الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم علم النفــس

دراسة إكلينيكية لميكانزمات الدفاع من خلال مقياس أساليب الدفاع DSQ عند التلميذ المتمدرس الراسب (دراسة ميدانية بمتوسطة غسان كنفاني)

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في علم النفس العيادي

إعداد :

عليوش صلاح الدين

إشراف : د . مشطر حسين

رقم	الاسم واللّقب	الرتبة	مؤسّسة الانتماء	الصّفـة
1	بودودة نجم الدين	محاضرا أ	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	رئيسا
2	مشطر حسين	محاضر أ	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	مشرفا، مقرّرا
3	بن شيخ	محاضر ب	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	ممتحنا

السنة الجامعية : 2020/2019

محتويات الدراسة	الصفحة
شكروعرفان	ج
الإهداء	د
ملخص الدراسة باللغة العربية	ح
ملخص الدراسة باللغة الإنجلزية	ز
فهرس الجداول	ط
فهرس الأشكال	ي
مقدمة	ه
الجانب النظري	
الفصل الأول: إشكالية الدراسة	
أولا : إشكالية الدراسة .	3
ثانيا : الفرضيات .	6
ثالثا : مبررات إختيار الموضوع	7
رابعا : أهداف الدراسة	7
خامسا : أهمية الدراسة	7
أ - الأهمية النظرية	7
ب - الأهمية العملية	8
ج - الأهمية العلمية حسب موقع Google Trends	9
سادسا :تحديد مصطلحات الدراسة	12
سابعا : الدراسات السابقة	13
الفصل الثاني : أليات الدفاع	
تمهيد	21
أولا : آليات الدفاع والسلوكيات الدفاعية	22
ثانيا : مفهوم نمو وتطور، آليات الدفاع	24
ثالثا : الدورة التطورية لآليات الدفاع	26
رابعا : أنواع ميكانزمات الدفاع	27
خامسا: تصنيف أليات الدفاع	34
سادسا : آلية عمل ميكانزمات الدفاع	37
الخلاصة	38
الفصل الثالث : الرسوب المدرسي	

تمهيد.	41
أولا : تعريف الرسوب المدرسي.	42
ثانيا : المصطلحات المتشابهة مع الرسوب المدرسي.	44
ثالثا : اتجاهات الرسوب المدرسي.	45
رابعا : عوامل الرسوب المدرسي .	48
خامسا :إجراءات الرسوب المدرسي و الإعادة في التشريع الجزائري.	52
سادسا : الآثار المترتبة عن الرسوب المدرسي.	55
سابعا : حلول المقترحة للحد من اهرة الرسوب	57
الخلاصة	61
الجانب الميداني	
الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	65
أولا : منهج الدراسة	66
ثانيا : مجالات الدراسة	67
ثالثا : مجتمع وعينة الدراسة	68
رابعا : أدوات الدراسة	71
الفصل الخامس : عرض نتائج الدراسة	
أولا : عرض نتائج دراسة الحالة الأولى	81
ثانيا :عرض نتائج دراسة الحالة الثانية	85
ثالثا : مناقشة النتائج المتوصل إليها	90
رابعا : إقتراحات وتوصيات	93
خاتمة	94
قائمة المصادر و المراجع	95
الملاحق	

شكر و عرفان

مرت خمس سنوات من التعليم الجامعي توجت بهذه المذكرة البسيطة ، اذا كان المقام للشكر

فلابد أن يكون للأساتذة الكرام كل بإسمه ، خاصة الأستاذ **الدكتور مشطر حسين**

الذي أشرف على العمل ، فكان القدوة و الموجه و المؤطر كما كان أيضا المتفهم .

كما و لابد أن نشكر كل من تفهم بعض التقصيرات التي لابد أن تكون

في مسيرة كل إنسان ، نشكر كل من حفزنا حقيقة من **الدكتور بودودة** ،

الدكتورة بن شيخ ، **الدكتور بهتان** في الطوراليسناس .

و كل أساتذة القسم .

و الشكر موصول لكل الأصدقاء و الداعمين من قريب و بعيد .

كما نشكر كل من مرّ بحياتنا ... مرّ و ترك الأثر ...

الإهداء

" رَبِّ اجْعَلْنِي مُقِيمَ الصَّلاةِ وَمِن ذُرِّيَّتِي رَبَّنَا وَتَقَبَّلْ دُعَاء
رَبَّنَا اغْفِرْ لِي وَلِوَالِدَيَّ وَلِلْمُؤْمِنِينَ يَوْمَ يَقُومُ الْحِسَابُ "

[سورة إبراهيم: الآيات 40-41]

إلــى من كانت السبب في كل شيء ..

إلــى من صبرت و من تعبت و من قدمت و لا تزال ...

إلــى من أمنت بي في أشد المراحل صعوبة .

إلــى أمي الغالــية أهدي هذا العمل البسيط .

إلــى من حملني فوق الأكتاف منذ الصغر ..

إلــى من كتب لي يوم ما " السبع نصائح " .. بعد حين، ها أنا أدرك معنى تلك الكلمات ...

إلــى أبي الغالــي .

إلــى من قدمت فغيرت الكثير ..

إلــى من كانت و لا تزال حضورها يغير كل شيء .

إلــى السكينة حواء ..

إلــى كل أحبائــي من أصدقاء و أقارب و للغرباء ...

إلــى كل من مرّ بحياتنا ... مرّ و ترك الأثر ...

أهدي هذا العمل .

صـــلاح الدين عليـــوش .

مقدمة :

يواجه الفرد في حياته مواقف مختلفة تتنازع فيه دوافع متضاربة مما تدفع به في بعض الأحيان من أن يعاني من الإحباط ، نتيجة عقبات موضوعية في العالم الخارجي أو بسبب قصوره الذاتي الذي يحول دون إشباع دوافعه و رغباته ، و ينجم عن هذا التنازع الذي تتضارب فيه دوافع متباينة ، أعراض القلق ،و الكبت و مختلف النوازع النفسية . و يتعامل كل فرد باستجابة خاصة كرد فعل عن هذا التنازع و الإحباط عن طريق مجموعة من الدفاعات النفسية التي تتفاعل لتعيد له التوازن النفسي ، فعلى مستوى الوعي قد يلجأ الفرد الى التبسيط من المشكلة أو اللجوء الى شخص اخر ليسانده في تلك المشكلة ، أما في اللاشعور فتتم بطريقة الية لايشعر بها الانسان باستخدام "الحيل الدفاعية " التي تعرف على أنها عمليات حماية موضوعة من طرف الأنا أي أنها دفاع الأنا لأنها وضعت ضد الرغبات المرفوضة المنبعثة من الهو .

و يصطلح على هذه الحيل الدفاعية مفهوم الميكانيزمات الدفاعية ذلك الركن اللاشعوري للأنا ، الذي يعمل على تجنيب الفرد التوترات الناتجة عن الصراعات و حماية الأنا من الغمر النزوي ، أما بالعودة الى جذورها التاريخية دعنا نقول أن أول من وضع تصور أشمل نوعيا لمفهوما " سيغموند فرويد " و أضاف بعده كثيرون عن طريق أبحاثهم ، و من أبرزهم الإبنة : أنا فرويد حيث ترى " ، أن الميكانزمات الدفاعية لها جذور بيولوجية و تعتبر ميكانيزم الكبت أول ميكانيزم بدائي مرتبط برد فعل تجنب الألم ، فمنها دفاعية بدائية و أخرى أكثر نضجا ، إلا أن الحكم على الميكانيزمات لايرتبط بكمها و نوعها أكثر منه بفاعليتها و في ذلك يقول براجوري: " بأن الفرد ليس مريضا كونه يملك دفاعات ، لكن التوظيف السيء لها و صلابتها و عدم ترابطها هو ما يشكل خللا " ، فقد تتحول ميكانزمات إلى حالة مرضية اذا اقتصر الامر على استخدام البعض منها فقط و بصفة مفرطة.

و قد يلجأ إليها البعض كحيل نفسية من أجل أن تقيه الاعتراف بالدوافع الحقيقية لسلوكه ، و تعفيه من مسؤولية ما حدث من فشل في تحقيق بعض أهدافه ، و تحميه من الشعور بالعجز و الدونية و تخفف عنه مشاعر الذنب و القلق و التوتر ، و هو ما يستخدمه بعض التلاميذ في معالجة مشكلة رسوبهم المدرسي و هو المتغير الثاني لبحثنا ، حيث سنأحاول من خلالها الربط بين ميكانيزمات الدفاع التي يمتلكها التلميذ و كيفية استخدامها في مواجهة واحدة من أهم المشكلات التي تسبب الهدر المدرسي في الجزائر و التي تتزايد

أعـدادها فأرقـام ضـخمة سـنويا ... و نحـاول معرفـة إن كانـت هـذه الميكانيزمـات يسـتخدممها التلميـد بصـفة ايجابيـة أم سـلبية في ظـاهرة الرسـوب ، مـن أجـل تمكـين التلميـذ مـن إدارة الصـراعات والصـعوبات المدرسـية بشكل مختلف و من منظور مختلف أكثر إيجابية .

يقـع بحثنـا المتواضـع في خمسـة فصـول ، تناولنـا في الفصـل الأول منهـا إبـراز لإشـكالية الدراسـة كفصـل تمهيـدي للمـذكرة ، أمـا الفصـل الثـاني فقـط خصـص لدراسـة آليـات الـدفاع انطلاقـا مـن مفهومهـا و تطورهـا و حتى أنواعهـا و أليـة عملهـا ، أمـا في مـا يخـص الفصـل الثالـث فقـد خصصـته للرسـوب المدرسـي و حاولـت ربـط هـذه المشكلة العامة في كل المنظومات التعليمية العالمية بما هو موجود في الجزائر .

أمـا الجانـب الميـداني للمـذكرة و الـذي يمثـل الجانـب التطبيقـي لهـا الخـاص بالمجـال الجغرافي " متوسـطة غسـان كنفاني " يقع في فصلين ، فصل رابع لعرض النتائج و الفصل الخامس لمناقشتها على ضوء الفرضيات .

Abstract :

Algerian schools are now living in the shadow of many crises, perhaps the most important of which is the phenomenon of school failure, which has had an impact on the pupils feedback, teachers and the educational institution as a whole, which has called for educational actors and researchers interested in this field to research the subject of school failure and all related variables to reach a school environment that guarantees success, especially research in terms of the difficulties experienced by the failed pupil, which may make it difficult to achieve the goals of the school.

The aim of the research is to answer the following questions: What is the defensive profile for students who fail in the intermediate stage? At what level of psychological defense mechanisms does the student use an intermediate-stage failure? Does the practice of psychological defense mechanisms differ according to the gender variable?

To answer the study's questions, we relied on the clinical approach in the research and the interview tool to collect and analyze data and the Defense Styles Questionnaire (DSQ).

We concluded in the end to the following several results:

- The student who failed in the intermediate stage uses immature defense mechanisms.
- The defensive profile of the failing student differs by the the sex variable.

Key words:

Psychological defense mechanisms - School failure - Intermediate stage – DSQ .

الملخص :

لقد أصبحت المدارس الجزائرية اليوم تعيش في ظل العديد من الأزمات ولعل أهمها ظاهرة الرسوب المدرسي التي ألقت بتأثيرها على مردود التلاميذ والأساتذة والمؤسسة التربوية ككل وهو ما استدعى من الفاعلين في مجال التربية والباحثين المهتمين بهذا المجال البحث في موضوع الرسوب المدرسي وكل ما يرتبط به من متغيرات للوصول إلى بيئة مدرسية ضامنة للنجاح خاصة البحث من حيث ما يعيشه التلميذ الراسب من صعوبات قد تجعل من تحقيق أهداف المدرسة أمرا صعب المنال ومن هنا جاءت هذه الدراسة الموسومة بـ **دراسة إكلينيكية لميكانزمات الدفاع من خلال مقياس عند التلميذ المتمدرس الراسب DSQ أساليب الدفاع (دراسة ميدانية بمتوسطة غسان كنفاني)**

هدف البحث في الإجابة عن الأسئلة الأتية : ما هو البروفيل الدفاعي لتلاميذ الراسبين بالطور المتوسط ؟ في أي مستوى من آليات الدفاع النفسية يستخدم التلميذ الراسب بالطور المتوسط ؟ هل تختلف ممارسة آليات الدفاع النفسية بإختلاف متغير الجنس ؟

للإجابة عن تساؤولات الدراسة إعتمدنا على المنهج العيادي في البحث وأداة المقابلة لجمع البيانات و تحليلها و إستبيان الأنماط الدفاعية **DSQ** وخلصنا في الأخير إلى عدة نتائج التالية :

- يستخدم التلميذ الراسب في الطور المتوسط أليات دفاعية غير ناضجة .
- يختلف البروفيل الدفاعي للتلميذ الراسب بإهتلاف متغير الجنس .

الكلمات المفتاحية: ميكانيزمات الدفاع النفسية ، الرسوب المدرسي، إستبيان الأنماط الدفاعية .

قائمة الجداول

الرقم	الجداول	الصفحة
الجدول رقم 1	يوضح توزيع الميكانزمات الدفاعية على الباحثين	32
الجدول رقم 2	يوضح التسلسل الهرمي للأليات الدفاعية حسب مجموع الأداء الدفاعي	35
الجدول رقم 3	يوضح درجات الرسوب المدرسي	43
الجدول رقم 4	يوضح الفروق بين مصطلح الرسوب و بعض المفاهيم الأخرى	45
الجدول رقم 5	يوضح توزيع مجتمع الدراسة	68
الجدول رقم 6	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث من حيث الجنس.	69
الجدول رقم 7	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث من حيث الجنس	70
الجدول رقم 8	يوضح مختلف إصدارات الإستبيانات	74
الجدول رقم 9	يوضح بطاقة تقييم الميكانزمات الدفاعية للحالة الأولى	85
الجدول رقم 10	يوضح بطاقة تقييم الميكانزمات الدفاعية للحالة الثانية	89

قائمة الأشكال

الرقم	الأشكال	الصفحة
الشكل رقم 1	تطورالإهتمام بالبحث عن موضوع الميكنزمات الدفاعية عالميا مابين سنوات [2015-2020].	9
الشكل رقم 2	توزيع عدد البحوث عن موضوع الميكنزمات الدفاعية في بعض دول العالم	9
الشكل رقم 3	تطور الإهتمام بالبحث عن موضوع الرسوب المدرسي عالميا مابين سنوات [2015-2020].	10
الشكل رقم4	توزيع عدد البحوث عن موضوع الرسوب المدرسي في بعض دول العالم.	10
الشكل رقم 5	تطور الإهتمام بالبحث عن موضوع الرسوب المدرسي في الجزائر خلال السنوات ما بين [2015-2020].	11
الشكل رقم 6	توزيع الولايات الجزائرية الأكثر إهتماما بموضوع الرسوب المدرسي في السنوات الخمس الأخيرة [2015-2020].	11
الشكل رقم 7	يبين توزيع أفراد مجتمع البحث حسب متغير الجنس	69
الشكل رقم 8	يبين توزيع أفراد مجتمع البحث حسب متغير السن	70

الفصل الأول: إشكالية الدراسة

أولا : إشكالية الدراسة

ثانيا : الفرضيات

ثالثا : مبررات إختيار الموضوع

رابعا : أهداف الدراسة

خامسا : أهمية الدراسة

سادسا : تحديد مصطلحات الدراسة

سابعا : الدراسات السابقة

أولا: إشكالية الدراسة:

طرح أرسطو و بعده ابن خلدون منذ فترة طويلة ، أننا بطبيعتنا ، حيوانات اجتماعية، و على غرار من ذلك زاد التطور البشري من أهمية المعرفة الاجتماعية والسياق الاجتماعي Social Context* في حياة الإنسان ، و في تكوين فكره و ثقافته و توجيهه نحو المواضيع الخارجية سواءا بالإقبال او بالإدبار و من جهة اخرى إن السلوك الاجتماعي الإيجابي الذي تخلل تجربة الإنسان أدى إلى تواصل إنساني كبير (Schulkin, s. d., p. 01) ؛ و نموذج ذلك يتمثل في العولمة التي خلقت مجتمع واحد إن صح التعبير حيث ذابت فيه الفروقات الثقافية و المحددات القبلية و حتى القومية التي كانت تفرق بين مجتمع و اخر ، و اصبحت لغة العصر هي الرقمنة و التكنولوجيا ،و مع ضرورة التواصل الإجتماعي عاش الإنسان مجموعة من التحديات الضاغطة التي خلقت عبر الأزمنة ظواهر نفسية أثرت في الإنسان خاصة من الناحية الإتصالية ،كلها بسبب البحث عن التكيف مع الممتغيرات و الإختلافات المجتمعية التي تطرأ خلال التطور المستمر للمجتمعات و هذه مسلمة إجتماعية " خاصية الدينامية الإجتماعية " ؛

و بهذا فالإنسان مهما كانت المرحلة العمرية ،المكانة الإجتماعية فهو في عميلة تكيف ، و بحث عن التكيف دائمة ،

إن التكيف (بالمعنى الدارويني) يتم تعريفه على أنه عملية يستطيع الكائن الحي من خلالها البقاء في بيئته من خلال تحقيق توازن وظيفي Functional balance بين الدوافع والرقابة الذاتية Motivation and Control.

التكيفات Adaptations هي "تحسينات في أنماط تفاعل الكائنات الحية مع بيئتها مما يزيد من فرصها في البقاء على قيد الحياة و تحقيق الذات Self-realization و إستمرارية نوعه."(Kuppersmith, s. d., p. 05)

و التكيف مع معطيات العالم الخارجي ، سوءا التكيف البيولوجي أو النفسي يكون عبر ميكانزمات ،تسمه له †بالتعامل مع فترات إختلال التوازن النفسي أو البيولوجي ، لعل التكيف البدني البيولوجي أصبح من المسلمات .

* Social Contexte: مفهوم من مفاهيم علم النفس الإجتماعي ، السياق الاجتماعي ، والمعروف أيضًا باسم الوسط الإجتماعي و هو كيفية تفاعل شخص ما مع شيء ما اعتمادًا على بيئته الاجتماعية أو المادية المباشرة ، يمكن أن يؤثر السياق الاجتماعي على كيفية إدراك شخص ما لشيء ما.

https://www.alleydog.com/glossary/definition.php?term=Social+Context

(مفهوم المواؤمة و إعادة التوازن Assimilation et Accommodation) ، لكن من الناحية النفسية و بعد طرحّ مفهوم الجهاز النفسي ، ظهر مفهوم مهم في العمليات النفسية التي تستخدمها الأنا في التوفيق بين مكونات الجهاز النفسي ، و هي الميكانزمات الدفاعية التي تستخدم للتلاؤم و التكيف مع العالم الخارجي خاصة الوضعيات الضاغطة و فترات القلق و التوتر.

يعد مفهوم الميكانزمات الدفاعية من بين المفاهيم الأساسية في مجال علم النفس العيادي عامة، و التحليل النفسي خاصة، يعود الفضل إلى الكتابات الأولى لفرويد و تحديدا " psychonévrose de défense"، ثم إلى خليفته Anna Freud، التي قامت بدورها بأول دراسة متخصصة Monographique.

اما في الأبحاث الحديثة إن صح التعبير نجد ان الكثير من الباحثين و الأخصائيين الإكلينيكين يولون الإهتمام ، بالميكانزمات الدفاعية ، حيث من تاريخ 1997/01/01 إلى 2012/03/01،نشر 274 بحث تحت عنوان " الميكانزمات الدفاعية، في 37 إصدار ، في منصة ، .psycINFO،كما نشر 4762 بحث لها علاقة بالميكانزمات الدفاعية كمتغير أو موضوع بحث بصفة عامة ؛(Ionescu et al., 2012, p. 09)

و بهذا فالميكنازمات الدفاعية أهمية بالغة في تحديد السوي من المرضي ، و لعل المقال المنشور في مجلة Annales Médico-Psychologiques ، العدد 169 سنة 2011 ، المعنون بـ " évolution des mécanismes de défense au cours d'un traitement bref psychanalytique. Une étude de cas ، للباحث L. Poenaru ، أعاد تسليط الضوء حول مفهوم الثبات و الحركية la mobilité et la stabilité ، لميكانزمات الدفاع حيث أظهرت نتائج دراسة الحالة لمفحوصة في حالة أزمة situation de crise ؛

أظهرت المفحوصة بعد العلاج التحليلي المختصر ، إستنادا إلى شبكة الميكانزمات الدفاعية la grille des mécanismes de défense، للباحث J.-C. Perry، أنها أصبحت تستعمل ميكانزمات دفاعية (من المستوى العصابي) بدل الميكانزات التي سجلتها قبل العلاج المختصر التي كانت في المستوى (النرجسي). (Poenaru et al., 2011)

و على غرار من ذلك قياس الميكانزمات الدفاعية، لا يمكن الإستغناء عنه إذا أردنا أن نفهم التوظيف النفسي le fonctionnement psychique العادي منه و المرضي ، هذه الميكنزمات تحتل مكانة مركزية في مجال علم النفس العيادي أو المرضي ، و الطب النفسي. (Ionescu et al., 2012, p. 10)

لو بحثنا في التطبيقات العملية لقواعد و مخرجات الدراسات النفسية ،لوجدنا أن أهم مرحلة أو اهم فئة نتحصل فيها على نتائج فعلية و هامة ،هي المراحل العمرية المبكرة ، لاشك في ذلك لأن من خصائص هذه الفئات هي المرونة النفسية ،و القابلية للتعلم ... ؛ لذا فتطبيق هذه النظريات و الأساليب البيداغوجية تكون اولى به المدارس كونها اهم خلية في التنشئة الإجتماعية اضافة للأسرة ؛ فهي التي تنقل وعي الفرد من " الأنا الفردية " الى مستوى " النحن الإجتماعية " كون وظيفة هذه الأخيرة هي بالأخص عملية تثقيفية و بيداغوجية ؛ (مشطر, 2015, ص8 .)

هنا برزت مجموعة من المشاكل البيداغوجية إن صح التعبير ،اهم هذه المشاكل و المعضلات و التي لاتزال محل بحث هي الظواهر من "تسرب ،رسوب ،فشل مدرسي ،"على اختلاف كل من الإصطلاحات البيداغوجية السابقة يعتبر الرسوب المدرسي من بين اهم المسببات للظواهر الأخرى ،كون من يرسب دراسيا يعتبر فاشل بالضرورة ،نتكلم هنا عن الفشل الدراسي في تحقيق معدل الإنتقال اللازم من مستوى لأخرى ، لانتكلم عن الجانب التحصيلي الذي غير مقترن بالتقييم البيداغوجي المتعارف عليه ، و من جهة أخرى أيضا نجد من يرسب و يتكرر رسوبه قد يدفع به الرسوب مع عوامل اخرى الى التسرب المدرسي أي التخلي عن التمدرس ، لهذا فالبحث في الرسوب و من زواياه المختلفة يظل ميدان هام للباحثين في العلوم التربية و العلوم النفسية بإختصاصاتها المتعددة ؛

و بهذا إرتأينا الى الخوض في متغيرين هامين بالنسبة لنا الميكانزمات الدفاعية كونها محدد هام في سلوكاتنا سوءا كانت (فعل – رد فعل) ،و الرسوب المدرسي و تناول مشكلة الرسوب بمقاربة نفسية عيادية ، يتمثل كما سبقنا الذكر دراسة للعوامل الماوراء نفسية métapsychologique ، و تأثيرها في سلوكات التلاميذ و في ظاهرة الرسوب . و جاء بحثنا لمحاولة الإجابة عن التساؤولات التالية :

- ما هو البروفيل الدفاعي لتلاميذ الراسبين بالطور المتوسط ؟
- في أي مستوى من آليات الدفاع النفسية يستخدم التلميذ الراسب بالطور المتوسط ؟
- هل تختلف ممارسة آليات الدفاع النفسية بإختلاف متغير الجنس؟

ثانيا : الفرضيات

الفرضية الرئيسية :

البروفيل الدفاعي للتلميذ الراسب يختلف بإختلاف مستويات تصنيف فايلانت للأليات الدفاعية .

الفرضيات الفرعية :

- طيف الأليات الدفاعية المستخدمة من طرف التلميذ الراسب في مرحلة التعليم المتوسط تنتمي للمستوى الغير ناضج حسب تصنيف فايلانت .
- طيف الأليات الدفاعية المستخدمة من طرف التلميذ الراسب في مرحلة التعليم المتوسط تختلف بإختلاف الجنس .

ثالثا : مبررات إختيار الموضوع

من موجبات الأبحاث العلمية ، أن يكون الباحث متصف بالروح العلمية *، لذا فالعوامل الذاتية في إختيار الموضوع من البديهيات ، لذا فهذا البحث يدخل في إطار اهتماماتي ،كما أنهم موضوع خصب للبحث ،و من جهة أخرى الأسباب الموضوعية تتمثل في كون البحث يندرج ضمن الدراسات الإكلينيكة ؛فالدراسة الأتية قد تغير الكثير من الأفكار السائدة حول الميكانزمات الدفاعية ،خاصة الفرويدية منها (الكلاسيكية) ، كما قد تكون الدراسة المتواضعة نقطة بداية لدراسات أخرى لفهم التوظيف النفسي ، و الباثولوجيا النفسية .

رابعا : أهداف الدراسة

- يستخدم التلاميذ في الطور المتوسط مجموعة من آليات الدفاع النفسية ، و التي تتمثل في الإسقاط و التبرير .
- لا يستخدم التلميد الراسب في الطور المتوسط أليات دفاعية ناضجة و تكيفية حسب تصنيف فيلانت
- تختلف ممارسة آليات الدفاع النفسية بإختلاف متغير الجنس بين التلاميذ الراسبين .

خامسا : أهمية الدراسة

أ - من الناحية النظرية :

- يضيف البحث بعض المفاهيم الغير متداولة حول الميكانزمات الدفاعية ، تصنيفها ، و أليات عملها ، كما يساهم في تسليط الضوء حول مختلف المقاربات التي تناولت الأليات الدفاعية .
- يعد البحث الحالي ، نقطة أخرى من نقاط البداية للبحث في " أهمية الميكانزمات الدفاعية و تطبيقاتها "

* **الروح العلمية :** سلوك يتميز ببعض الإستعدادات الذهنية الأساسية بالنسبة إلى الطريقة العلمية (موريس أنجرس ، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية ، ترجمة بوزيد صحراوي و أخرون ، 2004 ، الجزائر)

- قد يضيف البحث ،مجموعة من المراجعيات الهامة في قياس الميكانزمات الدفاعية ، أي قد يكون نقطة إنطلاق في التوسع في متغيرات أخرى .
- من الممكن أن يكون البحث مرجع يستنداليه ، الطلبة الباحثين في الأليات الدفاعية ،كون الأدبيات النفسية العربية لا تزال ناقصة في هذا الموضوع و هذا ما صافناه من خلال بحثنا المتواضع .

