستفادة من التعليم المدرسي أو المهني وخاصة للأحدث سنا . ويضيف أيضا إلى أنه يجوز للمحكوم عليهم بأذن من رئيس السجن الاستفادة من دروس أخرى غير التي تعطى في السجن وبصفة خاصة تلقى متابعة الدروس عن طريق المراسلة على أن يتحملوا نفقاتها ، ويسمح لهم بحيازة العدة واللوازم المدرسية والكتب اللازمة، ويعترف أيضا المشروع للمحكوم عليهم الذين تلقوا بصورة منتظمة التعليم المدرسي أو المهني بحق التقدم لامتحانات إذا ثبت أنهم مهنيون لهما بصورة كافية ، ويجري الامتحان في السجن ، فإن استحالة ذلك سمح للمحكوم عليه

بالخروج منه تحت الحراسة للاشتراك في الامتحانات العامة.

كما ينص المشروع النهائي لتنظيم السجون على أن يجري تثقيف المحكوم عليهم وتحسين مستواهم العلمي بواسطة أساتذة تؤمنهم وزارة التربية الوطنية ، وتحمل الإدارة نفقات جميع الكتب ولوازم التعليم الابتدائي للمحكوم عليهم اللبنانيين الذين لم يبلغوا سن الحادية والعشرين ويجهلون القراءة والكتابة ، وهو اختياري بالنسبة لسائر المحكوم عليهم .ختاماً ندعو المشرع اللبناني إلى إقرار حق التعليم بشكل واضح ، وتسهيل إجراءات الدراسة والدخول إلى الامتحان كما أشار إلى ذلك المشروع السابق.

(هاللي، 2004، صفحة 130)

2. إدخال الجرائد والمجلات والكتب إلى السجناء، بين الحق و الامتياز.

تشير القوانين الخاصة بالسجون في الدول الأربعة إلى وجود مكتبة خاصة للمسجونين في كل سجن . ففي حين تنص المادة 89 من القانون الكويتي على أن تحوي هذه المكتبة "كتباً دينية وعلمية وأخلاقية" وتشجيع المسجونون على الانتفاع بها في أوقات فراغهم ، وهو نفس النص الذي تضمنه القانون المصري في المادة (30) ، يشير القانون اللبناني إلى ذلك في المادة (67) السابق الإشارة إليها بعمل نواه مكتبة خاصة بالسجناء في كل سجن ووضع الكتب المناسبة من "أدبية واجتماعية وصحية" تحت تصرف المسجونين لتوجيههم وتنويرهم.

(هاللي، 2004، صفحة 131)

بينما لم يرد بالقانون المغربي ما يشابه ذلك إلا أنه ينص في المادة (121) على أن الإبداع

الفني والفكري مضمون لكل معتقل . وحصر الكتب الموجودة في المكتبة في اللقوانين السابقة وقصر أنواعها على (دينية وعلمية وأخلاقية) أو (أدبية واجتماعية وصحية) قد يستشف منه إعطاء الحق الإدارة في منع الكتب ذات الصبغة الفكرية أو السياسية أو القانونية التي تختلف مع وجهة نظرها وهو مما يتطلب إلغاء هذا القيد والسماح بكافة أنواع الكتب عدا التي تتصف بالسمة الإباحية بالطبع.

وفي شأن سماح القوانين السابقة بإدخال الجرائد والمجلات والكتب:

- يشير قانون السجون الكويتي إلى جواز إحضار المسجونين على نفقتهم الكتب والصحف من جرائد ومجلات وذلك وفقا للائحة الداخلية (م 89)، وتقرر اللائحة الداخلية تكليف رئيس السجن لأحد الضباط أو الواعظ الديني بمراجعة ما يطلب المسجون استحضاره من كتب أو مطبوعات أو صحف أو مجلات قبل التصريح بإحضارها أو قبل تسليمها إليه ويجب التأكد من خلوها مما يتعارض ومصلحة المسجونين أو الإخلال بالأمن داخل السجن أو يثير الشعور . ومنعت المسجون من الاحتفاظ بهذه الكتب أو المطبوعات أو المجلات بعد الانتهاء من قراءتها " م 28 " .

(هلال، 2004، صفحة 138)

- كما أباح قانون السجون المصري استحضار السجناء لكتب وصحف ومجلات على نفقتهم " م 30 " وأعطت هذا الحق للمحكوم عليهم والمحبوسين احتياطيا .. وقررت إعطاء إدارة

السجن حق الإطلاع على ما يستحضره السجناء . ولا تسلم لهم إلا بعد التأكد من خلوها " مما يخالف النظام ، أو يثير الشعور ، أو الحواس ، أو يخل بالأمن والعقيدة. "

- يجيز قانون السجون اللبناني - في مادته 60 - للمسجونين أن يتلقوا كتباً ومجلات (ذات مواضيع مفيدة للمطالعة) . كما الفقرة الأخيرة من المادة إدخال الجرائد اليومية وبعد هذا الحظر في غير محله خاصة أنه من المصلحة أن تظل الصلة قائمة بين المحكوم عليهم والمجتمع ، وغني عن البيان أن الصحف هي الوسيلة الأساسية إلى إتاحة ذلك العلم لهم .. ولا يتفق هذا مع القاعدة (90) من قواعد الحد الأدنى لمعاملة السجناء التي تسمح للمتهمين بالحصول على ما يشاءون من الكتب والصحف وأدوات الكتابة.

- من ناحيته يشير قانون السجون المغربي في المادة (122) لحق كل معتقل التوصل بالصحف والمجلات والكتب على نفقته ، وذلك بعد المراقبة المعمول بها . ويذكر أن الصيغة الوارد بها وكونه حقا إضافة إلى توسيع الفئات المسموح لها بذلك بإضافة المعتقلين تجعل هذا النص نموذجيا.

(هلال، 2004، صفحة 142)

من خلال هذا العرض لمختلف دساتير الدول الأربعة يتجلى لنا أن السياسة المنتهجة في إطار تكوين المساجين و تعليمهم تتباين من دولة إلى أخرى بالرغم من أنها تعتمد على اتفاقيات و دساتير مشتركة، هذا يعود بطبيعة الحال إلى خصوصية كل دولة من الناحية الداخلية و نحن نعني كل ما هو مرتبط بالسياسة و الأمن القومي ، فهناك خصوصيات اجتماعية تتميز بها بعض

الدول على غرار الدول الأخرى أضف إلى ذلك الاتجاهات القانونية و الأوضاع الأمنية لكل دولة، فهناك من تعتبر تأهيل المساجين أولوية و هناك من تعتبره من المزايا التي يمكن أن يحرم منها السجين، لهذا نحن نعتقد أن بعض الدول العربية على غرار تلك التي تطرقنا إليها تنتهج على العموم نفس السياسة في مجال تكوين المساجين مهمة في غالب الأحيان الأبعاد النفسية الحقيقية لعملية تعليم و تكوين المساجين ومدى فاعليتها في إستدخال القيم الايجابية في كيان السجين و مدى تأثير ذلك على إمكانية إعادة تأهيله لاحقا.

ثامنا - التجارب العالمية في التعليم و التكوين المهني داخل المؤسسات العقابية.

أن السؤال الملح الذي يفرض نفسه على المشتغلين بتنظيم العمليات التربوية والتثقيفية في

المؤسسات العقابية يرتبط أساسا ببرنامج الإصلاح والتأهيل للنزلاء ويتضمن ذلك التساؤل
تحديد موجهات العمل بالنسبة لطبيعة البرامج ومحتواها وآلية تنفيذها وتمويلها وإدارتها وغير
ذلك من الأمور ونظرة عامة للتجربة الدولية في هذا المضمار تبين لنا كيفية تعامل الدول على
إشكالية التعليم والتربية و التكوين داخل إطار المؤسسات العقابية.

فتبين الأبحاث و التقارير المتوافرة أن هناك بشكل عام نوعا من التجانس النسبي بين الدول
العربية فيما يتعلق بالتعليم داخل السجون كما سبق و أن اشرنا إليه، فبرامج التكوين المهني
وبرامج محو الأمية والتعليم النظامي تكاد تكون مطبقة في معظم السجون والمناهج المستخدمة
في السجون هي منقولة تماما عما هو معمول به في برامج التعليم النظامي الرسمي دون أية
تغيير يذكر وهناك بعض الدول التي تتيح فرص الدراسة للنزلاء ذوي العقوبات الممتدة
لسنين طويلة. بيد أن هذه الفرص مازالت تتم في حدود ضيقة.

وعند النظر للتجارب الدولية في مضمار إدماج البرامج التأهيلية في إطار المؤسسات
الإصلاحية، نلاحظ أن جميع الدول أخذت بشكل أو بآخر بهذا التوجيه.

ففي دراسة قام بها مكتب اليونسكو للتربية (2001) تبين أن الابتكارات الهامة التي أتت من
الدول النامية هي إشراك بعض المدرسين والقادرين من نزلاء السجون في عملية تعليم زملائهم
غير المتعلمين أو محدودي الثقافة وقد يطبق هذا الإجراء لمواجهة بعض الصعوبات المادية

التي قد تعيق توفير برامج تعليمية أو تثقيفية على نطاق واسع ، وطبق هذا الإجراء في كولومبيا ونيجيريا ومالي وأوصت كثير من الدراسات التي نفذت بالغرب للأخذ بهذا المبدأ إذ أن نزلاء السجون يتجاوبون بصورة أكبر عندما يتعاملون مع زملائهم المسجونين مقارنة بمن يأتون إليهم من الخارج.

(Sutton، 1993، صفحة 174)

1. التجربة النيجيرية.

وعن الحديث عن تجربة الإصلاح داخل السجون في نيجيريا يقول يوسيواما إيفوما- أنيوكو(2001) "رغم مرور 200 سنة على التجربة النيجيرية فإن السجن لا يحقق أهدافه" وأقترح نموذجا لإدارة السجن يحتوي على البعد الإنساني والتعليمي يقول يوسيواما أن هناك أسباب عديدة تقف خلف هذا الفشل من بينها عدم وجود الإرادة السياسية لإصلاح السجون وإدماج برامج تعليم الكبار فيها وعدم وجود الدعم المالي لهذه الجهود وعدم وجود الأجهزة التعليمية من راديو وتلفزيون داخل السجون لأنها ممنوعة وعدم اهتمام المؤسسات والمنظمات التعليمية بقضايا السجون وتفيد عدم توظيف خريجي السجون كل تلك كانت عوائق واجهت عدم نجاح التجربة الإصلاحية في السجون .

2. التجربة البرتغالية

وفي البرتغال طبقت تجربة السجن المفتوح في سجن "بايرودومونت" في هذا السجن لا توجد ضوابط أو تحكم بمن يزور ويستطيع الزوار إحضار ما يشاءون ولا توجد إجراءات

للتفتيش بيد أن عقوبة المخالفة صارمة وتوجد زيارات عائلية للوالدين والأبناء والزوجات وإخوة النزير، تشارك العائلة في طهي الطعام وترتيبه وإعمال المنزل الخاصة به وتتوفر للنزلاء اتصالات هاتفية مباشرة بدون تحفظ أو أية إشكاليات ويرى المسؤولون هناك أنه من خلال العائلة والتواصل الاجتماعي تتقوى الصلات والروابط وهذا الجو المفتوح يقلل المعاناة ويحد من تصادم النزلاء مع الفنيين أو ضباط الأمن وهذا بدوره يخفف حدة الصراع والتوتر بين الفرد والمجتمع والفرد والسلطة وفي إطار هذه التجربة المفتوحة نظمت برامج تربوية و تكوينية شاملة تشمل برامج حلقات الحوار والمناظرة، وبرامج محو الأمية و التكوين المهني وأشغال اليد وعرض المنتجات للبيع، والرسم، وتوفير خدمات العلاج النفسي والصحي وتم كذلك إنشاء شبكة راديو داخلية يشارك بأعداد برامجها وتقديمها النزلاء أنفسهم وأثبتت تقويم هذه التجربة نجاحا بنسبة (99%) في تعديل السلوك الإنحراقي لنزلاء السجون.

(Gralha، 1993، صفحة 22)

3. التجربة الاسترالية.

وحول تجربة جنوب "ويلز الجديدة" (NSW) في استراليا يقول براين نواد (1993) "أن النظرة حتى منتصف الثمانينات تبلورت حول النظر لنزلاء السجون ككفاءات غير متعلمة وفرضت عليهم برامج التعليم الاعتيادية النظامية واستخدم كذلك المدرسون المحليون المعارون للتعليم بعد نهاية الدوام اليومي". وأوضح نواد أن كثيرا من الإشكاليات تواجه برامج الإصلاح داخل السجون لعل أهمها عدم وضوح التشريعات وعدم توافر اليات تنفيذ البرامج داخل السجون

وكذلك عدم جدوى التمويل الكافي لهذه النشاطات ويرى أن تطوير البرامج يحتم الأخذ ببرامج التكوين المهني والتربية الفنية والترفيهية وتدريب المهارات الحياتية، وتوفير الخدمات المكتبية (Noad، 1993، صفحة 12)

4. التجربة الدانماركية.

في التجربة الدانماركية يعيش النزلاء في فضاء مفتوح دون أسوار عالية و دون قضبان عازلة و في السجن يكون الأمن و الضمان قائما على مبدأ الثقة و ضبط النفس من قبل السجناء و لأن النزلاء يعلمون أن أية إساءة لإهدار الثقة تعني نقلهم إلى سجن مغلق وفي الحالات المعروفة مسبقا بأن هناك مخاطرة كبيرة للهروب أو إذا كان النزير يعد خطرا فإنه يوضع في سجن مغلق و تقريبا ثلث نزلاء السجون يعيشون في فضاءات مفتوحة يتحركون فيها بكل مرونة و الزيارات اليومية مفتوحة .. و أخذ الإجازات في السجن جزء متعارف عليه و كجزء من القانون الإداري للسجون و ذلك لاعتبارات صحية أو تعليمية أو مهنية أو عائلية أو اجتماعية.

ومن التجارب المنتهجة في المؤسسات العقابية الدانماركية تجربة المدرسة الصيفية التي تقوم بالتنظيم والتخطيط وإجراء الاتصالات لتنفيذها مع الجهات المحلية السجناء أنفسهم وتهدف التجربة إلى عقد حلقات تنشيطية وتعليمية تبعد الرتابة والقلق عن نزلاء السجون وتنمي الجوانب الإبداعية لديهم وتزيد الثقة في أنفسهم وتحطم حلقات الشر والفكرة السالبة عن الذات النزلاء. موضوعات الحلقات الدراسية تدور حول الدراما، الألحان، الموسيقى، الرقصات الشعبية، الرسم، التصوير والفنون ويقضي نزلاء السجون قرابة 8 ساعات يوميا

في فترة الصيف، فممارسة هذه النشاطات الإبداعية الفنية تخفض من حدة الضغوطات النفسية والاجتماعية السالبة التي تتركها تجربة السجن.

5. التجربة النرويجية.

يوجد في النرويج 44 سجنا، تعد طاقة اكبر سجن الاستيعابية 366 نزيل واقل سجن طاقته الاستيعابية 9 أشخاص وتعد برامج التعليم في السجون مسؤولية وطنية من حيث الاعتبارات المالية ولا عذر للسجون المحلية في عدم إنشاء برامج تعليمية لنزلائها ومسؤولية هذا النوع من التعليم يقع على عاتق السلطات التعليمية المحلية والوطنية تمويلا وإشرافا.

وهناك اتفاقية بين وزارة التربية ووزارة العمل والأبحاث والكنائس للمساهمة في دعم هذه الجهود ببرامج متعددة تقدمها المؤسسات الإصلاحية النرويجية كبرامج إعادة التأهيل الوظيفي أي المهني (تشرف عليه وزارة العمل) وبرامج الخدمات الصحية والخدمات المكتبية، الخدمات الترفيهية والرياضية، لسنوات طويلة ظلت السلطات المسؤولة على السجون تتعاون مع كليات التربية البدنية لتطوير برامجها وبدأت بعض السجون تقبل بعض طلاب كليات التربية البدنية لممارسة تدريبهم الميداني قبل الخدمة وتتم مباريات ومسابقات رياضية وترفيهية بين نزلاء السجون وبعض المنتخبات والتنظيمات المحلية أن الهدف الأساسي من تنشيط التربية البدنية والترفيهية داخل السجون هو تقوية الطاقة الجسدية لدى نزلاء السجون لتكوين أرضية نشطة لدى النزلاء ولتكوين اتجاهات ايجابية نحو الرياضة والترفيه تخدم النزلاء أثناء إقامتهم وبعد رحيلهم من السجن.

(Lergas، 2007، صفحة 42)

6. التجربة الكندية.

ومنذ ما يربو على الثلاث وعشرين سنة قامت جامعة فيكتوريا ومن بعدها جامعة سايمون فراستي بتقديم مسابقات جامعية لنزلاء السجون الفدرالية بمحافظة كولومبيا البريطانية بكندا دراسات متعددة أجريت لتقييم هذه البرامج وعوائدها وتقويم الدارسين وعلاقة الإنتاجية التعليمية بالمناخ التعليمي وغيرها من الأبعاد وتشير بعض الدراسات إلى أن النزلاء يختلفون في واقعيتهم وجديتهم وطموحاتهم بيد أن الأمر الأشد حاجة إلى تطوير هو المناخ العام للسجون لخلق بيئة نفسية واجتماعية تساعد على التربية والتجاوب بين الدارسين والمدرسين.

