جامعة محمد بوضياف – المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

المنتوج الاسقاطي لدى التلاميذ المتعرضين للعنف المدرسي في ضوء اختبار الرورشاخ

دراسة ميدانية لابتدائية الشهيد غلاب السعيد –المسيلة– لعينة من المرحلة الابتدائية

مذكرة تخرج ليسانس ل م د تخصص علم النفس العيادي

إعداد الطالبة:

✓ الباهي وهيبة

إشراف الدكتورة:

بوعلاقة فاطمة الزهراء

السنة الجامعية: 1439–1440هـ/2018م–2019

شكر وتقدير

إنّ الشكر صفة حميدة لدى البشر يزينها العرفان بفضل الناس بعضهم على بعض ذلك ما أراده الله سبحانه وتعالى للناس جميعا .

وبهذا الصدد نتوجه بجزيل الشكر والتقدير والعرفان لكل من ساعدنا من قريب أو بعيد على انجاز هذا العمل المتواضع ,وفي تذليل ما واجهناه من صعوبات, ونخص بالذكر الأستاذة المشرفة "بوعلاقة فاطمة الزهراء" التي لم تبخل علينا بتوجيهاتها ونصائحها القيّمة والتي كانت عونا لنا في إتمام هذا البحث .

كما نتقدم بالشكر إلى الطاقم الإداري لمتوسطات بلدية المسيلة خاصة أساتذة علوم الطبيعة والحياة الذين كان لهم دور كبير في انجاز هذا البحث .

والشكر موصول إلى كل من ساهم في إنجاح هذه الدراسة.

فهرس الموضوعات

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
شكر وتقدير	/
مقدمة	أ
الإطار النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1.إشكالية الدراسة	04
2.فرضية الدراسة	06
3.أهداف الدراسة	06
4.أهمية الدراسة	06
5.تحديد مصطلحات الدراسة	07
6.الدراسات السابقة	08
الفصل الثاني: الإنتاج الاسقاطي(الرورشاخ)	
تمهيد	13
1.الإسقاط	14
2. الإنتاج الاسقاطي	15
3.منظمات الوضعية الاسقاطية	16
4. التداخل بين مفهوم الإسقاط والإنتاج الاسقاطي	18
5.اختبار الرورشاخ	18
1.5.لمحة عن رائز الرورشاخ	18
2.5. وصف اختبار الرورشاخ	19
3.5.المضامين الكامنة للوحات	22
4.5.إجراءات تطبيق الرورشاخ	25
5.5.المبادئ الأساسية للترميز	28
خلاصة	40
الفصل الثالث: العنف المدرسي	

تمهيد	42
1.تعريف العنف	43
2.نظريات العنف	44
3.تعريف العنف المدرسي	46
4.أنواع العنف المدرسي	47
5.أشكال العنف المدرسي	47
6.عوامل العنف المدرسي	48
7.أثار العنف المدرسي	49
خلاصة	51
الفصل الرابع: منهجية الدراسة	
تمهيد	53
1.منهج الدراسة	54
2.حدود إجراء الدراسة	54
3.مجموعة البحث(عينة)	54
4. سيرورة العمل الميداني	55
5.أدوات الدراسة	56
خلاصة	61
الفصل الخامس:مناقشة وتحليل نتائج الدراسة	
تمهيد	63
1.عرض الحالة 01	64
2. عرض وتحليل اختبار الرورشاخ للحالة 01	65
3. عرض الحالة 02	71
4. عرض وتحليل اختبار الرورشاخ للحالة 02	71
5. مناقشة الفرضية العامة	78
خلاصة عامة	80
قائمة المراجع والملاحق	/

فهرس الجداول

الجدول	الصفحة
-الجدول01: المخطط النفسي للحالة 01	68
-الجدول02: المخطط النفسي للحالة 02	76

مقدمة

مقدمة:

يشكل تنامي العنف في العالم احدى الظواهر السلبية والخطيرة، والذي يعتبر مظاهر سلوكية اكتسبها الانسان ومارسها في بيئات مختلفة، والحقيقة ان العنف ظاهرة اجتماعية قديمة قدم الانسان، وبقيت مستمرة إلى يومنا هذا، وعرفت اشكالا ووسائل مختلفة، وهذا ما يؤثر على انساق وقيم المجتمع، وكذا العلاقات الاجتماعية.

وقد انتشر العنف بشكل كبير، لينتقل إلى المؤسسات التربوية والمدارس، التي تعتبر من اهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية، والتي تهتم بتربية الاطفال والمراهقين على المبادئ الاخلاقية والتمسك بقيم ومعايير المجتمع السليمة.

الا انها اصبحت في الوقت ابيلحالي مجالا للصراع بين مختلف اطرافها، وراتفعت حدتها وامتد تاثيرها إلى داخل الصفوف الدراسية في اشكال متنوعة اثرت على دينامية العلاقات بين اطراف العملية التعليمية.

ولما كانت الاهداف التربوية هي نقطة بداية كل عمل مدرسي، فان تحقيقها في بيئة صفية يسودها العنف يصبح صعب المنال، وهذا ما يؤثر على مختلف جوانب الشخصية للمتمدرس سواءا النفسية، المعرفية، الوجدانية او التعليمية، خاصة اذا كان هو الطرف المتعرض للعنف المدرسي من قبل اقرانه، يعتبر فئة مستهدفة من قبل زملائه زسهلة المنال، اذا لم يدافع عن نفسه، مما قد يؤدي إلى سوء حالته النفسية وانعزاله عن زملائه وانطوائه نحو نفسه كما قد يؤثر على الجانب التحصيلي لديه، وضعف نتائجه الدراسية.

ومما لاشك فيه ان ظاهرة العنف المدرسي عرفت انتشارا واسعا، مما جعلها محل اهتمام الباحثين و الدارسين، لمعرفة اسبابها وعوامل انتشارها، حيث نجد علماء النفس يركزون على دراسة الجوانب النفسية للشخص من خلال معرفة اسباب هذه الظاهرة من الناحية النفسية، وكذا تاثيراتها النفسية والاجتماعية ، وكذا تاثيرها على مختلف جوانب الشخصية، المعرفية، الوجدانية، وغيرها.

وهذا ما سعينا إلى معرفته في بحثنا هذا، وذلك من خلال تطبيق احد الاختبارات الاسقاطية على الطفل المتعرض للعنف المدرسي، المتمثل في اختبار الرورشاخ، من خلال اخذ صورة عن الواقع الداخلي للفرد، عن طريق مختلف الاستجابات التي يقدمها الفرد عن المادة المقدمة له، من خلال الاعتماد على المنهج العيادي الذي طبق على 3 اطفال من خلال المقابلة.