ب - من الناحية العملية :

- يساهم البحث في الكشف عن عامل من عوامل الرسوب المدرسي الذي يرجع بدوره إلى الإضطرابات البنيوية " اي في بنية الشخصية " في النمو النفسي ، أو في أحسن الأحوال عدم النضج في الميكانزمات الدفاعية .
- يساهم يكون البحث مرجع من مراجع القياس النفسي لاليات الدفاع من خلال المقياس الذي تناولته الدراسة .
- تعد الدراسة مرجع سريع ، حول الميكانزمات الدفاعية ، أليات عملها نموها و الفروق التي تتخللها .

ج - إبراز أهمية وقيمة موضوع الميكتنزمات الدفاعية :

من خلال تصفح موقع **Google trends*** تتبين لنا قيمة البحث في موضوع الرسوب المدرسي و تطور الإهتمام به عالميا على مدى خمس السنوات الأخيرة كما هو موضح كالتالي:

الزمن [2015-2020].

العدد الكلي لأعداد البحث.

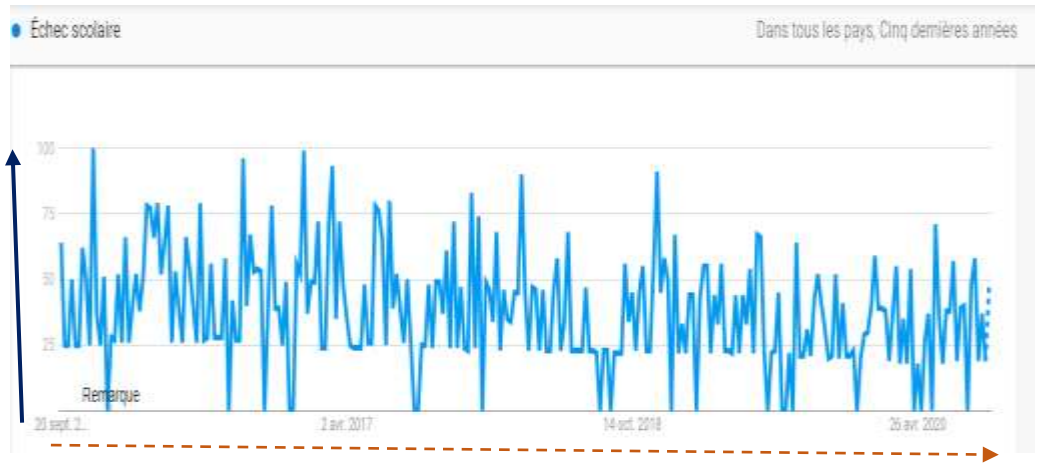
الشكل رقم (01) تطور الإهتمام بالبحث عن موضوع الميكنزمات الدفاعية عالميا مابين سنوات [2015-2020].

الشكل رقم (02): توزيع عدد البحوث عن موضوع الميكنزمات الدفاعية في بعض دول العالم.

* **Google Trends هي أداة من Google Labs تتيح معرفة مدى تكرار كتابة المصطلح في محرك بحث Google ، مع إمكانية عرض هذه البيانات حسب المنطقة واللغة ، تتيح تحليل البحث الذي أجراه مستخدمو الإنترنت إمكانية مراقبة و ملاحظة أخر و أهم المواضيع المبحوث عنها في الأدبيات النفسية**

إبراز أهمية وقيمة موضوع الرسوب المدرسي:

من خلال تصفح موقع **Google trends** تتبين لنا قيمة البحث في موضوع الرسوب المدرسي و تطور الإهتمام به عالميا على مدى خمس السنوات الأخيرة كما هو موضح كالتالي:



الشكل رقم (03) تطور الإهتمام بالبحث عن موضوع الرسوب المدرسي عالميا مابين سنوات [2015-2020].

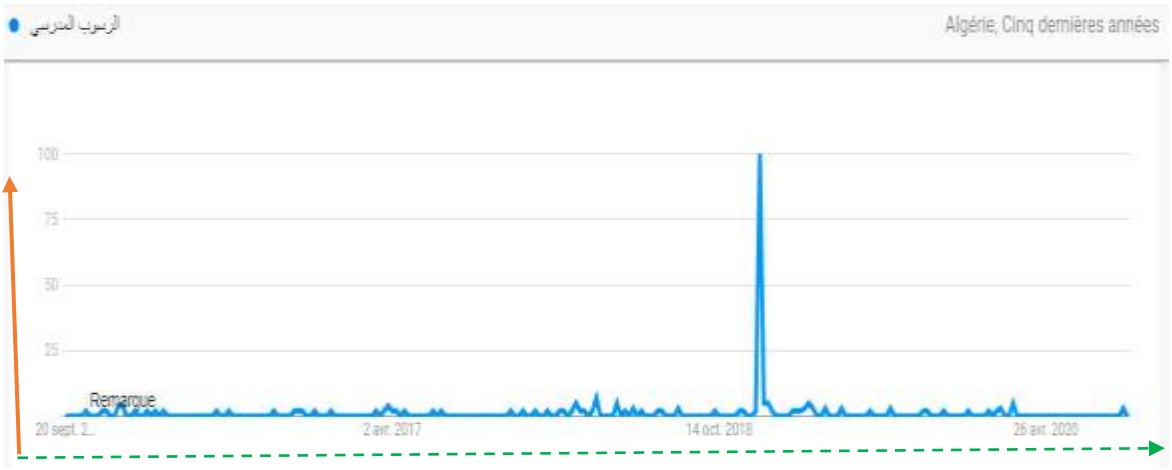
الزمن [2015-2020].

العدد الكلي لأعداد البحث.

كما يتبين لنا أيضا الدول الأكثر إهتماما بالبحث عن موضوع الرسوب المدرسي في السنوات الخمس الأخيرة كما هو موضح في الشكل:

الشكل رقم (04): توزيع عدد البحوث عن موضوع الرسوب المدرسي في بعض دول العالم.

بالإنتقال إلى درجة الإهتمام بالبحث حول موضوع الرسوب المدرسي على المستوى الوطني في الخمس السنوات الأخيرة يتضح تطور الإهتمام من خلال ما هو موضح في الشكل:



الزمن [2015-2020].

العدد الكلي لأعداد البحث.

الشكل رقم (05): تطور الإهتمام بالبحث عن موضوع الرسوب المدرسي في الجزائر خلال السنوات ما بين [2015-2020].

أما على مستوى توزيع الإهتمام على مستوى القطر الوطني فقد جاءت المناطق الخمس الأولى الاكثر بحثا و إهتماما بموضوع الرسوب المدرسي في السنوات الخمس الاخيرة منذ سنة 2015 إلى سنة 2020

موضحة في الشكل الآتي:

الشكل رقم (06): توزيع الولايات الجزائرية الأكثر إهتماما بموضوع الرسوب المدرسي في السنوات الخمس الأخيرة [2015-2020].

سادسا : تحديد مصطلحات الدراسة

تعريف أليات الدفاع :

يعرفها فايلانت (Vaillent,2000) أنها: وسائل لا شعورية تعمل على حماية الفرد من الآثار الضارة للقلق الشديد، بمعنى أنها دفاعات تكيفية تتيح للفرد الاستمرار في تأدية وظائفه في المواقف المثيرة للقلق، وقد تكون غير تكيفية إذا اعتمد عليها بشكل مفرط، مما تؤدي فيه إلى تشويه الحقيقة والواقع؛ وتؤدي للاضطرابات.

كما أن هناك العديد من التعريفات لآليات الدفاع لكن أجمع تعريف وضعه . **S. Ionescu وآخرون**. في عام 1997 كما يلي: "عمليات نفسية غير واعية تهدف إلى تقليل أو إلغاء الآثار غير السارة للأخطار الحقيقية réel أو الخيالية ، من خلال إعادة ترتيب الحقائق الداخلية و / أو الخارجية ومظاهرها - سلوكياتها أو الأفكار أو التأثيرات - يمكن أن تكون غير واعية أو واعية ". يؤكد هذا التعريف على الأصل اللاواعي للدفاعات التي من المحتمل أن تؤدي إلى اشتقاقاتdes dérivés واعية يمكن تقييمها سريريًا(Perry, 2009) .

التعريف الإجرائي لأليات الدفاع: إذن هي مجموعة من العمليات النفسية اللاشعورية ، التي تهدف الى إستعادة التوازن للجهاز النفسي ، و حمايته من الضغوط سواءا الداخلية أم الخارجية ، يمكن أن تكون تكيفية أو غير تكيفية كما يمكن أن تكون بصفة واعية .

كما نتناول تصنيفات الأليات الدفاعية حسب فايلانت و أخرون بشكل أكثر تفصيلا في الفصل الثاني المخصص للأليات الدفاعية

تعريف الرسوب المدرسي :

و يعرف الباحث **وينفي** "المعهد الوطني البيداغوجي بفرنسا" الرسوب المدرسي ب: أنه تأخر التلميذ بقسم أو قسمين في المدرسة و يضيفون بأن الرسوب المدرسي ، هو ظاهرة مركبة و معقدة ، تتواجد في جميع المستويات .

ويعرفه "**جون ميلاري**" بأنه فعل متابعة التعليم في مستوى معين للمرة الثانية و على العموم هو التلميذ الذي لم يستطع الوصول إلى المستوى المطلوب للدخول إلى السنة الموالية.

التعريف الإجرائي للرسوب المدرسي:

هو عدم تمكن التلميذ من تحقيق التعلمات الأساسية و الحد الأدنى من معدل الإنتقال التي تسمح له بالإنتقال للمستوى الدراسي الموالي . كما هو ظاهرة مركبة تعود للعديد من الأسباب البيداغوجية و النفسة و المجتمعية .

والمقصود به في دراستنا تلاميذ الصف الرابعة متوسط المعيدين في الطور المتوسط المتمدرسين في متوسطة غسان كنفاني ببلدية حمام دباغ ولاية قالمة والذي يترواح سنهم بين 16 سنة الى 17 سنة وهم من الجنسين .

سابعا : الدراسات السابقة

الدراسات العربية :

1.7 – دراسة د .إبراهيم علي إبراهي ،سنة 1992 بجامعة قطر، الموسومة بـ" الميكانيزمات الدفاعية في علاقتها بقوة الأنا دراسة مقارنة لدى عينة من البنين والبنات بجامعة قطر" حيث إنطلقت بإشكالية تتمثل في : إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة البنين ذوي الأنا القوية ، ومجموعة البنين ذوي الأنا الضعيفة في استخدامهم للميكانيزمات الدفاعية ، أنواع الميكانيزمات الدفاعية المرتبطة بكل من البنين والبنات ، ...) حيث إسختدم فيها الباحث مقياس الميكانيزمات الدفاعية من إعداد **حمدي حسانين :** يتكون المقياس من 190 عبارة ، وللحصول على نتائج الدراسة قام الباحث باستخدام بعض الأساليب الاحصائية منها : أسلوب تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق بين أفراد مجموعات الدراسة في استخدامهم للميكانيزمات الدفاعية موضوع الدراسة .

توصلت الدراسة بالنسبة للمكتزمات الدفاعية الى : **أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة البنين ذوي الأنا الضعيفة ، ومجموعة البنات ذوات الأنا الضعيفة في استخدامهم الميكانيزم الكبت.**

- **انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مجموعة البنين ذوي الأنا الضعيفة في استخدامهم لميكانيزم التبرير.**
- **وجود الفروق بين مجموعة البنات ذوات الأنا القوية ، ومجموعة البنات ذوات الأنا الضعيفة في استخدامهن لميكانيزم التبرير .**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة البنين ذوي الأنا الضعيفة ، ومجموعة البنات ذوات الأنا الضعيفة في استخدامهم الميكانيزم التبرير[...]**

- أما بخصوص الإجابة عن تساؤولات الدراسة بصفة عامة نلاحظ ،انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إستخدام الميكانزمات الدفاعية من ناحية النوع حسب متغير قوة الأنا ، و أنا البنين أو البنات ذوي الأنا الضعيفة يلجؤون إلى سلوكات دفاعية و منها تقود الى إستخدام أليات دفاعية مثل التعويض ...الخ.

2.7 دراسة د. صهيب خالد التخاينة و أخرون ، سنة 2017 بجامعة مؤتة ،الأردن ، الموسومة بـ" ميكانزمات الدفاع المستخدمة لدى المتأخرين دراسيا من طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بكفايتهم الذاتية الأكاديمية " حيث إنطلقت بأسئلة تتمثل في : - ما أكثر ميكانيزمات الدفاع المستخدمة، لدى طلبة المرحلة الثانوية، ما مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية، لدى الطلبة في المرحلة الثانوية - ما مستوى ما يتنبأ به استخدام الطلبة للميكانزمات الدفاعية في كفاءتهم الذاتية الأكاديمية - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a<0.05$) في درجة استخدام ميكانيزمات الدفاع، تعزي لمتغير الجنس .

إعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ، توصلت الدراسة إلى ما يلي :

- **أن الطلبة في المرحلة الثانوية المتأخرين دراسيا تنوعت ميكانيزمات الدفاع لديهم بين الدرجة المتوسطة والمنخفضة؛ حين جاء ترتيب الميكانيزمات الدفاعية كما يلي: الإسقاط ثم التبرير ثم السلبية ثم أحلام**

اليقظة ثم التقمص. مما يدل على أن أكثر الميكانيزمات الدفاعية التي يستخدمها الطلبة المتأخرون دراسيا هي الإسقاط وربما يعود ذلك لكون الطلبة المتأخرين يسقطون تأخرهم على ظروف خارجية بعيدة عن إرادتهم، ولا يتحملون المسؤولية عن فشلهم الدراسي؛ فهم عادة ما يعزون فشلهم إلى المعلم أو البيئة أو الظروف المحيطة بهم، كما أنهم يبررون إخفاقهم في بعض المواد الأمور غير واقعية ولا تتناسب مع الحقيقة.

- **عدم وجود اختلافات بين الطلبة في المرحلة الثانوية المتأخرين دراسيا تبعا للجنس في كل من الدرجة الكلية والميكانيزمات الدفاعية الخمس، حيث إن الطلبة سواء أكانوا ذكور أم إناثا يستخدمون مستوى منخفضا أو متوسطا من الميكانيزمات الدفاعية التي تجعلهم يبررون فشلهم واخفاقهم الدراسي.**

- يتبين لنا من خلال هذه الدراسة أن هنالك إختلاف واضح في مستوى إستخدام الميكانزمات الدفاعية و ترتيبها بالنسبة للطلبة المتأخرون دراسيا ، في حين لا يوجد فروق مرتبطة بمتغير الجنس (على عكس الدراسات السابقة التي إستند عليها الباحثون ...) .

3.7 دراسة اميرة جابر هاشم وعبد الهادي عبد الرسول ،سنة 2018 بجامعة الكوفة العراق ،الموسومة بـ"آليات الدفاع النفسي لدى طلبة جامعة الكوفة "

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى ممارسة طلبة جامعة الكوفة لآليات الدفاع النفسية، التعرف إلى انواع آليات الدفاع النفسية التي يمارسها طلبة جامعة الكوفة. ، معرفة درجة الاختلاف في أنواع آليات الدفاع النفسية التي يمارسها طلبة جامعة الكوفة تبعا لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي.

إعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن ، و أعتمد الباحثان على عينة البحث بالطريقة العشوائية، التي بلغ قوامها(190) طالب وطالبة . **توصلت الدراسة إلى ما يلي** : تم استخدام المتوسطات الحسابية والوزن المئوي كمعيار لترتيب أنواع الممارسة طبقا لدرجه شمولها وللمجالات الرئيسة والفرعية المتضمنة لها ،

- ويتضح أن آلية **التبرير** حظيت على التسلسل الأول بوسط حسابي مقداره (78 . 2) درجة وبوزن مئوي مقداره (22 . 76) درجة ، وجاءت آلية الازاحة بالمرتبة الثانية بوسط حسابي مقداره (. 2.76) درجة وبوزن مئوي مقداره

(56.73) درجة ، والجدير بالذكر أن إن آليتي التبرير والإزاحة ينتميان إلى الاليات العصابية حسب تصنيف (فايلانت للاليات الدفاعية) . وحصلت آلية التسامي على التسلسل الثالث بوسط حسابي مقداره (74. 2) درجة وبوزن مئوي مقداره (70.) درجة ، أما آلية التعويض فحصلت على المرتبة الرابعة بوسط حسابي مقداره (2. 58) درجة وبوزن مئوي مقداره (63. 32) درجة ، وهما ينتميان إلى الآليات الدفاعية الناضجة ، وحصلت آلية الاسقاط على المرتبة الخامسة بوسط حسابي مقداره (219) درجة وبوزن مئوي مقداره (54 . 45) درجة ، وحصلت آلية الانسحاب على الترتيب السادس والأخير بوسط حسابي مقداره (2.) درجة وبوزن مئوي مقداره (12 . 42) درجة ، واليتا الإسقاط والانسحاب ينتميان إلى آليات الدفاع غير الناضجة ، وتبين أن آليات الدفاع العصابية حصلت على الترتيب الأول ثم تلاها الاليات الدفاع الناضجة وأخيرا جاءت آليات الدفاع غير الناضجة ، وهذا يدل على أن آليات الدفاع العصابية أكثر استعمالا مقارنة بآليات الدفاع الناضجة وغير الناضجة .

- أهم نتيجة توصلت إليها الدراسة هي أن البيئة والمرحلة العمرية ونوع الجنس لها تأثير في تحديد نوع اليات الدفاع المستعملة ومستواها، أي بمقدار ما توفره البيئة من عوامل تخفف الضغط وتساعد على إشباع حاجاته كلما قل اللجوء إلى استعمال اليات الدفاع النفسية.

الدراسات الأجنبية :

3.7 دراسة L. Poenaru و أخرون ،سنة 2010 المنشورة بالحولية " Annales Médico-Psychologiques" المعنونة بـ" تطورآليات الدفاع خلال فترة العلاج التحليلي المختصر. دراسة حالة ،

حيث الهدف الرئيسي من الدراسة هذه هو فحص استقرار la stabilité أو الحركية la mobilité آليات الدفاع خلال العلاج التحليل النفسي (خمس جلسات) لمريض في حالة الأزمة. يهدف إلى دراسة الآليات المحددة التي تمت تعبئتها وتطورها من حيث التردد أثناء التدخل ، بناءً على شبكة آليات الدفاع التي أنشأتها **J.-C. Perry كيرستوفر بيري** تصل النتيجة الدفاعية الإجمالية ، في نهاية العلاج ، إلى مستوى أعلى من النضج (المستوىnévrotique العصابي) إلى ذلك الذي لوحظ في البداية (المستوى النرجسي).

- أهم نتيجة توصلت إليها الدراسة و التي تخص بحثنا ، هي الحركية la mobilité ، و تطور اميكانزمات الدفاعية خلال العلاج النفسي سواءا المختصر (الذي إعتمد عليه الباحثون) أو أي علاج أخر ، هذا ما يدفع بنا إلى البحث أكثر في طرح فرضية تطور الميكانزمات الدفاعية سواءا من خلال التجربية الحياتية للمفحوص (التاريخ النفسي) ، أو من خلال تدخل أخصائي نفسي ليوجه العميل ، كما إستخدم الباحثان في الدراسة تصنيف الدفاعات النفسية التي طرحها **J.-C. Perry كيرستوفر بيري ، و هي بدورها تهمنا في بحثنا.**

7.4دراسة S. Laconi و أخرون ، سنة 2015 المنشورة بالحولية L'Encéphale ، الموسومة بـ " العلاقة بين الميكانزمات الدفاعية و التحالف العلاجي "

حيث كان الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو تقييم العلاقة بين التحالف العلاجي وعشرين آلية دفاعية من خلال عينة تمثلت في 60 حالة من المرضى الخاضعين للإستشفاء النفسي ،

إعتمدت الدراسة على في دراسة أنماط الدفاع على استبيان نمط الدفاع -40 (DSQ-40) بالإضافة إلى استبيان التحالف العلاجي هيل-بينج- Hel-ping (HAq-II) II .

توصلت نتائج الدراسة إلى الفروق الملحوظة حسب الجنس في ما يخص آليات الدفاع وعلاقتها بالتحالف العلاجي ،

بينما يبدو أن آلية الدفاع الفكاهة والإلغاء l'annulation لدى الرجال مرتبطان بشكل كبير بالتحالف العلاجي الإيجابي ، إلا أن العدوان السلبي passive l'agression فقط عند النساء الذي إرتبط بالتحالف العلاجي السلبي .

كما أظهرت الدراسة أنه من الصعب إثبات وجود ارتباط قابل للتعميم بين آليات معينة. والتحالف العلاجي .

و في الأخير تؤكد نتائج هذا البحث وجود صلة بين آليات دفاعية معينة والتحالف العلاجي ؛ كما أوصى الباحثين بوجوب استكشاف هذا الموضوع بشكل أكبر من خلال مراعاة عوامل أخرى ، مثل جنس المريض ووجود اضطرابات نفسية.

- تعـود أهميـة هـذه الدراسـة في طـرح إشـكالية تـأثير الميكانزمـات الدفاعيـة على سـلوكات المـريض و على التفاعـل مـع الحصـص العلاجيـة [...] كمـا سـلطت الضـوء على الفـروق رغـم كونهـا غير دالـة و غير قابلـة للتعمـيم إلا أنهـا بدايـة لدراسـة الفروقـات بـين الجنسـين في مـا يخـص الأليـات الدفاعيـة و التحـالف العلاجي .

الفصل الثاني: أليات الدفاع

تمهيد

أولا : آليات الدفاع والسلوكيات الدفاعية

ثانيا : مفهوم نمو وتطور، آليات الدفاع

ثالثا : الدورة التطورية لآليات الدفاع

رابعا : أنواع الميكانزمات الدفاعية

خامسا : تصنيف أليات الدفاع

سادسا : ألية عمل ميكانزمات الدفاع

خلاصة

تمهيد

من خلال هذا الفصل سوف نتعرف على مفهوم الأليات الدفاعية ، و الفروق بينها و بين السلوكات الدفاعية ، كما نتعرف على أغلب الميكانزمات الدفاعية و أليـة عملها ، و الأهم من ذلك نتعرف على مفهوم تطور و دورة تكوين الميكننزمات الدفاعية ، و تصنيفاتها عند أغلب المنظرين في هذا المجال .

أولا : آليات الدفاع والسلوكيات الدفاعية :

منذ عرض مفهوم أليات الدفاع من قبل سيجموند فرويد في عام 1894 ، خلص المجتمع العلمي الى الطرح القائل أن العقل البشري قد يخدع نفسه أو يتحايل على نفسه ،و اننا على دراية على نطاق واسع بوجهة النظر القائلة بأن الناس يدافعون عن أنفسهم بطريقة لا إراديا احيانا من خلال الفشل في الإعتراف أو مناقشة الأحداث أو المشاعر المؤلمة ، وأن الناس قد يأخذون موقف دفاعي حول الاعتراف بأوجه القصور الشخصية. على الرغم من هذا الفهم العام للدفاع النفسي ، يحتاج عدد من المفاهيم في كثير من الأحيان إلى توضيح.

1.1 تعريف أليات الدفاع :

وفقا لابلانش وبونتاليس ، تشكل آليات الدفاع مجموعة العمليات التي تهدف إلى التقليل ؛ إزالة أي تغيير من المحتمل أن يعرض اتساق الفرد البيولوجي النفسي. غالبًا ما تأخذ الميكانزمات الدفاعية في عملها صفة قهرية وتعمل على الأقل جزئيًا دون وعي . (Lemaire, p14 ,2011)

أما بالنسبة لـ Widlöcher ، تميز آليات الدفاع الأشكال العيادية les formes cliniques **للعمليات الدفاعية. يظهر الدفاع بعد ذلك كمجموعة من العمليات التي تهدف إلى تقليل الصراع داخل الجهاز النفسي intrapsychique بجعل أحد عناصر الصراع ، أو حتى كل عناصر الصراع ، غير قابلة للوصول إلى التجربة الواعية. بالنسبة له أي(للشخص).

التعريف الإجرائي :

هي مجموعة من العمليات النفسية اللاشعورية ، التي تهدف الى إستعادة التوازن للجهاز النفسي ، و حمايته من الضغوط سواءا الداخلية أم الخارجية ، يمكن أن تكون تكيفية أو غير تكيفية كما يمكن أن تكون بصفة واعية .

---

*الأشكال = حالة أو مظهر شيء ما يجعله قابلاً للتحديد. https://www.cnrtl.fr/definition/clinique

العيادية = العملية التي تقوم على الملاحظة المباشرة للمريض. و التي تسمح بالتحليل والملاحظة والوصف والعلاج .

والغرض من عرضنا هو النظر في تطور الدفاعات من كلا المنظورين - أن الدفاعات المختلفة تظهر في مراحل مختلفة من حياة الطفل ، وأن لكل دفاع تاريخًا تطوريًا في حياته.

قدمت آنا فرويد اقتراحًا بأن الدفاعات يمكن ترتيبها ترتيبًا زمنيًا في عام 1936 ، ربما ، بناءً على بعض التكهنات السابقة لوالدها (فرويد ، 1926) .

التصنيف الزمني الذي حاولت استخدامه يتناوب بين وجهتي نظر. من ناحية ، تقترح أن الدفاعات المختلفة قد تترافق مع محركات غريزية مختلفة ، وبالتالي ترتبط بمرحلة معينة من نمو الأطفال.

على سبيل المثال ، يمكن استخدام الكبت repression للدفاع ضد الرغبات الجنسية ، وبالتالي سوف يرتبط بمرحلة قضيبية من التطور النفسي الجنسي.

ومع ذلك ، في نفس المناقشة ، يتم تقديم أساس ثان مختلف لتصنيف الدفاعات ترتيبًا زمنيًا ، استنادًا إلى تطوير التمايز العقلي لهيكل النفس structure of the psyche . على سبيل المثال ، بما أن الكبت ينطوي على إبعاد فكرة عن الأنا الواعية ، يجب أن يكون هناك بعض التمايز بين الأنا و الهو ego and id ، قبل أن يتمكن هذا الدفاع من العمل. وبالمثل ، فإن عمل الإسقاط ، الذي ينسب إلى العالم الخارجي بعض الرغبة أو الشعور الداخلي ، يتطلب حدوث تمايز بين الأنا والعالم الخارجي .