(Duguid، 1995، صفحة 33)

الخلاصة

يبدو أن النمو الأخلاقي للفرد مرتبط بالمعرفة ومدى تماثله لمبادئ المجتمع وقيمه ومن هذا المنطلق يرى الباحثون أن السلوكيات المنحرفة تكون مرتبطة بالنمو الأخلاقي، فالتربية بحد ذاتها غير كافية لمجابهة هذه الإشكاليات بل أن نوعا من التربية هو المؤهل لتحقيق هذه المجابهة، هذا النوع من التربية يكون فريدا في أهدافه ومضمونه وآلية تنفيذه ويرى علماء الاجتماع أمثال "كنغ" أن العلوم الإنسانية مؤهلة لتكوين النمو الأخلاقي لأنها تقدم لأفراد أموراً عدة من بينها أوجه التفكير، الضمير الأخلاقي (التقويم)، وآليات التفسير والتأويل، إضافة إلى البعد التطبيقي الإنساني أي التجربة الإنسانية .

الجانب النظري

استراتيجيات المواجهة

تمهيد

1. حول استراتيجية المواجهة

- مصطلح استراتيجية المواجهة
- تعريف استراتيجية المواجهة
- تطور مفهوم المواجهة
- المواجهة التكيفية
- البعد المعرفي للمواجهة
 - البعد الأولي .
 - البعد الثانوي.
- دور المواجهة
 - المواجهة المتمركزة حول المشكل.
 - المواجهة المتمركزة حول الانفعال.
- المواجهة غير المتوافقة و أسبابها.

2. أطر و وسائل للمواجهة

- أطر المواجهة.
 - الاطر الفطرية للمواجهة
 - الاطر المعرفية للمواجهة
 - الاطر السلوكية للمواجهة.
 - الاطر الموقفية والتفاعلية للمواجهة .
- وسائل المواجهة
- المواجهة و مشكلة التصنيف
- المواجهة المتكيفة والغير متكيفة
- الوظائف النفسية والمواجهة
- المواجهة الحديثة

الخلاصة

تمهيد.

إن المنطلق الأساسي لكل ظاهرة فيزيقية أو إنسانية يخضع لمبدأ يعرفه العلم بأنه لكل فعل رد الفعل قد يتناسب معه في الشدة و الاتجاه أو يعاكسه ، و إن كان الإنسان بطبعه كائنا يتميز بالذكاء و الإبداع فهو غير مستثنى من هذه القاعدة، فكلما وقع تحت ظرف من الظروف كان عليه إن يستجيب بردة فعل تتمايز حسب الموقف و معطياته.

فيمكننا إن نعتبر من هذا المنطلق إن حالات الضغط النفسي التي يواجهها الفرد في بعض مواقف حياته تستدعي منه رد فعل، عادة ما يكون غير متناسب مع شدة المثير، كما هو الحال عند فقدان عزيز أو إفلاس أو مرض عضال أو طلاق، فيقع الفرد تحت كم من الحالات النفسية المتباينة تكون حالة عامة من الضغط (النفسي) فلا يكون له سوى الدخول في نمط من الاستجابة محاولا العودة إلى حالته الأولى (الطبيعية) منتهجا جملة من الحيل أو الاستراتيجيات التكيفية لمواجهة الحالة الضاغطة، و هو ما يعبر بمواجهة الضغوط النفسية.

و لنا إن تعتبر حالة السجن أو سلب الحرية كصدمة قلبية و بعدية واحدة من الحالات التي تستدعي من الفرد ردود فعل تكيفية من خلال اعتماد إستراتيجيات لمواجهة الضغوطات الناجمة عنها.

وهذا ما سوف نحاول إن نتعرض إليه من خلال الفصل التالي موضحين ماهية و طبيعة و عمل هذه الآليات التكيفية عموما أثناء حالات الضغط النفسي.

أولا - حول إستراتيجية المواجهة.

1. **مصطلح إستراتيجية المواجهة:** ترجع كلمة إستراتيجية إلى الكلمة اليونانية

استراتيجوس "strategos" (والتي تعني فنون الحرب و ادارة المعارك، و يعرف

قاموس ويبستر "websters" الإستراتيجية على أنها علم تخطيط وتوجيه العمليات العسكرية).

(المغربي، 1999، صفحة 17)

2. تعريف إستراتيجية المواجهة.

إستراتيجية المواجهة هي مجموعة الجهود والعمليات النفسية التي توظف في تسيير الضغوط ، و التقليل من آثارها السلبية.

اما من الناحية اللغوية فقد اختلفت تسميتها، بالرغم من أنها تتفق جميعها في انجاز نفس المهام فترجمت من اللغة الانجليزية "coping ، to cope with" إلى الفرنسية بعدة مصطلحات أهمها:

- Processus d'ajustement
- Processus de faire face
- Processus de Maîtrise
- Stratégies de Coping : التي اعتمدت في الأدبيات الفرنسية منذ سنة 1999.

(Folkman و Lazarus، 1984، صفحة 81)

و في المقابل استخدامات في اللغة العربية مصطلحات مثل :

- إستراتيجيات أو عمليات التعامل.
- إستراتيجيات التوافق أو المواجهة.
- إستراتيجيات التألق.
- ميكانيزمات الدفاع.

(الشناوي و السيد عبد الرحمن، 1998، صفحة 128)

و منهم من تناولها على أنها إستراتيجيات مقاومة الضغوط النفسية، و أحيانا أخرى على أنها أساليب تعامل، و أحيانا ثالثة على أنها عمليات تحمل الضغوط، و كلها تسميات لمعنى واحد. ونظرا لتعدد الاتجاهات النظرية للباحثين تعددت التعارف النظرية المتعلقة بهذا المفهوم وفيما يلي أهمها:

- تعريف كرينك وآخرون : « مواجهة الضغوط هي عملية غير جاهزة الاستعداد ومختلفة في الأسلوب (البحث عن المعلومات) ومختلفة في وظيفة (لحل المشكلة، و خفض الضغط) و مختلفة في النتيجة (سلبية أو ايجابية) » .
- أما "كوهين" و "لازاروس" (1984) فيعرفانها على أنها: « أي جهد يبذله الإنسان للسيطرة على الضغط » .
- ويعرفها كل من "فولكمان" و "لازاروس" (1984) بأنها:

"مجموعة الجهود المعرفية والسلوكية الموجهة للسيطرة والتقليل أو تقبل المتطلبات الداخلية أو الخارجية التي تهدد أو تتعدى موارد الفرد " .

(Folkman و Lazarus، 1984، صفحة 129)

- أما اسعد الإمارة (1986) يرى بأنها : "المحاولة التي يبذلها الفرد لإعادة اتزانه النفسي و التكيف مع الإحداث التي أدرك تهديداتها الآنية والمستقبلية"
 - ويعرف "سبيلبرجر" (Spielberger, 2001) إستراتيجيات مواجهة الضغوط بأنها: « عملية وظيفتها فحص أو ابعاد المنبه الذي يدركه الفرد على انه مهدد له. »
- وقد عرف معجم علم النفس في الطب النفسي: Coping Strategy سلسلة من الأفعال وعمليات التفكير تستخدم لمواجهة موقف ضاغط أو غير سار أو في تعديلا استجابات الفرد في مثل هذه المواقف. واللفظ عادة ما يتضمن الأسلوب المباشر و الشعوري لمعالجة المشكلات، في مقابل استخدام الحيل الدفاعية. و اللفظ يطلق على الاستراتيجيات التي تصمم لمعالجة مصدر القلق عكس الحيل الدفاعية التي تتوجه لمعالجة القلق مباشرة وليس مصدره.
- (جابر عبد الحميد و كفاي، 1989، صفحة 763)

3. تطور مفهوم المواجهة.

ظهر مصطلح لأول مرة في أبحاث "ريتشارد لازاروس" Lazarus ، (1966) في كتابة الضغوط النفسية و المواجهة (Psychological stress and coping) وقد عرفها بأنها :

"مجموعة ردود الأفعال والاستراتيجيات المبذولة من طرف الفرد لمواجهة المواقف الضاغطة".

لقد استمد هذا المفهوم أصله من أبحاث وميادين مختلفة جدا من علم نفس الظواهر المعرفية

الانفعالية (la psychologie cognitivo-phénoménologique des émotions)

و بالتحديد من بحوث "لازروس و فولكمان" في علم نفس الضغوط.

(Folkman و Lazarus، 1984، صفحة 130)

و تاريخيا يتصل هذا المفهوم بمصطلحين اثنين :

- باستراتيجيات الدفاع الذي تطور مع نهاية القرن 19 من طرف التحليل التقليدي و بالتكيف الذي تطور بدوره مع النصف الثاني من القرن 19، معتمدا في ذلك على البيولوجيا، و علم نفس الحيوان (لاسيما خلال تطور نظرية داروين).

4. المواجهة التكيفية.

أخذ أيضا مفهوم المواجهة مرجعته من نظريات التكيف و تطور النوع الذي يرى بأن الفرد يمتلك رصيد من الاستجابات و ردود الأفعال –الفطرية و المكتسبة–(الهجوم و الهروب و ...) تسمح له بالاستمرار و البقاء عندما يواجه مختلف التهديدات خاصة عندما يتعرض لموقف أو عدو خطير . و هذا ما أكده العديد من الباحثين بتصورهم إن العملية الدينامكية التي ترتبط بين الضغوط و المواجهة تنطوي على جزء كبير يعمل على تكريس عمليات و ميكانزمات التكيف عند التصدي لصعوبات الحياة.

و حسب "لازاروس و فولكمان" (Lazarus et Folkman, 1984) التكيف هو مصطلح واسع

يحتوي معظم جوانب علم النفس و حتى البيولوجيا أيضا.

إذ أنه يمثل كل ردود أفعال العضويات الحية تتفاعل مع ظروف و متغيرات البيئة عند الإنسان

(الإدراك أو الدافعية أو الانفعال أو التحكم).

(Lazarus و Folkman، 1984، الصفحات 283-284)

على النقيض فالمواجهة مفهوم محدد و خاص بفئة من هذا التفاعل و رغم أنه يضم مختلف استجابات التوافق عند الأفراد، إلا انه لا يهتم إلا بردود الأفعال الخاصة بالاستجابة للمواقف البيئية التي يدركها الفرد على أنها مهددة له، بينما يندرج تحت مفهوم التكيف ردود أفعال توافقية أوتوماتيكية (متكررة) في حين يبذل الفرد عند المواجهة جهودات معرفية سلوكية متغيرة و ثابتة و أحيانا أخرى جيدة بالنسبة له.

هذا و قد فضل مؤخراً مصطلح (Ajustement) بدلاً عن مصطلح تكيف (Adaptation) كونه أكثر مرونة.

5. البعد المعرفي للمواجهة .

تقوم فكرة التقييم المعرفي للمواجهة على إن الفرد مدفوع على الدوام إلى تقييم و تقدير علاقته بالمحيط لمعرفة إلى أي مدى يمكن أن تؤثر هذه العلاقة على راحة و سعادة الشخص.

(Lazarus و Folkman، 1984، صفحة 122)

و تتعدى فكرة تقييم مفهوم معالجة المعلومات (Lazarus & Folkman 1984) ذلك لان التقييم هو عملية معرفية متواصلة بواسطتها يقيم الفرد الوضعية الضاغطة (التقييم الأولي) و مصادره

للمواجهة (التقييم الثانوي) وهو كل تعديل و تغيير في العلاقة بين الفرد و البيئة، هذه الأخيرة التي يمكن إن تمنحه فرصة لإعادة تقييم الموقف و المصادر المتوفرة لديه للمعالجة.

(Folkman و Lazarus، 1984، صفحة 154)

و تتم عملية المعالجة المعرفية أو التقييم المعرفي من خلال مرحلتين :

✓ البعد الأولي .

هو العملية التي يبحث فيها الفرد عن طبيعة و معنى الموقف الذي يمر به، و ما حجم التأثير الذي يمكن إن يخلفه هذا الموقف بالرجوع إلى قيمه، و أهدافه و معتقداته حول نفسه و العالم من حوله، و للأهمية التي يوليها الفرد للموقف الذي يعيشه.

(Folkman و Lazarus، 1984، صفحة 42)

ويمكن تلخيص الجوانب التي راعاها الفرد في تقييمه في ثلاث درجات :

- درجة التوافق بالنسبة للأهداف.
- نمط أو أسلوب الشخص في الإجابة و قد يصدر الفرد أحكاما ثلاثة بشأن علاقته بالمحيط خلال هذه العملية.

- بأنها غير متوافقة، فلا يولي الفرد اهتماما بالمحيط و ما يجري فيه.
- بأنها متوافقة، و بأن تفاعله مع المحيط سليم و إيجابي بمعنى ظروف و عوامل الموقف السائد تسهل على الفرد تحقيق أهدافه، فتصبح عوامل الموقف و جوانبه المختلفة بمثابة مصادر لحماية الفرد و مساعدته على التحمل، فيشعر بانفعالات إيجابية كالفرح، السعادة، و الانبساط.
- و أخيرا فقد يقيم الفرد علاقته مع المحيط على أنها غير ملائمة و متكيفة، وتتعرض للضغط و التهديد، بمعنى إن الفرد يرى في الظروف و المواقف

التي يمر بها حاجزاً يعيقه على تحقيق أهدافه فيشعر الفرد بانفعالات سلبية مثل: القلق و التوتر والغضب.

(Lazarus و Folkman، 1984، صفحة 45)

✓ البعد الثانوي.

يهتم الفرد خلال هذه المرحلة و يتساءل عما في إمكانه القيام به لمواجهة الموقف الضاغط، وبأي وسائل و طرق يواجهه ؟ و ما هي فعالية ونجاح هذه المحاولات؟ وإلى أي درجة محتمل إن تظهر استجاباته ضمن النتائج النهائية ؟ كما يهتم الفرد بنتائج ردود أفعاله و المخاوف و القلق الذي يرتبط بتحقيقها، و قد تتضمن تلك الاستجابات (البحث عن المعلومات، وضع مخطط عمل، طلب المساعدة و النصائح، التعبير عن الانفعالات، تجنب المشاكل و المصاعب، الترفيه عن النفس، و التقليل من أهمية وحجم الموقف .

(Lazarus و Folkman، 1984، صفحة 49)

وعموماً تتبلور معظم الاستجابات حول الاهتمام بثلاث جوانب:

- اللوم و التآنيب سواء من مصدر داخلي أو خارجي .
- طاقة موجهة.
- المحاولات التي من المحتمل بذلها في المستقبل وحسب "لازاروس و فولكمان" يمكن إضافة جانب رابع وصف بـ : الفوائد.

(Lazarus و Folkman، 1984، صفحة 151)

كما يحاول الفرد خلال هذا الطور تقييم الوسائل المستخدمة إذا ما كانت مناسبة و كافية لمجابهة الموقف، وما الذي سيفعله أو يتجنبه لتسييره. وهذا ما يعني إن المواجهة تعتمد على نتيجة هذه المرحلة من التقييم.

(Lazarus و Folkman، 1984، صفحة 165)

إن عملية التقييم الأولي والثانوي الواحدة تفوق الأخرى أهمية و تعقيدا. و حسب "لازاروس و فولكمان" لا تخضعان لترتيب محدد و منظم رغم تسميتهما و الفصل النظري بينهما، إذ يتدخلان باستمرار في تحديد و ضبط ما إذا كان الموقف التفاعلي ضاغط أولا و إذا كان نعم. كيف يشكل الموقف ضغطا و إلى أي حد على الفرد ، ويساند هما (Scherer , 2001) الذي يؤكد إن المظاهر المختلفة لعملية التقييم تتم عبر مراحل منظمة بمعنى إن الفرد يقيم الموقف، ثم بعد ذلك يطرح السؤال حول الوسائل أو العمليات التي يمكن إن يلجأ إليها. وفي حالة ما إذا أدرك الفرد الموقف على أنه ضاغط يمكنه إن تقييم الموقف وفق ثلاثة مظاهر تعرف باسم " تقدير الضغط " :

(Bolger، 1990، صفحة 56)

- **الفقدان:** قد يقيم الفرد الموقف على انه فقدان (مادي، عاطفي، جسدي) مثل الإصابة بمرض عضوي، أو فقدان شخص عزيز أو تعرض الفرد لخسارة مادية، فتصاحبه انفعالات من نمط: الحزن، الغضب، الانهيار، تأنيب الضمير.

■ **التهديد:** الذي يعتبر بمثابة فقدان مؤقت مصحوبا بانفعالات: كالخوف و القلق و التوتر. مما يجعل الفرد يتنبأ بالفعل المنتظر وقوعه في المستقبل، الشيء الذي يسمح له بالاستعانة بقدرات أو مهارات قديمة تدعى خبرات سابقة .