ومن هذا المنطلق جاءت دراستنا مقسمة إلى جانبين نظري وتطبيقي، اما النظري فقد احتوى على 3 فصول كانت كالتالي:

-الفصل الاول:

قمنا فيه بتقديم موضوع الدراسة، وتحديد اشكالية وتساؤل الدراسة، ثم تطرقنا الى الفرضية العامة للدراسة، ثم الهدف والاهمية من الدراسة، اضافة إلى تحديد مصطلحات الدراسة لتحديد مسار البحث، ثم تطرقنا إلى الدراسات السابقة التي اعتمدنا عليها في البحث.

-الفصل الثاني:

تناولنا فيه مفهوم كل من الإسقاط والإنتاج الإسقاطي، ثم منظمات الوضعية الإسقاطية، ثم قمنا بالتطرق إلى التداخل بين مفهوم الإسقاط والاختبار الإسقاطي، ثم تطرقنا إلى اختبار الرورشاخ، حيث تناولنا فيه لمحة عن رائز الرورشاخ ووصفه، ثم تطرقنا إلى المضامين الكامنة للوحات و إجراءات تطبيقه وفي الاخير المبادئ الأساسية للترميز.

-الفصل الثالث:

وتناولنا فيه تعريف العنف والنظريات المفسرة له، ثم تطرقنا إلى تعريف العنف المدرسي وأنواعه، و أشكاله ثم عوامل العنف المدرسي، الآثار الناجمة عن العنف المدرسي.

-الفصل الرابع:

وتناولنا فيه الجانب المنهجي حيث قمنا بعرض منهج الدراسة، وحدود إجرائها، ومجموعة الدراسة، كما تطرقنا إلى سيرورة العمل الميداني، والأدوات المستخدمة في الدراسة.

-الفصل الخامس:

وتناولنا فيه عرض نتائج الدراسات الميدانية ومناقشة اختبار الرورشاخ وفي إطار ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الميدانية تم تحديد خلاصة عامة والتي في ضوئها طرحت بعض الاقتراحات.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

تمهيد

1. إشكالية الدراسة.

2. فرضيات الدراسة.

3. أهداف الدراسة.

4. أهمية الدراسة.

5. تحديد مصطلحات الدراسة.

6. الدراسات السابقة.

1-الإشكالية:

تعتبر ظاهرة العنف من الظواهر السلبية التي تفشت في العالم منذ القدم، وعرفت انتشارا واسعا في مختلف المجتمعات، حيث تمت ممارسته بأشكال مختلفة، ويعتبر العنف في كل ما يصدر من الفرد من سلوك أو فعل يتضمن إيذاء الآخرين، سواءا بالضرب أو السب أو إتلاف للممتلكات العامة أو الخاصة، وقد صنف علماء النفس العنف انه سلوك غير سوي سواء كان عنفا واعيا تمارسه جماعات متطرفة، أو غير واع يمارسه أفراد تحت تأثير مخدرات، أو لدوافع اجتماعية و نفسية أو ظروف مختلفة، وفي كل الحالات فهو شبح يثير الرعب وينشر الخوف ويثير الفوضى ويخل بالأمن والأمان، ويعرض الناس لأضرار جسيمة تؤذي المعتدى عليه وتتسبب بالألم، وان رحلت ستترك آثارا واضحة على نفسية وشخصية وسلوك المتعرضين للعنف.

تختلف ظاهرة العنف باختلاف الظروف والعوامل التي أدت إلى ظهوره، فهي لم تأتي من العدم، بل تنتج عن العديد من الأسباب، ومن أشكال العنف التي عرفت انتشارا واسعا، وأخذت حيزا من اهتمام المجتمع والباحثين العنف المدرسي الذي يمس المؤسسات التربوية بمختلف مكوناتها، مما يحدث خللا كبيرا في نظام المؤسسة، ويمنعها من القيام بدورها المتوقع منها، كون المدرسة مرحلة تعيش مع الطفل لسنوات طويلة أثناء تعلمه، حيث يعرف العنف المدرسي انه السلوك غير المقبول اجتماعيا، حيث يؤثر على النظام العام للمدرسة.

وتعتبر الجزائر من الدول التي ترتفع فيها نسب العنف المدرسي في مختلف الأطوار، خاصة الطور الابتدائي الذي يشمل فئة الأطفال، والذي أصبح يعرف انتشارا لهذه الظاهرة، داخل المؤسسات الابتدائية، حيث وصلت حالات العنف المسجلة بين تلاميذ الابتدائي إلى (3543 حالة)، خلال السنوات الدراسية الممتدة من 2013/2010.(alarab.co.uk)، أما في سنة 2016 ارتفعت نسبة العنف في المدارس الابتدائية بنسبة 35 %، وفي أخر إحصائية لوزارة التربية للسنة الدراسية 2019/2018 تم تسجيل 161حالة عنف خلال الثلاثي الأول، حيث بلغت عدد حالات العنف في الابتدائي إلى 45 حالة اعتداء تلاميذ على زملائهم في القسم.(www.elheddaf.com).

وتؤكد العديد من الدراسات أن ظاهرة العنف المدرسي لها انعكاسات سلبية على العديد من الجوانب للتلميذ منها الجانب التحصيلي، منها دراسة محمد خريف(2005)، والتي أوضحت أن السلوكات العنيفة داخل الفصل الدراسي تؤثر على الجانب البيداغوجي وأهدافه التي يبنى عليها التعلم والتعليم، إضافة إلى دراسة منصوري نور الدين والأسود يعقوب(2015) التي أوضحت أن العنف الممارس من قبل الزملاء يؤثر على التحصيل الدراسي ويؤدي إلى ضعف النتائج.

إن العنف المدرسي الممارس ضد الأطفال من طرف أقرانهم، يؤثر على مختلف جوانب ، حيث يؤثر على الجانب البيداغوجي من حيث ضعف التحصيل الدراسي، وانخفاض في النتائج المدرسية، أما بالنسبة للجانب الاجتماعي فتتمثل في صعوبة ربط العلاقات مع الآخرين، بالإضافة إلى صعوبات في بناء العلاقات الاجتماعية وصعوبة التفاعل والاندماج مع الأقران، أما بالنسبة للجانب النفسي فيؤثر العنف المدرسي عليهم من خلال الحزن، الانطواء، العزلة، انخفاض الثقة ونقص تقدير الذات.