على الرغم من هذه المحاولة لدراسة تطور الدفاع ، أظهرت الدراسة من جهة أخرى صعوبات في محاولة تنسيق التسلسل الزمني للدفاعات.

علاوة على ذلك ، لم يتفق هذا التسلسل الزمني النظري مع الملاحظات السريرية لأنواع الاضطرابات التي تحدث في مراحل مختلفة من العمر النمائي. في نهاية المطاف ، تخلت آنا فرويد عن محاولة لتصنيف آليات الدفاع ترتيبًا زمنيًا ، مشيرة إلى أن هناك حاجة إلى مزيد من المعرفة فيما يتعلق بالتطورالنفسي المبكر.

(06 p ,Cramer, 1991)

يقدم العمل الضخم لبياجيه (1929 ، 1952) أدلة مقنعة على أن العمليات المعرفية للأطفال تختلف نوعيا في مراحل مختلفة من التطور ، وأن الأشكال المختلفة من التفكير تظهر في تسلسل زمني متوقع. هناك أنماط تفكير مميزة لطفل يبلغ من العمر 4 سنوات يمكن تمييزه بوضوح ، من حيث الخصائص الشكلية ، عن تلك الخاصة بعمر 8 سنوات. وقد أظهر عمل بياجيه (1965) ، وبعد ذلك كولبرج (1969) أيضًا يحددمراحل محددة بوضوح في تطوير الحكم الأخلاقي. في كل مرحلة ، يظهر شكل مختلف نوعيا من التفكير الأخلاقي. قدم عمل لوفينغر (1966) الأساس لتحديد المراحل المتتالية لتطور الأنا في الطفل والمراهق ، وقد وسع عمل إريكسون (1950) نظرية فرويد النفسية (1905 ب) للنمو النفسي ليشمل المراحل المتعاقبة للتفاعل النفسي الاجتماعي والتطور العاطفي .

ثانيا : مفهوم نمو/ تطور، آليات الدفاع :

لتحديد االمفاهيم Terminologie لابد من اضاح الفرق بين مصطلح النمو و التطور كون المصطلحين في اللغة الأجنبية الأنجلزية خاصة يتسخدمان في سياق دلالي مختلف لكن بتوظيف مصطلح واحد و هو Development ، و التي تعني "النمو المطرد لشيء ما ليصبح أكثر تقدمًا وأقوى وما إلى ذلك" .حسب قاموس أوكسفورد ،

في حين النمو في اللغة العربية لا يرادف مصطلح التطور ، بحيث أن معنى النمو في "معجم المعاني الجامع" ،

نُمُوّ :اسم من المصدر نَما ، تَعْرِفُ الْبِلاَدُ نُمُوّاً مُطَّرِداً (...)

في حين أن التطور يعني : **تَطَوَّرَ** :تَحَوَّلَ من **طَوْر** إلى **طَوْر** ، و هنا الدلالة السياقية تعني التطور في الوظيفة و ليس بالضرورة التطور في العضو ... ،

المقاربة التطورية لأليات الدفاع يعني أن الدفاعات تتغير بمرور الوقت. في الواقع ، هناك نوعان مختلفان من التغيير يجب مراعاتهما. في المقام الأول ، يشير مفهوم تطور الدفاعات إلى فكرة أنه قد يكون هناك ترتيب زمني لظهور الدفاعات المختلفة. في هذه الحالة ، قد يكون مظهر كل دفاع مرتبطًا بالسن أو مرحلة النمو

النفسي . كما هو الحال في نظرية بياجيه (1952) ، التي تقترح أن العمليات المعرفية المختلفة مرتبطة بالمراحل المعرفية التنموية المتتالية ، تشير الفرضية التطورية المتعلقة بالدفاعات إلى أن الدفاعات المختلفة قد تكون نموذجية لفترات مختلفة من التطور.

يشير المعنى الثاني والمختلف لمفهوم تطور الدفاع إلى "*تاريخ الحياة life history* " للدفاع الفردي ، مع الإشارة إلى أن كل دفاع فردي يمر بتطور خاص به. والدليل على هذا ، أفضل ما يمكن رؤيته في دراسات الحالة الطولية . (Cramer, 1991, ص 05)

والغرض من عرضنا هو النظر في تطور الدفاعات من كلا المنظورين - أن الدفاعات المختلفة تظهر في مراحل مختلفة من حياة الطفل ، وأن لكل دفاع تاريخًا تطوريًا في حياته.

قدمت آنا فرويد اقتراحًا بأن الدفاعات يمكن ترتيبها ترتيبًا زمنيًا في عام 1936 ، ربما ، بناءً على بعض التكهنات السابقة لوالدها (فرويد ، 1915 أ ، 1926) .

التصنيف الزمني الذي حاولت استخدامه يتناوب بين وجهتي نظر. من ناحية ، تقترح أن الدفاعات المختلفة قد تترافق مع محركات غريزية مختلفة ، وبالتالي ترتبط بمرحلة معينة من نمو الأطفال.

على سبيل المثال ، يمكن استخدام الكبت repression للدفاع ضد الرغبات الجنسية ، وبالتالي سوف يرتبط بمرحلة قضيبية من التطور النفسي الجنسي.

ومع ذلك ، في نفس المناقشة ، يتم تقديم أساس ثان مختلف لتصنيف الدفاعات ترتيبًا زمنيًا ، استنادًا إلى تطوير التمايز العقلي لهيكل النفس structure of the psyche . على سبيل المثال ، بما أن الكبت ينطوي على إبعاد فكرة عن الأنا الواعية ، يجب أن يكون هناك بعض التمايز بين الأنا و الهو ego and id ، قبل أن يتمكن هذا الدفاع من العمل. وبالمثل ، فإن عمل الإسقاط ، الذي ينسب إلى العالم الخارجي بعض الرغبة أو الشعور الداخلي ، يتطلب حدوث تمايز بين الأنا والعالم الخارجي .

على الرغم من وعد هذه المحاولة لدراسة تطور الدفاع ، أنشأت صعوبات في محاولة تنسيق التسلسل الزمني للدفاعات.

علاوة على ذلك ، لم يتفق هذا التسلسل الزمني النظري مع الملاحظات السريرية لأنواع الاضطرابات التي تحدث في مراحل مختلفة من العمر النمائي. في نهاية المطاف ، تخلت آنا فرويد عن محاولة لتصنيف آليات الدفاع ترتيبًا زمنيًا ، مشيرة إلى أن هناك حاجة إلى مزيد من المعرفة فيما يتعلق بالتطورالنفسي المبكر. (Cramer, 1991, ص 06)

يقدم العمل الضخم لبياجيه (1929 ، 1952) أدلة مقنعة على أن العمليات المعرفية للأطفال تختلف نوعيا في مراحل مختلفة من التطور ، وأن الأشكال المختلفة من التفكير تظهر في تسلسل زمني متوقع. هناك أنماط تفكير مميزة لطفل يبلغ من العمر 4 سنوات يمكن تمييزه بوضوح ، من حيث الخصائص الشكلية ، عن تلك الخاصة بعمر 8 سنوات. وقد أظهر عمل بياجيه (1965) ، وبعد ذلك كولبرج (1969) أيضًا يحددمراحل محددة بوضوح في تطوير الحكم الأخلاقي. في كل مرحلة ، يظهر شكل مختلف نوعيا من التفكير الأخلاقي. قدم عمل لوفينغر (1966) الأساس لتحديد المراحل المتتالية لتطور الأنا في الطفل والمراهق ، وقد وسع عمل إريكسون (1950) نظرية فرويد النفسية (1905 ب) للنمو النفسي ليشمل المراحل المتعاقبة للتفاعل النفسي الاجتماعي والتطور العاطفي .

ثالثا :الدورة التطورية لآليات الدفاع :

الحديث عن الدورة التطورية أو المنحى التطوري للأليات الدفاعية لا يشمل مفهوم تاريخ الدفاعات الفردية history of individual defenses النماذج الأولية prototypes و لآلية الدفاع فحسب ، بل يشمل أيضًا المسار النفسي المتبع بعد ظهوره. قد تحدث هذه الدورة بعدة طرق. من الممكن ، على سبيل المثال ، أنه بمجرد ظهور آلية الدفاع المناسبة ، يتم استخدامها من قبل الطفل لفترة ثم تتراجع في أهميتها ، إما تختفي تمامًا أو تظل خاملة ، ويتم استبدالها لاحقًا بظهور آلية دفاع جديدة. بدلاً من ذلك ، قد يظهر دفاع ، ويمكن استخدامه في هذا النموذج الأولي لبعض الوقت ، ثم تعديله إلى شكل لاحق من نفس الدفاع ، أو

تحويله إلى دفاع مختلف تمامًا. هناك احتمال آخر هو أن آلية الدفاع تخضع" لتغيير الوظيفة "(هارتمان، 14 p 1939،)

بحيث يبقى نفس الشكل المعرفي للتفكير يبقى لكنه منفصل عن أصله المتعارض ، ويستخدم الآن للنشاط الفكري الخالي من الصراع. تتعلق أيضًا بمسألة المسار التطوري للدفاعات مسألة ما إذا كان هناك ، في مرحلة ما من التطور ، نمط ثابت من استخدام الدفاع يستمر بعد ذلك طوال الحياة ، أو ما إذا كان هذا النمط يتم إعادة تنظيمه باستمرار بحيث يتم الدفاع الانقطاع هو الوضع المتوقع .

(28 p ,Cramer, 1991)

رابعا : أنواع الميكانزمات الدفاعية :

في ما يتقدم سنتطرق إلى بعض الأليات الدفاعية المتداولة ، و بعد شرحها سوف نتطرق لتصنيف جميع الأليات حسب المنظرين " فايلانت و كريتوفر بيري و أخرون .." من خلال هذا التصنيف يمكننا توزيع الميكانزمات الدفاعية على مستويات محددة سلفا إلى أليات ناضجة و أخرى غير ناضجة [..]

"المرور إلى الفعل / التفعيل " Acting out / Passage à l'acte :

يجاري المفحوصين صراعاتهم العاطفية ، أو الضغوطات الداخلية أو الخارجية ، من خلال التصرف دون تفكير ودون النظر في العواقب السلبية لأفعالهم.

المرور إلى الفعل ينطوي على التعبير عن المشاعر أو الرغبات أو النزوات من خلال سلوك غير منضبط وبعدم إهتمام واضح للعواقب الاجتماعية أو الشخصية.

يحدث هذا عادةً كرد فعل على الأحداث الشخصية مع الأشخاص الذين تهمهم حياة الموضوع ، مثل الآباء أو علاقات السلطة أو الأصدقاء.

هذا التعريف أوسع من المفهوم الأولي للسوك الناجم عن ظاهرة التحويل. كما أن المصطلح ليس مرادفًا لـ "السلوك السيئ" أو أي أعراض بحد ذاتها ، على الرغم من أن اتخاذ إجراء غالبًا ما يتضمن سلوكًا مدمرًا للذات أو اضطرابًا اجتماعيًا.

تسمح أليـة الـدفاع هـذه للشخص بـالإفراج عـن المشـاعر أو الـدوافع أو التعبير عنهـا بـدلاً مـن تحملهـا والتفكير في الأحـداث المؤلمـة التي تحفـزه ، يمـر العميـل بمشـاعر أو رغبـات لا يسـتطيع التعبير عنهـا أو تثبيطهـا ممـا يـؤدي إلى زيادة توتر المفحوص و بالتالي يلجأإلى التفريغ عن طريق المرور إلى الفعل . (Perry, 2009, p 59)

الإسقاط projection :

مـن خـلال هـذه الأليـة يسـقط العميـل المشـاعر السـلبية سـواءا المتصـورة حـول نفسـه أو مـن خـلال الصـراعات التي لـم يسـتطيع التـةفيق بينهـا و بـين سـلطة الأنـا الأعلى ، و بـذا يسـقطها على الأخـرين .و هي عمليـة كسـائر العمليات النفسية التي تخفف من القلق عبر إسقاطه على مواضيع خارجية (عبد السلام ، ص53 ، 2003)

الإنشطار Clivage :

مـن خـلال هـذه الأليـة يسـتجيب الفـرد للصـراعات العاطفيـة أو الضـغوطات الداخليـة أو الخارجيـة مـن خـلال رؤيـة نفسـه والآخـرين على أنهـم إمـا جيـدون أو سـيئون بالكامـل ، ويفشـل في دمـج صـفاتهم وأخطـائهم أو تلـك الخاصة بالآخرين في صور متسقة غالبًا ما يتم وضع نفس الموضوع بشكل مثالي و بشكل سيء بالتناوب.

مـن خـلال تقسـيم صـور الآخـرين ، بحيـث أن المفحـوص ومشـاعره تجـاه الآخـرين متناقضـة و غيـر قـادر على التوفيـق بـين هـذه الاختلافـات لتشـكيل صـور واقعيـة. ومتسـقة مـن الآخـرين. تنقسـم صـور الكـائن إلى قطبـين متقابلين ، بحيث يمكن للموضوع أن يدرك جانبًا عاطفيًا واحدًا فقط من الكائن في المرة الواحدة.

يـتم عـرض الأفـراد المحطـين بـه بـاللون الأسـود أو الأبـيض. في أي لحظـة معينـة ، لـن يُنظـر إلى الأخـر إلا بسـمات شخصـية إيجابيـة مثـل المحبـة والقـوة والكرامـة والخيـر ، دون أن تحمـل سـمات شـحنة عاطفيـة معاكسـة. في وقـت آخـر ، سـوف يُنظـر إلى الكـائن على أنـه سـيء ، أو بغـيض ، أو غاضـب ، أو مـدمر ، أو رافـض ، أو لا يسـتحق ، ولـن يـتمكن الموضـوع مـن رؤيـة أي صـفة فيـه. في المحادثـات ، يتحـدث الموضـوع عـادة عـن بعـض الأفـراد بعبـارات إيجابيـة تمامًـا والـبعض الآخـر بعبـارات سـلبية تمامًـا ، كمـا لـو كـان الكـون منقسـمًا إلى معسـكرين ، الجيـد والسـيئ. لا يمكن التنبؤ بالخاصية التي تحول تصور كائن من جيد إلى سيئ.

يتجلى الانقسام بطريقتين. قد يبدأ الموضوع بوصف كائن بالكامل بطريقة واحدة ثم يصف نفس الشيء بعبارات معاكسة. ثانيًا ، يتم وضع كل كائن ببساطة مع الآخرين في كومة ، جيدة أو سيئة ، إيجابية أو سلبية (Perry, 2009, p 60).

الكبت le refoulement:

من خلال هذه الأليـة يقوم العميل على الإحتفاظ في اللاشعور التمثيلات النفسية ذات الطابع النزوي و الخبرات المثيرة للقلق على مستوى ساحة الأنا و يكبتها إلى ساحة اللاشعور و يعتبر الكبت أول الميكانزمات الدفاعية التي يتعمل بها الفرد مع معطيات الصراع ، في حالة عودت المكبوت إلى ساحة الوعي يستخدم العميل ميكانزمات أخرى للتخلص من القلق و التوتر الذي نجم عنه الموضوع المكبوت .

التقمص الإسقاطي Identification Projective :

في التقمص الإسقاطي ، يتعرض الشخص للتأثير أو النزوة الذي يجدها غير مقبولة وينسبها إلى شخص آخر ، كما لو أن هذا الشخص هو الذي أنشأه بالفعل.

ومع ذلك ، على عكس الإسقاط البسيط ، فإنه لا يتنصل تمامًا مما يتم إسقاطه ولكنه يظل على دراية بتأثيراته أو دوافعه ، والتي ينسبها إلى الغير .

هذه العملية أكثر شمولاً من الإسقاط البسيط ، والذي يتضمن الإنكار متبوعًا بالإسناد الخارجي للاندفاع.

يتضمن التقمص الإسقاطي إسناد الصورة للأخر بحيث يُنظر إلى الكائن بأكمله في ضوء مشوه ويتفاعل العميل معه بطريقة مشوهة بشكل متساوٍ. (Perry, 2009, p 74)

الإنسحاب retrait:

من خلال هذه الأليـة يقوم المفحوص بالابتعاد عن الموقف المتأزم الذي يحتمل أن يثير في نفس الفرد القلق المؤدي إلى الألم ، وخاصة الإبتعاد عن الناس كالزوج الذي يبتعد عن أسرته تجنبا للفشل ، والطالب الذي يبتعد عن مدرسته أو كليته تجنبا للفشل ، ولكن إن اضطرته الظروف للبقاء في هذا الموقف المتأزم فيتقوقع

ويعيش بجوار الناس لا معهم . ومن أهم وظائف الإنسحاب هو تجاهل الصراع ، والهروب اللاشعوري الذي يهدف لاحترام الذات ، وعدم الاعتراف بالفشل الذي يعتبره الفرد مخجلا .

(رضوان ، ص240 ، 2005)

التكوين العكسي la formation réactionnelle :

يقوم العميل من خلال هذه الأليـة على تكوين مجموعة من المشاعر و السلوكات " الظاهرية " المعاكسة لما يكنه العميل حول الأخر ، و يظهر سلوك مغايرا تماما ، و ذلك لخفض القلق مكبوت مرتبط بشكل أساسي بصراعات طفولية لم تحل بعد (مثال : طفل غير مرغوب فيه) .

(زهران ، ص20 ، 2005)

الإزاحة le déplacement :

هي أليـة دفاعيـة يتميز بها عصاب الفوبيا ، و تتمثل في إزاحة المخاوف و المواضيع المثيرة للقلق بالنسبة للمفحوص إلى مواضيع أخرى قد تكون هامشية كما قد تحمل صورة لاشعورية على علاقة بالموضوع المخيف بالنسبة للمفحوص (مثال : حالة الطفل هانز)

الإنكار العصابي Déni névrotique :

يعتبر الإنكار العصابي أقل درجة من (الإنكار الذهاني) بحيث يستجيب العميل للنزاعات العاطفية أو الضغوطات الداخلية أو الخارجية برفض التعرف على **جوانب معينة** من واقع تجربته التي لا تزال واضحة للآخرين.

يمنع الإنكار العصابي الشخص الذي يستخدمه من التعرض الى المشاعر أو الرغبات أو الأفعال الضاغطة التي يمكن أن يتحمل مسؤوليتها. يتجنب من خلال هذا الإنكار الاعتراف أو إدراك حقيقة عقلية فكرة أوشعور يعتقد الشخص أنها قد تسبب له عواقب غير سارة (Perry, 2009, p 80)

التفكك Dissociation :

وفيه يتم عملية انفصال بين الأجزاء المتصارعة ، بهدف حل الصراع مؤقتا ، أو التخفيف من حدته على الأقل ، أو اختفاء التوتر المصاحب للصراع ، فأحيانا يحدث التفكيك في الأحوال السوية ، كالمشي أثناء النوم ، حيث ينفصل الجهاز الحركي عن بقية مقومات النفس والجسم ، وأحيانا أخرى قد يحدث التفكيك في الأحوال المرضية ، كحالات **الهستيريا**. (زهران ، ص27 ، 2005)

في ما يلي جدول رقم (1) يبين معظم الميكانزمات الدفاعية لأهم الباحثين و المنظرين في مجال التحليل النفسي عامة و في الميكانزمات الدفاعية خاصة ، بالإضافة إلى الفروق بين تصنيفات الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية للجمعية الأمريكية للطب النفسي .

الجدول رقم (1) يوضح توزيع الميكانزمات الدفاعية على الباحثين

الميكانزمات الدفاعية	A. Freud	Valenstein	Laplanche et Pontalis	Bergeret	DSM-III-R	DSM-IV-TR	*George Vaillant*	Plutchik
1. التفعيل ، المرورالى الفعل activisme		×			×	×	×	
2. الإنتماء affiliation						×		
3. توكيد الذات		×				×		
4. الإثار		×				×	×	
5. الإلغاء بأثررجعي annulation rétroactive	×	×	×	×	×	×	×	
6. الترقب anticipation						×	×	
7. الزهد سن المراهقة ascétisme de l'adolescent		×						
8. انشطارصورة الذات أو الموضوع			×	×	×	×		
9. contre investissement				×				
10. النفي dénégation			×	×				
11. الإنكار déni		×	×	×	×	×		×
12. التكوين العكسي	×	×	×	×	×	×	×	×
13. الفكاهة humour		×				×	×	
14. التقمص		×		×				
15. التقمص بالمعتدي		×	×	×				

تتمة الجدول رقم (1) يبين توزيع الميكانزمات الدفاعية على الباحثين*

الميكانزمات الدفاعية	A. Freud	Valenstein	Laplanche et Pontalis	Bergeret	DSM-III-R	DSM-IV-TR	George Vaillant	Plutchik
16. التقمص الإسقاطي			×	×		×		
17. العقلنة intellectualisation		×	×		×	×	×	×
18. الإستدخال introjection	×	×	×				×	
19. العزل isolation	×	×	×	×	×	×	×	
20. التجاهل mise à l'écart			×		×	×	×	
21. الإسقاط	×	×	×	×	×	×	×	×
22. التبرير		×	×		×	×		
23. الكبت	×	×	×	×	×	×	×	×
24. اللجوء للخيال refuge dans la rêverie					×	×	×	
25. النكوص régression	×	×	×	×				×
26. الإرتداد للعكس renversement dans le contraire	×		×	×				
27. الإلتفاف ضد الذات retournement contre soi même	×	×	×	×			×	
28. الإنسحاب الفاتر retrait apathique		×				×		
29. التسامي sublimation	×	×	×	×		×	×	

(Ionescu 2012 ,وآخرون)

* نلاحظ وجود بعض الميكانزمات الغير متداولة في الأدبيات التحليلية خاصة المعاصرة ، و ذلك قد يعود إلى تبني الباحث وجهات نظر خاصة به سواءا في تعريف الميكانزم الدفاعي أو في ألية عمله .هذه الملاحظة ضعها على الهامش

خامسا : تصنيف أليات الدفاع :

من بين أهداف العلم عامة هو تعريف الظواهر وصفها تحديد المصطلحات تصنيفها ، ثم يأتي التشخيص و التنبأ و العلاج لاحقا في الميادين المختلفة للعلوم ، و بهذا فتصنيف الميكنزمات الدفاعية يأتي لتحقيق أولوية " التصنيف " كمدخل لتبني لغة موحدة بين الباحثين ،

و لكن التصنيف الهرمي للميكانزمات الدفاعية جاء كوجهة "نظر توافقية " يجمع بين عد تصنيفات للباحثين .

تصنيف أليات الدفاع حسب فيلانت :

حسب **فيلانت** Vaillant (1986 ، 1993) هنالك تسلسلاً هرميًا على أربعة مستويات تربط آليات الدفاع الثمانية عشر التي يستخدمها. كما يقدم عددًا من العناصر التي تجعل من الممكن التمييز بين آليات الدفاع المختلفة اعتمادًا على مصدر النزاع والتعبير عن الاندفاع:

- الدفاعات الذهانية les défenses psychotiques تشمل الإسقاط الهذائي la projection délirante ، والإنكار الذهاني والإسقاط ؛
- الدفاعات غير الناضجة les défenses immature تشمل الإسقاط ،الخيال الزوراني او الفصامي La fantaisie schizoïde*** ، ردود الفعل العدوانية السلبية والتفكك la dissociation؛
- الدفاعات العصابية les défenses névrotiques تشمل الكبت ، الإزاحة ، التكوين العكسي و العقلنة ؛
- الدفاعات الناضجة les défenses matures تشمل الإيثار l'altruisme، التسامي ، الفكاهة ، والقمع la répression . (Perry, 2009, ص 19)

* مشتق من صياغة المصطلح "schizoïde " الذي تم في عام 1908 بواسطة Eugen Bleuler للإشارة إلى ميل الشخص الطبيعي إلى الارتباط بالحياة الداخلية ضد العالم الخارجي. إنه مفهوم متعلق بالاستبطان او الإستدخال l'introspection .

- أشار بلولر إلى الهلوسات المضخمة les amplifications morbides ولكن غير الذهانية على أنها "شخصية زورانية personnalité schizoïde". منذ ذلك الحين ، تم تطوير دراسات شخصية الفصام بطريقتين مختلفتين: أولاً سرد نفسي يركز على السلوكيات والأعراض التي يمكن ملاحظتها والتي ذكرها الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الرابع ، وثانيًا سرد نفسي يتضمن استكشاف الدوافع اللاواعية. وهيكل الشخصية.

تصنيف أليات الدفاع حسب مجموع الأداء الدفاعي SDG* :

في هذا التصنيف يتم تجميع آليات الدفاع في مستويات دفاعية ، والتي يتم تنظيمها بشكل هرمي ، بدءًا من الأقل تكيفًا إلى الأكثر تكيفًا. تستند هذه الهيكلة على الاعتبارات السريرية والتجريبية(Perry, 2009, p 58)

الجدول رقم (2) يوضح التسلسل الهرمي للأليات الدفاعية حسب مجموع الأداء الدفاعي

التسلسل الهرمي للأليات الدفاعية	
1. الفعل ACTION	-" المرور إلى الفعل **Passage à l'acte** -العدوانية السلبية **agressivité passive** -توهم المرض **hypocondrie**
2. الحدية BORDERLINE	-انشطار صورة الذات أو الموضوع, **Clivage de représentation de soi et de l'objet** -التقمص الإسقاطي **identification projective**
3. الرفض (عدم الإقتناع) DÉSAVEU	-الإنكار العصابي **Déni névrotique** -الإسقاط **projection** - التبرير **rationalisation**
4. نرجسية NARCISSIQUE	-التعصب **Omnipotence**** -المثالية **idéalisation** -الإحتقار **dépréciation**
5. عصابية NÉVROTIQUE	-الكبت **Refoulement** - التفكك **dissociation** -التكوين العكسي **formation réactionnelle** -الإزاحة **déplacement**
6. وسواسية OBSESSIONNEL	-العزل **Isolation** -العقلنة **intellectualisation** - الإلغاء بأثر رجعي **annulation rétroactive**
7. ناضجة MATURE	-الإنتماء **Affiliation** – الإثار **altruisme** – الإستبطان **introspection** -التسامي **sublimation** –القمع **répression** . -الترقب **anticipation** – الفكاهة **humour** – توكيد الذات **affirmation de soi** .