■ **التحدي:** كما هو الحال عند الشعور بالتهديد. من الضروري شحذ قدرات و قوات من اجل المواجهة فقدان أو الم محتمل، حيث يسعى الفرد خلال تقييمه للموقف إلى البحث عن طاقات للتفاعل الجيد و عن طريقة تمكنه من استخدام هذه الطاقات و الإمكانيات بفعالية. أما بالنسبة للانفعالات السعادة، التلهف للمستقبل، الأمل

(Lazarus و Folkman، 1984، صفحة 99)

كما تمثل هذه العوامل المتنوعة سوابق لا تتدخل في عملية التقييم (ليست جزءا منها)، لكن تحيدها يساعد على التنبؤ بالكيفية التي سيدرك بها الفرد الموقف تهديد أو التحدي، والى أي درجة ستبلغ استجابته الانفعالية شدتها .

وفي النهاية هذا الوصف لعملية التقييم المعرفي (الأولية و الثانوية) من الضروري الإشارة إلى إن الأعراض و المظاهر الثلاث السالف ذكرها (فقدان، التهديد، التحدي) قد تناولها الباحثون في دراساتهم على أنها نتائج لعملية التقييم الأولى، وفي سنة 2001 اعتبرها " لازوراس " كنتائج لعملية التقييم الثانوي.

(Hazanova-Boskovitz، 2003، صفحة 45)

6. دور المواجهة.

حسب " لازوراس " تتضمن المواجهة كل السلوكيات و الأفكار وحتى اتجاهات الشخص

التي يستخدمها للتصدي للموقف، و قد حدد " لازوراس " و زملاؤه وظيفتين رئيسيتين

للمواجهة :

الأولى : تسمح بتعديل و تغيير المشكلة المترتبة عن الوضعية الضاغطة.

الثانية : تهتم بتعديل وضبط ردود الفعل الانفعالية الناتجة عن تفاعل الفرد مع المحيط.

(Lazarus و Folkman، 1984، صفحة 112)

تصنيف الجهودات و الأنشطة التي يبذلها الفرد للتعامل مع مصدر المشكلة، والتخفيف من

التوترات الانفعالية المترتبة عليها إلى مجموعتين يشار لها في أدبيات المواجهة بنمط أو أسلوب

المواجهة حيث يحوي كل أسلوب مجموعة مختلفة من الاستراتيجيات :

✓ المواجهة المتمركزة حول المشكل:

يقوم هذا الأسلوب من المواجهة على جمع المعلومات و وضع خطة للاستجابة وفق متطلبات

المشكل، لتغيير حقيقة الوضع المدرك على انه ضاغط بغرض إيقافه أو التحرر منه.

(الحجار، 1989، صفحة 121)

و بصفة عامة نستطيع القول إن إستراتيجيات هذه المواجهة تشبه إلى حد بعيد الاستراتيجيات

المعقدة في حل المشكلات و المراحل التي تمر بها الأهداف المرجوة منها مثل: تحديد المشكلة

ووضع خيارات و اخذ القرارات حول الخيار الأفضل.

(Folkman و Lazarus، 1984، صفحة 182)

و حل المشكلة بذلك هو طريقة سلوكية معرفية ، تعتمد على خطوات يتبعها الأفراد القادرين على استعمال هذه الإستراتيجية مثلما توصل إليه "هينز" (Hepnis, 1978) :

- جمع المعلومات : وهي التعامل مع العناصر الغامضة في المشكل.
- التعرف على العلاقة القائمة بين عناصر البيئة .

(الحجار، 1989، صفحة 28)

وحسب تصور "White" (1974) تمكن هذه الإستراتيجية مستخدميها من انجاز ثلاث مهام:

- ✓ ضمان تأمين معلومات كلية حول المحيط.
- ✓ الحرية في التصرف برصيد المعلومات و بطرق مرنة.
- ✓ الحفاظ على الشروط الأساسية لعمليتي الأداء وانتقاء المعلومات.

(أزروق، 1997، صفحة 51)

يتضح من هذا إن "White" ركز على الجانب المعرفي ، وفي كيفية تناول المعلومات وجمعها حول الظاهرة المراد التعامل معها، ثم ضمان حرية التصرف برصيد المعلومات كل حسب تصوره وإدراكه للموقف، وهذا يتوقف على المعلومات المنتقاة والمدركة ، مما يسمح للفرد بالحصول على إمكانية تغيير الوضعية التي هو بصدد مواجهتها ، والتخفيف من شدة الضغط الناجم عنها .

وهي (مواجهة المركزة على المشكل) بذلك تركز على التعديل المباشر للعلاقة بين (الفرد و

البيئة) ، و بهذا الصدد تعرف المواجهة بأنها: "تنظيم العلاقة بين الفرد والبيئة، التي قد تكون مصدر أحداث الضغط لدى الفرد وذلك عن طريق جهود تبذل لتحسين علاقة الفرد بالبيئة".

(طه جميل، 1998، صفحة 121)

كما يحتاج حل المشكلة و تحديدها حسب ما وصف كل من " لازيريل و نيزو " (Lzurilla et Nezu, 1981) إلى التطرق إلى ثلاث مجالات من أجل تحديد عناصر أساسية مساعدة على هذه الإستراتيجية وهي :

1. تقويم ذاته و سلوكه و مشاعره اتجاه الموقف .
2. تقويم محيط الفرد.
3. رسم صورة الموقف الذي تصدر عنه المشكلة.

(الحجار، 1989، صفحة 39)

فتقييم الفرد لذاته و عواطفه المتعلقة بالموقف المشكل، إضافة إلى النتائج التي تترتب عن هذه الامور هي مرحلة هامة من مراحل حل المشكلة، كما يجب تقييم الفرد لمحيطه الذي تصدر عنه المشكلة، إضافة إلى رسم الأهداف والتوقعات والمستجدات في المشكل والذي يتمثل في رسم صورة للموقف المشكل.

يتمثل حل المشكلات حسب " لازوراس " و " فولكمان " في الجهود المبذولة نحو المحيط فقط عكس " اوستال " (Ostell, 1991) التي لا توافقهما الرأي بان حل المشكلات يتضمن أيضا إستراتيجيات متجهة نحو الذات.

فالاستراتيجيات التي تشكل جزء من المواجهة المتمركزة حول المشكلة تستطيع إن تكون موجهة

نحو الخارج (تحليل المشكلة والكشف عن العلاقات القائمة بينها وإيجاد الحلول و البدائل) أو نحو الذات (الدافعية، معالجة المشكلة، تبني اتجاهات ومعتقدات جديدة .) هذه الأخيرة تؤدي إلى تعديلات على مستوى المعرفي الانفعالي.

(Lazarus و Folkman، 1984، صفحة 29)

✓ المواجهة المتمركزة حول الانفعال.

يقصد بها تنظيم الانفعالات الضاغطة وذلك عن طريق أفكار أفعال صممت لتخفيف التأثير العاطفي وتتمثل في العمليات المعرفية المكرسة لتخفيف الضغط الانفعالي مثل:

- **التجنب :** وهو تحويل الانتباه عن مصدر الضغط، وتعتبر هذه الإستراتيجية أكثر استعمالاً يمكن أن تتضمن نشاطات ذات تعبير سلوكي أو معرفي.
- **القبول :** وتقود هذه الإستراتيجية الفرد إلى قبول الواقع ومعايشته و الاعتراف به، وربما توجهه نحو الانشغال بالتفكير في المستقبل ويلاحظ أن هذه العملية تتضمن الاعتراف بغياب إستراتيجية فعلة لحل الموقف، وعلى الفرد محاولة التوافق مع ما يحيط بالمشكلة من توترات انفعالية.

كما نجد إستراتيجيات أخرى كالتقليل من وزن الموقف وتجاهله، واخذ مسافة.

و من الجهود التي تعمل على تغيير إدراك الفرد للواقع بدون محاولة تعديله هناك :

- **الإنكار:** وهو نشاط يسعى خلاله الفرد لتغيير المعنى الذاتي للحدث الضاغط بتجاهل خطورة الموقف، بل ورفض الاعتراف بما حدث وربما تتيح هذه العملية فرصة الحصول على معلومات إضافية حول الموقف، إلا أن إنكار الفرد للواقع قد يخلق مشكلات أخرى يصعب بعدها التحمل و المواجهة خاصة في حالة التجارب الضاغطة

الطويلة المدى، وعلى العكس قد تكون هذه الإستراتيجية فعالة لتخفيف من حدة الانفعال في حالة التجارب الضاغطة القصيرة الأمد.

(حسين السديسي، 2002، صفحة 369)

إستراتيجيات رفع الضغط الانفعالي مثل: الإحساس بالمسؤولية و التأنيب الذاتي.

إستراتيجيات تؤثر بطريقة غير مباشرة, حتى يأخذ الموقف معنى جديد مثل: (ممارسة

الرياضة، البحث عن الدعم العاطفي، التأمل، التنزه، مشاهدة التلفاز، النوم، الخ) كلها نشاطات

تعبّر عن نقص جهد الفرد في التعامل مع الموقف الضاغط والإفراط في ممارسة أنشطة

أخرى بعيدة كل البعد عن مصدر المشكلة بغرض إزالة الآثار الانفعالية المترتبة عنها

(Folkman و Lazarus، 1984، صفحة 150)

✓ المواجهة المتمركزة حول المساندة الاجتماعية.

البحث عن المساندة الاجتماعية كإستراتيجية ثالثة عامة، تتعلق بجهود الشخص للحصول على

تعاطف و مساندة الآخرين. فهي تتعلق بمحاولات و مساعي فعالة للشخص للحصول على

إنصات و معلومات و أيضا مساعدة مادية و أيضا مساعدة مادية فهي تقترح فعالية الشخص

و ليست مجرد وسيلة ، فالمواجهة تتضمن جهود لطلب الحصول على مساعدة (مساندة)

الآخرين فهي إذا إستراتيجية معدة من قبل الفرد.

(Folkman و Lazarus، 1984، صفحة 151)

7. المواجهة غير المتوافقة و أسبابها.

إن الأصل في الحد من المواجهة الغير عملية هو البحث على مستويات عديدة، والتي تتعلق بكل المتغيرات التي تؤثر بطريقة أو بأخرى على هذا الميكانيزم، فالأسباب الغير عملية متعددة و تتغير من فرد إلى آخر ، حسب "ماثويز و آخرون" (2001) قد تعود إلى:

- تقييم خاطئ للموقف بسبب عدم الوعي.
- التقييم الخطأ للموقف نتيجة لاكتظاظ المعلومات و تشابكها.
- عدم الإلمام بالقيم و القواعد الاجتماعي المعمول بها قد تؤدي إلى سلوكيات غير متوافقة .
- اختيار الفرد لاستراتيجيات مواجهة مناسبة، لكونه يفتقر للقدرات اللازمة لاستخدامها.
- اختيار الفرد لاستراتيجيات المناسبة التي يمكن إن ينجح في تحقيقها مبدئياً، لكنه سرعان ما يفشل لأسباب مجهولة.

ثانيا - أطر و وسائل للمواجهة.

1. أطر المواجهة.

لتفسير الفروق الفردية في استجابات المواجهة ركز الباحثون في دراستهم على مفهومين:

○ محددات الشخصية.

○ أسلوب المواجهة.

يمضي أسلوب المواجهة جنبا إلى جنب مع محددات الشخصية، والتي تبقى على الدوام استعدادا ثابت مهما كانت طبيعة المواقف التي يخبرها الفرد، تؤثر على اختياره لأسلوبه في المواجهة و تحثه على الاستجابة بطريقة محددة تختلف عن غيرها من المواقف الضاغطة.

(wiliams، 2004، صفحة 860)

لم يتفق اغلب الباحثون حول هذه النقطة، وعرفوا أسلوب المواجهة كميل للاستجابة بطريقة تميز الفرد عن الآخرين خلال المواقف الضاغطة فقط .

(Hazanova-Boskovitz، 2003، صفحة 122)

فاتجه البعض للتأكيد على إن ما يقف وراء المواجهة هي محددات استعداديه (فطرية)

"Dispositionnels" (الخصائص المعرفية و السلوكية للشخص)، أما بالنسبة للبعض الآخر

فالمواجهة تحدد بواسطة محددات موقفية "Situationnelles" (طبيعة المشكلة، قابليتها

للمعالجة و الضبط).

✓ الأطر الفطرية للمواجهة:

حسب العديد من الباحثون ومنهم "كوستا و آخرون" ، إستراتيجيات المواجهة ليست خاصة بل عامة لأنها تحدد بخصائص الفرد الثابتة (سمات الشخصية) أكثر منها بمتغيرات وعوامل الموقف، وقد ثبت بأنه ليست خصائص الموقف التي تؤثر على الفرد، ولكن الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف .

(COHEN ، Lazarus ، و Folkman ، 1973 ، الصفحات 375-389)

ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى المواجهة باعتبارها عملية تكيفيه، يتأثر فيها التقييم الأولي و الثانوي بالخبرات والتجارب النفسية والاجتماعية السابقة للفرد. وتتمثل في :

✓ الأطر المعرفية للمواجهة:

يعتقد الأشخاص إن ما يصيبهم يتحدد بقدراتهم ومهاراتهم الداخلية على المواجهة، ومن بين هذه المحددات المعرفية يوجد:

- **المعتقدات** : (نحو الذات، العالم، الموارد والقدرات، حل المشكلات).
- **الدوافع العامة** : (القيم، الأهداف، الفوائد).
- **موقع الضبط** : (خارجي أو داخلي).

أكثر مما يتحدد بالأسباب و العوامل الخارجية مثل: الحظ والصدفة والقدر ... وهذا ما يسمح لهم بادراك الموقف على انه قابل للتحكم والمراقبة وان المواجهة تستمد قوتها من مصادر ملائمة ومتنوعة، مما يؤدي لاستخدام إستراتيجية مركزة على المشكلة، والتالي الضبط الخارجي

للموقف، بالإضافة إلى ذلك هناك الكثير من العوامل المعرفية التي تحكم سلوك التقييم و
المواجهة (كادراك فعالية الذات، وتقديرها، التفاؤل....).

✓ الأطر السلوكية للمواجهة:

إن العلاقة الشخصية والمواجهة قوية وواضحة جدا لهذا أكد الكثير من الباحثون على أهمية
التقييم و اختبار إستراتيجيات المواجهة تحددان ولو جزئيا ببعض الخصائص والاستعدادات
النفسية والاجتماعية الثابتة عند الفرد، وليس فقط بخصائص الموقف المتغير، الأمر الذي يفسر
لنا لماذا استجابات المواجهة من موقف الآخر والذي يعطينا فرصة التنبؤ الجيد أو الايجابي
بخصوص الاستراتيجيات المفضلة للمواجهة مثل الصبر أو الاحتمال (L'endurance).

(COHEN، Lazarus، و Folkman، 1973، صفحة 51)

و المقاومة (la Résilience) التي تقضي وجوب تسهيل وتبسيط الأحداث الضاغطة
و الاعتقاد بأنها ما هي إلا تحديات يجب التصدي لها أكثر منها تهديدات تتعدى طاقة الفرد
على الاحتمال.

و قد تنتج من جهة أخرى بعض سمات الشخصية (كالقلق و الأعصاب و الاكتئاب و
العدوانية) تقييمات سلبية (ضغط مرتفع، فعالية أو تقدير ذات منخفض) مما يؤدي إلى اعتماد
إستراتيجيات مركزة على الانفعال وبالتالي مواجهة غير فعالة للموقف.

✓ الأطر الموقفية والتفاعلية للمواجهة :

يرى الباحثون بأن التقييم (الأولى /الثانوي) والمواجهة هما عمليات تفاعلية، تقوم على خصائص الفرد والموقف في إن واحد. فقد تتأثر عملية التقييم بخصائص عديدة من البيئة المحيطة: كطبيعة التهديد، المدة التي يستغرقها، قابلية التحكم في الموقف ومراقبته، الالتباس الذي يحتويه، توفر الدعم الاجتماعي ونوعيته ، كما يمكن أن تتأثر وتحدد عملية التقييم والمواجهة ولو جزئنا بواسطة متغيرات موقفية مختلفة من شأنها أن تساعد الفرد عند الحاجة. والشكل التالي يوضح من اليسار إلى اليمين ديناميكية عملية المواجهة وتفاعل مختلف مكوناتها المعرفية والبيئية والشخصية، والعمليات التي تسمح للفرد بمواكبة التطورات والتغيرات التي تطرأ على العلاقة مع المحيط وهي عملية التقييم وإعادة التقييم، واستراتيجيات المواجهة وآثارها المباشرة والغير مباشرة ووظيفة المواجهة (حل المشكل، ضبط الانفعال).

2. وسائل المواجهة

لفهم ما الذي بإمكان الفرد أن يسخره لمجابهة المواقف الصعبة التي يدركها على أنها مهددة لكيانه النفسي أو الجسدي، من الضروري الكشف عن بعض المتغيرات المرتبطة ببيئة الفرد المحيطة و التي أمكن تصنيفها إلى مجموعتين متضادتين :

○ الوسائل : "les Ressources".

○ العوائق : "les Contraintes".

من أهم ما يصنف ضمن الوسائل التي يستخدمها الأفراد خلال شعورهم بالضغط يشير "لازاروس" إلى : الصحة الجسدية والطاقة النفسية، وعدد المعتقدات والقيم الإيجابية و الكفاءات والخبرات المتصلة مباشرة بحل المشكلات، الذكاء العقلي و الذكاء الاجتماعي (العاطفي)، و المهارات الاجتماعية الأخرى، السند الاجتماعي و أخيرا الوسائل و الموارد المستخدمة.