وقد تناولت العديد من الاتجاهات ظاهرة العنف منها الاتجاه النفسي من مداخله نظرية التحليل النفسي، حيث غلّب فرويد العوامل البيولوجية الوراثية في شكل سيطرة الدوافع والغرائز والحاجات، وارجع العدوان عموما الى غريزة الموت، والتي تتقاسم هي ونزوة حب الحياة و السيطرة على جميع النزوات البشرية، وبناءا على ذلك يكون العدوان على الطفل أو غيره خاصية بيولوجية، تمتد جذورها إلى الطبيعة البشرية، وهي موجودة في حالة كمون، وعندما تستثار تأخذ أشكالا متعددة.

والعنف المدرسي أصبح ظاهرة منتشرة بكثرة، لم تأخذ حقها من الدراسات العيادية، خاصة من خلال الاختبارات الاسقاطية.

من بين هذه الاختبارات الاسقاطية اختبار الرورشاخ الذي يهدف إلى فهم شخصية الفرد، واخذ صورة عن الواقع الداخلي للفرد، عن طريق مختلف الاستجابات التي يقدمها الفرد عن المادة المقدمة له، ويساعد الرورشاخ في حالات العنف من خلال إظهار المحتويات ذات القيمة العدوانية، وارتباطها بالمراحل السابقة كالفمية والشرجية، كما يساعد في إظهار العواطف والتصورات التي تستدعيها مثيرات المادة، وذلك من خلال مجموعة الإجابات والقصص المنسوجة في اختبار الرورشاخ ، والمقدم على شكل بروتوكول من طرف التلميذ المتعرض للعنف وذلك استجابة لتعليمة خاصة، وكذا كل العناصر التي تتضمنها وضعية تطبيق الاختبار من استجابات حركية، إيماءات، ومن هنا يمكننا طرح التساؤل التالي: ما هي مميزات المنتوج الاسقاطي عبر الرورشاخ للتلميذ المتعرض للعنف المدرسي؟

–التساؤل العام: ما هي مميزات المنتوج الاسقاطي عبر الرورشاخ للتلميذ المتعرض للعنف المدرسي؟

2–فرضيات الدراسة:

–يتميز اختبار الرورشاخ للطفل المتعرض للعنف المدرسي بالهشاشة والكف.

3–أهداف الدراسة:

–الكشف عن مميزات الإنتاج الاسقاطي لدى التلميذ المتعرض للعنف المدرسي.

4–أهمية الدراسة:

تبرز في الأهمية النظرية والتطبيقية:

أولا: الأهمية النظرية:

تتضح فيما يلي:

نظرا لقلة أو انعدام الدراسات التي تناولت موضوع الإنتاج الاسقاطي لدى التلاميذ المتعرضين للعنف المدرسي على حد علم الطالبة، لذا فان الطالبة تأمل أن تكون هذه الدراسة بمثابة إضافة إلى التراث السيكولوجي، من خلال محاولة التعرف على نوعية الإنتاج الاسقاطي لدى فئة التلاميذ المتعرضين للعنف المدرسي، وذلك للكشف عن الدوافع والانفعالات وأنواع الصراع خاصة النزاعات المكبوتة التي لا يكون التلميذ المتعرض للعنف المدرسي واعيا بها شعوريا، من خلال اختبار الرورشاخ.

يمكن الاستفادة من هذه الدراسة ونتائجها في كونها تفتح المجال للباحثين من اجل اجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

تتضح فيما يلي:

نقوم بتقديم هذا العمل إلى فئة عريضة من الناس أولها الأسرة والطاقم التربوي، وذلك لفهم الأزمة التي يتعرض لها التلميذ المتعرض للعنف المدرسي، ومساعدته على تجاوزها، وكذا الاطلاع على الأسباب والدوافع التي جعلت منه فئة مستهدفة من قبل أقرانه.

كما تستهدف هذه الدراسة الطلبة والباحثين في ميدان علم النفس العيادي والأخصائيين النفسانيين، كونها تخص فئة وشريحة مهمة من شرائح المجتمع وهي الأطفال، وكذا إيجاد حلول للحد من ظاهرة العنف المدرسي الممارس ضد الأطفال، وكذا معرفة أهم الأسباب والظروف التي جعلتهم فئة مستهدفة من قبل أقرانهم.

تكمن أهمية البحث أيضا في الدعوة إلى التعلم من هذه الأزمة، بالإضافة إلى حماية الأطفال من هذه المظاهر السلبية في المؤسسات التربوية، خاصة الابتدائي باعتبارها ركيزة وقاعدة التعليم ونتائج هذه المرحلة قد تستمر إلى المراحل التالية.

5- تحديد مصطلحات الدراسة:

العنف المدرسي:

السلوك العدواني اللفظي وغير اللفظي نحو شخص آخر يقع ضمن حدود المدرسة.

(محمد خريف، 2008، 30)

الطفل المتعرض للعنف المدرسي:

يتميزون بتقدير منخفض للذات، وعدد قليل من الأصدقاء، وإحساس بالفشل والسلبية، والقلق والضعف، وفقدان الثقة بالنفس، ولأنهم عاجزين عن تكوين علاقات مع أقرانهم فهم يميلون للعزلة في المدرسة، مما يجعلهم يشعرون بالوحدة والإهمال، يخشون الذهاب للمدرسة مما يعيق قدرتهم على التركيز، ويخلق أداءا دراسيا يتراوح بين الهامشية والضعف، مع الوجود الدائم للتهديد بالعنف، مما يشعرهم بالافتقار إلى الأمان.

(كمال بوطورة، 2017، 145-146)

الإنتاج الاسقاطي:

هي المعطيات الكمية والنوعية المستقاة من اختبار الرورشاخ، المطبق على حالة الدراسة، والمتمثلة في الأطفال المتعرضين للعنف المدرسي.

6-الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع العام على الدراسات السابقة تبين لنا أن العديد من الباحثين تطرقوا إلى دراسة موضوع الإنتاج الاسقاطي وموضوع العنف المدرسي، وذلك من زوايا مختلفة، وعلاقاتها ببعض المتغيرات، وفق مناهج مختلفة، ونستند في دراستنا هذه على عرض هذه الدراسات حسب المتغير، أي الدراسات التي تناولت الإنتاج الاسقاطي"الرورشاخ"، ثم الدراسات التي تناولت العنف المدرسي، متسلسلة حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم وتتمثل في ما يلي:

أولا: الدراسات التي تناولت الإنتاج الاسقاطي" الرورشاخ":

1.دراسة حدو رشيد(2017): هدفت الدراسة إلى إظهار التوظيف النفسي عند المراهقين الجانحين حيث تم تطبيق اختبار الرورشاخ على عينة تكونت من (10) مراهقين تتراوح أعمارهم بين (13- 17 سنة)، بالاعتماد على المنهج العيادي، حيث كشفت الدراسة :

-عن الهشاشة النفسية لدى المراهق الجانح، وقد ارتبطت هذه الهشاشة بخطورة الفعل المقترف، إذ كلما كان الفعل المقترف خطيرا، كلما كانت الهشاشة أكثر جلاء في اختبار الرورشاخ.