* (SDG; *score défensif global*)

**omnipotence = Toute-puissance ; pouvoir de décision absolu, sans limites. En psychanalyse, toute-puissance attribuée à certains fantasmes très primitifs de l'enfant.

https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/omnipotence/55964?q=Omnipotence#55607

كما يمكن وصف تنظيم المستويات الدفاعية بثلاث طرق أو على ثلاثة مستويات. هذه المستويات الثلاثة تجعل من الممكن وصف الأداء الدفاعي للمفحوص .

أ - النتيجة الدفاعية الفردية :

في هذا النوع يتم حساب عدد تكرارات أليات الدفاع مقسومًا على عدد تكرارات جميع الدفاعات بشكل عام لإعطاء نسبة مئوية لكل آلية في المقابلة (النتيجة الدفاعية النسبية). اشكالية هذه الطريقة ان هذا الحساب ان هنالك تباين في عدد مرات حدوث الدفاعات في الجلسة (عادةً من 30 إلى 50 آلية دفاعية لمدة 45 دقيقة).

ب - البروفيل الدفاعي :

يتم إضافة الدرجات الخاصة بكل آلية داخل مستوى دفاعي واحد مثلا " المستوى الثالث " معًا لإعطاء درجة دفاعية معينة معبرًا عنها كنسبة مئوية من إجمالي عدد الدفاعات. تزداد القوة الإحصائية الناتجة عن طريقة عد الدفاعات لأن الاختلافات بين المجموعات أكثر حساسية. بالإضافة إلى ذلك ، يزيد من موثوقية التقييم و صلاحيته .

ج - النتيجة الدفاعية الشاملة(SDG) :

يمكن تلخيص الأداء الدفاعي للمفحوص أثناء المقابلة من خلال النتيجة الإجمالية. يتم حساب **مجموع الأداء الدفاعيSDG** من خلال ضرب كل مستوى دفاعي بمعامل الترجيحيمنح وفقًا لموقعه في التسلسل الهرمي للمستويات الدفاعية السبعة.

على سبيل المثال ، في ورقة التقييم ، تم تسجيل نوعين 2 من الدفاعات في مستوى الوسواس (6)

3 مرات مما يعطي درجة دفاعية للمستوى الهرمي 6 × 6 = 36.

مجموع ثم يتم قسمة الدفاعات الموزونة على العدد الإجمالي للدفاعات لإعطاء النتيجة.

على الرغم من أن الحدود النظرية لـ SDG هي من 1 إلى 7 ، فمن الشائع العثور على درجات تتراوح من 3.0 إلى 6.0 في المجموعات السريرية.

(Perry, 2009, ص 59)

سادسا : ألية عمل ميكانزمات الدفاع

المراجعات والتعديلات المفاهيمية :

مع حدوث هذه التطورات ، خضع مفهوم الدفاع لعدد من التحولات والتحولات. هذه التغييرات ، في معظمها خفية وتدريجية ، تستحق التوضيح. في الأصل ، تصور فرويد

مفهوم الدفاع كنتيجة لصراع الأنا ضد الأفكار أو التأثيرات غير السارة. على وجه التحديد ، قصر فرويد نطاق الدفاع على الدوافع والدوافع الجنسية.

المراقبون المعاصرون يأخذون نظرة أكثر شمولية. وبحسب فيلان Vaillant، فإن الأنا تلجأ إلى الدفاع "لحل الصراع بين الأركان الأربعة لحياتنا الداخلية: الغرائز والعالم الحقيقي والأشخاص المهمون والمحظورات الداخلية التي يوفرها ضميرنا وثقافتنا". بعبارات أكثر تحديدًا ، تستخدم الأنا آليات الدفاع في المواقف الخمسة التالية :

يستخدم الأنا آليات الدفاع في الحالات الخمسة التالية (فيلان ، 1977):

1 .الحفاظ على التأثيرات و الإنفعالات ضمن الحدود المستطاعة و المتحكم فيها خلال أزمات الحياة المفاجئة (على سبيل المثال ، موت قريب).

2 .لاستعادة التوازن العاطفي عن طريق "التأجيل أو التوجيه" للزيادات المفاجئة في الدوافع البيولوجية biological drives ، (مثل سن البلوغ).

3 .للحصول على مهلة للتعامل و تقبل التغييرات في صورة الذات ، (على سبيل المثال ، جراحة كبيرة أو تغير غير متوقع في الجسم).

4 .التعامل مع النزاعات التي لا يمكن حلها unresolvable مع الناس ، "الأحياء أو الموتى "، و مع من لا يمكن أن نتحمل رحيلهم .(Hentschel وآخرون, 1993, ص 40)

5 .للبقاء على قيد الحياة في صراعات كبيرة مع الضمير (مثل القتل في وضع الحرب ،تسبب أذى لأحد الوالدين).

الخلاصة :

في الأخير نستخلص من ما تقدم أن للمكيانزمات الدفاعية الكثير من المشارب النظرية ، التي تقلل من مصداقية بعض الشروحات النظرية ، و من المهم البحث في الميكنزمات كأليات كيفية تختلف بإختلاف العينة و بالإختلاف الإطراب الذي قد يعانيه المفحوص قيد الدراسة ،

كما يمكن اعتبار الدفاعات آليات ديناميكية ناجمة عن حالات الأزمات أو خصائص شخصية ثابتة. باختصار ، يمكن التعامل مع الدفاعات من منظور السمات ومن منظور الوحدة الكلية .

الفصل الثالث: الرسوب المدرسي

تمهيد.

أولا : تعريف الرسوب المدرسي.

ثانيا : المصطلحات المتشابهة مع الرسوب المدرسي.

ثالثا : اتجاهات الرسوب المدرسي.

رابعا : عوامل الرسوب المدرسي .

خامسا : إجراءات الرسوب المدرسي و الإعادة في التشريع الجزائري.

سادسا : الآثار المترتبة عن الرسوب المدرسي.

سابعا : الحلول المقترحة للحد من ظاهرة الرسوب المدرسي.

الخلاصة

تمهيد :

تعد ظاهرة الرسوب شكلا من أشكال الفشل الدراسي ، و هي بدورها من أهم المشكلات التي يتناولها الباحثون في الشأن التربوي ، بغية تحديد الاسباب و العوامل المؤدية إليها من جهة ، و من الجهة أخرى بهدف الوصول لحلول علمية و عملية للتقليل من حدتها في المؤسسات التربوية التعليمية .

فالرسوب ظاهرة عامة و ملازمة لكل نظام تربوي في مختلف دول العالم ، تتشابه مسبباتها مع اختلاف حدتها و طبيعتها من بلد لأخر ، و حتى داخل البلد الواحد ، مما يجعلها احدى المؤشرات لتقييم النظام التربوي و صحته.

و قد ذكر المركز الوطني الجزائري للوثائق التربوية (الملف رقم 18) أن" كل من النجاح و الفشل في التحصيل الدراسي ثنائي متناقض تعيشه الأنظمة التربوية و مؤسساتها ، و يتجسد ذلك من خلال ظهور فئتين من التلاميذ ، فئة ذات تحصيل جيد و الأخرى ذات تحصيل ضعيف" ، و قد أصبحت الفئة الأخيرة تأخذ حيزا أكبر من الاهتمام . الجدير بالذكر هنا أن الجزائر تستعمل مصطلح إعادة السنة بدل المصطلح البيداغوجي " الرسوب " في وثائقها الرسمية التربوية.

و الملاحظ انه مع تزايد عدد المتمرسين سنويا ، يزداد كذلك عدد الراسبين و منهم من ينقطع عن الدراسة بصفة نهائية قبل نهاية التعليم مما يحول دون تحقيق تعليم قاعدي للجميع ، و الجزائر شأنها شأن الكثير من الدول تعاني من هذه الظاهرة فتبقى المجهودات التي تبذلها رهينة ظاهرة الرسوب .

و في هذا الفصل سوف نتناول كل من : مفهوم الرسوب ، بعض المصطلحات المشابهة له ،اتجاهاته و عوامله ،إجراءاته في التشريع الجزائري ، و الاثار و الحلول الممكنة للحد منه كظاهرة سلبية تؤثر على العملية التعليمية التعلمية.

أولا - تعريف الرسوب :

1. لغة :

- رسب، رسب ، رسبا ، و منه قولهم رسب في الامتحان أي لم ينجح. (المنجد في اللغة و الاعلام ، 1984 ،258)

- و هو السقوط والغوص إلى الأسفل ، رسب الشيء في الماء أي سقط إلى أسفله. (المعجم العربي ،ص 519) ، و الراسب عند طلبة العلم المخفق في امتحانه.(البستاني ، 1965 ، 340)

2. اصطلاحا :

تعريف **ابراهيم عباس فتو**: إن الرسوب هو إعادة التلميذ لسنة دراسية أو أكثر في نفس الفوج ، و يترتب عن إعادته هذه شغله لمقعد من المقاعد أكثر من مرة ، و يكون تخرجه من المدرسة متأخرا عن الموعد المحدد لذلك بعدد سنوات رسوبه .(ناجي ،169)

و يقول منير محمد مرسي : بأن الرسوب هو ازدياد عدد السنوات التي يقضيها التلميذ في المدرسة فوق العدد القانوني لسنوات المرحلة التعليمية.

أما محمد أرزقي بركان فيرى الرسوب هو سنة يقضيها التلميذ في نفس القسم و عاملا نفس العمل الذي أداه في السنة الماضية في المدرسة . (أرزقي ، 1991 ، 29).

و يعرف الباحث في المعهد الوطني البيداغوجي "وينفي" بفرنسا – الرسوب المدرسي ب: أنه تأخر التلميذ بقسم أو قسمين في المدرسة (B.Francais . 1999.1). و يتبرون الرسوب ظاهرة مركبة و معقدة ، تتواجد في جميع المستويات . (أرزقي ،ص 17)

ويعرفه "**جون ميلاري**" بأنه فعل متابعة التعليم في مستوى معين للمرة الثانية ،و عموما هو التلميذ الذي لم يستطع الوصول إلى المستوى المطلوب للدخول إلى السنة الموالية. (بلعباس , 2013 , ص 18)

وهو كذلك إخفاق الطالب في الوصول إلى المستوى المطلوب لنقله إلى صف أعلى، ما ينجم عنه إعادته لنفس الصف لبغية مراجعة المنهاج من جديد ، وذلك للوصول إلى المستوى المطلوب في السنة الدراسية التالية. (علي التميمي , 2013 , ص 306)

والجدول التالي يوضح الفرق بين الشكلين الأساسيين من الرسوب :

جدول رقم (3) يوضح درجات الرسوب المدرسي

الرسوب المدرسي	
تخلف عام	**تخلف خاص**
ضعف ظاهر وملاحظ وعام وفي كل المواد سواء كانت أساسية ام ثانوية	يقتصر على بعض المواد

(معوض,1979,ص270)

انطلاقا من هذه التعاريف ، نستطيع اعطاء تعريف أكثر دقة للرسوب على أنه :" إخفاق التلميذ في امتحانات السنة الدراسية لعدم اتقانه الحد الأدنى من المهارات و المعارف المتوقع اكتسابها مقارنة مع أقرانه في نفس الصف الدراسي ، و هذا الاخفاق يدفعه لإعادة السنة بغية إستدراكه للنقائص و من ثم الإنتقال لصف أعلى". (محمدي، 2015،ص 150)

وبالنظر إلى الدراسات و البحوث التي تناولت الرسوب يتبن ان للرسوب اهداف ايجابية ، من أهمها ما ذكره **شاني** و **بوير** 1933 (Cheney end Boyer)

1. يتعلم الطلبة من الرسوب الجدية و السعي من أجل النجاح مستقبلا.
2. يساعد الرسوب و خاصة في السنوات الأولى على تكوين أساس علمي قوي لدى التلاميذ .
3. نقل التلاميذ الضعفاء الى مستوى اعلى يؤدي إلى إخفاقهم في الإختبارات المعيارية المخصصة لنفس المرحلة.
4. نقل التلميذ الضعيف إلى مستوى دراسي أعلى يؤدي إلى وجود فصل الدراسي غير متجانس مما يصعب من تطبيق طرق التدريس .
5. بعض التلاميذ غير قادرين على تعلم مهارات عليا و التي تدرس في مستوى أعلى حيث انهم لم يحصلوا على الأساسيات اللازمة لها ومن هنا تأتي دور الرسوب كوسيلة لاستكمال النقائص المعرفية و المهارية .

كما أكد على أهمية الرسوب **ميكافي** 1981 في دراسة دامت سنتين 1977.1979 ،حيث صرح أن الهدف الأساسي منه هو الرغبة في اتقان الطلاب المهارات الأساسية التي ينبغي منهم إتقانها في نفس الفصل . (الهابس،2000، ص 116-117)

ثانيا-المصطلحات المشابهة مع الرسوب المدرسي .

1 . الفشل الدراسي :

هو مجموعة النتائج السلبية التي يحصل عليها التلميذ خلال مساره الدراسي سواء كان ذلك عبر الامتحانات الفصلية أو الإمتحانات الانتقائية الرسمية ، فكلما اخفق المتعلم في الحصول على النتائج المنتظرة منه سمي فاشلا .

2. التخلف الدراسي:

يعرفه" **بونبرت** "أنني أطلق كلمة التخلف في معناها الاصطلاحي على كل أولئك الذين لا يستطيعون و هم في أثناء مزاولتهم للدراسة أن يقوموا بالعمل المطلوب من الصف الذين دونهم مباشرة, بمعنى ان المتخلف هو الذي لا يستطيع أن ينجز عمل دراسي يناسب من هو اقل منه سنا .

3.التخلي عن المدرسة:

و هو الانقطاع الإرادي عن المدرسة و ذلك لأسباب عديدة و مختلفة قد تكون اجتماعية ك: انفصال الوالدين..... أو اقتصادية مثل صعوبة الظروف المعيشية....إلخ.

4. الإخفاق المدرسي:

هو حالة من حالات عدم التكيف المدرسي ،بمفهوم أدق هو عدم القدرة على استيعاب المعلومات والمعارف التي تقدم للتلاميذ وذلك لأسباب ذاتية، بيداغوجية واجتماعية أثرت على قدراتهم . وجعلتهم غير قادرين على استيعاب البرامج التعليمة المقدمة لهم، ومما يضطر بعضهم لإعادة السنة أو الانقطاع النهائي عن الدراسة .

5. عدم التكيف الدراسي :

يعرفه " **روبرت لاغون** " على أنه تلميذ له مستوى دراسي طبيعي لكن تصرفاته ليست منسجمة مع حياة الجماعة لأسباب نفسية أو عضوية.

6.2. التأخر الدراسي:

يرى" **برسن** "التأخر الد ارسي هو عبارة عن عدم الاستعداد الفكري مع متطلبات الدراسة وهكذا نجد" برسن "قد ركز على نقاط أساسية وهي:

- مستوى التلميذ التحصيلي.
- الاستعدادات الفكرية والعقلية التي تتكون خاصة من الذكاء وعوامل أخرى.

والجدول التالي يوضح الفرق بين الرسوب والمفاهيم المتقاربة

الجدول رقم (4) يوضح الفروق بين مصطلح الرسوب و بعض المفاهيم الأخرى

المفاهيم المتقاربة	الرسوب المدرسي
الفشل الدراسي	النتائج السلبية التي يحصل عليها التلميذ خلال مساره الدراسي.
التخلف الدراسي	الذي لا يستطيع أن ينجز عمل دراسي يناسب من هو اقل منه سنا.
التخلي عن الدراسة	الانقطاع الإرادي عن المدرسة لأسباب عديدة و مختلفة.
الإخفاق المدرسي	عدم القدرة على استيعاب المعلومات والمعارف التي تقدم للتلاميذ.
عدم التكيف الدراسي	تلميذ له مستوى دراسي طبيعي لكن تصرفاته ليست منسجمة مع حياة الجماعة.
التأخر الدراسي	عدم الاستعداد الفكري مع متطلبات الدراسة.

و من هنا يتبين أنه عند القيام بقراءة أولية و سريعة لهذه التعاريف انه:

- يتشابك مصطلح الرسوب مع مفاهيم أخرى متقاربة في المعنى ، وذلك ناجم عن ظهور صعوبات دراسية متعددة لدى التلميذ ، تؤدي كلها الى فشل دراسي ،و الفشل الدراسي ينتهي بالرسوب ، و بذلك يحدث ما يسمى بالهدر التعليمي بأنواعه و أشكاله المختلفة.(ياسين ،2011،ص 22)

ثالثا اتجاهات الرسوب المدرسي:

يميز المختصون في علوم التربية نوعين من الأسباب للرسوب : عامة و خاصة ، فالأسباب العامة هي تلك التي تتحدث عنها المدارس الفكرية و الفلسفية المختلفة التي يمكن تعميمها على كل الأنظمة التعليمية في أي دولة و في أي وقت . أما الأسباب الخاصة فهي ما اختص به نظام التعليمي معين . و في دراستنا لهذه المدارس يمكن تحديد ثلاث اتجاهات :

1. الإتجاه النفسي:

يركز أصحاب هذا الاتجاه على ضرورة التركيز و دراسة الفروق الفردية بين التلاميذ ، سواءا كانت نفسية أو جسدية أو عقلية، حيث يمكن قياس هذه الفروق : كقياس الوزن ، الطول ، و حتى نسب الذكاء و منه يصنف التلاميذ الى : متفوقين ، متوسطين أو ضعفاء طبقا للدرجات المعيارية التي يتحصلون عليها في اختبارات الذكاء (نشواتي ، 1996 ، ص 116-117) .

و تعتبر مسألة الوراثة و البيئة و دورهما في تحديد درجة الذكاء عند المتعلم من المسائل العلمية التي أثارت جدلا كبيرا ، خاصة بعد نشر جانسن مقالته التي تحدثت عن دور البرامج التربوية التعويضية لمساعدة ا تلاميذ المتأخرين دراسيا ، حيث أكد عدم جدواها و أن الفروق بين التلاميذ مصدره : 80% عوامل وراثية و 20% عوامل بيئية.

(نشواتي ، 1996،ص123)

و قد استغل علماء الاجتماع نتائج هذه البحوث و غيرها ليركزوا على علاقة المستوى التعليمي و الثقافي للآباء بنجاح أبنائهم أو رسوبهم في الدراسة . و لكن يجدر الإشارة إلى استحالة ا اعتماد كليا على درجات الذكاء للتنبؤ بالنجاح أو الاخفاق بل ينبغي كذلك الاهتمام بمسائل تحسين الشروط التعليمية و العوامل البيئية . (نشواتي ، 1996 ،ص 132)

و لقد أخذت الأبحاث النفسية مجرى اخر في هذا الصدد ، خاصة بعد ارتفاع نسب كل من الرسوب و التسرب المدرسيين لدى التلاميذ السليمين ذهنيا و مستوى ذكائهم متوسط . لذلك اهتم علماء النفس بدراسة الدوافع و الإهتمامات و الميول و الإتجاهات و القيم و مستوى الطموح : تحت مسمى **الدافعية** و علاقة ذلك بالنجاح و الرسوب . و قد أثبتت المقاربات المختلفة أن نقص هذه الأخيرة قد يؤدي في نهاية المطاف إلى الاخفاق و الرسوب ، **فالمقاربة السلوكية** ترجع تدني الدافعية إلى نقص التشجيع أو العقوبات النفسية و الجسدية . أما أصحاب **المقاربة الإنسانية** فيرون أن من الضروري أن تعتمد المؤسسات التربوية على الميادئ الانسانية قصد تشجيع التلاميذ على التواصل فيما بينهم و تحفيزهم على العمل المدرسي و المثابرة نحو النجاح (وزارة التربية ، الكتاب المدرسي 2001 ، ص 135.136).

كما اهتم علماء النفس بدراسة أثر التعب المدرسي على نجاح التلاميذ ، فالظروف الأسرية المتدنية و سوء التغذية و بعد المدرسة عن المنزل .... كلها و غيرها الكثير من العوامل تؤدي بالتلميذ إلى عدم رغبته و قدرته على التركيز و الاستيعاب .

2. الاتجاه السيسيولوجي:

اهتم الكثير من المفكرين و فلاسفة التربية بالعوامل الإجتماعية و الإقتصادية للأسرة و مستواهم التعليمي و ما تعكسه من أثار نفسية ، صحية و إجتماعية على التلاميذ و مدى تأثيرها في رسوبهم أو نجاحهم . و برزت تيارات متصارعة لتحديد دور النظام المدرسي. من خلال المدرسة. التي تعكس السياسة العامة للدولة و المجتمع (كل تيار يحاول الدفاع عن وجهة نظره في تنظيم المدرسة و من ثم المجتمع) . فالمدرسة في نظرهم هي صورة مطابقة للمجتمع ، و منه العلاقة بينها و بين الرسوب علاقة وطيدة.((Jean clod Passeron,1980, p40

إن الدراسات السوسيولوجية التي قام بها **بورديو. باسرون** في الفترة من 1964.1970 على الطلاب في الجامعات بينت عن طريق الإحصائيات الرسمية علاقة الانتماء المهني و الاجتماعي للأولياء بنجاح و رسوب أبنائهم .فالنسب كانت أعلى في الرسوب لدى الطلبة الذين ينتمون إلى فئة إجتماعية سفلى (فلاحين ....) و أدنى عند الطلبة ذوو الطبقات الاجتماعية العليا . (Pierre.Bourdieu,1994)

و يؤكد أصحاب هذا الإتجاه أن المدارس تعامل تلاميذها حسب طبقاتهم الاجتماعية ، و أن عدم المساواة هو سبب رسوب التلاميذ الفقراء على غرار زملائهم الأغنياء (الحامد ، 1996، ص 74-75) . و اعتبروا أن الرسوب إعاقة إجتماعية و ثقافية ، و بما أن المدرسة مرآة للمجتمع الرأسمالي فإنها تختلف عن الطبقات الشعبية و من هنا تبرز إشكالية تأقلم التلاميذ الفقراء مع الوسط المدرسي ، و أصبح ينظر للرسوب على أنه ظاهرة سيسيو.مدرسية.

و قد تلقى هذا الإتجاه انتقادات كثيرة و حادة ، كون المجتمعات الحديثة توفر فرص تعليمية متكافئة لكافة شرائح المجتمع و أن المبدأ الأساسي للنجاح الدراسي هو مبدأ الجدارة و ا استحقاق (ناصر، 1982 ، ص96) .و يمكن أن نستدل من الواقع حيث نجد العديد من الإخوة من أسر واحدة بعضهم ينجح و يتفوق و البعض الاخر يخفق و يرسب رغم أنهم يتمتعون بنفس الظروف الاجتماعية و الإقتصادية .

3. الإتجاه البيداغوجي :

يعتقد العديد من المختصين في الميدان التربوي أنه يمكن اعتبار حجم ظاهرة الرسوب من بين المؤشرات الهامة على ضعف أو نجاعة النظام التربوي في أي دولة من الدول ، فارتفاع حجمه مؤشر على وجود خلل في النظام التعليمي يتطلب التدخل العاجل

للتشخيص و من ثم إيجاد الحلول. و من هنا نجد كل الدول تقوم من حين لأخر بمراجعة شاملة لنظامها التعليمي في جميع المستويات . و يتحمل النظام التعليمي مسؤولية تطوير اتجاهات إيجابية نحو المدرسة و النشاطات المرتبطة بها .

(نشواتي، 1996 ،ص 479)

إن المعيار الاساسي للحكم على التلاميذ إما بالنجاح أو الرسوب هو نظام الامتحانات الذي يعتمد على إعطاء التلاميذ درجات (تقييمهم) ، و لقد وجهت اتهامات لنظام التقويم المعمول به في مدارسنا على أنه تقويم غير موضوعي يتأثر بالعديد من العوامل من بينها : نظرة المعلم للتلاميذ ، أو شخصيته (متشدد / ديمقراطي/ متساهل) (فور، 1976 ، ص 129). كل هذا قد يجعل الحكم على التلميذ غير حقيقي (ناقص) و هذا ما يطرح سؤال حول مدى صلاحية الامتحانات كمعيار أساسي في الحكم على نجاح التلميذ او رسوبه.

كما يعتبر التوجيه المدرسي عملية مصيرية يتوقف عليها مصير التلميذ حيث يتحدد وفقها مستقبله ، و أي خطأ في هذه العملية قد يؤدي إلى عواقب وخيمة (Jean Louis, 1976, p 85).لذا وجب مراعاة ميول التلاميذ و اهتمامهم و قدراتهم (معتمدا فيها على معدلاتهم في مختلف المواد مع رغباتهم الشخصية) . و قد يعبر غير كاف إن لم يعتمد على التقنيات و المعايير العلمية العالمية. (أرزقي ، 1991 ،ص 114)

إن تدني الظروف البيداغوجية بالمؤسسات التعليمية يساهم إلى حد كبير في ارتفاع حجم الرسوب ، من هذه الظروف البرامج و المضامين و مدى تكلفها بحاجة المتمدرسين و ملائمتها لعالم الشغل و غيرها من الأمور التي ينبغي الإهتمام بها .

رابعا : عوامل الرسوب :

تكمن وراء ظاهرة الرسوب مجموعة من العوامل المتداخلة و المتشابكة التي يصعب الفصل بينها ، و لا يمكن للرسوب أن يكون في جميع حالاته ناتجا عن مجموعة موحدة من العوامل (التي قد أشرنا إلى البعض منها في عنصر الإتجاهات) ، و لكن هذه العوامل تتفاوت في مدى تأثرها على ظاهرة الرسوب تبعا لاختلاف الزمان ز المكان و الظروف البيئية التي تحدث فيها هذه الظاهرة.

يمكن تجزئة هذه العوامل إلى جزئين رئيسيين :

- عوامل تتعلق بالتلميذ (ذاتية،شخصية ، داخلية)
- عوامل نابعة من محيط التلميذ (خارجية)

1. الأسباب الذاتية : (الشخصية): و هي التي نجدها تتصل بالتلميذ ، و منها:

- **أ.العوامل العقلية**: منها ضعف القدرة العقلية و تدني مستوى الذكاء ، مما يؤدي إلى صعوبة استيعاب بعض المواد. (قدور،2011،ص 102) ، فليس عقلانيا أو عادلا أن نتوقع نقاط عالية من تلميذ متوسط الذكاء و إرغامه على أن يكون في هذا المستوى ، لذا وجب على الأولياء أن يتعرفوا على المستوى العقلي لأبنائهم و يتعرفوا على ميولهم لتوجيههم . فعند اختيار ما يريد الطفل دراسته و تماشيه مع مستواه يضمن له النجاح أكثر.(Belat Michele end randenberghe . 2011. P 64)

- **ب.العوامل النفسية الانفعالية** : هي مجموعة العوامل النفسية التي تؤدي إلى صعوبة تكيف التلميذ مع جو المدرسة و مع المجتمع بشكل عام ،(قدور ،2011،ص102) . كما أن هناك تأثيرا كبيرا للمعتقدات التي يحملها التلاميذ عن أنفسهم و قدراتهم، فالتلاميذ الذين لديهم كفاءة ذاتية هم الأكثر قدرة على النجاح في المدرسة ، بالإضافة إلى مفهوم إحترام الذات ،فزيادة الثقة بالنفس من شأنه أن يخلق المزيد من النجاح للتلاميذ.