(Folkman و Lazarus، 1984، صفحة 158)

أما المجموعة الثانية تتمثل في العوامل التي تعيق الفرد عن الاستخدام الأمثل لهذه الوسائل و هي:

- **العوائق الشخصية:** بعض المعتقدات أو الاتجاهات التي يتبناها الشخص مثل: الحاجة إلى الاستقلال و الخوف من النجاح أو الفشل.
- **العوائق البيئية:** نقص الوسائل المتاحة، المنافسة الفردية حول استعمال هذه الوسائل...

و على هذا المستوى المواقف المتأزمة التي تشكل تهديد مرتفع لا يجد الأفراد منفذ أو سبيل للوصول حتى لوسائلهم و مواردهم الخاصة.

(Hazanova-Boskovitz، 2003، صفحة 198)

3. المواجهة و مشكلة التصنيف.

نظرا لتعدد الاستجابات الواردة نظريا و الغير منهجية رأى العلماء أنه من الضروري تصنيفها بطريقة أو بأخرى.

(De Ridder، 1997، صفحة 154)

هذا و قد كشفت نتائج التحليل العاملي (Analyse factorielle) عن العديد من التصنيفات التي تختلف باختلاف إستراتيجيات المواجهة، و صالحة للتطبيق على كل العينات على نطاق واسع من المواقف الضاغطة حيث توجد :

- توجد هنالك مستويات عديدة من التجريد يمكن إن تصنف على أساسها استجابات المواجهة، والتي لا يلاحظها جيدا الباحثون في كثير من الأحيان.

(Schwarzer, R. و Schwarzer، 1996، صفحة 345)

- لا يوجد إلى حد الآن اتفاق حول عدد معين لأبعاد المواجهة المأخوذ بها، حيث تختلف

النماذج الحالية في عدد الاستراتيجيات التي تضمنها وتتراوح من (2-28) بعد رئيسي

(Dimensions de bas) غير إن "De Ridder" (1997) تفضل إن لا يتعدى عددها (8) أبعاد فقط.

- اعتمد الباحثون على معايير "Critères" مختلفة لتصنيف إستراتيجيات المواجهة الملاحظة، سواء من : ناحية الوظيفة (مركزة على المشكلة / مركزة على الانفعال)، طبيعة الجهود المبذولة (معرفية / معرفية سلوكية)، اتجاهها (الأقدام / التجنب ، الوظيفة / الشخص).

- هذا من جهة ومن جهة أخرى اعتبرت بعض المتغيرات من طرف الباحثين على أنها أبعاد مواجهة : مثل الدعم الاجتماعي، وبعض المتغيرات الأخرى الغير قابلة للملاحظة المباشرة.

(De Ridder، 1997، صفحة 155)

رغم الاختلاف الشاسع بين الباحثين إلا إن معظمهم يرى إن تصنيف "لازاروس"

للمواجهة يحتل المكان الأكبر في معظم الدراسات (المواجهة المركزة على المشكل/

الإنفعال). مع العلم إن هذين البعدين يخدمان من حيث المبدأ مظاهر مكملة أكثر منها مظاهر

مستقلة (Orthogonaux)، لعمليات المواجهة كما يرى "Compas" وآخرون.

(COMPAS، 2001، صفحة 26)

وهناك ومحاولات أخرى اقترحت إعادة تصنيف آخر يضم ثلاثة أبعاد أساسية :

○ المواجهة المركزة على المهمة أو المشكلة : تحتوي إستراتيجيات تحليل المشكلة، ومعالجة الأولويات والبدائل المقترحة.

○ المواجهة المركزة على الانفعال وتتمثل: في الجهود والنشاطات المتجهة نحو الانفعال: مثل التوبيخ الذاتي، القلق، الغضب، الحيرة.

○ التجنب : وتتجه فيه مجموعة الاستراتيجيات المستعملة نحو المشكلة أو الانفعال (الشخص/المهمة) وتسعى خاصة وراء الاتصال الاجتماعي، أو النشاطات التعويضية الأخرى مثل التسلية، مشاهد فيلم، التكلم مع صديق، الاسترخاء والتأمل.

(Parker و Parker، 2004، صفحة 114)

وقد نال هذا التصنيف بدوره رضي وقبول العديد من الباحثين لكونه يصنف المواجهة كاستعداد

عام وفي نفس الوقت كما تظهر في المواقف الضاغطة.

4. المواجهة المتكيفة والغير متكيفة.

وقد يستجيب الفرد للموقف بطريقة من شأنها إن تساعد على التجنب أو الهروب أو التقليل

من الأزمة ومعالجة المشكلة. لكن الإشكال يبقى مطروحا.

فإلى أي حد يكون التوافق طبيعياً لكي يحدث التوازن ؟

حسب المقاربة التفاعلية لا يحكم على فعالية إستراتيجيات المواجهة إلا بالاعتماد على محاكاة مختلفة (التوازن الانفعالي، نوعية العيش، الصحة النفسية) والبيئة أين يعيش الفرد. ورغم أنه لا يوجد معيار عالمي موحد، هذه بعض المعايير الأكثر انتشاراً واعتماداً في أغلب المواقف الضاغطة :

- حل الصراع أو الموقف الضاغط بكل الطرق والوسائل المتاحة.
- تخفيض ردود الأفعال الفسيولوجية والبيوكيميائية (التنفس، ضغط الدم، دقات القلب).
- تخفيف الضغط والتوتر والتغلب على القلق قدر الإمكان.
- التعامل الاجتماعي العادي، بمعنى إن لا تتعارض سلوكيات الفرد مع ما هو مقبول اجتماعياً.
- شعور الفرد المتعرض للموقف والمحيطين به بالسعادة والارتياح.
- المحافظة على التقدير الإيجابي للذات.
- استئناف الفرد للأنشطة التي كان يمارسها قبل التعرض للموقف الضاغط.
- ملاحظة الفعالية ولمسها: بمعنى اعتقاد الفرد بقدرته وفعاليته في مواجهة التهديد الذي يشكله الموقف.

(Zeidner ،Matthews ، و Roberts ،1998، صفحة 225)

إن اختيار المعيار التابع يجب إن يبقى مرناً ويراعي كل جوانب الموقف، لأن التوافق الجيد مع الموقف يعتمد أحياناً على حسن تسيير مواقف ضاغطة أخرى، كذلك لا يمكن الاعتماد دائماً على نفس المعايير المذكورة، إذ إن معالجة الموقف تختلف، حيث لا يمكن تخفيض الضغط الناتج عن الإصابة بمرض بسهولة أو التخلص منه مباشرة، ونفس

الشيء بالنسبة لاستئناف النشاطات المعتادة لأن هذه المعايير تتلاءم فقط مع المواقف التي لا تمثل عامل متأصل في الضغط أو مصدر له.

(Zeidner, Matthews, و Roberts, 1998، صفحة 201)

اقترح كل من " بيرز وريشترتز" (Perez & Reicherts, 1991) طريقة لتقييم مدى توافق مواجهة الشخص للموقف مع مراعاة أولويات الموقف ولتقييم الفرد الذاتي للموقف وأهدافه من المواجهة، وقد استند هذا التقييم على ثلاث جوانب تسمى : "قواعد السلوك" (Règles de comportements) .

- يجب إن تمثل استجابات الفرد التي يسلكها جزء مما يوفر عليه الموقف, لأنها قد تكون فعالة في الظروف والأوضاع الداخلية أو الخارجية.
- يجب إن تعوض الآثار السلبية بطريقة إيجابية من رف النتائج التي صل عليها المواجهة.
- يجب إن تكون الطرق والوسائل المستخدمة في المواجهة مقبولة أخلاقيا واجتماعيا.

. (Perez و Reicherts, 1991، الصفحات 123-124)

5. الوظائف النفسية والمواجهة.

من المعروف أنه يوجد عدد مختلف من الوظائف النفسية والخصائص الشخصية التي ترتبط مباشرة بالمواجهة، ولتعدد هذه الروابط يتعذر علينا التطرق فسنتكفي بعرض البعض منها مما ذكر في الدراسات السالفة :

○ **سمات الشخصية:** تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن أبعاد الشخصية التقليدية (العصاب الانبساط) على سبيل المثال تعد مؤشرا مفيدا في المواجهة، وعلى هذا الأساس يرى "كوستا" و "ماكبير" 1990 إن متغيرات الشخصية أساسية في تحديد كيفية إدراك الناس للضغوط وفي تحديد إستراتيجيات المواجهة التي يتبنونها وفي صحتهم النفسية أيضا.

(سيد يوسف، 2000، الصفحات 62-63)

فالأشخاص العصبيون يتلقون أحداث الحياة بصفة سلبية ويميلون لتقييم أنفسهم والعالم من حولهم بطريق تشاؤمية، وبالتالي يعمدون إلى استخدام إستراتيجيات مواجهة مركز على الانفعال أو التجنب بكثرة عكس الوجهة المركزة على المشكل

(Zeidner، Matthews، و Roberts، 1998، صفحة 401)

○ **الذكاء.**

إن مصطلح القدرة على تكيف القدرات مرتبط بما يعرف بالعامل "G" أو الذكاء العام، الذي تكلم عن أهميته في الوظائف المعرفية المختلفة العديد من الباحثين وجهة النظر هذه يرى "Zeidner" "بأن الذكاء يستمد مرجعيته من الشكل العام للتكيف مع البيئة، حيث إن الأفراد الأذكاء أكثر توافقا اجتماعيا وانفعاليا من الأفراد الأقل ذكاء، فالذكاء مصدر من مصادر الشخصية يؤثر على عمليات الوجهة في مستويات عديدة:

- على عمليات التقييم بحيث يسمح للفرد باستخدام خيارات أكثر تعقيدا سواء على مستوى التقييم الأولى أو الثانوي .
- كما يستطيع إن يؤثر على إستراتيجيات المواجهة وطريقة استخدامها, ويلح هنا "Zeidner" على إن الأفراد المحصلين على درجات عالية من اختبارات الذكاء يعتمدون على نمطي المواجهة المركزة على الانفعال والمشكلة, نفس الاستراتيجيات يلجأ إليها الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة من الذكاء مع ميل الفئة الثنائية إلى استخدام المواجهة المركزة على الانفعال لأنها تدرك أحداث الحياة على أنها مواقف لا تستطيع عمل شيء . اتجاها .
- ووجدت أيضا روابط بين معايير الذكاء والنجاح الثقافي والمكونات المتصلة بالثقة التي يضعها الفرد حول قدراته الخاصة على المواجهة مثل فعالية الذات, تقدير الذات" وبعض المتغيرات الشخصية الأخرى التي من شأنها إن تؤثر بطريقة غير مباشرة على المواجهة .

(Zeidner, Matthews, و Roberts, 1998, الصفحات 304-305)

نوع آخر من الذكاء يعرف "بالذكاء العاطفي" انتشر في الوسط العلمي, يمثل رابطة هامة من الروابط التي تتصل بالواجهة.

○ الذكاء العاطفي

منذ نشأة الذكاء الكلاسيكي أعتبر الذكاء الانفعالي مصدر من المصادر الهامة للمواجهة مثلما اقره "سلوفي" (Salovey, 1999), حيث يعبر عن نمطا من الذكاء ذو طابع يملك القدرة على معالجة المعلومات الانفعالية, ورغم اختلاف الباحثين حول المحتوى الخاص لهذا النمط فإن مجرد نجاح الفرد في تسيير المواقف الضاغطة اعتبر كعنصر مفتاحي أحيانا ضربا من الذكاء .

(Zeidner, Matthews, و Roberts, 1998, صفحة 226)

وبالمثل اعتبرت بعض العمليات المرتبطة بضبط الانفعالات والمهارات الاجتماعية التي تسهل ربط علاقات اجتماعية دائمة حتى في الظروف الضاغطة محورا هاما في المواجهة تصب فيه كل هذه العمليات في قلب مفهوم الذكاء الانفعالي التي تمثل قدرا كبيرا من الأهمية بالنسبة لعملية المواجهة.

○ المساندة الاجتماعية.

تعتبر المساندة الاجتماعية من المتغيرات التي يختلف الباحثون حول تعريفها, وفقا لتوقعاتهم النظرية, فقد تناول علماء الاجتماع هذا المفهوم في إطار تناولهم للعلاقات الاجتماعية, حيث صاغوا مصطلح "شبكة العلاقات الاجتماعية", والذي يعتبر البداية الحقيقية لظهور مصطلح المساندة الاجتماعية, بينما يرى "ليبرمان" (1982) إن المساندة الاجتماعية أضيق بكثير من مفهوم شبكة العلاقات الاجتماعية. هذا و يشير التراث السيكولوجي إلى المساندة الاجتماعية ووظيفتين في علاقاتهما بالضغوط :

- **الوظيفة الأولى:** هي الوظيفة الوقائية ضد التأثيرات السلبية للضغوط على الصحة النفسية.
- **الوظيفة الثانية:** هي الوظيفة العلاجية للمساندة الحقيقية فيما يقع الفرد تحت الضغط.

هذا و يشير مفهوم الدعم الاجتماعي إلى: " إدراك الفرد بأنه يوجد عدد كافي من الأشخاص في حياته يمكنه إن يرجع إليهم عند الحاجة, وان يكون لدى هذا الفرد

درجة من المرونة عن هذه المساندة المتاحة له".

(محروس، 2003، صفحة 14)

ويعرف "ساراسون وآخرون (Sarason et al, 1983) المساندة الاجتماعية

بأنها: " تعبر عن مدى وجود أو توافر الأشخاص يمكن للفرد أن يثق فيهم ويعتقد

أنهم في وسعهم أن يعتنوا به ويقفوا بجانبه عند الحاجة".

بينما يشير "ليبور" (Lepore, 1994) إلى أن "المساندة الاجتماعية هي الإمكانيات

الفعلية أو المدركة للمصادر المتاحة في البيئة الاجتماعية للفرد والتي يمكن

استخدامها للمساندة الاجتماعية والخاصة في الأوقات الضيق".

ويتزود الفرد بالمساندة من خلال شبكة علاقات الاجتماعية التي تصم كل

الأشخاص الذين لهم اتصال اجتماعي منتظم بشكل أو بآخر مع الفرد وهم في

الغالب: الأسرة، الأصدقاء زملاء العمل.

وأخيرا مهما كان الأساس النظري الذي ينطلق منه هذا المصطلح فإن المساندة

الاجتماعية المرتفعة تؤثر بشكل إيجابي في خفض الضغوط بمجرد إدراك الفرد أنه

يستطيع الركون إلى شخص ما للمساعدة، فإن هذا من شأنه أن يخفف من الضغوط

الواقعة عليه.

و يجدر التنويه إلى النمط الجديد من الشبكات الاجتماعية (الافتراضية) التي بدأت

بالظهور في عالم الواب "Internet" على غرار "Facebook" و "Twitter"

و "Viadeo" الخ .. و مدى مقاربتها مع المفاهيم التي تم التطرق اليها و الدور الذي تلعبه في تكوين أنماط علائقية خاصة أو ساحة كما يطلق عليها و نستطيع إن نضعها (بحذر) في خانة الأشكال الجديدة للروابط الاجتماعية الحديثة المبنية على التواصل الغير مباشر، و قد تصبح ربما في المستقبل وسائل جدية لنوع جديد من المساندة الاجتماعية (الافتراضية) ، خاصة إذا علمنا إن أصحاب بعض هذه المواقع يعتمدون على أسس اجتماعية علمية و نفسية في تسييرها.

○ الثقة بالنفس و مفاهيم أخرى.

يرجع الباحثون في أدبيات المواجهة إلى مفاهيم مختلفة تتداخل جزئيا في التأثير على الطريقة التي يرى بها الشخص نفسه ،وكيف يتلقى الوضعية التي يواجهها وعلى مجموعة الجهود التي يحاول أو يتجنب توظيفها في الموقف .

ومن بين هذه المتغيرات نجد الثقة بالنفس، القدرة على المراقبة و تقدير الذات و موقع الضبط...،حيث نجد الأشخاص ذوي الدرجة العالية من تقدير الذات والثقة بالنفس والتفاؤل يميلون لمعالجة المواقف بطريقة نشطة أو فعالة (active) بل ويصرون على الاستمرار في بذل المزيد من المجهود حتى آخر نفس لديهم (Holahan & Al, 1996).

وخاتمة القول انه من الضروري إن يمتلك الفرد بعضها من المصادر المذكورة أعلاه (الذكاء، الدعم الاجتماعي الثقة بالنفس) و الأكثر من ذلك نظرة الفرد لطاقاته وقدراته الخاصة خلال تقييمه للموقف، إذ أنها اكبر أهمية من امتلاكه الفعلي لهذه القدرات، فيجب عليه إن يشعر

بكل ثقة في نفسه على انه قادر على تغيير الأوضاع التي يواجهها إلى حد ما دون إن أدنى إحساس بأنه عاجز عن استغلال تلك المصادر و الوسائل و تكريسها في مجهودات المواجهة . وبتعدد الضغوط فان إحساس بأنه الفرد بها والتعامل معها يتوقف على العديد من العوامل، فما يعتبر ضغطا بالنسبة لفرد لا يعتبر كذلك بالنسبة لآخر. إذا يكشف لنا الواقع عن وجود أفراد آخرين من السهل وقوعهم في دائرة آثار الضغوط (النفسية، سلوكية، جسمانية) و بالتالي فقد يرجع ذلك إلى العديد من العوامل الشخصية التي تحدد قدرة الفرد على تحمل الضغوط و العمل تحت مستويات عالية منه.