2.**دراسة غلوس نهى(2014)**: هدفت الدراسة إلى دراسة كيفية تطور صورة الذات عند المراهقين ذوي الخطر المعنوي، وتم تطبيق اختبار الرورشاخ على عينة قدرت (3 مراهقين) تتراوح أعمارهم بين (15-17 سنة)، بالاعتماد على منهج دراسة الحالة والمقابلة العيادية، حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-كل الحالات لديهم مشاكل مرتبطة بصورة الذات.

3.دراسة جيلالي سليمان(2012): هدفت الدراسة إلى إظهار تعامل المراهقين مع الإشكالية الأوديبية، حيث تم تطبيق اختبار الرورشاخ وتفهم الموضوع، على عينة قدرت ب (7 مراهقين)، بالاعتماد على المنهج العيادي، وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

-ظهور صعوبات لدى المراهقين في تسيير القلق والاستثارة النزوية اللذان يصاحبان إعادة إحياء الإشكالية الاوديبية خلال المراهقة.

-صعوبات لدى المراهقين في ارصان الإشكالية الاوديبية التي بقيت بدون حل في اغلب اللوحات

ثانيا: دراسات سابقة عن العنف المدرسي:

1- دراسة كمال بوطورة(2017): حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن ابرز مظاهر العنف المدرسي التي يتعرض لها التلميذ داخل أسوار الثانوية، بالإضافة إلى رصد أهم التداعيات والآثار التي يتركها هذا السلوك العدواني على الجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية للتلاميذ ضحايا هذا النوع من العنف، بالاعتماد على المنهج الوصفي باستخدام المقابلة والملاحظة بالإضافة إلى الاستمارة، على عينة قدرت ب 300 تلميذ وتلميذة، وقد أسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية:

-تعرض تلاميذ المرحلة الثانوية لجميع مظاهر العنف، مادية كانت أو معنوية، إلا أن العنف اللفظي كان الأكثر ممارسة بين التلاميذ.

-كما توصلت إلا انه لا يوجد اختلاف بين الذكور والإناث في درجة التعرض للعنف المدرسي.

-وجود علاقة طردية بين العنف المدرسي ودرجة تقدير الذات، ووجود علاقة طردية بين العنف المدرسي والعزلة الاجتماعية.

2-دراسة مارية مصطفاوي، صفاء مصطفاوي(2014): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العوامل الاجتماعية المؤدية إلى العنف المدرسي، تم تطبيق الاستبيان على عينة تقدر ب (32) مفردة في السنة الرابعة متوسط، بالاعتماد على المنهج الوصفي، وأسفرت الدراسة على النتائج التالية:

-تعد كل من الأسرة والبيئة المدرسية عاملا مؤديا إلى العنف المدرسي.

3-دراسة محمد حريف(2008):هدفت الدراسة إلى التركيز على مختلف التفاعلات وتأثيراتها داخل البيئة الصفية، وانعكاساتها على جوانب العملية التعليمية، اعتمد على الملاحظة والاستمارة التي طبقت على عينة قدرت ب 600 أستاذ، موزعين على 20 مؤسسة تربوية، بالاعتماد على المنهج الوصفي، حيث توصلت الدراسة إلى:

-تأثر الجانب البيداغوجي بالسلوكات العنيفة داخل الفصل الدراسي، وكذا تأثر الأهداف البيداغوجية التي يبنى عليها التعليم.

ثالثا : التعقيب على الدراسات السابقة:

ومن هنا يمكننا القول انه لا توجد دراسات مطابقة للدراسة الحالية في حدود اطلاع الطالبة الباحثة.

وبعد عرض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية إما بطريقة مباشرة أو غير مباشرة يتضح ما يلي:

أ- أوجه التشابه:

- كل الدراسات السابقة التي تناولت متغير الإنتاج الاسقاطي استخدمت المنهج العيادي، عكس الدراسات التي تناولت متغير العنف المدرسي التي استخدمت المنهج الوصفي.
- الدراسات التي تناولت الإنتاج الاسقاطي تناولت مرحلة المراهقة، أما الدراسة الحالية فخصت فئة الأطفال.
- كل الدراسات المتعلقة بالإنتاج الاسقاطي استخدمت اختبار الرورشاخ، أما دراسة جيلالي سليمان استخدمت اختبار تفهم الموضوع إضافة إلى اختبار الرورشاخ.
- الدراسات السابقة التي تناولت الإنتاج الاسقاطي طبقت على جنس الذكور.
- تشابه دراسة غلوس نهى(2014)، مع الدراسة الحالية من حيث عدد العينة.

ب– أوجه الاختلاف:

اختلفت الدراسات السابقة حول العنف المدرسي من حيث نوع وعدد العينة، حيث تناولت كل من دراسة كمال بوطورة(2017)و دراسة مارية مصطفاوي، صفاء مصطفاوي(2014) فئة المراهقين، أما دراسة محمد حريف (2008) فتناولت فئة الأساتذة، إضافة إلى عدد العينة المعتمد عليه في الدراسة، حيث طبقت الدراسات على عينات متوسطة وكبيرة مثل دراسة كمال بوطورة اعتمد على عينة قوامها(تلميذ)، ودراسة محمد حريف اعتمد على عينة قوامها(600 أستاذ)، إضافة إلى تطبيق الدراسة على كلا الجنسين(ذكور/إناث).

–كل الدراسات طبقت على فئة المراهقين، عدا دراسة محمد حريف(2008) التي طبقت على فئة الكبار.

–اختلاف الدراسات المتعلقة بالإنتاج الاسقاطي من حيث المتغيرات، فنجد دراسة حدو رشيد(2017) تحدثت عن التوظيف النفسي عند المراهقين الجانحين، أما دراسة نهى غلوس(2014)، تحدثت عن صورة الذات عند المراهقين ذوي الخطر المعنوي، أما دراسة جيلالي سليمان (2012) تحدثت عن الإنتاج الاسقاطي عند المراهق.