كما أن من أهم العوامل التي تؤثر على تحصيل التلميذ الدافعية التي سبق لنا الحديث عنها في – المبحث السابق. فوجودها ضروري لحدوث التعلم ، بل لتطويره و تنميته ،و عندما تنطلق هذه الطاقة فإنها تؤدي إلى رفع مستوى الأداء و تحسينه و إكتساب معارف و مهارات جديدة. (Perti end Govern .2004. p151)

- **ج. العوامل الجسدية و الصحية** :منها الإعاقات كالمرض و الإصابات المختلفة سواءا السمعية أو البصرية أو الجسمية ، و ما يسفر عنها من كثرة غياب التلميذ وتأثر حالته النفسية و استعداداته للتعلم مما ينعكس على مستوى تحصيله. (قدور ، 2011،ص103) . كما أن التأخر في نمو البنية الجسدية (التقزم ...) أو اضطراب النطق(التأتأة ...) قد يجعله موضع سخرية من قبل زملائه في الصف، مما يبث فيه احساسا بكراهية للدراسة .(زهرونة ،2018،ص 24)

و في دراسة قام بها **سيمون Simon** أثبت من خلالها بأن التلاميذ الأقل نضجا من الناحية الجسدية هم الأكثر عرضة للرسوب الدراسي (زيدان ، 1965، ص 29)

ومن خصائص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعليم ما يلي :

- ❖ النشاط الزائد.
- ❖ الاندفاع والتدمور
- ❖ الفشل في المواد الدراسية

- ضعف التعبير اللغوي.
- ضعف في الحركات الصغيرة والكبيرة.
- اضطرابات الانتباه.
- اضطرابات الذاكرة القصيرة والبعيدة.
- عدم الاستقرار العاطفي .
- الاضطرابات العصبية.

2. العوامل الخارجية : تقول **لورانس جانغ** (Laurance Jung)أن النجاح في التعلم بقتضي أن الطفل مستعد للتلقي ، مع وعيه بأهمية ذلك. فإذا طغت المشاكل العائلية عليه و شغلت باله ، فمن العبث البحث عما لا يفهمه في مادة معينة ، ففي هذا المثال لم تكن المادة هي السبب بل استعداد الطفل للتركيز في تلك اللحظة.(ياسين، 2011، ص 18)

- **أ. العوامل الاجتماعية و الأسرية** :تعتبر الأسرة أهم حلقة في التنشئة الإجتماعية للطفل تصقل شخصيته و تحدد دوافعه للعمل و تحقيق النجاح و تكوين مفهومه لذاته انطلاقا من الإطار الثقافي السائد في المجتمع المحيط(زهرزنة ، 2018، ص 18) . فالمرأ إبن بيئته، و من الطبيعي أن يتأثر التلميذ ببيئة الاجتماعية المحيطة به و يؤثر فيها و خاصة الأقرب إليه كأسرته ، هذه الأخيرة لها دور فعال إما بالسلب أو الإيجاب على التحصيل العلمي للتلميذ ، فالأسرة التي يسود فيها الإستقرار يكون التلميذ فيها مرتاح البال متفرغ الأمر الذي يخلق له جو مناسب للدراسة ، على عكس التلميذ الذي يعيش مع أسرته الغير مستقرة فيضطر للتفكير في المشاكل العائلية بدل التركيز على الدراسة. (قدوري، 2005 ، ص 62)

الواقع يثبت أن للأسرة مساهمة بارزة في رسوب أبناءها ويكون ذلك في الحالات التالية:

- نشوب الصراعات داخل الأسرة مما يشغل بال التلميذ و يجعله ضعيف التحصيل.
- الدلال الزائد للأبناء و تلبية كل طلباتهم بدون توجيه أو رقابة،والقيام بالأعمال و الواجبات المدرسية نيابة عنهم ، تجعل من التلميذ شخصا إتكاليا غير قادر على القيام بوظائفه بنفسه.
- التفرقة و التميز بين الأبناء تولد الشعور بالنقص و عدم التكيف العائلي .
- عدم استقرار الوالدين على أسلوب معين من المعاملة بين التساهل في العقاب أو القسوة . (معوض,1979,ص270).
- ضعف المستوى الثقافي لأفراد الأسرة.

- ❖ عدم استقرار الاسرة و كثرة تنقلاتها من مكان الى اخر.
- ❖ النظرة السليبة للتعليم و قصور الوعي بأهميته(لدى الأولياء).
- ❖ كذلك جماعة رفاق السوء في حيه الذي قد يسلك سلوكهم و تنتقل العدوى إليه. (قدور،2011، ص 103)

- ب. **العوامل الاعلامية**: إنها من أهم الأسباب التي لا يأخذها المربون بعين الإعتبار ويقللون من شأنها في ما يخص الدور الذي تلعبه في ظاهرة الرسوب المدرسي ، فما يراه الطفل من رسوم متحركة ، أفلام، ..... لساعات طويلة يقضيها الطفل أمام التلفاز أو أحد أجهزة الإعلام الآلي الذين يعرضون له مضمون فارغ من المحتوى في أغلبه تجعل من الطفل يعيش غير واقعه .تقتل وقته و جهده و تضر ببصره و ذهنه . لقد أثبتت ذلك دراسات أمريكية أن الرسوم المتحركة تزيد من الشرود الذهني للأطفال و يزيد منذ أحلام اليقظة و هي من الأسباب التي تؤدي للانسحابية أثناء أوقات الدراسة .(خلدون و خميخم،2017، ص 60)
- ج.**العوامل الاقتصادية**: ان أغلب الفوارق في مكتسبات المتعلمين من منطقة الى اخرى ، أو من نمط إلى اخر أو من برنامج مدرسي إلى اخر ، مرتبطة بالحالة الإقتصادية للتلاميذ و كذا الاجتماعية.

و يقول **بروسو** (Bresseux. 2006) أن : "***كل منا يعرف الرابط الموجود بين الاصول لاجتماعية والاقتصادية والنجاح المدرسي ، فالأصل الاجتماعي المقاس بمهنة الأباء ومستواهم ،يعلل ما يقرب 15% من التغيرات على مستوى مكتسبات التلاميذ في المدرسة الابتدائية والمتوسطة***". (ياسين ، 2011، ص 18)

- د. **الأسباب المدرسية و التعليمية** : تعتبر العوامل المدرسية من أهم العوامل ذات التأثير الكبير على تحصيل التلاميذ ، فالمدرسة هي المؤسسة الثانية بعد الأسرة في تكوين شخصية التلاميذ تربويا و نفسيا واجتماعيا ، يتلقى فيها التلميذ الخبرات التي تدفعه في الحياة العلمية و العملية ، و من هنا كان لزاما عليها ان تحرص على القيام بوظيفتها بشكل جيد حتى لا يسقط التلميذ فريسة الرسوب (قريشي،2002،ص72)

و يرى **فؤاد أبو الحطب و أمال صادق** (1983) أن "البنية المدرسية ليست مكانا يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية فحسب و إنما هي مجتمع صغير يتفاعل فيه الأعضاء" (أبو حطب وصادق، 1983،505)

و عندما نقول العوامل المدرسية فإننا نقصد بذلك جملة من المتغيرات الفاعلة و المهمة في التأثير على التلاميذ و منها:

- ✓ عدم معرفة المعلم بعلم النفس خاصة التربوي و لا مبالاته بسيكولوجية التلاميذ فلا يحسن معاملتهم و لا يساعدهم على حل مشاكلهم كل ذلك من شأنه ان يزهد التلاميذ عن الدراسة (خلدون و خميخم ،2017 ، ص 59) . و يرى **فليب** philippe

(2012) في هذا الصدد أن التلميذ في الماضي هو المسؤول الوحيد عن رسوبه ، أما اليوم فله عدة عوامل و أرجح عامل هو سوء معاملة المعلم له .(philippe. 2012.p 02)

- ✓ التمييز الذي يمارسه بعض المعلمين و عدم إجازتهم حسب أعمالهم وجهوده.
- ✓ طول المسافة بين منزل التلميذ و المدرسة وكذا صعوبة التنقل إليها مما يتعبه ويرهقه و يضعف من تحصيله الدراسي.
- ✓ توجه المعلم في غالب الأحيان و الأوقات بأن يتعامل مع الفئات الذكية والأكثر نشاطا و إهمال الفئة الباقية مما يسبب لها القلق و عدم الشعور بالذات وعدم الاطمئنان فتلجا إلى الركون. (قوادري ,2006 , ص 102)
- ✓ ضعف كفاءة إدارة المدرسة و حتى بعض المعلمين من حيث التحضير و الاستعداد .
- ✓ ضعف الإتصال بين البيت (الأسرة) و المؤسسة التعليمية.
- ✓ عدم تطابق المناهج الدراسية مع حياة التلاميذ (تحسنت الصلة مع ظهور المقاربة بالكفاءات).
- ✓ الاعتماد على أساليب التقويم القائمة على الامتحانات التقليدية (النقل الحرفي للمنتوج).
- ✓ نقص خدمات التوجيه و الإرشاد داخل المؤسسات التربوية.
- ✓ ضعف الإمكانيات و التجهيزات المدرسية .
- ✓ خلو المناهج من عنصر التشويق.
- ✓ عدم التنويع من طرائق التدريس و الوسائل التعليمية الحديثة .(قدور ،2011،ص 103)

خامسا: إجراءات الرسوب و الإعادة في التشريع الجزائر

رغم معرفة الجزائر بخطورة تفاقم أعداد الراسبين بمدارسها من سنة إلى أخرى ، و معاناتها من ضخامة المصاريف و النفقات الإضافية المحتسبة على ميزانية الدولة ، غير أنها تعتبر الرسوب كأسلوب لعلاج التسرب المدرسي و كأداة للرفع من مستويات التلاميذ المتدنية (ياسين ،2011،ص 40)

و قد جاء في النشرة الرسمية للتربية الوطنية في عدد خاص (وزارة التربية الوطنية ، 2005، ص 29-30) أن :الرسوب فرصة تعطى للتلاميذ الذين يمكنهم الاستفادة تربويا من إعادة السنة ، و أن دواعي رفع نسبة الإعادة (الرسوب) كونها علاج تربوي ، و أنها الفرصة منحت للتلاميذ الضعفاء قصد تمكينهم من تحسين مستواهم و إدراك ما فاتهم ، و كذا تجنب الطرد و معالجة ظاهرة التسرب المدرسي

و جاء أيضا في الوثيقة المؤرخة خلال شهر جويلية 1996 م و المرفقة مع المنشور الوزاري رقم (16) . المؤرخ في : 1996/09/03 ، و الصادر عن مديرية التعليم الثانوي العام الصادر عن وزارة التربية الوطنية ما نصه :

> ***.... الرسوب المدرسي .... يتعلق بالتلاميذ الذين لا يوفقون في الترقية أو الانتقال إلى المستوى الأعلى بحكم ضعف مستواهم الدراسي . لكنهم لا يغادرون المدرسة بل يكررون السنة لإستدراك النقائص و سد ضعفهم التحصيلي"***

.(مديرية التعليم الثانوي العام بوزارة التربية الوطنية ، 1996، ص3)

و ذلك المنطق لازال يسود لمناشير الوزارية إلى غاية اليوم ،منها منشور يخص التحضير للدخول المدرسي 2009/2008 معتبرا منح فرص الإعادة للتلاميذ من الاجراءات التي تساعد على الحد من ظاهرة التسرب المدرسي. (وزارة التربية ، النشرة الرسمية للتربيةالوطنية (عدد خاص) ، 2009).

أما فيما يخص الترتيبات الخاصة لإعادة السنة الدراسية للتلاميذ في الجزائر فقد أوضحها مؤخرا المنشور 488 و المؤرخ في 5 سبتمبر 2019 و الخاص بالدخول المدرسي 2020/2019 م / و هي كما يلي :

1. يقوم مديرو المتوسطات و الثانويات بإعلام التلاميذ بفترة إيداع الطلبات و الإلتماسات المتعلقة بإعادة السنة ، و ذلك في الأماكن التي تسمح للتلاميذ المعنيين من الإطلاع عليها و الفضاءات المخصصة للاعلانات على مستوى المؤسسة .
2. تودع خلال الفترة المحددة الطلبات لدى أمانة مدير المؤسسة مرفقة بنسخ من كشوف علامات الفصول الثلاثة . يتم تسجيلها و يمنح المعنيين اشعارا بالاستلام.
3. يكلف مستشار التوجيه تحت اشراف الناظر أو مستشار التربية بإستلام الطلبات من الأمانة و التحضير لجلسة استثنائية لمجلس القسم.
4. يعقد مجلس القسم جلسة استثنائية لدراسة الطلبات ، والذي يتشكل من الأعضاء الاتي ذكرها مدير المؤسسة .

   * الناظر. * مستشار التربية. * مستشار التوجيه و الارشاد المدرسي و المهني.

   * الاساتذة المكلفون بالتنسيق في الأقسام لكل المستويات للسنة الدراسية السابقة ، و أساتذة التلاميذ المعنيين بالاعادة .
5. يداول مجلس القسم في طلبات الاعادة بكل موضوعية و شفافية ، مع تحقيق مبدئي للمساواة و تكافؤ الفرص .و من الاعتبارات لتي تؤخذ بالحسبان ما يلي :

   - عدم استفادة التلميذ المعني من الإعادة في المرحلة التعليمية .
   - مدى استعداده للدراسة و ارادته في تحقيق النجاح .

- انضباطه و تحليه بالسلوك السوي مع الاساتذة و كل اعضاء الطاقم التربوي.
- حضوره الدائم و المنتظم بالمؤسسة لمتابعة الدروس.
- طاقة استيعاب المؤسسة و توفر المقاعد البيداغوجية .(مع الاخذ بعين الاعتبار المادة 12 من القانون رقم 08.04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 و التي تضمن حق التمدرس للتلميذ الى غاية بلوغه سن السادس عشر كاملة)

6. تسجيل مداولات المجلس و قراراته في محضر مع امضاء الحاضرين ، و يؤشر عليه مدير المؤسسة و ترسل نسخة الى مديرية التربية مع احتفاظ المؤسسة بأخرى.
7. تعلن قرارات المجلس في اليوم الموالي لانعقاده ، في الاماكن التي تسمح للتلاميذ من الاطلاع عليها.
8. تبلغ قرارات المجلس كتابيا للتلاميذ و أوليائهم عن طريق وثيقة فردية يستلمها ولي امر التلميذ (في حالة عدم قبول الإعادة يمكن لولي التلميذ تقديم طعن الى مدير التربية)
9. يتم تسجيل التلاميذ المقبولة طلباتهم مباشرة بعد الاعلان عن قرارات المجلس.
10. تحول الطعون و الالتماسات الغير مقبولة على مستوى المؤسسات التعليمية الى مديرية التربية .
11. ينصب مدير التربية لجنة خاصة لإعادة دراسة الطلبات التي لم يتم قبولها على مستوى المؤسسات و تتشكل من :
    - مدير التربية.
    - مدير مصلحة التنظيم التربوي.
    - ممثلين عن مديري المؤسسات التعليمية .
    - مفتش التوجيه و الإرشاد التربوي و المهني.
12. تعقد اللجنة الخاصة اجتماعها ة تتداول في إمكانية إعادة السنة للتلاميذ المعنيين.
13. تسجيل القرارات في محضر و تبليغ التلاميذ المعنيين و أوليائهم عن طريق مدير المؤسسة في نفس اليوم .
14. تسجيل الطلبة المقبولة طلباتهم على مستوى مديرية التربية في أجل لا يتعدى اليوم .
15. يتم اعلام التلاميذ الذين رفضت طلباتهم في إمكانية التسجيل في مختلف تخصصات التعليم او التكوين المهنيين فضلا عن امكانية تسجيلهم في التعليم و التكوين عن بعد.
16. ترسل لجنة من محضر اجتماع اللجنة الخاصة إلى مديريتي التعليم الأساسي و التعليم الثانوي بوزارة التربية الوطنية . (وزارة التربية،المنشور4888 الخاص بالدخول المدرسي 2020/2019م ،2019).

سادسا : الآثار المترتبة عن الرسوب المدرسي :

للرسوب آثار متعددة على كل من التلميذ وأسرته ومدرسته والمجتمع الذي ينتمي إليه، ويمكن تصنيف آثار الرسوب المدرسي

أ. الآثار النفسية للرسوب:

يخلف الرسوب آثار نفسية سيئة على التلميذ بأن ينتابه احساس بالفشل والإحباط وخيبة الأمل وعجزه عن مسايرة زملائه الذين انتقلوا إلى صف دراسي أعلى ، بالإضافة إلى التجريح الذي قد يتعرض له التلميذ الراسب داخل المدرسة وخارجها والمعاملة التي تذكره دائما بفشله الدراسي، فضلاً عن المقارنات و التمييز الذي يعقد بين التلميذ الراسب وأقرانه الناجحين للدلالة على إهماله وسوء خلقه ، وقد يحرم من بعض الميزات التي يحصل عليها إخوانه وزملائه ، مما يجعل التلميذ يعاني أوضاع نفسية غير طبيعية ويخلق لديه نوع من القلق والخوف والتوتر وعدم الثقة بالنفس و ما ينجر عنه من كرهه للدراسة وكثرة غيابه و قد يؤول به الأمر إلى عدم المواصلة (الترسب) في كثير من الأحيان.(صبحي، 2009 ،ص11).

فالرسوب يهدم احترام التلميذ لنفسه ، و يضعف شخصيته و ينقص من شعوره بالأمن الذي هو من متطلبات الصحة النفسية ، و مع ازدياد الشعور بالنقص يحدث له سوء التكيف و التلاؤم مع من يحيط بهم ، و يجره الى سلوك اجتماعي تعويضي يجعل منه " طالبا مشاغبا" محتاجا الى التوجيه و العلاج (وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي 2001 ، ص3) .

و المؤسف أكثر أن هذه الآثار لا تقتصر على التلاميذ الراسبين فقط وإنما تمتد إلى أولياء أمورهم الذين يعلقون الكثير من الآمال على نجاح أبناؤهم ويترقبون نتائج جهودهم ، حيث يؤدي رسوب أبنائهم إلى إصابتهم بخيبة الأمل وشعورهم بالخجل خاصة في المجتمعات التي يتباهى فيها الآباء والأمهات بنجاح أبنائهم ، حتى الهيئة المدرسية والإدارية تتأثر عندما ترتفع نسب الرسوب في المؤسسة التعليمية رغم الجهود التي يبذلونها طيلة العام الدراسي، فم شعرون بخيبة أمل لأن هذه الجهود ذهبت هباء ولم تؤتي ثمارها (صبحي، 2009 ،ص11).

ب.الآثار التعليمية للرسوب :

للرسوب علاقة وثيقة بإحدى المشاكل الكبرى التي تعاني منها الأنظمة التعليمية ألا و هي التسرب المدرسي ، فقد أكدت العديد من الدراسات الصلة القوية بين رسوب التلاميذ وتسربهم من المدرسة بأن أظهرت نتائجها أن التلميذ الذي يرسب ويتأخر دراسيا يساهم في جعل التلميذ يعزف عن مواصلة الدراسة ، أما على مستوى المدرسة يجأ بعض الراسبين الى اتباع سلوك يجلب

المتاعب لمعلميهم وزملائهم و خاصة المتفوقين منهم ، وكثيرا ما يتحول هؤلاء التلاميذ إلى مصدر شغب وإزعاج ويعمدون إلى إتباع السلوك العدواني مستهزئين بقوانين المدرسة ونظامها ، مما يترتب عليه اضطراب العملية التعليمية داخل الحجرة الدراسية ، والإخلاء بالنظام الذي ينبغي أن يسود داخل المدرسة. (صبحي، 2009 ، ص12)كما يؤثر الرسوب على التطور المتجانس لأعمار التلاميذ داخل القسم الواحد فيصبح المعلم يتعامل مع مراحل عمرية مختلفة و كل مرحلة لها خصائصها فتزداد بذلك الفروق الفردية و تصعب عليه مراعاتها ، مما قد يعيق التقدم السلس للمؤسسات .(UNESCO.2008.p15)

وقد تناول مكتب التربية العربي لدول الخليج (1983) اثار الرسوب من خلال التقارير التي رفعتها منظمو التعاون و التنمية الاقتصادية ، حيث ذكر أن "وجود المعدلات العالية للرسوب ستكون عائقا أمام حركة التوسع في التعليم ، لأن الراسبين يشغلون مقاعد دراسية كان من الأولى اشغالها بالتلاميذ الجدد ، قصد التخفيف من شدة إزدحام الصفوف الذي يعتبر عامل يحول دون تقديم تعليم أفضل" .

ج.الآثار الاجتماعية للرسوب :

تعد ظاهرة الرسوب من أهم العوامل المسببة في زيادة عدد العاطلين عن العمل و كذا ارتفاع معدل البطالة في المجتمعات جراء زيادة عدد المتسربين في المدارس . ومن الآثار السلبية للرسوب أيضا أن يلتحق بعض الراسبين بمجالات العمل دون تأهيلهم الذي يمكنهم من الوقوف على المستجدات والتطورات الحاصلة في مجالات العمل المختلفة ، مما يشكل أحد العوائق التي تحول دون تحقيق تقدم للمجتمع وتطوره لأن الكفاءة الإنتاجية للفرد تقاس من خلال مستوى تعلميه و استعداده ، كما يترتب على الرسوب نقص العمر الإنتاجي للفرد بعدد السنوات التي رسب فيها (فالتلميذ الذي يرسب عاما يخسر من عمره الإنتاجي عاما وبتكرار الرسوب تتكرر الخسارة في العمر)، و هذا الأمر ينعكس بدوره على المجتمع ذلك أن التلميذ الذي يتخرج في المدة المحددة يحقق ثلاث مكاسب لا يمكن أن يحققها التلميذ الراسب و هي: دخل فردي سريع، قوة عمل مبكرة، حماية للميزانية و يعتبر ذلك الاستثمار الأمثل للموارد البشرية . (الجبالي، 2005 ، ص11).

د.الآثار الاقتصادية للرسوب:

اكتسى التعليم نظر جديدة بأن يعرف على أنه استثمار للقوى البشرية يتم من خلالها تحقيق مجموعة من الفوائد الاقتصادية والاجتماعية مما يساهم في تقدم المجتمعات وتحسين مستوى التنمية فيها . كما أن الرسوب يضيع الكثير من الموارد المادية والبشرية المستثمرة في قطاع التعليم(ارتفاع النفقات اللازمة لتغطية احتياجات هؤلاء التلاميذ الراسبين من الفصول والمعلمين والتجهيزات والأدوات التعليمية المختلفة) فالتلميذ الراسب يكلف الدولة ضعف ما يكلفه التلميذ العادي، وتزداد هذه النفقات

في حالة الرسوب المتكرر الأمر الذي يؤثر على التوازن بين مدخلات التعليم ومخرجاته، بحيث يصبح حجم المدخلات أكبر من حجم المخرجات مما يشكل عبء على الدولة . كما يؤخر الرسوب التحاق عدد كبير من الشباب بسوق العمل، لما يترتب على ذلك نقص في اليد العاملة المتخصصة التي يحتاج إليها سوق العمل و، تنعكس أثار ذلك على مستوى الدخل القومي للبلاد (الجبالي ، 2005 ، ص12). و من ناحية أخرى بقاء الطفل في المدرسة يرفع التكلفة المباشرة و الغير مباشرة المفروضة على الأسرة و بخاصة أصحاب الدخل المنخفض الذين قد يعمدون الى التخلي عن تعليم أولادهم. (Eisemony .1997. p 24)

إذن فالرسوب يمس مردود النظام التربوي في بعديه البيداغوجي و المالي بسبب السنوات الإضافية التي يعيدها التلميذ ، و لديه أثر على التوقعات و التخطيطات فيما يتعلق بالتمدرس و التخطيطات. (Belaribi Aziza .2002. p 04)

سابعا.الحلول المقترحة للحد من ظاهرة الرسوب :

*** بدائل الرسوب:** تعرض بعض البحوث **التربوية مجموعة من الخيارات و البدائل التي تعتبر مقترحات لن تدرس بعد و لم تخضع للتجربة.**

1. **مقترح "ليبرمان " 1980 (Lieberman)**: اقترح وضع مرحلة انتقالية بين الفصل الذي رسب فيه الطالب و بين الفصل الذي ينبغي ان ينتقل اليه، يتم التركيز في هذا الفصل على المواد التي أخفق فيها التلميذ كما يعد للمواد المستقبلية التي سيدرسها في الفصل اللاحق... غير أن هذا المقترح لم يجد تشجيعا من التربويين ، إذ انه ليس من العدل أن يدرس التلميذ سنة كاملة للتقوية في مواد معينة .
2. **اقتراح" روز" و اخرون 1983 (Rose and Others)**: ذكروا فيه الحلول التالية :

.وضع فصل منفصل كما أشار إليه ليبرمان .

. نقل الطلاب الراسبين إلى الفصل الاحق مع وضع علاج فردي لكل طالب لحالة الضعف في المادة التي رسب فيها.

. وضع فصول تقوية في كل مدرسة أثناء الدراسة خاصة بالطلبة الراسبين.

3. **اقتراح دبزو نيفيل (Dobbs and Nevile 1967)** : و ضعوا مجموعة من الحلول مها:

- خلق مداس خاصة بالمتفوقين و التلاميذ متوسطي التحصيل، ، أما النوع الاخر من المدارس فهي خاصة بضعفي التحصيل . رفض الاقتراح بسبب تعزيزه للعنصرية.
- عند انتقال الطلبة الى فصل جديد يتم تقسيم التلاميذ الى فصلين فصل يخص التلاميذ الراسبين و الاخر للناجحين.