(Hazanova-Boskovitz، 2003، صفحة 116)

6. المواجهة الحديثة.

يعتقد اليوم الكثير من الباحثين إن فعالية إستراتيجيات المواجهة تتعلق بطبيعة الظاهرة و مجموعة المعايير المختارة التي يرجع لها في تقييم المواجهة.

و من بين الطرق المنتشرة لتقييم المواجهة يوجد :

البحث عن الروابط بين استخدام الاستراتيجيات التي تتصل بالأبعاد الأساسية للمواجهة (المتكررة على المشكل /الانفعال) و بعض المتغيرات الشخصية مثل: (القلق و الاكتئاب ، و التشاؤم) المرتبطة بالمرض النفسي.

و تؤكد نماذج المواجهة إن ضغوط الحياة ترتبط بمدى واسع من الاضطرابات النفسية ،بينما تمثل المواجهة عوامل تعويضية تساعد على استمرار و تحسين الصحة، تتطلب الاستخدام المرن و

الذكي إن صح التعبير لمجموعة واسعة من الاستراتيجيات و المصادر .

(جمعة س.، 2001، صفحة 61)

هذا وقد بينت الدراسات إن الأفراد الذين يعانون من أعراض اكتئابية و من القلق يميلون لاستخدام المواجهة المركزة على الانفعال، لذا تتكون معظم السلالم التي صممت لقياس المواجهة المركزة على الانفعال من بنود محتواها قريب جدا من بعض أعراض المرض النفسي (Stanton et Al ,1994) ، كما لوحظ عليها إنها تقيس درجة تأثر الفرد بهذه الوضعية أو تأثير الوضعية على الفرد بدلا من قياس الاستراتيجيات المستخدمة إراديا لمجابهة الموقف الضاغط أو المعاش الانفعالي المرتبط بها، لهذا يفسر الضغط الملاحظ بعدم قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته أو التصرف عكسها (Semmer, 2003) .

وفي ظل الدراسات السابقة فإن المنطلق النظري الذي يفترض عدم وجود ارتباط بين المواجهة المركزة على الانفعال و المواجهة المركزة على المشكلة ،يستند إلى إنهما نمطان أو أسلوبان متعارضان و متضادان ،وان كل فرد يختار إستراتيجية واحدة منهما دائما في المواقف المختلفة.

غير إن الإشارات التي وردت في دراسات أخرى لا تلتقي مع هذا التصور النظري حيث يتوقع "فولكمان ولازاروس" إن المواجهة المركزة على المشكلة تكون مصحوبة بالواجهة المركزة على الانفعال في معظم المواقف الضاغطة ،خاصة إذا كان لدى الفرد بعض المقدرة على ضبط انفعالاته عند محاولة التعامل الضاغطة. (Folkman ,1984)

كما كشفت بعض الدراسات إن الاعتماد على الاستراتيجيات المركزة على الانفعال قد يعبر عن مواجهة متوافقة، إلا إن هذا لا يعني بأن هذا النوع من الجهود يكفي بمفرده أو يعوض جهود المواجهة المركزية على المشكل فحسب (Semmer, 2003) المواجهة بالتجنب لا تقترن دائماً بنفس النتيجة بمراعاة المدى الطويل والقصير، فعلى المدى القريب يسمح التجنب للفرد بالمحافظة على توازنه الانفعالي و إيجاد القدرة على التعامل بمرونة مع الموقف، كما تبدو إستراتيجيات هذه المواجهة فعالة لتحمل الألم والتخفيض من حدة القلق و الضغط .

(Zeidner، Matthews، و Roberts، 1998، صفحة 300)

أما على المدى البعيد، فالاستراتيجيات المختلفة المصنفة تحت المواجهة المتجنبة تعكس اثارا سلبية على الصحة النفسية والجسدية، وكما هو الحال بالنسبة للتجنب تستطيع العديد من الاستراتيجيات الأخرى المتمركزة حول الانفعال إن تحمي الفرد من العواطف السلبية لكنها تسيء إلى صحته (الكحول، التدخين).

وقد تؤدي استجابة الأفراد خلال الإحداث الصادمة بشدة إلى تكوين تناذر الضغوط التالية للصدمة (Stress Post-Traumatique) وهذا ما ذكرته بعض الدراسات على المحاربين القدامى الذين يعانون هذا التناثر والتي توصلت إلى إن تنوع الاعراض مرتبطا ايجابيا باستخدام إستراتيجيات المركزة على الانفعال وترتبط سلبيا مع استخدام الاستراتيجيات المركزة على المشكلة (zeidner et Sakalofske) ولهذا يروي كل من "سامر وستانتون" بأنه يجب إعادة

النظر بعمق في قياس المواجهة المركزية على الانفعال قبل اعتبارها غير وظيفية .

(Hazanova-Boskovitz، 2003، صفحة 354)

وعلى النقيض تؤكد بحوث أخرى على أن هؤلاء الأفراد يظهرون إستراتيجيات التجنب والكبت كمحاولات لا توافقيه مؤقتة أكثر منها طرقا ثابتة للمواجهة , وان نسبة كبيرة من العينة نفسها حاولوا أن يتحدثوا إلى شخص ما أو يبحثوا عن التعاطف والتفهم من قبل الآخرين ، وهو ما جعل "شارلون وتومسون" (1996) يخلصان إلى وجود ارتباط ايجابي بين المواجهة المركزة على المشكلة والمواجهة المركزة على الانفعال .

(جمعة س.، 2001، صفحة 90)

الخلاصة :

إن أهم ما خلصت له هذه النظريات و الدراسات هو صعوبة وضع تقييم كفي عن مدى فعالية إستراتيجيات المواجهة، إذ انه يعتمد أكثر على كيفية توظيفها النفسي ،ومدى تناسبها مع الظروف و المواقف حيث يتعين أو يفرض استخدامها .

أما إذا أخذت الروابط الموجودة بين المواجهات و المتغيرات الأخرى نجد إن هذه العملية تقع في منتصف الطريق بين مختلف مظاهر شخصية الفرد وذكائه ، وان كانت تلك الروابط غير بارزة في سلوكه الظاهري.

الجانب الميداني

الجانب الميداني

- ✓ منهج الدراسة
- ✓ حدود الدراسة
- ✓ خصائص عينة الدراسة
- ✓ أدوات جمع المعلومات
- ✓ ترجمة المقياس
- ✓ بنود الاختبار
- ✓ الخصائص السيكمترية للاختبار
 - أولاً: حساب الصدق
 - ثانياً: حساب ثبات الاختبار
- ✓ إجراءات تطبيق الدراسة.
- ✓ الوسائل الاحصائية.

تمهيد

يعتبر هذا الفصل بمثابة التكملة المنطقية لما سبق من نظريات و مفاهيم و مصطلحات، و هو الجانب العملي أو التطبيقي للدراسة أين سنتناول شق آخر من الدراسة و هو إجراءاتها النظرية من منهج و العملية من وسائلها الخاصة بجمع المعلومات و تحليلها و خصائص العينة و تركيبها و ظروف الدراسة (الخاصة) و غيرها من المركبات الأساسية التطبيقية.

أولا - منهج الدراسة

يتميز كل العلم بموضوع و منهج، و يختلف المنهج باختلاف الموضوع المدروس، و عادة ما تختلط الأمور على الباحث عندما تتداخل المفاهيم في نفس الموضوع، فيقف حائرا أمام خيار المنهج الأحسن الذي يوافق موضوع دراسته، و لكل منهج وظيفة تتوافق مع ما هو مطلوب منه أن يحققه بغرض الوصول إلى النتيجة المرجوة، و تعتبر إذا مرحلة اختيار منهج الدراسة في نظرنا من أهم المحطات التي يقف عندها الباحث.

(سيد سليمان، 2009، صفحة 74)

و نحن بصدد إجراء دراسة مقارنة بين عينتين ووصف بعض من خصائصهما في ظل متغيرات محددة، كان علينا أن نعتمد على المنهج الوصفي. فالمنهج الوصفي في حالتنا يريد أن يجد العلاقة الكائنة بين المساجين المتكونين مهنيا و غير المتكونين من حيث استراتيجيات المواجهة لديهم، إضافة إلى البحث عن ارتباطات دالة إحصائية في بعض المتغيرات.

ثانيا - حدود الدراسة.

1. من الناحية المكانية : أجريت الدراسة الحالية على مستوى مؤسستين عقابيتين (مؤسسات)

إعادة التربية) بولاية تقع في شمال وسط البلاد و أخرى في شرقها، و نظرا لطبيعة و حساسية حيثيات الدراسة فقد تعذر على الباحث ذكر أسماء المؤسسات بعينها حفاظا على بعض الأطراف التي ساهمت بطريقة غير مباشرة في إحدى إجراءات الدراسة (تطبيق الاختبار).

فقد اعتمد الباحث على مهارة الأخصائيين النفسانيين المتواجدين بتلك المؤسسات لإجراء و تطبيق اختبار استراتيجيات المواجهة على عينة من المساجين، و لقد تعذر على الباحث القيام بذلك بنفسه عندما أوصدت كل الأبواب الإدارية و الوزارية التي طرقها لأزيد من خمسة (5) اشهر متتالية.

2. من الناحية الزمانية : تم إجراء الدراسة من بداية شهر جانفي 2011 إلى غاية شهر أفريل 2012.

3. من الناحية البشرية : شملت الدراسة 36 سجينا محكوم عليهم بعقوبات مختلفة مقيمين بمؤسستين عقابيتين مختلفتين.

ثالثا - خصائص عينة الدراسة.

1. العينة: تكونت عينة الدراسة الإجمالية من 36 سجينا ذكرا محكوم عليهم بعقوبات نافذة (غير موقوفين التنفيذ) تتراوح ما بين 18 شهرا إلى 15 سنة، منهم 17 يزاولون تكوينا مهنيا و 19 لا يزاولون أي نوع من التكوين، تم اختيار

العينة بطريقة عشوائية ، و لقد تم اعتماد مدة العقوبة ما بين 18 شهرا إلى 15 سنة لنتمكن من الحصول على عينة (مساجين) يمكنها مزاولة دورة تكوينية كاملة و التي تتراوح ما بين 6 إلى 36 شهرا حسب نوع الشهادة الممنوحة، و بالتالي تفادي الوقوع في حالات لا يمكنها إنهاء دورة تكوينية كاملة بعد الإفراج عنها. و لقد تم تقسيم مدة العقوبة إلى مرحلتين (الجدول 1).

مرحلة قصيرة المدى	مرحلة طويلة المدى
18 شهرا - 4 سنوات	4 - 15 سنة

- فئة المساجين المتابعين لنمط التكوين المهني : تكونت الفئة من 17 سجيناً ذكراً، تتراوح مدة العقوبة المحكوم بها عليهم ما بين 18 شهراً إلى 15 سنة، يزاولون أحد أنماط التكوين المهني (دهن و طلاء، معلوماتية، تزيين الحدائق، ترصيص صحي، بناء، كهرباء عمارات) مدته تتراوح ما بين 6 إلى 36 شهراً.
- فئة المساجين الغير المتابعين لأي نمط من أنماط التكوين: تكونت الفئة من 19 سجيناً ذكراً تتراوح مدة العقوبة المحكوم بها عليهم ما بين 18 شهراً إلى 15 سنة، لا يزاولون أي نمط من أنماط التكوين (مهني أو عام).

2. خصائص العينة .

و الجدول رقم 2 يوضح خصائص العينة بالتفصيل.

النسبة	المجموع	لا يزاولون أي تكوين		يزاولون تكويناً مهنيًا		التكوين مدة العقوبة
		النسبة	العدد	النسبة	العدد	
61%	22	63%	12	59%	10	مرحلة عقوبة قصيرة
39%	14	37%	7	41%	7	مرحلة عقوبة طويلة

المجموع	17	100%	19	100%	36	100%
---------	----	------	----	------	----	------

رابعاً - أدوات جمع المعلومات.

تم الاعتماد في عملية جمع المعلومات و قياس الإبعاد على أداة واحدة و هي اختبار استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية النسخة المعدلة و المراجعة لـ "Cousson-Gélie & al" (1996) ذات سلم التقدير الرباعي نمط "ليكرت".

1. اختبار استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية (Coping)

اجرى كل من "R. Folkman" و "S. Lazarus" (1982) مجموعة من المقابلات الإكلينيكية و إحصاء لمختلف الأساليب التي يستعملها الأفراد في التعامل مع مختلف الوضعيات في جميع الميادين، فتوصل الباحثان إلى إيجاد اختلاف كبير في استراتيجيات المعتمدة انطلاقاً من نتائج التحليل العنقودي (Analyse factorielle) المأخوذ من عينة كبيرة، فتبين وجود نمطين من المواجهة :

- نمط مواجهة مركزة حول الانفعال.

- نمط مواجهة مركزة حول المشكلة. (موضوع الضغط)

و تبين ان كلا هذين النمطين يستعملان في اغلب المواقف الضاغطة، فتتغير مستويات كل نمط حسب نوعية تقدير الموقف الضاغط.

وفي نفس السياق هناك أعمال كل من "Suls & Fletcher" (1985)، انطلاقاً من تحليل البحوث السابقة الخاصة بالمواجهة، توصلوا من خلالها إلى شكلين من أشكال المواجهة :

- المواجه المتجنبة.

• المواجهة اليقظة.

و انطلاقا من هذه الأعمال تم إنشاء سلالمة عدة قصد تقييم المواجهة حسب النمطين

الموضوعين من طرف Folkman و Lazarus من بينهما :

« The way of coping checklist, wcc » لنفس الباحثين سنة 1984 ، و الذي تكون

من 64 بندا، و عندما تبين صدق المقياس تم تطبيقه على عينة تتكون من 100 امرأة و 48

رجلا تتراوح أعمارهم ما بين 40 و 65 سنة، وذلك طيلة سنة كاملة بمعدل مرة كل شهر،

و كان يطلب منهم وصف وضعية ضاغطة و الإشارة لنوع الاستراتيجيات الكثر استعمالا

لمواجهة ذلك الضغط، و يحتوي على ثمانية سلالمة ثانوية يحتوي كل منها على عدة بنود

حسب ما كشفت عنه نتائج التحليل العاملي.

ففي فرنسا تم تبني النسخة المختصرة لـ "WCC" من قبل "Vitaliano" (1985) و التي

قدمت أحسن نوعية سيكومترية و ذلك بالتحليل العاملي لإجابات 488 راشد من الجنسين

بمتوسط عمري قدره 27 سنة، و من 42 بند تم عزل 3 عوامل واضحة:

- مواجهة مركزة على المشكل.
- مواجهة مركزة على الانفعال.
- و مواجهة مركزة على البحث على المساعدة الاجتماعية.

فكانت معاملات الثبات الداخلي مرضية (بين 0.71 و 0.82) و معاملات الصدق بقيت لمدة

أسبوع كامل على النحو التالي (0.75، 0.84، 0.90).

و في الأخير نجد النسخة النهائية المعدلة و التي تتكون من 27 بندا لـ "

Cousson-Gélfie et al (1996) قد توصلت إلى الجدول رقم 3:

مواجهة مركزة على المساندة الاجتماعية		مواجهة مركزة على الانفعال		مواجهة مركزة على المشكلة		رجال
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
5.04	25.5	5.71	20.22	5.71	28.04	
4.76	20.2	5.60	21.70	6.78	27.79	نساء

و لقد تم الاعتماد على النسخة النهائية المعدلة لـ Cousson et al wcc (1996) لإجراء الدراسة الحالية.

ترجمة المقياس : قام الباحث بترجمة بنود الاختبار من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية و تم عرض نتائج الترجمة على مجموعة من أساتذة بمعهد الترجمة و اللغات بجامعة باتنة ثم قام الباحث بإعادة ترجمة نفس البنود من اللغة العربية إلى الفرنسية و مقارنتها مع النسخة الأولى، فتبين للباحث نوع من الثبات اللغوي و هو ما دفعه إلى قبول الترجمة الأولية دون أي تحفظ.

بنود الاختبار: تدور بنود الاختبار حول 3 محاور يبينها الجدول 4.

المحور الأول.	المحور الثاني.	المحور الثالث.	المحاور
المواجهة المركزة على المشكلة	المواجهة المركزة على الانفعال	المواجهة المركزة على المساندة الاجتماعية	
1-4-7-10-13-16	2-5-8-11-14-17	3-6-9-12-15-18	البنود

24-21	26-23-20	27-25-22-19	
-------	----------	-------------	--

وتتم الإجابة على بنود الاختبار من خلال 4 خيارات حسب نمط "ليكرت" من 1 إلى 4، ما عدا البند 15 الذي يتم تنقيطه عكسيا حسب الجدول رقم 5.

الاجابة	اطلاقا	إلى حد ما	كثيرا	كثيرا جدا
الدرجة	1	2	3	4

2. الخصائص السيكومترية للاختبار.

لحساب الخصائص السيكومترية للاختبار تم أخذ جميع الدرجات المتحصل عليها (36) و ذلك لصغر طول العينة.