–اختلاف الدراسات المتعلقة بالعنف المدرسي من حيث لمتغيرات، فنجد دراسة كمال بوطورة(2017) فتحدثت عن مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس، أما دراسة مارية مصطفاوي، صفاء مصطفاوي(2014) فتحدث عن العوامل الاجتماعية المؤدية إلى العنف المدرسي، أما دراسة محمد حريف(2008) تحدثت عن الأبعاد النفسية والاجتماعية للعنف المدرسي وانعكاساته البيداغوجية.

أما الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة الإنتاج الاسقاطي لدى الأطفال المتعرضين للعنف المدرسي.

ج–أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة التي أتاحت للطالبة الباحثة ما يفيدها في تحديد الأطر العامة للدراسة الحالية، وبعد عرضنا لأوجه التشابه والاختلاف تبين لنا أوجه الاستفادة من هذه الدراسة فيما يلي:

تمحورت بعض الدراسات السابقة حول موضوع العنف المدرسي من مختلف الجوانب، وبمختلف التخصصات(علم اجتماع التربية، علم النفس الاجتماعي).

وحسب التصورات النظرية التي اعتمدها كل باحث، فنجد دراسات ركزت على معرفة ابرز مظاهر العنف المدرسي، وكذا العوامل النفسية والاجتماعية المؤدية إلى هذه الظاهرة، إضافة إلى تداعيات والآثار التي يتركها هذا السلوك العدواني على الجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية للتلاميذ ضحايا هذا النوع من العنف، ولكن الهدف الذي تشترك فيه هذه الدراسات هو خطر ظاهرة العنف المدرسي على الأطفال وعلى المجتمع بصفة عامة.

أما الدراسات التي تتعلق بالإنتاج الاسقاطي فقد طبقت على عينات مختلفة، والهدف واحد وهو معرفة نوعية الإنتاج الاسقاطي لدى كل عينة.

كل هذا ساعد الطالبة الباحثة في توجيه وتحديداهم مفاهيم الدراسة وتحديد اشكاليتها.

-أهمية الدراسة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في معرفة نوعية الإنتاج الاسقاطي لدى الطفل المتعرض للعنف المدرسي، ومعرفة شخصيته لإثراء الجانب النظري من ناحية والسعي إلى التصدي للظاهرة، وذلك بمحاولة فهم الطفل المتعرض للعنف المدرسي، من اجل الوقاية والعلاج.

-أهداف الدراسة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي تناولت الإنتاج الاسقاطي في معرفة نوعية الإنتاج الاسقاطي لدى الطفل المتعرض للعنف المدرسي والتعرف على شخصيته.

-منهج الدراسة:

استخدمت الدراسات السابقة التي تناولت الإنتاج الاسقاطي المنهج العيادي، وهذا ما اعتمدته الدراسة الحالة.

-عينة الدراسة:

ركزت الدراسات السابقة على مرحلة المراهقة وخطر العنف هي هذه المرحلة، بينما الدراسة الحالية ركزت على مرحلة الطفولة لما لها من أهمية.

-الجانب النظري:

تم الاستفادة من الدراسات السابقة من حيث المفاهيم والمعلومات النظرية، التي تناولتها الدراسة الحالية، والتي اعتمدناها في إثراء الجانب النظري سواءا بالنسبة للإنتاج الاسقاطي، أو العنف المدرسي.

الفصل الثاني:الإنتاج الإسقاطي

(الرورشاخ)

تمهيد

1.الإسقاط.

2.الإنتاج الإسقاطي.

3.منظمات الوضعية الإسقاطية.

4.التداخل بين مفهوم الإسقاط والاختبار الإسقاطي.

5.اختبار الرورشاخ.

1.5. لمحة عن رائز الرورشاخ.

2.5. وصف اختبار الرورشاخ.

3.5. المضامين الكامنة للوحات.

4.5. إجراءات تطبيق الرورشاخ.

5.5. المبادئ الأساسية للترميز.

خلاصة.

تمهيد:

يعرف الإسقاط على انه مجموعة الإجابات والقصص التي يقدمها الفرد استجابة لاختبار المادة المقدمة له في التقنيات الإسقاطية، وسيتم في هذا الفصل تقديم ماهية اختبار الرورشاخ، ابتداءا من تعريف الإسقاط والإنتاج الاسقاطي، والتداخل بين الاختبارين، ثم تطرقنا إلى منظمات الوضعية الاسقاطية، ثم قمنا بالتطرق إلى اختبار الرورشاخ، من حيث أخذ لمحة عنه من خلال التعريف والوصف، والمضامين الكامنة للوحات، ثم إجراءات تطبيقه، وفي الأخير تطرقنا إلى المبادئ الأساسية للترميز.

1.الإسقاط

1.1 مفهوم الإسقاط اصطلاحا:

كلمة إسقاط اصطلاحا "Projection" مصطلح يجد أصله في اللغة الفرنسية "Projetée" وهي تعني الرمي نحو الأمام(jeter en avant)، وبمفهوم أوسع فهي تعني القذف(JET).

(بوسيكن، 2009، 140)

1.2 مفهوم الإسقاط في الفيسيولوجيا العصبي:

يستعمل هذا المصطلح بمعنى عام جدا في كل من الفيسيولوجيا العصبية وعلم النفس، للدلالة على العملية التي تزاح فيها واقعة عصبية أو نفسية لنموذج من الخارج، أما بالانتقال من المركز إلى الأطراف، أو بالانتقال من الشخص إلى الموضوع.

1.3 مفهوم الإسقاط في التحليل النفسي:

يدل على العملية التي ينبذ فيها الشخص من ذاته بعض الصفات والمشاعر وحتى الرغبات، وبعض الموضوعات التي يتنكر لها أو يرفضها في نفسه، كي يضعها في الأخر، سواء كان هذا الآخر شخصا أو شيئا.