4. **اقتراح سامث و شيبارد 1984 (Smith and Shepard):**

- أن يكون هناك تساهل إلى حد ما في معيار النجاح و الرسوب .
- نأخير إمتحان الطالب في حالة ظروف طارئة .
- استخدام مناهج مختلفة في الفصل الدراسي تراعي الفروق الفردية .(منها استخدام أسئلة متدرجة المستوى في الاختبار)
- افتتاح مدارس في الصيف يدرس فيها التلاميذ الراسبين.
- توفير دروس خصوصية للطالب الراسبين.

5. **اقتراح سلون 1990 (Sloon):** أن تفتح المدرسة أبوابها قبل 3 أو 4 أسابيع و يطالب الطلبة الراسبين بالالتحاق بها حيث يتم تدريسهم المواد التي رسبوا فيها.

- إلغاء نظام الفصول الدراسية و البحث عن معيار جديد يتم على ضوءه إنتقال الطلاب و تقدير كفائتهم .

بعض هذه الاقتراحات غير قابلة للتطبيق ، و البعض الاخر لاق استحسانا من قبل التربويين خاصة :

- فتح المدارس قبل اسابيع من الدخول لصالح الطلبة الراسبين.
- افتتاح مدارس صيفية للراسبين(الهابس ،2000 ، ص 126.128)

أما في ما يخص الحلول الأخرى الممكنة و التي من شأنها التقليل من ظاهرة الرسوب نذكر ما يلي:

- تعيين أخصائيين الذين يتمثل دورهم في الإرشاد الجماعي ، من خلال حصص إرشادية ومن خلال الإرشاد الفرد (دراسة حالة) أو الإرشاد الجماعي لمجموعة من التلاميذ يعانون من نفس المشكلات.
- أن تحقق المدرسة الأمن لتلاميذها والبعد عن الخطر وأن تحترم شخصيتهم و يبنى فيها تقديرهم ذاتهم ، من خلال خلق علاقات سليمة إيجابية ما بين التلاميذ والمعلمين ، مما يشجعهم على تفريغ همومهم ومشاكلهم في الحصص التعليمية التي تعتمد على الطرق و الاستراتيجيات الحديثة كألعاب و لعب الأدوار و التمثيل.....

- ❖ تحقيق الانصهار و التكامل ما بين المعلمين والإدارة والمرشد والأهل والتلاميذ، و هذا يتطلب إدارة واعية ورشيدة ومتفهمة ومتعاونة لاحتياجات التلاميذ.
- ❖ القيام بدراسات من حين لآخر لتوفير قاعدة معلومات إحصائية عن نسب وأسباب الرسوب في التعليم تكون محينة و دقيقة .
- ❖ مساعدة التلاميذ الذين يعانون من ضعف في التحصيل العلمي أو صعوبة في بعض المواد عن طريق الاستدراك و المعالجة.
- ❖ توعية أولياء الأمور بأهمية اتصالهم بالمدرسة (كالاشتراك في جمعيات أولياء التلاميذ) ومواصلة الزيارات للتعرف على أحوال مستوى تحصيل أبنائهم.
- ❖ مراعاة الظروف الصحية لدى التلاميذ والتي تؤثر سلبا على أدائهم وتحصيلهم الدراسي بأن يكون لكل تلميذ ملف طبي لدى إدارة المؤسسة يسمح للمعلم بالإطلاع عليه و معرفة الفروق الجسدية عند تلاميذه.
- ❖ الاهتمام بالتوجيه النفسي من أجل حل المشكلات التي يعاني منها التلاميذ خاصة في مرحلة المراهقة كضعف الثقة بالنفس والخجل والارتباك.....
- ❖ توجيه التلاميذ إلى كيفية استثمار الوقت و إدارته و ملئه قدر المستطاع بما يفيده و ينمي قدراته .
- ❖ تعليم التلميذ الكيفيات التي تخلصه من هاجس الخزف في الامتحانات .(وناس وآخرون، ص37)
- ❖ ضرورة التعرف على الظروف الاجتماعية و الاقتصادية للتلميذ ، و تقديم مساعدات مادية للأسر ذات الدخل المادي المنخفض.
- ❖ تكييف النشاط المدرسي لعلاج مشكلات التلاميذ.
- ❖ فتح المجال أمام مديري المؤسسات و كذا معلميها للتكوين الهادف بغية تجديد معلوماتهم و التطوير من طرق التدريس و الإدارة. (فلاحي،2015،ص 73)
- ❖ الاهتمام تحسين و تطوير المناهج ، البرامج، الأدوات و الطرق التعليمية و مواكبة التطورات الحادثة في هذا المجال .
- ❖ المتابعة و المراقبة المستمرة للتلميذ داخل المؤسسة التعليمية و حتى خارجها ، و الحرص على مصاحبة التلميذ خاصة في فترة المراهقة.
- ❖ دور الحكومة و المجتمع المدني في التحسيس و التوعية بمكانة المؤسسة التعليمية و أهميتها في إنجاب جيل صالح للأمة. (يسعد و بلعباس ،2017،ص 312)

و من خلال النشرة الرسمية التي أعدتها وزارة التربية الوطنية الجزائرية (العدد 48، أفريل 2005)

يمكن استخلاص بعض النقاط التي سعت الجزائر من أجل تطويرها في محاولة للحد من المشكلات التربوية منها ظاهرة الرسوب :

- تحسين نوعية التعليم الممنوح .
- التنويع من سبل التقييمو التقويم عن طريق إدراج وسائل و طرق أوسع في التقييم .
- التقويم البيداغوجي. الذي ينقسم إلى : تشخيصي (لرصد المكتسبات السابقة للتلاميذ) ، تكويني (خلال النشاط التعليمي) ، تحصيلي (عند نهاية الوحد التعليمية)
- التخلي عن الأسئلة التي تبنى فقط على الإسترجاع و التطبيق الالي و التوجه نحو الوضعيات.

الخلاصة :

يواجه التعليم في الجزائر مشكلات متعددة و متشعبة ، و مما لا شك فيه أن الرسوب المدرسي ظاهرة عامة و مشكلة عويصة لا يقتصر على بلد دون اخر و لا على مؤسسة تربوية دون أخرى فالكل معرض لها .و لكن بأشكال و نسب متفاوتة و ذلك بحسب القدرة على المقاومة و العلاج .كما ينتظر زيادة حجمها كثيرا مع النمو المتزايد لعدد التلاميذ.

و على اعتبار الرسوب اجراءا تربويا تحمل مزايا عدة ، في ارتكازه على اعادة السنة و البرنامج الذي اخفق فيه التلميذ ، حيث قدم له فرصة ثانية يتيح له فيها إمكانية التغلب على النقائص و الصعوبات التي يعاني منها ، و استرجاع امكانياته .

إلا أن الأمر ليس بهذه الايجابية في واقع المؤسسات ، حيث تؤكد جل الدراسات الحديثة العربية و الغربية على سلبية إجراء الرسوب في معالجة مظاهر الفشل الدراسي .

كما تعتبر ظاهرة الرسوب مشكلة تربوية ، اقتصادية ، اجتماعية و نفسية في ان واحد ،و مهما كان السبب ورائها فإن اغلب التربويين اجمعوا على انه ليس الحل الجذري لهذه المشكلة المتعددة الأبعاد ، فالعلاج يتطلب إعادة تقويم النظام التربوي من خلال الأهداف و إمكانية تحقيقها و طبيعة المناهج و مدى مناسبتها و طرق و أساليب التدريس و أساليب التقويم المتبعة .

كذلك دراسة الظروف الاقتصادية و الإجتماعية ذات التأثير المباشر على النظام التربوي و التلميذ .بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين المدرسة و مؤسسات المجتمع و الحوافز التي تقدمها الدولة للمتعلمين و تحديد الجوانب لحل المشكلة.

و عموما فالجزائر تعتبر من الدول ذات الخطوات الثابتة في محاولة علاج نظامها التعليمي ، يظهر ذلك جليا من خلال مناشيرها و جرائدها الدورية في مجال التعليم البيداغوجي ، و قد أبدت اهتماما خاصا بالرسوب (إعادة السنة) بأن ضبطته بمواد تراعي كل الاسباب و الظروف الممكنة .

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا : منهج الدراسة

ثانيا : مجالات الدراسة

ثالثا : عينة الدراسة

رابعا : أدوات الدراسة

تمهيد

سنتطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية الميدانية التي تضمنها الدراسة، و من جهة أخرى يتم التذكير في هذا الفصل بفرضيات البحث، حدود الدراسة ومنهجها، حيث إن طبيعة الدراسة الحالية جعلتنا نختار المنهج العيادي الذي سوف نقدم شروحا أكثر بخصوصه، كما يتضمن هذا الفصل شرحا مفصلا لأدوات البحث والخطوات التي اتبعت في اختيارها . وأخيرا نتائج الدراسة و مناقشتها على ضوء الفرضيات .

أولا : منهج الدراسة

من بين خصائص البحث العلمي ان يتصف بمنهجية علمية ، محددة و متوافقة و نوعية البحث و مجاله ، و لتحقيق أغراض البحث ، تم إختيار المنهج العيادي الذي يتوافق و نوعية العينة و طبيعة الموضوع .

يعتبر **المنهج العيادي** من بين أهم المناهج في الدراسات النفسية ، وذلك كونه أكثر تعمق في الجانب الكيفي و التحليلي للحالات في إطار الدراسة .

من بين أهم أدوات البحث و المنهج العيادي : دراسة الحالة ، و المقابلة العيادية .. بالإضافة إلى ادوات القياس عامة من إستبيانات و مقاييس و إختبارات إسقاطية و غيرها .

بينما يعرف المنهج العيادي " Dagacre "« على أنه تناول السيرة الذاتية في منظورها الخاص وكذلك التعرف على المواقف وتصورات الفرد اتجاه وضعيات معينة معادلا بذلك إعطاء معنى للحالة للتعرف على بنيتها وتكوينها، كما يكشف عن الصراعات التي تحركها ومحاولة الفرد حله».

(M. Reucrlin 1992.p113)

و من جهة أخرى تعرف، **دراسة الحالة** كونها الوعاء الذي ينظم فيه الإكلينيكي ويقيم كل المعلومات والنتائج التي يتحصل عليها من العميل وذلك بواسطة الملاحظة بنوعيها والمقابلات بالإضافة إلى التاريخ الاجتماعي والفحوصات الطبية، والاختبارات السيكولوجية، تسمح دراسة الحالة بوصف الظواهر السوية والغير سوية، مألوفة أو نادرة ووضع فرضيات لحل دراسة الشخصية

(عيد الوافي زهير بوسة، 2012، ص82).

ثانيا : مجالات الدراسة

1. حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية "**بالدراسة إكلينيكية لميكانزمات الدفاع من خلال مقياس أساليب الدفاع DSQ عند التلميذ المتمدرس الراسب بالطور المتوسط بمدينة قالمة،** "

كما تتحدد الدراسة أيضا ب:

الحدود الجغرافية والزمنية الأتية :

- **المجال الجغرافي للدراسة :**

تم إجراء الدراسة **بمتوسطة غسان كنفاني** ، بلدية حمام دباغ ، إعتبارا للكثير من العوامل من أهمها كون الباحث مستشار التوجيه معين بهذه المؤسسة و بهذا يسهل التعامل مع التلاميذ كما يسهل تطبيق الأدوات البحثية بأريحية .

المجال الزمني للدراسة :

تنقسم الفترة الزمنية للبحث إلى شطرين ، البحث في **الجانب النظري** و المحددة من بدايت شهر **فيفري** إلى غاية اليوم الأخير من إنتهاء الدراسة . كون البحث الميداني يتطلب مراجعات نظرية .

أما **الجانب التطبيقي للدراسة** كان من بداية شهر **فيفري** إلى غاية شهر **مارس توقفت** الدراسة الميدانية .

نظرا لإنتشار الجائة العالمية **كوفيد19** ،***COVID-19*** سواءا على المستوى العالمي أو المحلي بالجزائر .

*تعرف منظمة الصحة العالمية مرض فيروس كورونا 2019 (COVID-19) على أنه مرض معد يسببه فيروس كورونا تم اكتشافه مؤخرًا .بالإضافة إلى ذلك . يعاني غالبية الأشخاص المصابين بـ COVID-19 من أعراض خفيفة أو معتدلة فقط وسيتعافون دون علاج خاص .، https://www.who.int

المجال البشري :

نظرا للظروف القاهرة التي تسببت فيها الجائحة يقتصر البحث على عينة من الراسبين ذكور و إناث ،2 تلاميذ متمدرسين بمتوسطة غسان كنفاني .

ثالثا : مجتمع وعينة الدراسة

يعتبر مجتمع الدراسة كل فئات التلاميذ الراسبين بالطور الرابعة متوسط بمتوسطة غسان كنفاني إعتمدنا في بحثنا على الطريقة القصدية في لإختيار عينة البحث تمثلت في حالتين من التلاميذ الراسبين في المستوى الرابع متوسط ، بمتوسطة غسان كنفاني

الجدول رقم (5) يوضح توزيع مجتمع الدراسة

المؤسسة	المستوى	عدد الأفواج	عدد الذكور	عدد الإناث	مجموع	المعيدون
متوسطة غسان كنفاني	الأولى متوسط	5	113	97	210	46
	الثانية متوسط	5	108	55	163	49
	الثالثة متوسط	3	77	73	150	30
	الرابعة متوسط	3	64	63	127	41
	المجموع	16	362	288	650	166

تتمثل عينة الدراسة في تلميذين يتاقسمان نفس الخصائص من الناحية العمرية ، و البيئة الجغرافية أي من نفس البلدية يتقاسمان نفس المحيط الإجتماعي و الإقتصادية متقاربين في المستوى الإقتصادي بحيث لا

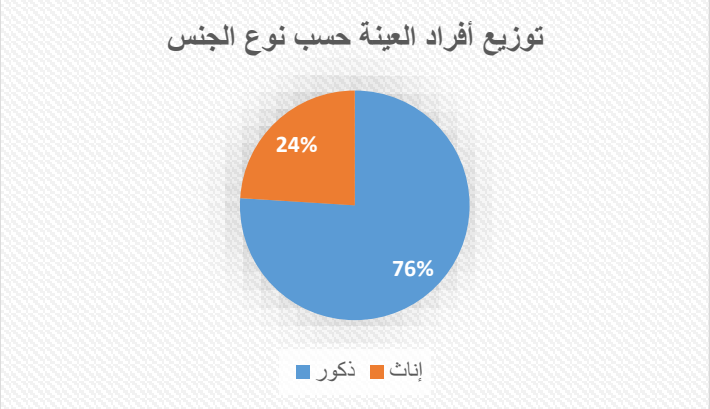
يوجد التباعد الكبير بين الطبقات [..]و ذلك يتضح من خلال الإطلاع على سجلاتهم البيداغوجية مهنة كل من الوالدين لأفراد العينة .

كما أخترنا أن تكون دراسة الحالة من الجنسين ، و من نفس المستوى الدراسي وهو الصف الرابع متوسط و من نفس القسم الدراسي من أصل 41 تلميذ راسب في الطور المتوسط .

وكانت خصائص أفراد مجتمع البحث حسب متغير الجنس، العمر، والمستوى الإقتصادي موضحة كالآتي:

جدول رقم (6): يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث من حيث الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة
الذكر	31	%75.6
الأنثى	10	%24.4
المجموع	41	%100



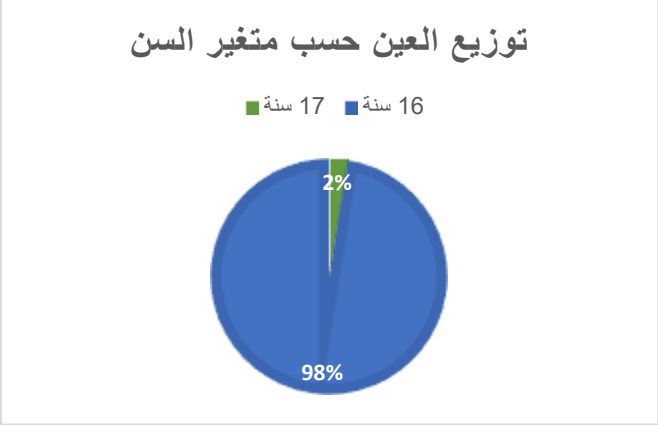
الشكل رقم(07): يبين توزيع أفراد مجتمع البحث

يتضح من خلال الجدول أعلاه توزيع أفراد مجتمع البحث من حيث الجنس، فنلاحظ أن نسبة الذكور المعيدين بلغت 75.6% ونسبة الإناث المعيدات 24.4%. وقد يرجع هذا التفاوت في النسب نظرا لكون الذكور يميلون في هذه الفترة من العمر إلى الرغبة في العمل والنظر لأنفسهم اكثر نضجا جسديا للعمل بدل الدراسة، مقارنة بالإناث اللواتي يرين في الدراسة الملجأ الوحيد لتحقيق النجاح وهو ما يصعب خارجها وهو ما يدفعهن إلى الإجتهاد أكثر للنجاح وعدم الإعادة.

في حين وكانت خصائص أفراد مجتمع البحث حسب متغير العمر، والمستوى الإقتصادي موضحة كالآتي:

جدول رقم (7): يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث من حيث الجنس.

السن	التكرار	النسبة
16 سنة	40	%.97.5
17 سنة	1	%24.4
المجموع	41	%100



الشكل رقم(08): يبين توزيع أفراد مجتمع البحث

يتضح من خلال الجدول أعلاه توزيع أفراد مجتمع البحث من حيث الجنس، فنلاحظ أن نسبة الذكور المعيدين بلغت 75.6% ونسبة الإناث المعيدات 24.4%. وقد يرجع هذا التفاوت في النسب نظرا لكون الذكور يميلون في هذه الفترة من العمر إلى الرغبة في العمل والنظر لأنفسهم اكثر نضجا جسديا للعمل بدل الدراسة، مقارنة بالإناث اللواتي يرين في الدراسة الملجأ الوحيد لتحقيق النجاح وهو ما يصعب خارجها وهو ما يدفعهن إلى الإجتهاد أكثر للنجاح وعدم الإعادة.

رابعا : أدوات الدراسة

أ . المقابلة العيادية النصف موجهة :

وهي التي تكون الاسئلة فيها مزيجا من نوعين المقابلة الموجهة والمفتوحة، وفيها تعطى الحرية للمقابل بطرح السؤال بصيغة اخرى والطلب من المستجيب (حسن مصطفى2005، ص 313)

ولقد كانت المقابلة هي الوسيلة التي تم الاعتماد عليها للحصول على معلومات وجمع البيانات الاولية حول موضوع البحث دون غيرها من الوسائل الاخرى لأنها مكنتنا من الاطلاع على حالات البحث، والتعبير بأكبر قدر من التلقائية عن المشاعر والانفعالات وللمحافظة على سير المقابلة نحو الهدف المحدد من قبل الاخصائي النفسي.

ب . الملاحظة :

تشير الملاحظة إلى فعل إدراك الواقع بعناية من أجل فهمه بشكل أفضل (القدرة على تمييز الاختلافات بين الظواهر). لا يمكن الوصول إلى بعض الظواهر إلا عن طريق الملاحظة ،

الملاحظة هي طريقة مكملة للمقابلة السريرية ، عندما نريد مقارنة سجلات الاتصال المختلفة (الرقمية و حتى المكتوبة). تسمح الملاحظة بدراسة الظواهر السريرية في سياقها. بالنسبة إلى Pedinielli (1994) ، تهدف مشروع الملاحظة السريرية إلى "... تحديد الظواهر السلوكية المهمة ، لمنحها معنى من خلال وضعها في الديناميكيات وتاريخ الموضوع وفي السياق."

وبالتالي ، فإن مجال الملاحظة السريرية يتعلق بالسلوك اللفظي وغير اللفظي (الطفولة المبكرة) أو السلوك الناجم عن الاضطرابات الخطيرة في التواصل والعلاقة اللفظية (التوحد ، تعدد الأيدي). وهكذا يتم إنشاء التفاعلات في إشارة إلى الذاتية والذاتية البينية..(CICCONE. p34 1998)

ج . المقياس :

نبذة تاريخية عن مقياس أساليب الدفاع DSQ:

وفقا لبوند 'Bond'، فإن الفحص العلمي لآليات الدفاع أثبت حتى الآن أنه عميلة صعبة ومربكة. كان اقتراحه الأول هو تطوير استبيان للدراسة التجريبية لآليات الدفاع، والذي لا يعتمد على الحكم الذاتي للممتحن ، ويتساءل عما إذا كانت هناك "*علاقة حميمة intime بين أشكال خاصة من الدفاع وأمراض معينة*" كما يقترح فرويد، أو إذا كانت هناك عوامل أخرى تفسر التجمع المحدد لآليات الدفاع. أوضح طريقته، فيما يتعلق بـDSQ، على النحو التالي:"*إنها مجرد محاولة لمقاربة لقياس آليات الدفاع من خلال التقييم الذاتي للمشتقات الواعية. نأمل أن نكون قادرين على الاقتراب من قياس مجموعات آليات الدفاع التي نسميها أساليب الدفاع* "لقد **افترض أن أساليب الدفاع من المحتمل** أن تحدد جوانب معينة من مرحلة تطور الأنا، وقد **وفر معلومات عن أداء الأنا ومستوى النضج**. ويشير كذلك إلى أن فهم أساليب الدفاع ودرجة النضج النفسي يمكن أن يكون مفيدًا في تقييم إمكانات الشفاء لمريض مصاب باضطراب نفسي، وربما في الدعوة إلى أنسب نوع من العلاج .(Bond, 1983 ; 20)

تم تطوير الإصدار الأول منDSQ والتحقق من صحته بواسطة (بوند واخرون)، في عام 1983 (نظرًا لظهور العديد من الإصدارات الأخرى بفترة أطول أو أقل ومراجعتها إلى حد ما) وتضمنت في البداية 97 بندا مصممة لتقييم 26 آلية دفاع. هذه النسخة الأولى، التي تتماشى مع مفهوم *آنا فرويد* للدفاع ،مستوحاة من الدفاعات التي وصفها فيلان من عام 1971 في عمله *"التسلسل الهرمي النظري للتكيف آليات الأنا "*(*Theoretical hierarchy of adaptive ego mechanisms*)، بالإضافة إلى مقاييسه لأساليب الدفاع والدفاعات التي اعتبرها كيرنبيرغ Kernberg في عام 1967 خصائص التنظيم الحدودي. واستخدم نموذج العنصر 88 لأول مرة في عام 1984.

تم اختبار الصلاحية التوافقية للاستبيان عن طريق سؤال ثلاثة متخصصين (أخصائيان نفسيان وطبيب نفسي) من الأجانب عن صياغة البيانات، لمطابقة كل عبارة مع الدفاع بوند واخرون (1983). تم الاحتفاظ فقط بالبيانات التي تم التشاور معها من قبل المتخصصين. اما مصطلح "أساليب الدفاع" فقد ابتكره بوند لتعيين مجموعات العوامل لآليات الدفاع التي تم تقييمها بواسطة الأداة.

وفقًا لـ **شابرول** :Chabrol «*أظهرت دراسات DSQ مصداقيتها* من خلال تسليط الضوء، من ناحية، على بنية العامل حيث يتم تجميع الآليات في 3 عوامل: ناضجة وعصابية وغير ناضجة ، "من ناحية أخرى التوافق مع التقييم السريري للأسلوب الدفاعي.

تم تطوير إصدارات متعددة منقحة من DSQ لتقييم آليات الدفاع المحددة بواسطة DSM-IIIRالنسخة ذات 88و72 إصدارًا من أندروز و اخرون (1989؛ 5، 71). تم وصف الإصدارات المنقحة بواسطة أوبيرAubert . في عام 1989، درس أندروز Andrews العلاقة بين الإصدار الأخير من بوند ومسرد آليات الدفاع في DSM IIIR.

كما يسعون أيضًا إلى إنشاء نسخة أقصر من هذه الأداة بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين هذه التدابير الجديدة لآليات الدفاع والتشخيصات النفسية المختلفة. استبعد المؤلفون (أندروز وآخرون) البنود العشرة الكاذبة من DSQ-88(*88 تشير إلى عدد البنود ة بالتالي الإصدار*) وقارنوا أساليب الدفاع التي تم تقييمها من خلال 78 بندا مع مراسليهم في مسودة المسرد التي تم تطويرها في DSM-IIIR. لا تتطابق قائمة معجم DSM-IIIR للدفاعات مع بوند الذي استخدم فقط بيانات مسرد DSM-IIIIR

لـ 47 بندا في استبيانه؛ تم الاحتفاظ بهذه البنود بواسطة أندروز وتم إعادة تسمية ثلاثة وعشرين بندًا من قبل محكمين آخرين وفقًا لشروط مسرد DSM-IIIR، وبالنسبة لستة بنود لم يكن هناك إجماع بين محكمين؛ ولذلك تم القضاء عليهم. ان نتيجة هذه الدراسة هي مقياس جديد يتكون من 72 بندا يقيس 20 آلية دفاع (تمت إضافة الترقب في هذا الإصدار الجديد). لذلك تقيس هذه البنود آليات الدفاع التي تعيد صياغة تعريفات الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-IIIR).

في ما يلي الجدول رقم يوضح مختلف إصدارات الإستبيانات المتعلقة بدراسة و تقييم الميكانزمات الدفاعية :

الجدول رقم (6) يوضح مختلف إصدارات الإستبيانات

الأداة	سنة النشر	الباحث	مثبت الصلاحية	إستبيان ذاتي التفريغ
DMI Defense Mechanism Inventory	1969	Gleser G C Ihilevich D		+
DMP Defense Mechanism Profile	1982	Johnson N	+	+
DMRS Defense Mechanism Rating Scale	1990	Perry JC		
LSI Life Style Index	1995	Plutchik R	+	+
DSQ 88/40 Defense Style Questionnaire	1993/1983	Bond M D, Gardner S T, Christian J and Sigal J Andrews G, Singh M, Bond M D	+	+
REM-71 Response Evaluation Measure	2001	Steiner H Koopman C	+	+

(Soultanian et al., 2005, p. 794)

يفضل المؤلفون (أندروز وآخرون) تحليل عامل بثلاثة عوامل: ناضجة، عصابية، غير ناضجة، ثم قارنوا النتائج التي تم الحصول عليها بالمقياس الجديد مع نسخة بوند ووجدوا أن الحل ثلاثي العوامل هو نسخة طبق الأصل مرضية من النسخة الأصلية المكونة من أربعة عوامل من بوند .