○ حساب الصدق : تم حساب صدق التكوين انطلاقا من معامل الارتباط لبيرسون بين درجة كل بند و الدرجة الكلية لكل بعد (البعد الخطي) و الجدول رقم 6 يوضح مدى الارتباط بين بنود البعد الأول للمواجهة المركزة على المشكلة و الدرجة الكلية.

بنود استراتيجيات المواجهة المركزة على اتجاه المشكلة			
البنود	الارتباط مع الدرجة الكلية للاتجاه	مستوى الدلالة	
1 اتبعت خطة عمل قمت بوضعها من قبل	0.39	0.05	
4 ناضلت من أجل ما أريد	0.41	0.05	
7 لقد تغيرت نحو الأفضل	0.43	0.01	
10 تعاملت مع الأشياء واحدة بواحدة	0.41	0.05	
13 ركزت انتباهي على شيء ايجابي قد يحدث مستقبلا	0.32	غير دالة	
16 لقد خرجت من الوضعية أقوى من قبل	0.52	0.01	
19 لقد غيرت أشياء لكي تنتهي الأمور بسلام	0.53	0.01	
22 حاولت ان لا أتصرف تصرفا مستعجلا أو اتبع أول فكرة خطرت ببالي	0.38	0.05	

25	وجدت حلا أو اثنين لمشكلتي	0.31	غير دالة
27	كنت أعرف ما يجب فعله فضاغت من جهودي و كل ما بوسعي من أجل النجاح	0.16	غير دالة

يتضح من الجدول أعلاه أن كل البنود تقريبا تتمتع بارتباط مقبول مع الدرجة الكلية فهي تتراوح بين 0.39 و 0.53 عند مستوى دلالة بين 1% و 5% ما عدا البنود 13,25 و 27 الذي تبين أن درجتها غير دالة و هو ما يجعل عدد البنود الدالة 7 من 10 و هو في نظرنا مقبول إلى حد ما مع بعض التحفظ إذا ما أخذنا بعين الاعتبار طول العينة.

اما الجدول رقم 7 فهو يبين درجات ارتباط (بيرسون) بين أبعاد استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال و الدرجة الكلية للاتجاه.

بنود استراتيجيات المواجهة المركزة على اتجاه الانفعال			
البنود	الارتباط مع الدرجة الكلية للاتجاه	مستوى الدلالة	
2 تمنيت لو أن الوضعية اختفت أو انتهت	0.72	0.01	
5 تمنيت تغيير ما حدث	0.57	0.01	
8 عجزت عن تجنب المشكلة سبب لي شعورا سيئا.	0.43	0.01	
11 تمنيت لو أن معجزة حدثت.	0.63	0.01	
14 لقد أنبت ضميري.	0.45	0.01	
17 فكرت في أشياء غير واقعية أو خرافية لأشعر بتحسن.	0.50	0.01	
20 حاولت نسيان كل شيء.	0.35	0.05	
23 تمنيت لو أستطيع ان أغير من موقفي	0.85	0.01	
26 لقد انتقدت نفسي أو أنبتها	0.63	0.01	

يتبين من خلال الجدول 7، أن معاملات الارتباط لكل بند بالدرجة الكلية دالة بين مستويي

دلالة 1% و 5% فتراوحت الارتباطات بين 0.43 و 0.85 هو ما يجعل عدد البنود الدالة 9 من 9.

في حين يبين الجدول رقم 8 درجات ارتباط (بيرسون) بين أبعاد استراتيجيات المواجهة المركزة على المساندة الاجتماعية و الدرجة الكلية للاتجاه.

بنود استراتيجيات المواجهة المركزة على اتجاه المساندة الاجتماعية			
البنود	الارتباط مع الدرجة الكلية للاتجاه	مستوى الدلالة	
3	0.64	0.01	تحدثت عن شعوري مع شخص ما
6	0.52	0.01	طلبت مساعدة اختصاصي و اتبعت تعليماته
9	0.43	0.01	طلبت نصائح من شخص محترم ثم اتبعتها
12	0.65	0.01	تحدثت مع شخص ما لمعرفة المزيد عن الوضعية
15	0.77	0.01	لقد احتفظت بانفعالاتي لنفسي
18	0.57	0.01	تحدثت مع شخص قادر على فعل شيئاً ما بخصوص هذه المشكلة
21	0.30	غير دالة	حاولت ان لا أعزل نفسي
24	0.29	غير دالة	قبلت تعاطف و تفهم أحد الأشخاص

يتضح لنا من الجدول 8 أن معاملات الارتباط بين بنود الاتجاه و كل بند دالة عند مستوى دلالة 1% ، هذا وقد جاء معامل ارتباط البند 21 و 24 غير دالين، و لقد أرجعنا ذلك إلى صيغة العبارات التي تبين لنا فيما بعد أنها تحمل نوعاً من غموض و الإبهام بالنسبة للتعامل "السجين" .

وهذا ما يجعل عدد البنود الدالة 6 من 8 من مجموع البنود و هو يبين لنا نوعاً من الاتساق الداخلي المقبول في نظرنا.

خلاصة و بناء على ما سبق يمكننا الإقرار بان الاختبار يتسم بصدق تكويني مقبول و يمكننا الوثوق به إلى حد ما.

○ حساب ثبات الاختبار.

يعد مفهوم الثبات من أهم خصائص الاختبارات و المقاييس النفسية بعد الصدق .لان الصدق أكثر شمولية من الثبات , بناء على ما يقال بان كل اختبار صادق هو ثابت و العكس غير صحيح بالضرورة. الا ان هذا القول لا يعني الاستغناء عن الثبات إذا ما تحقق صدق المقياس. وذلك لأننا لا نمتلك أدلة قاطعة على صدق الاختبار. لذا ينبغي تقدير الثبات فضلا عن تقدير الصدق.

(خليل، 2006، صفحة 52)

ولصعوبة استعمال طرق حساب الثبات عن طريق إعادة التطبيق، تم الاعتماد على حساب الثبات باستعمال مقاربتين مختلفتين، أولا باستعمال طريقة التجزئة النصفية ثم طريقة معادلة "الفكرونباخ".

✓ **التجزئة النصفية :** لقد تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية (زوجي-فردى) و كانت نتائج الارتباطات للاتجاهات الثلاث بعد تصحيح الطول (سبيرمان) كما يبينها الجدول 9 :

الاتجاه (البعد)	معامل الارتباط (الثبات)
المواجهة الموجهة على الانفعال	0.71
المواجهة الموجهة على المساندة الاجتماعية	0.63
المواجهة الموجهة على المشكل	0.31

✓ **الفكرونباخ :** جاءت قيم ألفكرونباخ للاتجاهات الثلاث كما يبينها الجدول 10:

الاتجاه (البعد)	معامل الارتباط (الثبات)
المواجهة الموجهة على الانفعال	0.74
المواجهة الموجهة على المساندة الاجتماعية	0.64
المواجهة الموجهة على المشكل	0.36

يمكن القول بأن كلتا الطريقتين بينتا درجات متفاوتة (قليلا) و دالة في نفس الوقت على

ثبات الاختبار، بالرغم من أن العينة قصيرة نوعا ما ، الا أننا نستطيع القول بان

الاختبار يتسم بثبات مقبول.

وبالرغم من ذلك فإننا نعتقد بان ثبات الاختبار لا يمكن ان يكون له معنى حقيقي الا إذا ما

تم مقارنته مع الدراسات السابقة.

خامسا - إجراءات تطبيق الدراسة.

في هذا السياق، ينوه الباحث إلى أن ظروف الدراسة كانت معقدة و صعبة، وفي بعض

الأحيان كانت شبه مستحيلة، فلقد طرق الباحث كل الأبواب و اتصل بجهات رسمية و غير

رسمية مختلفة (وزارة العدل، مديرية السجون، النائب العام، مدير السجن الخ.) لتمكنه من

إجراء بحثه و تطبيق الاختبار على عينة الدراسة، إلا أنها باءت بالفشل الذريع، فما كان

عليه إلا الاعتماد على الوساطة و العلاقات الخاصة ، فتمت الاستعانة بأخصائيين نفسانيين

يعملان في مؤسستين عقابيتين مختلفتين، حيث قاما بتطبيق الاختبار بدلا عن الباحث.

ولقد التزم الباحث لدى الأخصائيين بعدم الإشارة إلى أسماء المؤسسات حفاظا عليهما،

و تفاديا لما قد يلحق بهما من ضرر أو متابعة.

فتمت عملية تطبيق الاختبار في مؤسستين عقابيتين لإعادة التربية، تقع الاولى في شرق

البلاد و الأخرى في شمالها الوسطي.

فتم تطبيق الاختبار على العينتين في إطار المقابلات الدورية التي يقوم بها الأخصائي النفسي مع المساجين في مكتبه أو العيادة.

و في كثير من الأحيان صادف المطبقون صعوبات تتعلق أساسا حول صيغة العبارات (البندود) و فهمها من طرف المساجين، في حين أبدى بعض النزلاء اهتماما خاصا بإجراءات الاختبار كونها تمثل متنفسا لهم على غرار اليوميات الروتينية التي كانوا يعيشونها على حسب قولهم، و هو ما سهل من عملية التطبيق.

ففي بعض الأحيان كان الأخصائي يطرح أسئلة العبارات على النزيل و يقوم هو بشطب الخيار بدلا عنه، وفي بعض الأحيان كان النزيل هو من يقوم بقراءة العبارات و شطب الخيارات، وكان من شروط تطبيق الاختبار عدم الإشارة إلى اسم و لقب النزيل حفاظا على خصوصيته و هو ما أراح النزلاء و كف من بعض الضغط و التحفظ لديهم، علما بخصوصية الإجراء.

سادسا - الوسائل الإحصائية.

تمت عملية معالجة النتائج الإحصائية لاختبار مواجهة الضغوطات النفسية بواسطة برنامج الحزم الإحصائية SPSS في إصداره 17 تحت بيئة Windows 7.

كما استعمل الباحث عدة اختبارات في إطار حساب العلاقات و الارتباطات :

- ✓ المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية.
- ✓ اختبار (T) لحساب فروق المتوسطات للعينات المستقلة.
- ✓ اختبار ألفا كرونباخ (الاتساق الداخلي) و معامل بيرسون (الارتباطات).
- ✓ اختبار Mann & Withney لحساب فروق الوسيط للعينات الصغيرة (اختبار U)

عرض النتائج و تحليلها

- ✓ عرض و تحليل النتائج.
- عرض نتائج الفرضية الاولى
- عرض نتائج الفرضية الثانية.
- عرض نتائج الفرضية الثالثة.
- ✓ الخلاصة.

سوف نحاول في هذا الفصل تحليل النتائج التي توصلنا إليها من خلال تطبيق اختبار استراتيجيات المواجهة لـ (Cousson & All 1995) و معرفة مدى ارتباط المتغير الذي حددناه و هو مدة العقوبة وعلاقته بنوع الإستراتيجية الموظفة، إضافة إلى فهم الفروق في درجات المواجهة بين أفراد العينة (المتكونين و الغير متكونين) و التعرف على أنماط المواجهة الأكثر انتشارا لدى المساجين عموما.

أولا - عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى:

جاء نص الفرضية الأولى كالتالي : "هناك تباين في أنواع استراتيجيات مواجهة الضغوطات النفسية لدى المساجين"، و من أجل ذلك قمنا بحساب درجات المتوسطات و الوسائط لدى عينة المساجين في درجات كل بعد من أبعاد المواجهة التي تحصلوا عليها، و كانت النتائج كما يوضحها الجدول 11.

العدد = 36	مواجهة مركزة على المساندة الاجتماعية	مواجهة مركزة على المشكلة	مواجهة مركزة على الانفعال
المتوسط	20	20.7	20.3
الوسيط	18	19.5	18.5

من خلال معطيات الجدول 11، و في إطار تساؤلنا حول نوع استراتيجيات المواجهة الأكثر استعمالا لدى أفراد العينة (المساجين)، فقد تبين لنا أنه لا توجد فروق إحصائية حقيقية في متوسطات الدرجات في مختلف أبعاد المواجهة ، فلقد جاء متوسط درجات بعد المواجهة المركزة على المساندة الاجتماعية 20 و جاء متوسط درجات بعد المواجهة المركزة على المشكلة 20.7 و جاء متوسط درجات بعد المواجهة المركزة على الانفعال

20.3، و ما نلاحظه هو تقارب الدرجات و تراوحها في مجال 20 - 20.7 و كما جاءت درجات الوسيط لكل بعد متقاربة الى حد ما (15.5،19.5،18)، و هو ما يبين أيضا غياب التباين في أفضلية بعد عن بعد آخر.

ثانيا - عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية :

■ جاء نص الفرضية الثانية كما يلي : "هناك تباين في استراتيجيات المواجهة بين المساجين المتكونين والغير متكونين مهنيا".

وللتأكد من صحة الفرضية، قمنا باختبار الفروقات في متوسطات الدرجات التي تحصل عليها أفراد العينة حسب ما إذا كانوا يتابعون أو لا يتابعون تكويننا مهنيا، و كانت النتائج كما يوضحها الجدول 12.

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
19	50.10	5.04	5.87	0.05
17	66.23	6.73		

ومن خلال معطيات الجدول 12، يتبين لنا أن قيمة T (5.87) جاءت دالة إحصائية عند

مستوى 0.05 (95%) ، و هو ما يشير إلى وجود اختلاف في درجات متوسطات

العينتين ، و من خلال قراءة في المتوسط الحسابي لدرجات الفئتين يتبين لنا اتجاه

التباين، إذ نلاحظ ميله إلى فئة المتابعين للتكوين، أي أن أفراد فئة المساجين المتابعين

للتكوين المهني قد تحصلوا على درجات عالية متوسطها الحسابي (66) مقارنة مع أفراد الفئة الأولى (50).

ثالثا - عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة :

جاء نص الفرضية الثالثة في صيغة كالتالي : " هناك تتباين في أنواع استراتيجيات المواجهة حسب مدة العقوبة لدى المساجين المتكويين و الغير متكويين مهنيا "

و للتحقق من الفرض قمنا بحساب درجات مجاميع الترتيب (الفروق في الوسيط

Mediane) لأبعاد المواجهة لكل فئة من فئة المساجين المتابعين و الغير متابعين

للتكوين بدلالة تغير مدة العقوبة (قصير و طويلة)، و ذلك باستعمال اختبار

Mann & Withney أو اختبار « U » الخاص بالعينات الصغيرة ، فجاءت النتائج

كما يوضحها الجدول 13.

مواجهة مركزة على الانفعال				مواجهة مركزة على المشكلة				مواجهة مركزة على المساندة الاجتماعية				ط	ق	مدة العقوبة	مسابجين يتابعون تكويننا مهنيا
العدد	متوسط الرتب	U	م.د.	العدد	متوسط الرتب	U	م.د.	العدد	متوسط الرتب	U	م.د.				
7	6	14	0.05	7	8	29	غ.د.	7	7	14.5	0.05	ط	ق	مدة العقوبة	مسابجين يتابعون تكويننا مهنيا
10	11			10	9			10	12						
7	12	23	غ.د.	7	9	43	غ.د.	7	13	22.5	غ.د.	ط	ق	مدة العقوبة	مسابجين لا يتابعون أي تكوين
12	7			12	10			12	7						

• فئة المساجين الغير متابعين لأي نمط من انماط التكوين.

من خلال معطيات الجدول رقم 13 ، الخاصة بفئة المساجين الغير متابعين لأي نوع من أنواع التكوين أن قيمة U جاءت غير دالة إحصائيا بالنسبة لكافة أبعاد المواجهة بدلالة تغير مدة العقوبة (قصير و طويلة) و هو ما يعني عدم وجود فروق إحصائية في الدرجات المتحصل عليها ، فلقد جاءت قيمة U بالنسبة لبعد المواجهة المركزة على المساندة الاجتماعية لفئتي المساجين الذين يقضون فترة عقوبة طويلة و قصيرة غير دالة إحصائيا (22.5) وهي قيمة أكبر من القيمة الجدولية (20) بالنسبة لعينتين $n=9$ و $n=10$ عند مستوى دلالة (0.05) ، كما جاءت قيمة U بالنسبة لبعد المواجهة المركزة على المشكلة لفئتي المساجين الذين يقضون فترة عقوبة طويلة و قصيرة ، غير دالة إحصائيا (43) عند نفس مستوى الدلالة السابق كما جاءت قيمة U بالنسبة لبعد المواجهة المركزة على الانفعال لفئتي المساجين الذين يقضون فترة عقوبة طويلة و قصيرة ، غير دالة إحصائيا (23) وهي قيمة أكبر من القيمة الجدولية (20) بالنسبة لعينتين $n=9$ و $n=10$ عند مستوى دلالة (0.05).

• فئة المساجين المتابعين لنمط التكوين المهني.