وتشكل واقعة الإسقاط المبدأ الذي تقوم عليه التقنيات التي يطلق عليها اسم التقنيات الاسقاطية، فرسم الطفل يفصح عن شخصيته، كما يوضح الشخص في الاختبارات المقننة التي تكون الروائز الإسقاطية الفعلية (مثل رائز الرورشاخ)، إزاء المثيرات ضئيلة الانشاء، وإزاء مثيرات غامضة، مما يتيح قراءة بعض سمات طبعه، وبعض منظومات تنظيم سلوكه وانفعالاته تبعا لقواعد التفسير الخاص بنمط المادة أو النشاط الخلاق المطلوب منه. (لابلانش، بونتاليس، 1985،70 71)

كما أن علماء التحليل النفسي يعتبرون الإسقاط بمثابة حيلة نفسية، يلجا إليها الشخص كوسيلة للدفاع عن نفسه ضد مشاعر غير سارة في داخله، مثل الشعور بالذنب أو النقص، فيعمد إلى غي وعي منه أن ينسب للآخرين أفكارا ومشاعر وأفعال، ثم يقوم بتبرئة نفسه أمام ناظريه.(عواد، 2006، 67)

وظهر هذا المصطلح عند فرويد في مقال له عن عصاب القلق سنة 1886حيث ذهب إلى أن الإسقاط": هو احد العمليات التي يعزو بها الفرد دوافعه وأحاسيسه ومشاعره إلى الآخرين أو إلى العالم الخارجي، ويعتبر هذا بمثابة عملية دفاعية تتخلص بها الأنا من الظواهر النفسية غير المرغوب فيها، والتي بقيت تسبب الألم للأنا. (عباس، 2001، 34)

و مصطلح الإسقاط في علم التحليل النفسي الحديث يعني تفسير الأوضاع والمواقف، بتسليط الخبرات والمشاعر عليها، والنظر إليها من خلال عملية انعكاس لما يدور في داخل النفس.(عواد، 2006، 67)

ويعرفه بيرون " أنّه ميكانيزم دفاعي عن طريقه يدرك الشخص العالم الخارجي ويسقط خصوصا على الغير، مميزات، صفات خاصة به" (معاليم، 2010، 4- 5)

ومن خلال هذه التعريفات نستطيع القول أنّ الإسقاط لا يقف على كونه ميكانيزم دفاعي يستعمل في حالة المرض فقط، بل يتعداه إلى كونه يستعمل بصفة تلقائية في التخفيف من حدة الصراعات الداخلية.

2.الإنتاج الإسقاطي

1.2 تعريف الإنتاج الإسقاطي:

الإنتاج الإسقاطي هو عملية تفريغ وإسقاط لما يشعر به الفرد على المادة المقدمة له، بحيث أنّ بنية استجابات البروتوكول الخاص به تعكس بنية شخصيته، فالمميزات الأساسية لهذه الأخير تبقى محفوظة في البروتوكول، وتصل إلى "حقيقته" الدفينة عن طريق جهد فكري وعمل تفسير مرتبط بمهارة وتجربة الفاحص.(س موسى، زقار، 2015، 82)

يقدم لنا الإنتاج الإسقاطي صورة عن الواقع الداخلي الذي يضيفه الشخص على المادة المقدمة له، ونقصد به مجموعة الإجابات والقصص المنسوجة في اختيار الرورشاخ، والمقدمة على شكل بروتوكولات من طرف المفحوص، استجابة لتعليمة خاصة بالاختبار، وكذا كل العناصر التي تتضمنها وضعية تطبيق الاختبار من استجابات حركية وملاحظات، وأيماءات، وطلب استفسارات، وأضاف ات. (سي موسى، زقار، 2015،81)

كما تعرفه نادية شرادي أنّه:" تلك الاستجابات التي تعطى في بروتوكول استجابة لتعليمة معينة، من خلال تطبيق احد الاختبارات الإسقاطية كالرورشاخ.(شرادي، 2006، 72)

من خلال التعريفات السابقة نستنتج أنّ الإنتاج الإسقاطي يكون وفق إدراك أشكال محددة انطلاقا من منبه غير محدد، مثلا في اختبار الرورشاخ وفقا للتعليمة التي تجعل المفحوص يطلق العنان لخياله وكل ما تنطوي عليه نفسه وأحاسيسه وانفعالاته.

3.منظمات الوضعية الإسقاطية:

توجد أربع منظمات تتميز بها الوضعية الإسقاطية تتمثل: في المفحوص، المادة، التعليمة، الفاحص.

1.3.المفحوص:

إنّ التقاء كل من المفحوص والفاحص في فضاء إسقاطي محدد بخصائص كالعلاقة الثنائية ووجود وسيط بينهما(الاختبار) وكذا الخضوع إلى الهيئة المتناقضة لكل من التعليمة، المادة، الفاحص، كل هذه العوامل تجعل المبحوث في صراع، وتجبره على أن يتكيف ويتعامل معها، وهذا استجابة إلى المتطلبات الواقعية من جهة، وفي نفس الوقت إلى متطلبات لاشعورية.

المفحوص هنا يتلقى استثارات من العالم الخارجي، أنية من الداخل، تنشطها هيئة وغموض المادة المقدمة له والتعليمة التي تتطلب منه أن يتشبث بالواقع(المحتوى الظاهري للمادة) وفي نفس الوقت أن يترك لنفسه الخيال والإبداع.(عياد، 2009، 5-6)

تؤكد شأيبر Chabert أنّه من الممكن استعمال مفهوم التحويل في التقنيات الإسقاطية بالمفهوم الواسع كميكانيزم لإزاحة العواطف والتصورات ضمن العلاقة مع الإكلينيكي، وترجع مثل هذه التظاهرات التحويلية إلى الصور الهوامية الوالدية (Imagos parental) التي من الممكن ملاحظتها من خلال سلوكات التبعية ووضعية الخضوع بالنسبة إلى الأخصائي، في هيئة جد طفولية مطابقة للوضعية المدرسية أو من خلال التعبير عن نوع الحذر وشعور العميل بأنّه ملاحظ ومراقب في حياته الخاصة، إذ يرى في الأخصائي أنّه موضوع سيء دخيل ومضطهد، كما يمكن للعميل أن يفصح عن العواطف التي يشعر بها الأحيانم اللوحات بصفة مرنة ومكثفة، أو قد تظهر سلوكات الكف أو القلق الصاعق الذي يمكن أن يؤدي إلى رفض الإجابة عن التعليمة بسبب كثافة الصدمة، أو النجاح من إقامة حدود جيدة بين موضوع الاختبار والأخصائي من خلال إقامة تسوية والتعبير عن لذة المغامرة في اللعبة. (عياد، 2009، 61)

2.3.المادة:

إنّ اختبار الرورشاخ اختبار إسقاطي يتمتع بخصائص موضوعية من ناحية الأشكال والألوان والتوسع في الفضاء، وحتى وان كان المثير مهيكلا فهو يبقى مبهما، وان كان مبنيا فهو غير مكتمل، حيث أنّها(اللوحات) تثير استجابات على مستويات جد محددة، فهناك من يذهب به الأمر إلى الصور البدائية إلى مشاكل الهوية وإلى العلاقة الثنائية، وهناك من يعمل على إسقاط المعاش الأوديبي وقبل الأوديبي، كما يجب الأخذ بعين الاعتبار البعد البنيوي والحسي، لان هذين العاملين يعتبر أنّ الأساس في تحليل المحتوى الكامن للوحات العشرة.