يذكرنا **أوبير** أنه في عام 1989، أجرى بوند وفريقه دراسة جديدة كان لها عدة أهداف: يختبر المؤلفون الصلاحية المتزامنة لـ DSQ من خلال تقاطع النتائج التي تم الحصول عليها بواسطة هذه الأداة مع تلك التي حصل عليها الدفاع مع مقياس تقييم أليات الدفاع (DMRS) ومقابلة سريرية مصورة طورها بيري وكوبر وكاردوس في عام 1986 . كما يفحصون العلاقة بين آليات الدفاع والتشخيص النفسي، بالإضافة إلى تطور هذه الآليات بمرور الوقت والمراحل المختلفة للمرض. وخلصوا إلى أنه في حين أن DSQ له صلاحية متزامنة مقبولة لأنماط الدفاع غير الناضجة، فإن هذا ليس هو الحال بالنسبة للأبعاد الأخرى. يقدم المؤلفون عدة تفسيرات لا سيما طريقة إجراء الاختبارات وبعض الاختلافات في تعريفات أساليب

الـدفاع. ووفقًـا لهـم:*"يمكـن تصـنيف الـدفاعات على طـول تسلسـل النضج، ويمكـن قيـاس ذلـك بعـدة طـرق. كل هـذه الأساليب تميز الأنياب الناضجة عن الأنياب غير الناضجة. علاوة على ذلك، عندما ترتبط مع بعضها البعض، يتم تعزيز الصلاحية"*

في عام 1994، تمت مراجعة DSQ مرة أخرى بواسطة (بوند وباريس) .ولوضع حد لهذه القصة المعقدة على أقل تقدير، تم في عـام 1998 خلال دراسـة جديـدة تهدف إلى تحليل العوامل للإصدارات 88 و72 بنـدا وتقيـيم الاتسـاق الـداخلي لـ DSQ، Rutherford(رذرفورد واخرون) ينتقدون من خلاله العمل السابق من حيث أنهم يرون أنه ليس من المنطقي تقليل عدد البنود في المقياس، في حين أن تحسين عامل النضج يتطلب زيادة في هذه البنود . و يذهبون أبعد من ذلك من خلال اعتبار DSQ مقياسًـا أحادي البعد، والـذي يمكنه فقـط تقيـيم العامل غير الناضج؛ و يضـيفون أن توزيع البنـود حسـب العامل غير متـوازن وأن الزيـادة في عـدد العبـارات مـن شـأنها تحسـين الصـفات السـيكومترية لـلأداة، لكـن هـذا سيعارض الامتثال الجيد للموضوعات عند إجراء الاختبار. مقياس ، حيث من الصعب بالفعل ضمان الامتثال لـ 88 بندا

تحليل عامل وطريقة تسجيل النقاط في DSQ :

التحليل العاملي :

تمت ترجمة DSQ والتحقق من صحتها بعدة لغات .(Nishimura et al, 1998, 71)وبالأخص باللغة الفرنسية، تمت ترجمـة النسـخة المكونـة مـن 88 بنـدًا بواسـطة Bonsack و Despland و Spagnoli (1995) مـن لـوزان وكانـت موضـوعًا لدراسـة التحقق من الصحة نُشرت في عـام 1998 . كما قـام بيرمس وجيلفي بترجمة DSQ إلى الفرنسية، ولكن في نسخته المكونة من 40 بندًا ولم تكن هناك دراسة للتحقق. بالإضافة إلى ذلك، استرشد اختيارنا أيضًا بحقيقة أن هذا الإصدار هو الذي يستكشف معظم أساليب الدفاع.

تنقسم أساليب الدفاع إلى ثلاثة عوامل نمطية دفاعية :

- **العامل الأول**: الأسلوب الدفاعي الناضج والذي يشمل: التسامي، الفكاهة، الكبت، النشاط.

- **العامـل الثـاني**: الـنمط الـدفاعي العصـابي والـذي يشـمل: المثاليـة، ، تكـوين العكسـي، ، التثبـيط، الانسـحاب، الانتماء،

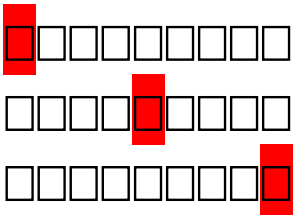
- **العامل الثالث**: الأسلوب الدفاعي غير immature(غير الناضج) والذي يشمل: الإسقاط، العدوان السلبي، العزلةالعاطفية ، التقمص الإسقاطي، ، الإنكار، الإنشطار، الجسدنة، النكوص.

على سبيل المثال، يتم استكشاف أسلوب الدفاع عن الفكاهة من خلال البنود 8 و34 و61.

طريقة تصنيف DSO-88 (ترجمة Bonsack وآخرون 1998،)

يتم تصنيف كل عرض من قبل المريض على مقياس مقياس بوجاردوس

من تسع نقاط بين *لا أوافق بشدة* و*أوافق بشدة*. تم تسجيل الإجابة "***لا أو افق بشدة"*** بـ 1 وإجابة والإجابة " ***مو افق بشدة"*** بـ 9، اما لإجابة ***"مو افق قليلاً"*** هي 5.



إنا كان المفحوص مو افق تماما

إذا المفحوص مو افق نوعا ما

إذا كان المفحوص غير مو افق تماما

البنود	لا أوافق بشدة	/	/	/	//	//	/	/	///	أوافق بشدة
النقطة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	

أنماط الدفاع Styles de défense : تتيح الدرجات التي يتم تعيينها بهذه الطريقة إمكانية حساب درجة لكل نمط دفاع تساوي متوسط درجات البنود التي تقيمها، ويمكن أن تنتقل الدرجات من 1 إلى 9.

نمط الأسلوب الدفاعي أو أساليب الدفاع Style défensif ou facteur de styles de défense

وبالمثل، فإن الدرجة التي تم الحصول عليها لمجموعة من أساليب الدفاع تساوي متوسط درجات أنماط الدفاع التي تتكون منها. لذلك سيكون لدينا ثلاث فئات من العوامل: الأنماط الناضجة وغير الناضجة والعصبية.

بمعنى آخر، لكل نمط دفاع، تكون النتيجة هي **متوسط الدرجات** التي تم الحصول عليها لكل عنصر من البنود المقابلة وللأساليب الدفاعية (عوامل النمط)، مرة أخرى يكون متوسط درجات أساليب الدفاع المقابلة التي يستخدم.

الخلاصة حول DSQ :

تشير البيانات المختلفة في الأدبيات، من خلال هذه الدراسات المختلفة إلى أن DSQ له صلاحية مقبولة، حتى لو كانت بعض الخصائص السيكومترية غير مرضية تمامًا. بالإضافة إلى ذلك، تتطور هذه **الأداة** باستمرار من أجل **تحسين خصائصها السيكومترية**. يجعل DSQ من الممكن تقييم أنماط الدفاع للأشخاص الذين ينتمون إلى مجموعات مختلفة، وإظهار توزيع مختلف لأنماط الدفاع هذه وفقًا للصحة العقلية للأشخاص. في الواقع، يستخدم الأشخاص المصابون **باضطراب نفسي** أساليب دفاع **غير ناضجة** أكثر من الأشخاص الذين لا يعانون من اضطراب نفسي معروف.

يتم تجميع أنماط الدفاع معًا وفقًا لتسلسل هرمي للنضج يتوافق مع تكيف جيد إلى حد ما للموضوع مع العالم المحيط .بالإضافة إلى ذلك، يُظهر DSQ أن المظهر الدفاعي للمرضى يختلف باختلاف الاضطراب النفسي الذي يعانون منه. ومع ذلك، تبدو الدراسات المستقبلية ضرورية من أجل تقييم ما إذا كانت أنماط الدفاع المرتبطة باضطرابات معينة هي عوامل ضعف هذا الاضطراب المذكور أعلاه، أو إذا كانت تشكل أحد أعراض المرض، أو إذا كانت العمليات متشابكة .(Bonsack et al 1998, p 26)

بالإضافة إلى ذلك، تُظهر الدراسات المستقبلية تباينًا في آليات الدفاع أثناء سير المرض، ولا سيما التطور **نحو النضج في المرضى** الذين يتلقون **العلاج** .

يخبرنا بوند أنه:***"لا يتطلب DSQ إلا التقييم الذاتي من قبل المريض؛ إنه يقضي على مشكلة الموثوقية بين المقيمين وبالتالي مشكلة تدريب المقيم. على عكس مؤشر آليات الدفاع، وهو استبيان ذاتي آخر لتقييم آليات الدفاع، يحترم تصنيف DSQ استقلالية العوامل الفرعية المختلفة (أنماط الدفاع)؛ هذا هو السبب في أنه من الأساسي أن نضع في عين الاعتبار أن الدرجة العالية للأسلوب الناضج لـ DSQ لا تعني***

بالضرورة درجة منخفضة للأسلوب غير الناضج". يتم إنشاء ملف تعريف للفرد يُسمح فيه باستخدام أساليب الدفاع الناضجة والعصبية وغير الناضجة.

بشكل عام، يمكن أن تساعد إمكانية قياس أنماط الدفاع بواسطة DSQ في فهم العميل، وبالتالي السماح بإدارة علاجية أفضل. ومع ذلك، لا ينبغي أن ننسى أن آليات الدفاع هي عمليات لاشعورية معقدة وأن DSQ يسمح فقط بتقييم المشتقات الواعية لهذه الآليات، كما يقول بوند نفسه: «***يجب أن نستمر في احترام براعة علم النفس البشري من خلال التعرف على حدود أساليبنا التي تعزل وتصنف المناورات المعقدة والدقيقة التي هي آليات الدفاع"***.

(Bonsack et al 1998, p 35)

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة

تمهيد

أولا : عرض نتائج دراسة الحالة الأولى

ثانيا :عرض نتائج دراسة الحالة الثانية

ثالثا : مناقشة النتائج المتوصل إليها

رابعا : إقتراحات وتوصيات

خاتمة

تمهيد :

في مـا يلي عـرض لنتـائج دراسـة الحالـة لأفـراد عينـة البحـث ، إعتمـدنا في تحليـل الحـالات على بطاقـة تقيـيم الأليـات الدفاعيـة لـــ Perry .C ، و ذلـك بعـد تحليـل المقابلـة و الإسـتبيان لحسـاب المتوسـط الحسـابي و الإنحراف المعياري لإستخدام كل ألية دفاعية و توزيعها على المستويات الدفاعية حسب تصنيف فايلانت.

أولا : عرض نتائج دراسة الحالة الأولى

الاسم و اللقب : م . أ

السن : 16

الجنس : ذكر

السكن : حمام دباغ

المستوى الدراسي : الرابعة متوسط

الوالدين : على قيد الحياة

الحالة الاقتصادية : ضعيفة

الترتيب بين الاخوة : الثاني

ب . تقديم الحالة :

تقدم التلميذ في المقابلة الاولى بطلب منا الى مكتب مستشار التوجيه ؛ من الناحية الظاهرية يبدو غير مرتب في اللباس ، غير مبالي بالترتيب و التنسيق ، اما من الناحية الجسمية يبدوا طويل و نحيف نسبيا من اقرانه بملامح هادئة ، التلميذ تعرف علينا مسبقا و ذلك ي الحصص الاعلامية التي تبرمج لفائدة تلاميذ الرابعة متوسط و بهذا فالتعامل و الاريحية تكون اكثر ، و منه فالثقة مكتسبة نسبيا للبدأ في اجراءات المقابلة النصف موجهة .

ج . تاريخ الحالة :

لا تعاني الحالة من اي سوابق مرضية من الناحية العضوية ،،الا تكرر الامراض الروتينية الموسيمية من زكام .. الخ أما من الناحية البيداغوجية فالحالة (أ) يعاني من صعوبات في التحصيل الدراسي ، في جل المواد التعليمية ، كما هو كثير التأخر و الحركة داخل القسم ، كما يصفه الأساتذة ، في حين يلاحظ عليه أنه عدواني بالدرجة الأولى ، فهو كثير الشجار مع أقرانه من الصف الدراسي ، وحتى خارج الدوام الدراسي يتعرض للكثير من المشاكل و الحوادث المتعلقة بالعنف .

هـ . مجريات المقابلة :

بعد تقديم الهدف من المقابلة و المتمثل في معرفة سبب تأخر التلميذ دراسيا و سبب رسوبه ،أخذنا في طرح الأسئلة المتعلقة بالمحاور المعدة سلفا ، في إجابته على سبب تأخره دراسيا "***ظروف مخلاتنيش نقرا الأستذة يكرهوني ، جايبينها عليا*** " ، ثم طرحنا عليه بعض الأسئلة المربوطة بالجانب العلائقي بالأسرة و المحيط التربوي ، يطرد الحديث على أن الجميع يكرهه ، و مستاء منه ، لكن في نفس الوقت يدرك أن مستواه

الدراسي المتسبب في أغلب المشاكل العلائقية التي يعاني منها ، ***" بابا يهدرغير على لقرايا ، يضربني ديما كرهت منها"*** ، على الرغم من كون التلميذ مشاغب بالدرجة الأولى و عدواني مع زملاءه إلا أنه أبدى إحترام واضح في مجريات المقابلة ، أما بخصوص العنف الصادر منه يقول ***" يقلقوني وساعات نكون نلعب معاهم برك ماشي انا برك لي نضرب"*** ، يظهر أن التلميذ لا يقر بالجانب العدواني له ، أنا بخصوص الجانب الإقتصادي و الثقافي للأسرة فكانت أغلب نشاطاته متعلقة بعادات تكبر سنه ، ***" نسهرفي القهوة مع صحابي نلعبوا الشيش-بيش"*** لا تمارس الحالة أي نشاط ترفيهي و لا تعليمي سوى الخروج من البيت و التسكع مع الأولاد الأكبر سنا منه ، أما بخصوص الجانب السوكي فهو كثير السرقة فيقوم به لتلبية رغبته في حاجيات زملائه لكنه أنكر الفعل .

د . تحليل المقابلة :

من خلال النتائج المتوصل إليها من مقياس أنماط الدفاع والمقابلة النصف موجهة تبين أن الحالة (أ) يتميز بسلوك عدواني وهذا راجع إلى كون الحالة (أ) محروم من حنان الأسرة ، وكون الحالة يمر بمرحلة جد حساسة مرحلة المراهقة , كما أن الحالة (أ) يتميز بسلوكات انفعالية وعدوانية وهذا راجع إلى الإحباط والشعور بالنقص وعدم الاستقرار النفسي ونقص الحاجات النفسية , كما ينكر المفحوص الكثير من السلاوكات العدوانية و هنا نسجل إستخدامه لميكنزم الإنكار و بصفة متكررة, كما أنه يستعمل أسلوب السرقة للتعويض .

من الملاحظ ان التلميذ كثير **الإسقاط** فهو يسقط سبب رسوبه إلى عوامل موضوعية بحته ، "***ظروف مخلاتنيش نقرا الأستذة يكرهوني ، جايبينها عليا"***

كما نلاحظ سهولة المرور للفعل من طرف الحالة (أ) يكمن ذلك في قوله ***" يقلقوني وساعات نكون نلعب معاهم برك ماشي انا برك لي نضرب"***

التقييم من خلال الإستبيان :

نظرا لتعذر القيام بمقابلات أخرى وضيق الوقت إستعملنا بطاقة تقييم الأليات الدفاعية لـ C. Perry

لحساب المجموع الدفاعي الشامل score défensif global (SDG) ; و تحسب كالأتي :

•مجموع آليات الدفاع: 18 (أ)

•المجموع المرجح : 74 (ب) $= \frac{74}{18}$ $SDG = \frac{ب}{أ}$

•النتيجة الدفاعية الشاملة (SDG) : = 4.11

بحيث : (من 1 = منخفض إلى 7 = مرتفع) (Perry, 2009, p. 145)

من خلال المقابلة و حسياب المتوسط الحسابي من خلال الإستبيان سجلنا 18 ألية دفاعية مقسمة كالأتي :

الجدول رقم (9) يوضح بطاقة تقييم الميكانزمات الدفاعية للحالة الأولى

بطاقة تقييم الميكانزمات الدفاعية			
مستوى الدفاعات	عدد الدفاعات المسجلة (أ)	المرجح (ب)	المجموع
8. الفعل ACTION	2	1×	2
9. الحدية BORDERLINE	1	2×	2
10. الرفض (عدم الإقتناع) DÉSAVEU	5	3×	15
11. نرجسية NARCISSIQUE	3	4×	12
12. عصابية NÉVROTIQUE	5	5×	25
13. وسواسية OBSESSIONNEL	3	6×	18
14. ناضجة MATURE	0	7×	0
المجموع	18=(أ)	/	74= (ب)

نستخلص الدرجة الدفاعية الإجمالية البالغة = 4.11 المستخلصة هذا منخفضة نوعًا ما ، ويجب مقارنتها بالموارد المنخفضة لهذه الحالة ، والتي تتميز بعدم وجود الدفاعات من المستوى الناضج ،

ثانيا :عرض نتائج دراسة الحالة الثانية

الاسم و اللقب : س . ص

السن : 16

الجنس : أنثى

السكن : حمام دباغ

المستوى الدراسي : الرابعة متوسط

الوالدين : يتيمة الأب

الحالة الاقتصادية : متوسطة

الترتيب بين الاخوة : الأولى

ب . تقديم الحالة :

تقدمت التلميذة في المقابلة الاولى بطلب منا الى مكتب مستشار التوجيه ؛ من الناحية الظاهرية تبدوا فتاة مرتبة ، مهتمة باالنظافة و اللباس ، اما من ناحية الوزن ، متوسطة كأقرانها ، في حين أن نظارتها كانت شاحبة نوعا ما ، مع حدة بين الحين و الأخر ، لديها بعض الخدوش على مستوى اليدين لا تبدوا متحمسة للمقابلة .

ج . تاريخ الحالة :

لا تعاني المفحوصة من أمراض عضوية سابقة ، لم نتمكن من طرح الأسئلة على احد الوالدين لكن بلغنا من أحد أقاربها أن لدى العائلة سوابق في الأمراض النفسية دون تحديد لا النوع و لا لمقصود بالأمر (قد يرجع ذلك لخصوصية المرض في المجتمع الجزائري و خاصة الولايات الداخلية)

التلميذة كانت متفوقة في دراستها ، حيث كانت تحصل على 14 من 20 في المعدل السنوي لكن الهبوط في المستوى كان مفاجئ في الرابعة متوسط ، ربط ذلك الأساتذة و المحيط على أن المفحوصة قد تكون تعاني من [مس أو سحر ..] على حد قولهم .. و هذا ما جعلن نقصد هذه المفحوصة بالتحديد للكشف عن خلفيات التدهور في المستوى الدراسي .

هـ . مجريات المقابلة :

من خلال المقابلة فإن الحالة (س) كانت متوترة و قلقة و مترددة و خجولة نوعا ما بدليل انها كانت تجيب على قدر السؤال ، تحب المفحوصة الدراسة على عكس المستوى الظاهري تقول ***"نحب نقرا كي نروح نراجع ديما حابة نجيب كيما كنت"*** كما يظهر على المفحوصة التقلب في المزاج يظهر ذلك جليا في إجابتها عن الأسئلة و من خلال الإنتاجية في الإجابة عن الأسئلة جيث تقول ***"كل مرة كيفاه وحسب الحالة النفسية لكن الإنطواء أكثر"*** و انها فقدت الشعور الإستمتاع بقدوم الأعياد و المناسبات في قولها ***" عادي مش كيما قبل الدنيا سماطت و العباد تبدلوا"[...]***

الحالة (س) تفضل التعاون و المراجعة مع الأخرين و يظهر ذلك في قولها ***"أكيد ماذا بيا نديرحاجة مليحة"*** كما تحرص على المشاركة الإجتماعية الإيجابية مع الآخرين بعدما كانت تفضل العكس لقولها ***"قبل كنت ما نشتيش ووضرك العكس مخطراه كنت منطوية ومتجبدة"*** ضف الى ذلك تستمتع بالتعرف على الأخرين و الجلوس معهم حيث أنها تقيم علاقات إجتماعية تتميز بالسطحية في قولها ***"ايه نستمتع لكن دون ثقة كل واحد نعطيه هواه"*** كما أنها تفضل قضاء وقت فراغها بمفردها حسب ما أدلت به " ***نحب نقعد وحدي ديما*** " و هي تجد متعة في تبادل الزيارات بين الأهل و الجيران لكنها لا تخرج كثيرا .

أما في ما يخص الجانب البيداغوجي فالحالة (س) ترجع ذلك للعوامل "الغير طبيعية" بحيث أنها تقول أنها مسوسة بسحر أو شعوذة تجعلها غير متمكنة من الجابة و كثيرة الخرزج في الصف الدراسي [..]

الحالة تشعر بأنها مستاءة لدرجة الغليان إلا اذا كانت قلقة , و أكدت لديها ميل للبكاء في قولها ***"ايه كل ما جات البكية نفرغ قلبي"*** فالحالة هنا تقوم بتفريغ إنفعالاتها من خلال البكاء بعد ذلك صرحت بأنها تشعر بالضيق عند قولها ***"كي ما نصليش نحس روحي مخنوقة"*** , أما فيما يخص عن غضبها من **معاملة الناس** لها (يعود ذلك لسبب إنتشار فكرة أنها ممكن أن تكةن ممسوسة أو ..)أرجعت ذلك حسب محبتها الشخص في حد ذاته قالت ***" نغضب كي ما يعاملونيش مليح ,لكن ضرك ما عدتش نعمرراسي بزاف ,وعلى حساب الشخص".***

د . تحليل المقابلة :

من خلال المقابلة و الملاحظة تبين لنا أن للحالة (س) بعض التظاهرات الإكتئابية إحتمالية أنها عانت من إضطراب الإكتئاب أو صدمة معينة [..] ،جاء ذلك في قولها ***"ايه كل ما جات البكية نفرغ قلبي*** "

و هذا ما أثر في الجانب التحصيلي لها ، تستعمل ميكنزمات دفاعية من المستوى عصابية و المستوى الوسواسي بصفة أكبر ، تستخدم ميكانزم التبرير بصفة جيدة في عقلنة النتائج الدراسية و الأمل في المستقبل ، كما نلاحظ بعد إستخدام **إستعملنا بطاقة تقييم الأليات الدفاعية SDG** توضح أنه **لا يوجد فرق كبيرفي مستوى** الأليات الدفاعية ، بالمقارنة مع الحالة (أ) رغما أن الدراسة عيادية لا تسمح لنا بامقارنة الفروق في مستويات لدفاع [...]

التقييم من خلال الإستبيان :

نظرا لتعذر القيام بمقابلات أخرى و ضيق الوقت إستعملنا بطاقة تقييم الأليات الدفاعية لـ C. Perry

لحساب المجموع الدفاعي الشامل score défensif global (SDG) ; و تحسب كالأتي :

•مجموع آليات الدفاع: 16 (أ)

•المجموع المرجح : 75 (ب) $= \frac{75}{16}$ $SDG = \frac{ب}{أ}$

•النتيجة الدفاعية الشاملة (SDG) : = 4.68

بحيث : (من 1 = منخفض إلى 7 = مرتفع) (Perry, 2009, p. 145)

من خلال المقابلة و حساب المتوسط الحسابي من خلال الإستبيان سجلنا 18 ألية دفاعية مقسمة كالأتي:

الجدول رقم (10) يوضح بطاقة تقييم الميكانزمات الدفاعية للحالة الثانية

بطاقة تقييم الميكانزمات الدفاعية			
مستوى الدفاعات	عدد الدفاعات المسجلة (أ)	المرجح (ب)	المجموع
1. المرور الى الفعل ACTION	0	1×	0
2. الحدية BORDERLINE	1	2×	2
3. الرفض (عدم الإقتناع) DÉSAVEU	2	3×	6
4. نرجسية NARCISSIQUE	3	4×	12
5. عصابية NÉVROTIQUE	5	5×	25
6. وسواسية OBSESSIONNEL	5	6×	30
7. ناضجة MATURE	0	7×	0
المجموع	16=(أ)	/	75= (ب)

نستخلص من خلال الدرجة الدفاعية الإجمالية البالغة = 4.68 أن الأداء الدفاعي منخفض نوعًا ما ، كما تتميز بعدم وجود الدفاعات من المستوى الناضج .

ثالثا : مناقشة النتائج المتوصل إليها

- الهدف من الدراسة في الأساس هو القيام **بدراسة الأليات الدفاعية** بصفة طولية إن صح التعبير اي على مراحل مختلفة . لنفس العينة و قياس مستوى الأليات الدفاعية و ملاحظة التطور في إستعمال هذه االأخيرة لهذا فالدراسة تتطلب الكثير من المقابلات العيادية و على فترات مختلفة لحساب الفروق المسجلة في إطار دراسة الحالة لكن الجائحة العالمية حالت دون أن نقوم بالخطواك اللازمة من بحثنا و خاصة ظروف الحجر المزلي و توقف الدراسة بالمؤساسات التعليمية محل عينة بحثنا [..] في حين من الناحية الشكلية فالدراسة و على نقصها للأسباب سالفة الذكر [..]

- **أ . مناقشة الفرضية العامة :**

في ما يخص الفرضية العامة التي نصها كالأتي " البروفيل الدفاعي للتلميذ الراسب يختلف بإختلاف مستويات تصنيف فايلانت للأليات الدفاعية "

فهي فرضية محققة حيث توزع البروفيل الدفاعي للتلميذ الراسب على مستويين من مستويات **فيلانت للأليات الدفاعية** ،

و يظهر ذلك في الجدول رقم (9) و الجدول رقم (8) الذي يوضح بطاقة تقييم الميكانزمات الدفاعية للحالة الأولى و الثانية على التوالي و منه ، فالأليات الدفاع تتوزع على متسويين حسب تصنيف **فيلانت.**

ب . مناقشة الفرضيات الجزئية :

جاءت الفرضيات الجزئية كالأتي :

- طيف الأليات الدفاعية المستخدمة من طرف التلميذ الراسب في مرحلة التعليم المتوسط تنتمي للمستوى الغير ناضج حسب تصنيف فايلانت .
- طيف الأليات الدفاعية المستخدمة من طرف التلميذ الراسب في مرحلة التعليم المتوسط تختلف بإختلاف الجنس .

تحققت الفرضية الجزئية الأولى القائلة بإنتماء الأليات الدفاعية للتلميذ الراسب ، للمستوى الغير ناضج ، حسب تصنيف **فيلانت** ، و ذلك موضح في من خلال الجدول رقم (9) و الجدول رقم (8) الذي يوضح بطاقة تقييم الميكانزمات الدفاعية للحالة الأولى و الثانية على التوالي و منه .