من خلال معطيات الجدول رقم 13 ، الخاصة بفئة المساجين المتابعين لنمط التكوين المهني تبين لنا أن قيمة U جاءت دالة إحصائياً بصفة جزئية بالنسبة لأبعاد المواجهة بدلالة تغير مدة العقوبة (قصير و طويلة) ، فلقد جاءت قيمة U بالنسبة لبعد المواجهة المركزة على المساندة الاجتماعية لفئتي المساجين الذين يقضون فترة عقوبة طويلة و قصيرة دالة إحصائياً (14.5) وهي تقارب قيمة U الجدولية (14) بالنسبة لعينتين $N=7$ و $N=10$ عند مستوى دلالة (0.05) ، كما جاءت قيمة U بالنسبة لبعد المواجهة المركزة على المشكلة لفئتي المساجين الذين يقضون فترة عقوبة طويلة و قصيرة ، غير دالة إحصائياً (29) عند نفس مستوى الدلالة السابق كما جاءت قيمة U بالنسبة لبعد المواجهة المركزة على الانفعال لفئتي المساجين الذين يقضون فترة عقوبة طويلة و قصيرة ، دالة إحصائياً (14) وهي تساوي قيمة U الجدولية (14) بالنسبة لعينتين $N=7$ و $N=10$ عند مستوى دلالة (0.05).

و من خلال نتائج الجدول 13 يمكننا القول بأنه بالنسبة لأفراد عينة المساجين الذين لا يتابعون أي نمط من أنماط التكوين لم نجد لديهم تبايناً في أبعاد المواجهة بالنسبة لمدة العقوبة، أي أن مدة عقوبة حبسهم لم تؤثر في نوع استراتيجيات المواجهة لديهم، فكانت قيم U في كل الأبعاد غير دالة إحصائياً، في حين جاءت قيم U دالة جزئياً لدى عينة المساجين المتابعين لنمط التكوين لأزيد من 66% وهو ما يؤكد تأثير مدة العقوبة في نوع المواجهة لدى المساجين المتكويين مهنياً.

و القراءة في درجات متوسطات الرتب تمكنا من معرفة اتجاه مدة العقوبة التي أثرت في نوع المواجهة لدى عينة المتكويين مهنيًا ، فنلاحظ من الجدول 13 أن درجات متوسطات الرتب مرتفعة لدى المساجين الذين يقضون فترة عقوبة أقصر.

و انطلاقًا من نتائج الجداول 11، 12، و 13 نستطيع أن نقول أنه :

- لا يوجد اختلاف بائن في نوع استراتيجيات المواجهة التي يعتمدها المساجين عموماً بدلالة انه لم نستطع الوصول إلى فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينة في درجات أبعاد المواجهة التي تحصلوا عليها.(الجدول 11)
- هناك اختلاف في أبعاد استراتيجيات المواجهة بين أفراد عينة المساجين المتابعين و الغير متابعين لنمط التكوين المهني بدلالة الفروق الإحصائية التي وجدناها (الجدول 12).
- ظهرت فروق دالة إحصائية (جزئياً) لدى أفراد العينة الذين يتابعون تكويناً مهنيًا و الذين يقضون فترات عقوبة قصيرة مقارنة مع المساجين الذين يقضون فترات طويلة، أي أن قصر مدة العقوبة هو العامل الأساس المؤثر في نمط المواجهة.
- في حالة أفراد العينة الذين لا يتابعون أي نوع من التكوين نلاحظ انه لا تكاد توجد فروق بين فترتي العقوبة وهو ما قد تم التوصل إليه سابقاً.

الخلاصة.

لا يعتمد المساجين على نوع محدد من أنواع المواجهة الخاصة بالضغوطات النفسية داخل السجن عموماً، إضافة إلى أن تكوين المساجين مهنيًا يمكن أن يكون عاملاً فاعلاً في تكوين استراتيجيات مواجهة الضغوطات النفسية مقارنة مع المساجين الغير متكونين من جهة و من جهة أخرى هناك تأثير بائن لمدة العقوبة على نوع استراتيجيات المواجهة المعتمدة من قبل السجن، فكلما كانت تلك المدة قصيرة ، مال السجن إلى استعمال نمط معين من المواجهة، و في حالة دراستنا تبين لنا أن قصر مدة العقوبة يجعل من السجن المتابع لتكوين مهني أكثر ميلاً إلى اعتماد إستراتيجيتين أساسيتين :

- المواجهة المركزة على المساندة الاجتماعية .
- المواجهة المركزة على الانفعال.

في حين قليلاً ما يميل إلى الاعتماد على نوع المواجهة المركزة على المشكلة.

مناقشة النتائج

- ✓ مناقشة نتائج الفرضية الأولى.
- ✓ مناقشة نتائج الفرضية الثانية.
- ✓ مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.
- ✓ الاستنتاج العام.

لقد تعرضنا في الفصل السابق إلى عرض نتائج الاختبار و قمنا بتحليل الإحصاءات في إطار الفرضيات التي قمنا بصياغتها في الفصل الأول، و نحن في هذا الفصل سوف نحاول مناقشة نتائج الفصل السابق في إطار بعض الدراسات و مواقع الدراسة و حيثياتها.

أولا - مناقشة و تحليل نتائج الفرضية الأولى.

جاء نص الفرضية الأولى كما يلي "هناك تباين في أنواع استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المساجين".

لم تستطع الدراسة إثبات وجود ميل السجين إلى نوع محدد من المواجهة، فلقد جاءت درجات المواجهة متقاربة إلى حد بعيد، هذا لا يعني في أن السجين لا يميل إلى أي إستراتيجية لمواجهة الضغوط النفسية الناجمة عن السجن أو تبعاته، بل يعني أن المساجين لا يميلون إلى اعتماد نوع محدد من انواع المواجهة، و جاءت النتائج متعارضة مع نتائج الدراسة التي قام بها Keneth Adams (1990) حيث توصل إلى أن المساجين يميلون إلى نمط المواجهة المركزة على البحث عن المساعدة من الغير (المساندة الاجتماعية) أساسا في الأيام الأولى بعد فترة الصدمة، ثم يميلون إلى البحث عن حلول مؤقتة لبعض المشاكل اليومية التي تعترضهم، كممارسة الرياضة و الترفيه و غيره (المواجهة المركزة على الانفعال) كما وجدت الدراسة التي قام بها Zamble و Paparino (1988) أن بعض المساجين ذوي المستوى التعليمي المرتفع (ثانوي أو جامعي) عادة ما يلجؤون إلى البحث عن إيجاد حلول ذكية للمشاكل التي يواجهونها في السجن (المواجه المركزة على المشكلة) مقارنة مع المساجين ذوي المستوى التعليمي المنخفض.

ويمكن أن نرجع هذا التباين في النتائج مقارنة مع ما توصلنا إليه إلى عدة عوامل أهمها ،

كون عينة الدراسة صغيرة نوعا ما مقارنة مع أبحاث الدراسات السابقة، إضافة إلى عامل الوقت، حيث يرى "لازاروس" أن استراتيجيات المواجهة هي عملية ديناميكية تتأثر بالوقت و التفاعل مع البيئة ، في حين أن دراستنا لم تأخذ ما يكفي من الوقت للتأكد من ذلك.

ثانيا - مناقشة و تحليل نتائج الفرضية الثانية.

نصت الفرضية الثانية التي جاءت في الصيغة التالية : "هناك تباين في استراتيجيات المواجهة بين المساجين المتكويين والغير متكويين مهنيا".

و من خلال النتائج التي تحصلنا عليها في الجدول 11 .

تبين منه وجود فروق ذات دلالة إحصائية واضحة في الدرجات التي تحصل عليها المساجين الذين يتابعون نمط التكوين (المهني) و المساجين الذين لا يتابعون أي تكوين، و

لقد جاء هذا موافقا لما توقعناه ، حيث يعد التكوين أداة فاعلة في زيادة قدرة الفرد على

التحكم في ذاته و في نظراته إلى المستقبل، فهو يعتبر مفتاح النجاح كما تنعته الثقافة والعائلة

و المجتمع عموما، أما فيما يتعلق بالتكوين المهني ، فهو يتميز بخصوصية أساسية وهي

تمكين الفرد من الحصول على مؤهل حرفي مباشرة أثناء التكوين في حد ذاته و بعده،

وهنا ما يزيد من تعزيز مفهوم الدور الاجتماعي للفرد، أما في حالة السجين، فهو يمثل له

مخرجا من الوضعية الحالية التي عادة ما كان السبب الرئيس فيها هو أما الفقر أو تدني

المستوى التعليمي لديه و بالتالي انعدام المؤهل، و هم ما ذهبت إليه دراسة Meyers

(1996) التي وضعت المقاربة الفعلية لعلاقة الجريمة بالمستوى التعليمي ، حيث أكد أنه

كلما زاد المؤهل التعليمي و المهني لدى الفرد، خلق لديه شعورا ايجابيا تجاه ذاته و بالتالي

توليد القدرة الفاعلة لأخذ زمام أموره بجدية و هو ما يقلل لديه الشعور بالعدوانية ، إذا ما

اعتبرنا العدوانية احد مكونات السلوك الإجرامي، و هو ما أكدته أيضا الأبحاث منذ زمن بعيد على غرار النتائج التي تحصل عليها "لمبروزر" (1895) حيث وجد أن جرائم القتل مثلا انخفضت مع ارتفاع نسبة المتعلمين.

فلقد وجدت دراسة Keneth Adams (1990) أن المساجين الذين يعانون من صعوبات في مواجهة الضغوطات التالية للسجن هم الذين صادفوا صعوبات و مشاكل أثناء حياتهم الدراسية قبل إيداعهم السجن، وبإجراء مقارنة صغيرة يمكننا أن نفهم من وجهة نظر السجين واقع حالته الحالية، انه يريد من عملية التكوين إعادة الاعتبار إلى حياته السابقة (قبل السجن) و إعطاء معنى لذاته في حالة الإفراج عنه ، اعتقادا منه بان عدم تكوينه هو السبب في نقص الفرص الحياتية التي كانت قد تمكنه من الحصول على خيارات عديدة بدل الإقبال على الجرم ، و هو في نظرنا ما يفسر التباين الذي أبرزه الاختبار لدى المتكونين و غير المتكونين.

و لعلم الباحث بعدم وجود المزيد من الأبحاث التي ربطت فعليا بين مفهوم المواجهة و التكوين المهني في الوسط العقابي، فلقد وجد أن هذا الارتباط يمكن أن تكون له خلفية نظرية و هي أثر العملية التعليمية و التكوينية في تغيير السلوك في الاتجاه الموجب، و لان نمط المواجهة للضغط النفسي ترتبط بمفهوم القدرة المعرفية (نمط المواجهة المركزة على حل المشكلة) و أيضا بمفهوم الذكاء الاجتماعي (نمط المواجهة المركزة على المساندة الاجتماعية) و بمفهوم التحكم بالانفعال (نمط المواجهة المركزة على الانفعال)، فان النتائج التي حصلنا عليها تعزز هذا الاتجاه من الاعتقاد بأنه على غرار تغير السلوك، فان تكوين الفرد مهنيا يمكن مقاربته بعملية تعليمه أيضا، و بالتالي الاستفادة من نفس الانعكاسات

النفسية للعملية التربوية على سلوك الفرد (السجين في حالتنا) إذا ما اعتمدنا على نظريات التعلم ، فالتعلم عند "ثورندايك" مثلا هو تغير آلي في السلوك يتجه تدريجيا إلى الابتعاد عن المحاولات الخاطئة أي نسبة التكرار أعلى للمحاولات الناجحة التي تؤدي إلى إزالة حالة التوتر والوصول إلى حالة الإشباع.

(عليان وآخرون، 1987، صفحة 68)

ثالثا - مناقشة و تحليل نتائج الفرضية الثالثة.

نصت الفرضية الثالثة التي نصت على : "هناك تتباين في أنواع استراتيجيات المواجهة حسب مدة العقوبة لدى المساجين المتكويين و الغير متكويين مهنيا" .

فلقد أرادت هذه الدراسة الوقوف على أثر مدة العقوبة كونها العامل الأساسي للضغط

النفسي الواقع على النزير (السجين) Paparino (1988) في تكوين استراتيجيات

محددة لمواجهتها انطلاقا من كون السجين متكونا مهنيا أم لا .

و من خلال نتائج الجدول 13 تبين لنا أن هناك ارتباطا فعليا بين مدة العقوبة التي يقضيها

السجين (قصيرة أو طويلة) و نوع الإستراتيجية الموجهة لمواجهة الضغط النفسي في اطار

تكوين السجين من عدم تكوينه مهنيا.

فكان الارتباط واضحا بين المواجهة المركزة على المساندة الاجتماعية و مدة العقوبة

لدى المتكويين، حيث تبين أن قصر مدة العقوبة يؤثر إيجابا في الاعتماد على ذلك النمط

من المواجهة في حين تبين أنه لدى فئة الغير متكويين لم يتضح ذلك، و بالمقاربة مع

الاتجاهات النظرية النفسية الاجتماعية الخاصة بالوسط العقابي، فلقد بينت تجربة سجن

"ستانفورد" (1995) التي خاضها مجموعة من أساتذة علم الاجتماع النفسي بجامعة ستانفورد، إلى العلاقة الطردية بين مفهوم المساندة الاجتماعية لدى النزلاء عندما يتحد مصيرهم، إذ يمكنهم الاتكال على بعضهم البعض (المساندة الاجتماعية) من التغلب على تبعات الظروف القاسية لبيئة السجن من جهة و تحمل الضغوطات التي يمارسها السجانون عليهم، و يعتقد الباحث (ببعض التحفظ) أن هذا هو ما يفسر (جزئيا) اتجاه المساجين للاعتماد على هذا النمط من المواجهة.

ولعلم الباحث بعدم وجود أي دراسة سابقة قامت بالبحث في أثر مدة العقوبة على نمط المواجهة في إطار تكوين المساجين، فانه يعتمد أساسا على النتائج الإحصائية ليفسر هذا التباين.

و من جهة أخرى توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط آخر بين مدة العقوبة و نمط المواجهة المركزة على الانفعال لدى المتكونين مهنيا مقارنة مع غير المتكونين، و لقد ارجع الباحث هذا التأثير في ظل غياب الدراسات السابقة إلى مفهوم الانفعال في بيئة مثل بيئة السجن، إذ يمثل (الانفعال) رد الفعل النفسي الأساسي لمواجهة حالة الضغط، فيعتمد السجين عادة على ممارسة أنواع من الأعمال المخفضة للضغط، كالرياضة، البحث عن الدعم العاطفي، التأمل، التنزه، مشاهدة التلفاز الخ.

فكلما كانت مدة العقوبة قصيرة مال السجين إلى هذا النمط من المواجهة ، أما التكوين فهو يلعب دور المحفز للإقدام على أي عمل و تحسين صورة الذات لديه "Parker" (2004) ، فهو يجد لذاته دورا (اجتماعيا) بالنسبة للبيئة التي يعيش فيها، هذا اذا ما

اعتبرنا ان السجن يمثل حقيقة بيئة واقعية بالنسبة للسجين، وجب عليه التكيف مع مكوناتها.

هذا ايضا ما أكدته دراسة Adams و Toch (1989) التي خلصت إلى أن المساجين الذين يعانون من هشاشة نفسية و الأكثر استجابة إلى ضغوطات السجن هم ذوي الاضطرابات الانفعالية التي كانوا يعانون منها قبل إيداعهم في السجن إضافة إلى اضطرابات التوافق.

فلقد خلصت دراسة Zamble و Paparino (1988) الشهيرة التي أجريت للبحث في أثر السجن و القلق و المواجهة على 133 سجين ذكر مودعين في مؤسسات عالية الامان في كندا ، و بعد التحقيق في استجابات المساجين الشائعة حول أنماط مواجهتهم للضغوطات ، رصد الباحثان مقاربات تتجه في نفس اتجاه نتائج دراستنا، حيث وجد أن المساجين يعتمدون في مواجه المشاكل المتعلقة ببيئتهم و حياتهم السجنية أساسا على طلب المساندة من النزلاء الأكثر خبرة منهم بالدخول في جماعات اثنية أو عرقية (المساندة الاجتماعية)، كما وجد الباحثان أن بعض المساجين يعتمدون البحث عن وسائل الترفيه و اللهو للكف من عوامل الضغط كالرياضة و اللعب و الموسيقى و غيرها من الأنشطة، كما وجد أن قلة من المساجين تعتمد أيضا على إستراتيجيات التخطيط و التفكير العقلاني.

وبما أن الاتجاه النظري المفسر للمواجهة يصفها بالعملية الديناميكية "لازاروس" (1995) فان النزيل (السجين) عادة ما يلجأ إلى التخفيف من الضغوط عن طريق

مواكبة المظاهر الداخلية للنزلاء الآخرين ، فهو يلجأ إلى التقليد أولاً حتى لا يبدو شاذاً ثم يدخل في نمط آخر و هو المواظبة و الروتين الذي يطرأ بعد مدة طويلة من الإقامة ، وهو ما يفسر بروز هذا النمط مع قصر مدة إقامة فقط ، أي في بداية السجن.

و هو ما أوضحته دراسة "Heskin" (1974) لدى المساجين خاصة في الأشهر الأربعة الأولى من سجنهم، فلقد لاحظ لديهم سلوكيات نمطية تتميز بالعزلة تارة و بالإقدام على نشاطات خاصة كمشاهدة التلفاز و القراءة و ممارسة الرياضة، و بمرور الزمن تبدأ هذه المظاهر السلوكية في التلاشي.

كما بينت النتائج التي حصلنا عليها ضعف الارتباط بين نمط المواجهة المركز على المشكلة سواء عند المتكونين أو غير المتكونين بناء على مدة العقوبة.