يعتبر غموض المادة وسيلة موضوعية خارجية للإدراك، لتنشيط ما يمكن في النفس، بما فيه الآثار الذكروية حسب فرويد س (FREUD S)كما تعبر عن ذلك شنتوب ف (CHentoub V) " أجزاء بحيث يكون كل جزء مرتبطا بأجزاء أخرى، أثر ذكروي مرتبط بأثر ذكروي آخر. SHENTOUB et all 22 ,1990

وبالتالي يمكن استنتاج بأنّ اختبار الرورشاخ مادة تحت تأثير السير الإدراكية و الإسقاطية معا.

3.3.التعليمة:

تدعو صبغة التعليمة المفحوص بصفة مرنة إلى إرصان إجابته بأسلوب خاص وذاتي، فهي تطلب من المفحوص في نفس الوقت التخيل من خلال ما يشاهده، أي تضعه في موقف بين الإدراك والإسقاط، هذه الازدواجية القطبية الواضعة للتعليمة توحي للمفحوص وبصفة متناقضة إلى أن يستجيب إلى المنبه الإدراكي مع الاستسلام إلى الإسقاط الهوامي، وحسب أنزويد Anzieo D " تعمل التعليمات عامة(.....) على تقديم أمر أساسي، وهو التخيل من خلال الملاحظة، وهي قادرة على تجنيد سير إدراكية وسير إسقاطية"، ومن خلال إلتماسنا للغة اللفظية، يكون هناك تمرير للرسائل، فهناك حث مزدوج " التخيل والتعبير عن كل ما يخص العميل، واقعه الداخلي من خلال مادة الاختبار ، أي بالرجوع إلى الواقع الخارجي، فالوضعية الإسقاطية تترك التعليمة للمفحوص الحرية المطلقة، فهي بالنسبة له عبارة عن عائق، فهو محكوم عليه أن يكون حرا، أي الإفصاح عن ذاته، لكن لابد من الاعتماد على الفكرة الجوهرية التي أشارت إليها. (30 ,1983, CHABERT,ANZIU)

3.4.النفساني:

يعتبر الأخصائي عاملا متدخلا يؤثر في العلاقة التي تقام بينه وبين المادة، بما أنّه هو الذي يفرض على المفحوص مادة الاختبار وكذا تعليمة.

فتحلي الفاحص بالحياد وتحكمه في تدخلاته أثناء تطبيق الاختبار، وكذا تقديمه تعليمة تحمل سياقا تناقضيا، يجعل من هذه الوضعية التناقضية، فمن جهة تشجع المفحوص على إطلاق عنانه وفتح مجال التخيل، وفي نفس الوقت يفرض عليه البقاء في الواقع والتشبث بالمادة، زيادة إلى الوضعيات التحويلية والوضعيات ضد التحويلية التي قد تؤثر على تقديم الاختبار.

فالتصور الذي يتخذه الأخصائي على ما يمكن أن يكون وكيف يكون التوظيف النفسي العادي، يؤثر حقيقة على سيرورة ونمط تطبيق الاختبار كتحليل وتفسير البروتوكول، يتسم خطاب العميل بطابع حي دينامي وعلائقي لا بد من استغلاله في تحليل المادة. (عياد، 2009، 64)

4.التداخل بين مفهوم الإسقاط والاختبار الإسقاطي:

فإذا كان الإسقاط يؤدي إلى حدة التوتر فان هذا لا ينطبق عادة على الاختبارات الإسقاطية ، التي قد تحدث زيادة في التوتر بدلا من حفظه، ثم إنّ الإسقاط ليس هو العملية الوحيدة التي قد تؤدي إلى خفض التوتر.

والحقيقة أنّ بين استعمال الفرويدي للفظ "إسقاط" والاستعمال الشائع في الاختبارات الإسقاطية شيء من التداخل الظاهر.

-كلاهما يتضمن عملية غزو بعض الصفات التي لا وجود لها بالضرورة، وفي الواقع إلى بعض المواقف و بعض الأشخاص.

-كلاهما يتضمن أنّ الأشخاص المختلفين يعطون تفسيرات مختلفة للمثير.

-كلاهما يتضمن أيضا أنّ الصفات التي يعزوها الفرد إلى المثير إنّما تصدر على حاجات الفرد ودوافعه ونزعاته ورغباته وميوله، أكثر مما تصدر على المثير الموضوعي ذاته في عملية الإدراك، أي أنّ التفسيرات التي يقدمها المفحوص بالنسبة للمثير الغامض أو المبهم يمكن أن توقفنا كثير من جوانب الشخصية. (عباس، 2001، 93)

5.اختبار الرورشاخ

1.5.لمحة عن رائز الرورشاخ:

تم وضع هذا الاختبار من طرف الطبيب العقلي هرمان رورشاخ (Rorschach Hormen) الذي ولد في زيوريخ عام 1844 وتوفي عام 1922 وهو ذو أصل سويسري، والابن الأكبر لوالده الذي كان يعمل كأستاذ للرسم.

لقد كان رورشاخ يتمتع بهوآية الرسم وتخصص في الطب العقلي، حيث أن اكتشاف الرورشاخ للاختبار الذي يسمى باسمه كان محض صدفة، وذلك من خلال هوايته، فكان يهتم بعروض الرسوم التي تقام آنذاك، وكان يعير اهتمالأحيان لردود الأفعال المختلفة للأشخاص الأحيانم هذه اللوحات. (بوسكلين، 2009, 141)

إلا أنّ هناك بعض الفنانين أمثال ليونارد دي فانشي (devinchi léonard) الذي كان يهتم بكل ما ترسمه الطبيعة من تلقاء نفسها، كتساقط المطر على الحائط وتركه للبقع، وهي قد تعطي شكل ماء، وأيضا هناك

أفكار بمحاولة مراقبة السحب، وإعطاء بروفيل لها وغير ذلك من الإيحاءات، وقد ظهرت عدة اختبارات تعتمد على البقع كتلك التي ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية، من طرف ديربورن (Derborn) وأيضا ويبل 1910(Whipple) الذي وضع سلسلة تتكون من 20 بقعة، وحاول بعد ذلك تقنينها، وقام أيضا أخصائي روسي ووضع ما اسماه بالأطلس ATLAS يتكون من ثماني بقع.