أما بخصوص الفرضية الجزئية الثانية بخصوص طيف الأليات الدفاعية و إختلافه ، بالإختلاف متغير الجنس ، فهي فرضية محققة ، و ذلك يظهر في المستويات الدفاعية فالحالة (س) تستخدم بنسبة أكثر الميكانزمات التي تنتمي للمستوى العصابي على عكس الحالة (أ)

و من جهة أخرى تتوافق مع دراسة د إبراهيم علي إبراهي ، الموسومة بـ"*الميكانيزمات الدفاعية في علاقتها بقوة الأنا دراسة مقارنة لدى عينة من البنين والبنات بجامعة قطر*" ، بصفة عامة نلاحظ ، أنا البنين أو البنات ذوي الأنا الضعيفة يلجؤون إلى سلوكات دفاعية و منها تقود الى إستخدام أليات دفاعية مثل التعويض ، حيث سجلنا تكرار هذه الألية بصفة هامة لدى كلى الحالتين .

في حين لا تتوافق دراستنا و النتائج الأولية لبحثنا مع دراسة د. صهيب خالد التخاينة و أخرون ، الموسومة بـ" ميكانزمات الدفاع المستخدمة لدى المتأخرين دراسيا من طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بكفايتهم الذاتية الأكاديمية " في نقطة أنه لا يوجد فروق مرتبطة بمتغير الجنس في إستعمال الأليات الدفاعية . حيث أبرزت دراسة الحالتين أن هنالك إختلاف واضح في مستوى الأليات الدفاعية المسجلة في كلتى الحالتين .

في حين تتوافق دراستنا مع دراسة اميرة جابر هاشم و عبد الهادي عبد الرسول ،الموسومة بـ"آليات الدفاع النفسي لدى طلبة جامعة الكوفة "

في تفصيل أن البيئة والمرحلة العمرية ونوع الجنس لها تأثير في تحديد نوع اليات الدفاع المستعملة ومستواها، أي بمقدار ما توفره البيئة من عوامل تخفف الضغط وتساعد على إشباع حاجاته كلما قل اللجوء إلى استعمال اليات الدفاع النفسية ، و يتمثل ذلك على سبيل المثال في الحالة (أ) التي لا يحتوي محيطه البيئي بالقدر الكافي من عوامل التفريغ الإنفعالي و العوامل التثقيفية التي من خلالها تنمى مستوى دفاعاته إلى مستويات متقدمة على عكس الحالة (س) التي تبدي أداء متحسن في المستويات الدفاعية يعود ذالك الى المستوى الأحسن نوعا ما من الناحية الإقتصادية

كما المحيط العائلي أحسن نوعا ما بالإضافة على كونها كانت من المتفوقين و بالتالي جماعة الرفاق الخاصة بها أحسن بدرجات من الحالة (أ)

في حين أهم نقطة طمحنا من خلال بحثنا في تحقيقها لم نتمكن من ذلك للظروف القاهرة للجائحة العالمية و هي التي جاءت في الدراسة دراسة L. Poenaru و أخرون ، المنشورة بالحولية " Annales Médico-Psychologiques(2010) " المعنونة بـ" تطور آليات الدفاع خلال فترة العلاج التحليلي المختصر أهم نتيجة توصلت إليها الدراسة و التي تخص بحثنا ، هي الحركية la mobilité ، و تطور اميكانزمات الدفاعية خلال العلاج النفسي المختصر ،

رابعا : إقتراحات و توصيات

1. يجب أن تتم دراسة الأليات الدفاععية بالاقتران مع آليات التكيف الأخرى ، لا سيما مع استراتيجيات المواجهة .
2. القيام بدراسات وصفية أخرى فارقية خاصة ، لتحديد الفروق بين المستويات الدفاعية حسب متغيرات مختلفة ، سواءا الجنس ، العمر ، أو المرض النفسي الذي يعاني منه المفحوص .
3. بخصوص عامل الرسوب يجب الأخد بعين الإعتبار المعاش النفسي لكل فرد على حدى ، و دراسة الرسوب كسلوك في بعض الأحيان ناجم عن سوء تكيف للتلميذ مع محيطه الدراسي أو حتى من جهة التو افق النفسي .

الخاتمة :

نظـرًا لأن فحـص الأليـات الدفاعيـة ضـروري عنـدما نريـد فهـم الأداء النفسـي الطبيعـي والمرضـي ، فـإن هـذه الآليـات تحتـل مكانًـا مركزيًـا في مجـالات علـم الـنفس الإكلينيكـي وعلـم الأمـراض النفسـية والطـب النفسـي ؛ لا يمكـن دراسـة الـدفاعات إلا بعـد أن نتفـق حـول المفـاهيم القاعديـة و وضـع إطـار محـدد لكـل أليـة أو لكـل مسـتوى دفـاعي على الأقـل ، كمـا لابـد و أن واضحة تسـمح بتمييز كـل آليـة عـن الأخـرى ؛ أهـم مـا قـد توصـلنا إليـه مـن خـلال دراسـتنا أنـه يمكـن تجميـع آليـات الـدفاع معًـا وفقًـا لوظائفهـا وطـرق عملهـا وتحديـد تأثيراتهـا وفقًـا لنتيجـة عملهـا ؛ كمـا يمكـن اعتبـار الـدفاعات آليـات ديناميكيـة ناجمـة عـن حـالات الأزمـات أو خصـائص شخصـية الثابتـة نسبيا . باختصار ، يمكن التعامل مع الدفاعات من منظور السمات ومن منظور الوحدة الكلية .

قائمة المصادر و المراجع :

[سورة إبراهيم: الآيات 40-41]مكية رقم السورة: 14 ، عدد آياتها برواية ورش 54 .

Ionescu, S., Lhote, C., & Jacquet, M.-M. (2012). *Les mécanismes de défense.* https://login.proxy.bib.uottawa.ca/login?url=http://www.numilog.com/bibliotheque/BU-Ottawa/fiche_livre.asp?idprod=198992

Kuppersmith, J. (s. d.). *Adaptational Psychodynamics*. 8.

Perry, J. C. (2009). *Mécanismes de défense principes et échelles d'évaluation*. Elsevier Masson. http://www.sciencedirect.com/science/book/9782294704925

Ionescu, S., Lhote, C., & Jacquet, M.-M. (2012). *Les mécanismes de défense.* https://login.proxy.bib.uottawa.ca/login?url=http://www.numilog.com/bibliotheque/BU-Ottawa/fiche_livre.asp?idprod=198992

Kuppersmith, J. (s. d.). *Adaptational Psychodynamics*. 8.

Perry, J. C. (2009). *Mécanismes de défense principes et échelles d'évaluation*. Elsevier Masson. http://www.sciencedirect.com/science/book/9782294704925

Vailiant, G (2000). Mechanismrole in pensive psychology. American psychologist. 55, 1; 89-98.

المعجم العربي.

المنجد في اللغة العربية و الاعلام (1984)، ب ط ، منشورات دار الشرف ، بيروت.

مكتب التربية العربي لدول الخليج، (1983) *دراسة مقارنة للإهدار التربوي في دول الخليج العربية* ، مطبعة المكتب ، الرياض –السعودية .

أبو حطب فؤاد و صادق أمال، (1983) *علم النفس التربوي*، ب ط ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة.

بالعنتر عائشة، بوكرتوتة حسيبة ، (2001) *التسرب المدرسي* ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، ط2 ، الجزائر.

الجبالي حمزة ،(2005) *التأخر الدراسي* ، ط 1 ، دار الصفاء للطباعة و النشر و التوزيع ، عمان .

الحامد بن معجب محمد ،(1996) *التحصيل الدراسي: دراسته ، نظرياته* ، الدار ال ولتية للتربية ، د ط.

صبحي عبد السلام محمد ،(2009) *صعوبات التعلم و التأخر الدراسي عند الأطفال* ، ط 1 ، دار المواهب للنشر و التوزيع، المحمدية ، الجزائر.

فور إيدجار ، تعلم لتكون ،(1976) ترجمة حنفي بن عيسى ، ط2 ، اليونسكو/ الشركة الوطنية للنشر و التوزيع ، الجزائر.

ميخائيل معوض ،(1979) *القدرات العقلية* ، ب ط ،دار المعارف .

نشواتي عبد المجيد ، (1996) *علم النفس التربوي* ،ط 3 ، دار الفرقان ، عمان ، الأردن .

مديرية التعليم الثانوي العام بوزارة التربية ، وثسقة الاستدراك و الدعم ، الجزائر ، جويلية 1996.

المركز الوطني للوثائق التربوية ، سلسلة من قضايا التربية و التصورات النظرية لتفسير الفشل الدراسي ، الملف رقم 18 ، الجزائر ، 2000م.

وزارة التربية الوطنية ، النشرة الرسمية للتربيةالوطنية (عدد خاص) ، 2005م.

وزارة التربية الوطنية ، نشرة رسمية ، العدد 488 ، أفريل 2005م.

وزارة التربية الوطنية ، الكتاب السنوي 2001، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر ، ديسمبر 2001 ،

وزارة التربية الوطنية ، المنشور رقم 4888 ، الخاص بالدخول المدرسي 2020/2019م ، 5 سبتمبر 2019م.

وزارة التربية ، سند إعلامي ، المسار الدراسي للتعليم الأساسي ، موجه لتلاميذ المرحلة المتوسطة.

Belot ,Michele and Vandenberghe ,viencent (2010) *grand retentionnd school perfornance k universitecatholique de Louvain ,Economics school of Louvain* , available at 22-06-2011.

http:// www. eale. nl/ Conference2009/ Programme/ PapersF/ add103372_x2H8gorIYM. pdf

Belaribi ,Aziza (2002) ,*la deperdition scolaire en Algerie* . numero special (3) , etude de l institut national de recherche en education Alger.

B.Pissarro . difficulté intellectuelle esy l echec scolaire , ESAMS, doin edition , 1980 .

B.Francais , l echec scolaire , edution 02 , Paris , 1999.

Eisemon T D1997,reduire les redoublement ;problemes et planitication de l education , Paris.

Jean Louis Lang ,(1975) *L enfance inadapté* , PUF ,Paris ,.

P.Bourdieu-J G .Passron ,les héritiers les étudiants et la culture , edition de minuit , 1994.

Petri ,H and Govern J , (2004) *motivation .theury ,resertch and application* (5 th ed) austration ;Thomson worth.

Philipe Meririen , echec scolaire , journee du refus de l echec scolaire 19 Septembre 2012.

OCDE, Regards sur l education , par ; www.oecd.org/edu/rse2006 . retire le ;22/11/2009.

UNESCO,L importance de gouvernement , par ; http ;//unescodoc. Unesco.org / images 0017/001776/177609f.pdf.

الملاحق

الملحق رقم (1)

الإستبيان في صورته المترجمة باللغة العربية

إستبيان أساليب الدفاع DSQ

عزيزي التلميذ / عزيزتي التلميذة :

يقوم الباحث بإجراء دراسة حول " **دراسة إكلينيكية لميكانزمات الدفاع من خلال مقياس أساليب الدفاع DSQ عند التلميذ المتمدرس الراسب** " لذا نرجو الإجابة على الاستبيان كما تشعر بالفعل حسب التعليمات أدناه علما أنه ليس هناك إجابة صحيحة او خاطئة ، وتذكر أن إجابتك إجابة حقيقة فيها خدمة للبحث العلمي ، ولا يطلع عليها إلا القائمين بالبحث

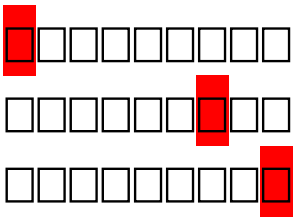
تعليمات الاجابة على الاستبيان :

الرجاء رسم دائرة حول الرقم المناسب (من 1- 9).

□□□□□□□□□

1 2 3 4 5 6 7 8 9

يرجى توضيح درجة مو افقتك أوعدم مو افقتك على كل عبارة عن طريق تحديد المربع المقابل. على سبيل المثال ، سوف تجيب على النحو التالي:



إئا كنت مو افق تماما

إذا كنت مو افق نوعا ما

إذا كنت غير مو افق تماما

1	أحزن عندما لا أتمكن من مساعدة الآخرين	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	كثيرًا ما يصفني الناس بالعَبوس	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	لدي القدرة على صرف المشكلة عن تفكيري حتى يتوفر لدي الوقت الكافي للتعامل معها	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	أتغلب على القلق بالقيام بشيء إبداعي وبنّاء، مثل الطلاء أو الأعمال الخشبية.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	كثيرًا ما أغير رأيي عن الناس، فأحيانًا أُجلّهم وأحيانًا لا أكترث لأمرهم	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	أستطيع أن أجد مسوغات جيدة لكل ما أقوم به	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	أستطيع أن أسخر من نفسي بسهولة جدًا	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	أشعر أنَّ الناس يميلون إلى إساءة معاملتي	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	إذا سرقني شخص ما وسلبني مالي فسأفضل مساعدته على عقابه	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	إذا كنت على خلاف مع شخص ما، أحاول أن أراجع طريقة تعاملي معه	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	يقول الناس أني أميل إلى تجاهل الحقائق غير السارة وكأنها ليست موجودة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	دائمًا أشعر أني أفضل من زملائي أو من المحيطين بي	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	أشعر أنَّ هناك شخصا يستطيع أن يسلبني كل ما لدي من عواطف	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	لا أشعر بالخوف عندما يكون هناك خطر محقق؛ وكأني لا أواجه شيئًا خطرًا.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

15	أقف مدافعًا عن حقوقي إذا عاملني أحد دون إنصاف	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	أدير المخاطر وكأنني رجل خبير	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17	كثيرا ما أتباهى بقدراتي لأحط من شأن قدرات الآخرين	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18	كثيرًا ما أتصرف باندفاع عندما يضايقني شيء ما	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19	أعتقد أني في الواقع، أنا عديم القيمة إلى حد ما	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20	عندما أتعامل مع الناس، أجد أنّهم لا يشعرون بمشاعري	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21	عندما أسرح بالتفكير في أمر ما يشعرني بالراحة أكثر من الواقع	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22	أنسحب عندما أشعر بالغضب	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23	حينما أواجه الصعوبات أشعر كثيرًا أنني غير واقعي	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24	لدي مواهب خاصة تتيح لي المضي في الحياة دون مشاكل	1	2	3	4	5	6	7	8	9
25	أفضل الحديث عن الأمور المجردة بدلًا من الحديث عن مشاعري	1	2	3	4	5	6	7	8	9
26	دائمًا تكون هناك أسباب منطقية عندما لا تسير الأمور معي على ما يرام	1	2	3	4	5	6	7	8	9
27	ما أنجزه في أحلامي أكثر مما أنجزه في الواقع	1	2	3	4	5	6	7	8	9
28	عندما يغضب الناس مني، أميل إلى الظن بأنهم يبالغون	1	2	3	4	5	6	7	8	9
29	أحيانًا أعتقد أني ملاك، وأحيانًا أخرى أعتقد أني شيطان	1	2	3	4	5	6	7	8	9
30	إذا غضب مني شخص ما، أميل إلى الانزعاج من أشياء أتجاهلها عادةً	1	2	3	4	5	6	7	8	9
31	أكون واضح العدوانية عندما أشعر بالألم	1	2	3	4	5	6	7	8	9

32	أكاد لا أذكر شيئًا من أيامي الأولى في المدرسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
33	أنسحب عندما أحزن	1	2	3	4	5	6	7	8	9
34	هناك شخص أعتبره دائمًا صديقي الحميم الوفي	1	2	3	4	5	6	7	8	9
35	أنا أسوأ مما يظن بي الناس حقًا	1	2	3	4	5	6	7	8	9
36	حسب اعتقادي، الناس بين صالح وطالح	1	2	3	4	5	6	7	8	9
37	إذا ضايقني رئيسي فربما أرتكب خطئًا في عملي أو أعمل بشكل أبطأ لأرد عليه ما فعل	1	2	3	4	5	6	7	8	9
38	هناك شخص ما أعرفه يمكنه أن يقوم بأي شيء وهو عادل ومنصف تمامًا	1	2	3	4	5	6	7	8	9
39	اذا مررت بتجربة غير سارة ؛ ففي بعض الأحيان أنسى في اليوم التالي ما مررت به	1	2	3	4	5	6	7	8	9
40	أشعر بالمتعة عندما أساعد الآخرين	1	2	3	4	5	6	7	8	9
41	أستطيع أن أظل متحكمًا في مشاعري إن كان البوح بها سيؤثر على ما أقوم به	1	2	3	4	5	6	7	8	9
42	عادة ما أستطيع أن أرى الجانب المرح للأمور المؤلمة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
43	غالبًا ما أجد نفسي لطيفًا مع من يُفترض منطقيًا أن أغضب منهم	1	2	3	4	5	6	7	8	9
44	ليس هناك مقولة أن للإنسان جانب ايجابي وسلبي فالشخص هو سيء كليا أو جيد كليا	1	2	3	4	5	6	7	8	9
45	إن لم يسر معي أمر على ما يرام، أحاول أن أكتشف ما يمكن أن أكون قد أغفلته	1	2	3	4	5	6	7	8	9

46	يميل الناس إلى خداعي	1	2	3	4	5	6	7	8	9
47	عندما أواجه موقفًا صعبًا، أحاول أن أتخيل كيف سيبدو وأخطط سبل التعامل معه	1	2	3	4	5	6	7	8	9
48	لا يفهم الأطباء عادة ما يَلُمّ بي	1	2	3	4	5	6	7	8	9
49	بعد أن أكافح للحصول على حقوقي، أميل إلى الاعتذار على إصراري	1	2	3	4	5	6	7	8	9
50	إذا أزعجني أحد، سأحاول أن أخبره دون إيذاء مشاعره	1	2	3	4	5	6	7	8	9
51	كثيرًا ما يقال لي أنني لا أظهر مشاعري	1	2	3	4	5	6	7	8	9
52	عندما أشعر بالسوء، أحاول أن أكون مع شخص ما	1	2	3	4	5	6	7	8	9
53	يمكنني التغلب على الحزن بشكل أفضل إن استطعت التنبؤ به مبكرًا	1	2	3	4	5	6	7	8	9
54	مهما كان كم شكواي لا أحظى باستجابة مرضية على الإطلاق	1	2	3	4	5	6	7	8	9
55	أسهب في عرض أفكاري بدلًا من قول ما أشعر به بالضبط	1	2	3	4	5	6	7	8	9
56	كثيرًا ما أجد نفسي لا أشعر بشيء في مواقف تبدو مدعاة لإظهار مشاعر قوية	1	2	3	4	5	6	7	8	9
57	عندما أشعر بالحزن أو القلق، أحب أن أنخرط في بعض الأنشطة الإبداعية أو الجسدية	1	2	3	4	5	6	7	8	9
58	إذا وقعت في أزمة، سأسعى لمشاركة قلقي مع أحد الأشخاص	1	2	3	4	5	6	7	8	9
59	إذا راودتني فكرة عدوانية، أشعر بالحاجة إلى فعل شيء يعوضني عنها	1	2	3	4	5	6	7	8	9
60	عندما يحدث شيء مثير، أميل إلى أن أولي بالغ اهتمامي للتفاصيل غير المهمة	1	2	3	4	5	6	7	8	9

الملحق رقم (2) قائمة إنتماء البنود الى الأليات الدفاعية

م	اساليب الدفاع	فقرات الانتماء
1	الإيثار / Altruism	40+1
2	العدوان السلبي Passive aggression	37+2
3	الكظم Suppression	41+3
4	التصعيد أو التسامي Sublimation	57+4
5	تقسيم الاخرين Splitting of Others	36+5
6	التبرير Rationalization	26+6
7	الفكاهة Humor	42+7
8	الإسقاط Projection	46+8
9	التكوين العكسي Reaction formation	43+9
10	الملاحظة الذاتية Self-Observation	45+10
11	الانكار Denial	28+11
12	الاقلال من الاخرين Devaluation other	17+12
13	التماهي الاسقاطي Projective Identification	20+13
14	التفكك Dissociation	23+14
15	توكيد الذات Self assertion	50+15
16	القدرة على الاخرين Omnipotence	24+16

17	التنفيس / التفريغ Acting out	31+18
18	تخفيض قيمة الذات Devaluation self	35+19
19	التخيل Fantasy	27+21
20	الإنسحاب Withdrawal	33+22
21	(العقلنة) Intellectualization	55+25
22	(تقسيم النفس) Splitting self	44+29
23	الازاحة او النقل Displacement	60+30
24	الكبت Suppression	39+32
25	(التقدير المثالي) Idealization	38+34
26	عزل العاطفة Isolation	56+51
27	الشكور من رفض المساعدة Help–Rejecting Complaining	54+48
28	الالغاء او الابطال Undoing	59+49
29	التوقع Anticipation	53+47
30	الانتماء Affiliation	58+52

الملحق رقم (3)

الإستبيان في صورته الأصلية باللغة الإنجلزية

DSQ-60

INSTRUCTIONS

The items in this questionnaire refer to people's personal views about themselves. Please use the nine-point scale below to indicate to what extent an item is applicable to you by *circling a number (from 1-9)*.

Not at all applicable to me 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Completely applicable to me

You will circle a higher number when you agree with an item. For instance, if an item is completely applicable to you, circle 9.

You will circle a lower number when you disagree with an item. For instance, if an item is not at all applicable to you, circle 1.

Please do not skip any items.

There are no right or wrong answers.

Not at all applicable to me 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Completely applicable to me

1.	I get satisfaction from helping others and if this were taken away from me I would get depressed.....	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2.	People often call me a sulker	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3.	I'm able to keep a problem out of my mind until I have time to deal with it.....	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4.	I work out my anxiety through doing something constructive and creative like painting or woodwork.....	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5.	I often change my opinion about people; at one time I think highly of them, at another time I think they're worthless.....	1 2 3 4 5 6 7 8 9
6.	I am able to find good reasons for everything I do.....	1 2 3 4 5 6 7 8 9
7.	I'm able to laugh at myself pretty easily.....	1 2 3 4 5 6 7 8 9
8.	People tend to mistreat me.....	1 2 3 4 5 6 7 8 9
9.	If someone mugged me and stole my money, I'd rather he'd be helped than punished.....	1 2 3 4 5 6 7 8 9
10.	If I have a conflict with someone, I try to think of what might have been my part in it.....	1 2 3 4 5 6 7 8 9
11.	People say I tend to ignore unpleasant facts as if they didn't exist.....	1 2 3 4 5 6 7 8 9
12.	I often feel superior to people I'm with.....	1 2 3 4 5 6 7 8 9
13.	Someone is robbing me emotionally of all I've got.....	1 2 3 4 5 6 7 8 9
14.	When there's real danger, it's as if I'm not there and I feel no fear.....	1 2 3 4 5 6 7 8 9
15.	If I'm treated unfairly, I stand up for my rights.....	1 2 3 4 5 6 7 8 9
16.	I manage danger as if I were Superman.....	1 2 3 4 5 6 7 8 9
17.	I pride myself on my ability to cut people down to size.....	1 2 3 4 5 6 7 8 9
18.	I often act impulsively when something is bothering me.....	1 2 3 4 5 6 7 8 9
19.	Actually I'm pretty worthless.....	1 2 3 4 5 6 7 8 9
20.	When dealing with people they often end up feeling what I feel.....	1 2 3 4 5 6 7 8 9
21.	I get more satisfaction from my fantasies than from my real life.....	1 2 3 4 5 6 7 8 9

Not at all applicable to me 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Completely applicable to me

22. I withdraw when I'm angry..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9
23. When I'm in difficulties I often feel unreal..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9
24. I've got special talents that allow me to go through life with no problems..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9
25. I prefer to talk about abstract things rather than about my feelings..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9
26. There are always good reasons when things don't work out for me..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9
27. I work more things out in my daydreams than in my real life..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9
28. When people get angry with me, I tend to think they are exaggerating... 1 2 3 4 5 6 7 8 9
29. Sometimes I think I'm an angel and other times I think I'm a devil..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9
30. If someone gets angry at me I tend to get annoyed by things I usually ignore..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9
31. I get openly aggressive when I feel hurt..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9
32. I hardly remember anything from my early school years..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9
33. I withdraw when I'm sad..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9
34. I always feel that someone I know is like a guardian angel..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9
35. I'm actually worse than people think I am..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9
36. As far as I'm concerned, people are either good or bad..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9
37. If my boss bugged me, I might make a mistake in my work or work more slowly so as to get back at him..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9
38. There is someone I know who can do anything and who is absolutely fair and just..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9
39. If I've experienced something unpleasant then the next day I've sometimes forgotten what it was about..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9
40. Helping others makes me feel good..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9
41. I can keep the lid on my feelings if letting them out would interfere with what I'm doing..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9
42. I'm usually able to see the funny side of an otherwise painful predicament..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9

PLEASE GO TO THE NEXT PAGE 4

Not at all applicable to me 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Completely applicable to me

43. I often find myself being very nice to people who by all rights I should be angry at..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9

44. There's no such thing as 'finding a little good in everyone,' if you're bad, you're all bad..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9

45. When something I do doesn't turn out well, I try to find out what I may have overlooked..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9

46. People tend to be dishonest with me..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9

47. When I have to face a difficult situation I try to imagine what it will be like and plan ways to cope with it..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9

48. Doctors never really understand what is wrong with me..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9

49. After I fight for my rights, I tend to apologize for my assertiveness..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9

50. If someone is annoying me, then I tell them without hurting their feelings..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9

51. I'm often told that I don't show my feelings..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9

52. When I feel bad, I try to be with someone..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9

53. If I can predict that I'm going to be sad ahead of time, I can cope better. 1 2 3 4 5 6 7 8 9

54. No matter how much I complain, I never get a satisfactory response..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9

55. Instead of saying exactly what I feel, I explain my thoughts extensively. 1 2 3 4 5 6 7 8 9

56. Often I find that I don't feel anything when the situation would seem to warrant strong emotions..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9

57. When I feel depressed or anxious, I like to engage in some creative or physical activity..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9

58. If I got into a crisis, I would seek out someone to share my worries with 1 2 3 4 5 6 7 8 9

59. If I have an aggressive thought, I feel the need to do something to compensate for it..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9

60. When something exciting is happening, I tend to fuss over unimportant details..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9

THIS QUESTIONNAIRE CONTAINS 5 PAGES, PLEASE ENSURE THAT YOU HAVE COMPLETED EACH ONE.
PLEASE MAKE SURE THAT YOU HAVE NOT FORGOTTEN ANY QUESTIONS.
THANK YOU FOR YOUR COOPERATION!