و لان الباحث لم يجد أي دراسة تربط بين هذه العوامل، فلقد اعتمد على النتائج الإحصائية لمحاولة فهم و تفسير ما توصل إليه .

حيث إذا ما اعتبرنا أن نمط المواجهة المركزة على المشكلة يقوم على جمع المعلومات و وضع خطة للاستجابة وفق متطلبات المشكل، لتغيير حقيقة الوضع المدرك على انه ضاغط بغرض إيقافه أو التحرر منه.

(الحجار، 1989، صفحة 196)

فهذا يتعارض جزئياً إلى ما توصل اليه Zamble & Poporino (1988) من نتائج عندما وجدوا أن بعض المساجين يعتمدون على نمط المواجهة المركزة على حل المشكلة لمواجهة الوضعية الضاغطة إلا أنهما لاحظا أن هذا النمط عادة ما يعتمد بصفة آنية

ينتهي بمجرد تلاشي العامل الضاغط.

فإن اقتناع السجين بأن تغيير حقيقة الوضع غير ممكنة و ربما تكون مستحيلة، جعله يتنازل على توظيف هذا النمط من المواجهة أساسا، و هو ما جاءت نتائج الدراسة لتؤكد في هذا البعد من المواجهة، فلم نجد أي ارتباط بين بعد المواجهة المركزة على المشكلة و مدة العقوبة في إطار تكوين أو عدم تكوين السجين.

رابعاً - الاستنتاج العام

لقد أردنا من خلال هذه الدراسة إيجاد الارتباط الموجود بين تكوين المساجين مهنياً و عدم تكوينهم و قدرتهم على تكوين استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية الناجمة عن السجن، كما حاولت الدراسة التحقق في نوع المواجهة المعتمدة من طرف المساجين في ظل متغير مدة العقوبة سواء كانت قصيرة أو طويلة لدى فئتي المتكونين و غير المتكونين، و جاء النتائج لتدل على:

- أنه لا توجد تباينات واضحة في توظيف نوع محدد من انواع المواجهة لدى المساجين بصفة عامة داخل السجن.
- هنالك فروق بين المساجين المتابعين لنمط التكوين المهني و الغير متكونين فيما يخص استراتيجيات المواجهة المعتمدة لمواجهة ضغوط السجن لصالح فئة المتكونين مهنياً حيث تبين أن هذه الفئة أكثر ميلاً على مواجهة الضغوط من فئة الغير متكونين.
- كما توصلنا إلى أن هناك ارتباطات جزئية بين نوع المواجهة و مدة العقوبة لدى الفئتين، حيث تبين أن فئة المتكونين مهنياً يميلون إلى الاعتماد على نوعي المواجهة المركزة على المساندة الاجتماعية و المواجهة المركزة على الانفعال كلما قلت مدة العقوبة ، في حين لم تستطع الدراسة إيجاد الارتباط القائم بين بعد المواجهة المركزة على المشكلة و مدة العقوبة لدى الفئتين.

لقد جاءت نتائج دراستنا موافقة لبعض الاعتقاد النظري من جهة و متجهة عكس اتجاه بعض الدراسات من جهة أخرى، في حين أنها لم تلم بكل حيثيات ظاهرة السجن و السجين لعدة اعتبارات، ولكنها في معتقدنا قد فتحت باباً جديداً في ميدان الدراسات النفسية الإكلينيكية في الوسط العقابي.

الخاتمة

يعتبر سلوك الإنسان من وجهة نظر سيكولوجية، موضوع للدراسة في غاية الأهمية نظرا للمتشعبات الفكرية التي تحاول تفسيره في ظل الاطر النظرية، ولا يمكن فصل الفرد عن بيئته سواء كانت طبيعية أو غير طبيعية كالسجن مثلا، اذ يعتبر السجين أحد عناصر هذه البيئة الخاصة و لا يمكن اهمال ديناميكية العلاقة التي يحاول بنائها ليواجه مقتضياتها و خاصة اذا تعلق الامر بالضغوطات النفسية الناجمة من عملية سلب حريته ، فعادة ما يتسلح السجين بما يستطيع من مكتسبات سواء كانت نظرية أو عملية ليخفف من حدة تلك الضغوط.

وما ارادت هاته الدراسة هو الوقوف على واقع عملية تكوين المساجين مهنيا و كيف يمكن أن تتداخل معهم في عملية تكوين استراتيجيات لمواجهة ضغوطات التالية لعملية السجن، وتوصلت الدراسة الى أن لتكوين المساجين مهنيا دورا حقيقيا و واقعا يؤثر ايجابا في خلق وأنواع معينة من الاستراتيجيات التي توافق متطلبات الوضعية الحالية للسجين بغرض التخفيف من حدتها، و خلصت الدراسة الى أن المساجين الذين يتابعون تكويننا مهنيا يعتمدون على نمطين من المواجهة كلما كانت مدة اقامتهم بالمؤسسة العقابية قصيرة و هما نمط المواجهة الموجهة على المساندة الاجتماعية و نمط المواجهة الموجهة على الانفعال، و ذلك مقارنة مع فئة المساجين الذين لا يتابعون اي تكوين.

ونعتقد أخيرا أن البحث الاكلينيكي في الوسط العقابي في الجزائر مازال في بداياته، ونأمل ان يكون عملنا هذا بمثابة اللبنة الاولى التي تضع الاسس النظرية للمضي قبلا نحو ابحاث أكثر عمقا و أكثر شمولية.

التوصيات و الاقتراحات.

إن دراستنا كباقي الدراسات في ميدان العلوم الإنسانية أو غيرها لم و لن تخلو من النقائص، التي نرجع جزءا منها إلى ظروف الدراسة في حد ذاتها و العراقيل الإدارية و جزءا آخر إلى قدرة فهمنا و استطاعتنا بالإلمام بكل الحثثيات التي دارت الدراسة حولها، فلا يكلف الله نفسا إلا وسعها، و بالرغم من ذلك فنحن نضع بين أيدي الباحثين الراغبين في مواصلة البحث في مجال العلوم النفسية الخاصة بالوسط العقابي بعض التوصيات و الاقتراحات لعلها تزيد في فهم واقع السجن و السجين من وجهة نظر نفسية و التعمق فيه.

- إن دراستنا اقتصرت على فئة المساجين الذكور فقط، نقترح ضم فئة السجينات إلى عينة الدراسة.
- إن دراستنا اعتمدت على عينة قصيرة نوعا ما مقارنة بالأبحاث الأخرى، نقترح توسيع العينة لتشمل أكبر عدد ممكن من المساجين.
- نقترح إدخال متغيرات السن و نوع العقوبة (جناية، جنحة) على عينة الدراسة.
- كما نقترح البحث في عوامل الخطر لدى عينة المساجين.
- نقترح أيضا البحث في السلوكيات الشاذة لدى عينة المساجين و مقارنتها باستراتيجيات المواجهة كالشذوذ الجنسي و الإدمان على المخدرات كونها من أهم العوامل المؤثرة في سلوكيات السجين.
- تعميق البحث في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المساجين من وجهة نظر اختبارات أخرى، كون دراستنا اقتصرت فق على مقياس Cousson.
- محاولة إجراء مقابلات مباشرة مع المساجين لجمع معلومات كيفية تعزز فهم حالة السجين من خلال معاشه النفسي.
- إنشاء مقاييس نفسية / عصبية خاصة بفئة المساجين الذكور و الإناث لكون هاتين الفئتين معزولتين عن بعضهما البعض.

قائمة

المراجع

قائمة المراجع

- أزروق, فاطمة الزهراء. (1997). الكفالة النفسية للمصابين بداء السكري، استراتيجيات المقاومة الفعالة لتحقيق التوافق النفسي الاجتماعي. رسالة ماجستير. جامعة باتنة. الجزائر.
- توفيق, نجيب محمد. (1997). الخدمة الاجتماعية في محيط نزلاء السجون و الأحداث. القاهرة: الانجلو المصرية.
- جابر, جابر عبد الحميد، و علاء الدين كفاي. (1989). معجم علم لنفس في الطب النفسي. القاهرة: دار النهضة العربية.
- جميل, سميرة طه. (1998). التخلف العقلي و استراتيجيات مواجهة الضغوط الاسرية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- حازم, حسن جمعة. (1979). تقويم برامج العمل بمؤسسات الاحداث. مصر: المركز القومي للبحوث الاجتماعية و الجنائية.
- الحجار, محمد حمدي. (1989). الطب السلوكي المعاصر. لبنان: دار العلم للملايين.
- حطاب, سمير عبد القادر ، محمد عبد السميع عثمان. (2008). التعليم المهني في المؤسسات الاصلاحية. المملكة العربية السعودية: مركز الابحاث و الدراسات الامنية.
- حطاب, سمير عبد القادر. (2001). التعليم المهني في المؤسسات الاصلاحية. جدة: جامعة نايف للعلوم الامنية.
- خليل, ابراهيم. (2006). الاختبارات النفسية. بغداد: مطبعة دجلة.
- رضوان سامر جميل. (2002). الصحة النفسية (المجلد 1). دار الميسرة للنشر و التوزيع: الاردن.
- زرارة, لخضر. (2008). الجريمة بين المجتمع الريفي و المجتمع الحضري. رسالة دكتوراه . جامعة باتنة. الجزائر.
- السديسي, شعبان علي حسين. (2002). علم النفس أسس السلوك الانساني بين النظرية و التطبيق. القاهرة: المكتبة الجامعية الحديثة.
- السراج, عبود. (1986). علم الاجرام و العقاب. الكويت: جامعة الكويت.
- سلامي, محمود. (1999). الواقع الاجتماعي للأحداث المنحرفين دراسة وصفية تحليلية للتطبيق على دور و توجيه الاحداث بالجماهيرية الليبية. مصر.
- السيد, أحمد البهي. (1991). إستخدام بعض البرامج التعليمية في تعديل السلوكيات غير التوافقية لدى الاحداث الجانحين، رسالة دكتوراه غير منشورة. مصر.

- سيد حنفي, ابو المجد. (1984). تربية وتعليم الاحاث بمؤسسات رعاية الاحاث الجانحين، رسالة ماجستير. جامعة القاهرة. مصر.
- سيد سليمان, عبد الرحمن. (2009). البحث العلمي، خطوات و مهارات. مصر: عالم الكتاب.
- سيد عويسي, و آخرون. (1968). نتائج المسح التقييمي للخدمات التي تقدمها مؤسسات الاحداث. مصر: المركز القومي للبحوث الاجتماعية و الجنائية.
- سيد يوسف, جمعة. (2000). دراسات في علم النفس الاكلينيكي. القاهرة: دار غريب للطباعة و النشر.
- سيد يوسف, جمعة. (2001). النظريات الحديثة في تفسير الامراض الحديثة. القاهرة: دار غريب للطباعة و النشر.
- شمس, محمد علي محمد. (1988). دراسة مقارنة للدور التعليمي والمهني لمؤسسات الأحداث الجانحين في مصر و الولايات المتحدة لأمريكية. مصر .
- الشناوي, محروس محمد ، و محمد السيد عبد الرحمن. (1998). العلاج السلوكي الحديث، اسسه و تطبيقاته. القاهرة: دار قباء للطباعة و النشر.
- الشناوي, محمد محروس. (2003). نظريات الارشاد و العلاج النفسي. القاهرة: دار غريب للطباعة و النشر.
- طلعت, محمد عيسى وآخرون. (1999). الرعاية الاجتماعية للاحداث المنحرفين. القاهرة: مكتبة القاهرة الحديثة.
- العتيبي, مناجا بن صالح. (1995). أثر التأهيل المهني داخل السجون في الحد من العود إلى الجريمة. الرياض: المركز العربي للدراسات الامنية و التدريب.
- عريم, عبد الجبار. (1975). الطرق العلمية الحديثة في اصلاح و تأهيل المجرمين و الجانحين. بغداد: مطبعة المعارف.
- عزوز اسمهان. (2009). مصدر الضبط الصحي وعلاقته باستراتيجيات المواجهة رسالة ماجستير. جامعة باتنة. الجزائر.
- عسوس, عمر. (1989). معوقات العملية التعليمية و التربوية داخل المؤسسات الاصلاحية و العقابية في الدول العربية. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الامنية.
- علام, محمد ماجدة كمال. (1977). البرامج التعليمية كأداة لتعديل سلوك المنحرفين بالمؤسسات الايوائية رسالة ماجستير. جامعة عين شمس. مصر.
- علي ابراهيم, علي سمير. (1996). مشكلات التعليم المهني في مؤسسات الرعاية الاجتماعية و مراكز الاحداث الجانحين، رسالة ماجستير. جامعة القاهرة. مصر.

- علي ابراهيم, علي سمير. (1998). مشكلات التعليم المهني في مؤسسات لرعاية الاجتماعية. مصر: دار المعارف.
- عليان جميل, و آخرون. (1987). المحمص في علم النفس التربوي. ط3. عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.
- العوجي, مصطفى. (1987). دروس في العلم الجنائي السياسة الجنائية و التصدي. بيروت: مؤسسة نوفل.
- العويجي, مصطفى. (1986). الحدث المنحرف أو المهدد بخطر الانحراف في التشريعات العربية. بيروت: مؤسس نوفل.
- كير, جيمس روبي. (1977). كيف يتعلم الكبار. القاهرة: الشركة المصرية للطباعة و النشر.
- مزوار, نسيم. (2006). إستراتيجيات المقاومة و مرض السرطان، دراسة مقارنة بين المصابين و غير المصابين ،رسالة ماجستير. جامعة باتنة . الجزائر.
- المطيري, صالح. (1993). التأهيل في السجون، رسالة ماجستير. السعودية: المركز العربي للدراسات الامنية.
- معاش, أحمد. (2007). اليوم العالمي لحقوق الإنسان: إصلاح السجون الجزائرية. جريدة BBC، 23.
- المغربي عبد الحميد عبد الفتاح. (1999). الادارة الاستراتيجية لمواجهة القرن 21. القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- مهاب, محمد جمال الدين. (1991). جناح الأحداث الكامن خصائصه والعوامل التي تحوله إلى جناح ظاهر، رسالة ماجستير . جامعة القاهرة . مصر.
- هلاي, شريف زيفر. (2004). واقع السجون العربية بين التشريعات الداخلية و المواثيق الدولية. لبنان: دار المعارف.
- وزارة التكوين و التعليم المهنيين MEFP. (2001). دليل المكون. الجزائر: ا وزارة التكوين و التعليم المهنيين.
- وزارة العدل. (2006). اتفاقية شراكة تتضمن تكوين و اعادة الادماج الاجتماعي للمحبوسين. الجزائر: وزارة العدل.
- Altet, Marguerite. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Canada: PUQ.
- Bolger, Nil. (1990). Coping as a personality process, a prospective study . *Journal of Personality ans Social Psychology*. 373-525 ،

- Burbec, Emile .(1981) *Juvinile procedures in the Swiss Canton of Vaud* .Suisse: Journal of Adolescence.
- Cohen, Frances , Richard Lazarus & Suzane Folkman .(1973) *Active Coping Processes, Coping Dispositions, and Recovery from Surgery* . *Psychosomatic Medicine*.389-375 .
- Compas, Bruce .(2001) *Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research* .Burlington : Department of Psychology, University of Vermont.
- De Ridder, Denis .(1997) .What is wrong with coping assessment ? *.Psychology and Health*.434-417 ,
- Duguid, Stephen .(1995) *The prisoners as students* .Canada: University press.
- Faucaull Michel .(1975) *Surveiller et Punir : naissance de la prison en 1975* . France: Galimar.
- Folkman, and Lazarus .(1984) *Sychological stress and the coping process* .New york: MC. graw Hill.
- Gralha, Otitia .(1993) *How to leave in liberty...Beigin imprisoned* .Niamey.
- Hazanova,-Boskovitz Ofra .(2003) *Etude du coping des adolescents dans un contexte expérimental* .Geneve: Press Université de Geneve.
- Lazarus R. & Folkman S. .(1984) *Stress, Appraisal and Coping* .New york: Springer.
- Lergas, Asbjorn .(2007) *The sharing of responsabiliy in the rehabilitation of prisoners, The import model* .Norway: Ministry of justice.
- Lochne, Lance .(2007) *Education and Crime* .Ontario: University of Western Ontario.
- Matthews G. , M. Zeidner , R. Roberts .(1998) *Emotional intelligence, coping and adaptation* .Massachuset: MIT Press.
- Noad, Brian .(1993) *Adulte education in NSW Prison A therortical & Practicl Issues* .Austria: Convergence.

- Parker, Norman & James Parker .(2004) .*Coping Inventory for Stressful Situations* .New York: Mc Graw Hill.
- Perez, M. & M. Reicherts .(1991) .*A situation behaviour approach to stress and coping* .New York: Hogrefe & Huber.
- Schwarzerand, R. & C. Schwarzer .(1996) .*A critical survey of coping instruments. In M. Zeidner & N. S. Endler (Eds.), Handbook of coping: Theory, research and applications* .New York: Willey and Son's.
- Souryal, Sam .(1993) .*The united Nations Minimum Rules for the treatement of offenders to the situation in Developing countries* .New york: Unpublished paper.
- Sutton, Peter .(1993) .*Basic education in prison: The project of the UNESCO Institute of education* .Humbourg: UNESCO.
- Wiliams, Terry .(2004) .*Coping with stress* .Boston: Willey and Son's.