بينما في انجلترا كان الأخصائي بارثيت 1916Borthett حيث أضاف لألوان إلى تقنية البقع. (بوسكلين، 2009، 142)

ولكن تلك البدايات كانت تركز على دراسة الخيال فقط، ولم تستطع القيام بتنظيم وبناء رائز متكامل للتشخيص النفسي. (سي موسي، 2010، 151)

وصولا إلى الرورشاخ الذي ابتدع تقنية الحبر، بحيث وضعها في وسط الورقة ثم قام بطيها وكان كل مرة يتحصل على بقعة. (بوسكلين، 2004، 142)

ولم يلقى رائز الرورشاخ الاهتمام الكبير من قبل الباحثين والممارسين إلاّ لأصالة مادته التي يتكون منها، ولم يفت عن بعض المتمدرسين أو اغلبهم في زمن ما، استخدام هذه المادة في اللعب والتلطيخ.

لكن رورشاخ هرمان عرف بتفكيره الثاقب، كيف يستغل هذه المادة العلمية ليجعل منها وسيلة للكشف والفحص، فبعد محاولات منهجية كثيرة بتنويع البقع وإدخال الألوان عليها، توصل لانتقاء "عشرة" منها لتمثيل "نظام الشخصية" (Beizmann, 1961, 28)

طبق الرورشاخ بقعه المتنوعة المختارة على 405 شخص في مستشفى "هيريزو" للطب العقلي الذي كان يعمل به، منهم 117 أسوياء (ممرضات وطلبة وأطفال) و288 شواذ، أين كان يقارن بين إجابة الأشخاص العاديين وبين المرضى، وبين إجابة الأطفال وإجابة الراشدين. (سي موسى، بن خليفة، 2010، 151)

2.5.وصف اختبار الرورشاخ:

هو من أوسع الاختبارات الإسقاطية انتشارا، وهو اختبار مطور عن بقع الحبر، قوامه 10 بطاقات وعلى كل بطاقة منها بقعة من الحبر مماثل في الشكل.(عواد، 2006، 30)

تحتوي اللوحات أرقام رومانية من إلى:

-خمسة (5) منها بالأسود وهي اللوحات المرقمة: VII, VI, V, VI, I.

-وخمسة ملونة، اثنان منها بالأسود والأحمر III, II, والثلاثة الأخيرة هي ملونة Pastel, XI, X, IVI .

كما تشمل البطاقات على فراغات بيضاء متفاوتة في العدد والمساحة. (عياد، 2009، 54)

ويطلب من الشخص في هذا الاختبار أن يفسر هذه البقع بحرية وخيال، ثم توضع الأجوبة مقابل(مفتاح خاص) ويمكن تطبيق هذا الاختبار على الأفراد في مختلف مراحل النمو. (عواد، 2006، 31)

هناك محاولات عديدة لوصف هذه المادة ويمكن ذكر دراسة روش دوترونبارغ التي تجاوزت الوصف العام والشكلي للوحات العشرة، لتقترح وسفا مفصلا ودقيقا للبقع من ثلاث جوانب:خصائصها الإدراكية ، الانطباع الانفعالي الذي تثيره لدى المفحوص، والمعاني الرمزية الخفية المظلمة. (سي موسى ، بن خليفة ، 2010، 151)

واستطاعت شابير 1983 أن تستخلص طريقة لتناول مادة الاختبار، تقوم على مراعاة الجوانب الثلاثة المقترحة من قبل روش دوترونبارغ، مع ضمها في إطار مفهومي المحتوى الظاهري والمحتوى الباطني، وترى شابير"بان توضيح المحتوى الظاهري والمحتوى الباطني للوحات الرورشاخ يسمح لنا بإنشاء علاقات تسهل لنا فهم خطاب العميل" على أن لا نستعمل هذه التفسيرات بصفة صلبة"لأننا سوف نهمل أهم الإنتاجات، أي بعدها الترابطي (Associative) هذا ما ذكرته روش دوترونبارغ (Raisch de traubergu)" المهم ليس محتوى ما قيل، ولكن أيضا كيف قيل هذا المحتوى". (عياد، 2009، 67)

ومن خلال ما سبق يمكن طرح السؤال التالي:فيما يتمثل المحتوى الظاهري للوحات الرورشاخ ؟ و ما هي المعاني الكامنة لمادة الرائز (المحتوى الباطني)؟

1.2.5.المحتوى الظاهري للوحات:

قامت روش دوترونبارغ بتحليل وصفي لمادة الرورشاخ ، أي تقديم عرض للمحتوى الظاهري للوحات، بينت من خلاله المميزات، الخصائص الإدراكية بالبنية الموضوعية الشكلية التي تتركب منها البقعة، أضاف ة لوجود عناصر لونية وانعدامها، حيث يندرج هذان العاملان ضمن بعدين أساسيين يستخدمان في تحليل البروتوكولات، يتمثلان في البعد البنيوي المرتبط بالبناء الشكلي للبقع ، والبعد الحسي المرتبط بالألوان التي تعبر عن الجانب الانفعالي والعاطفي. (نجادي، 2010، 143)

2.2.5.البعد البنيوي :

تحتوي كل اللوحات عل. محور مركزي نوعا ما واضح، وهي تختلف عن بعضها البعض، سواء من حيث هيئتها الموحدة والمكثفة، أو من خلال تشكيلاتها التناظرية.

تعتبر **اللوحات IV,V,VI,IX** بهيئتها الالتحامية (compacte) على التناول الإدراكي العام والموحد، كما أنّها"تعمل على إسقاط صور تبرز الارتباط الموجود بين تصور الذات ومفهوم الهوية" التي تكون موحدة أو مشوشة منفصلة أو مميزة عن المحيط أو العكس. (عياد، 2009، 67)

أي اختبار الحدود بين الداخل والخارج، وبين الفرد والآخر، إذ توضح ردة الفرد على تثور ذاته بصفة كاملة، وذلك من خلال كمالية الفرد، تصور ثورة الجسد وتمايزها بالنسبة للآخر، والشعور بالانتماء الذاتي، فالفرد يكون حيزا نفسيا خاصا به من خلال عالمه الذاتي وواقعه الخاص، لكن عندما تكون التصورات غير متمايزة، والحدود غير واضحة، فالعلاقة بين الداخل والخارج ، والذات والآخر، يمكن أن تدل على ذات مشوشة وغير كاملة، وفي بعض الأحيان إلى حد الاضطراب، وتجزئة الحيز النفسي الذي يكون مضطربا أو مفككا في غياب العمل الشامل للأنا. (آية أعراب، 2007، 80)

الأحيان **اللوحات II,III,VII** متناظرة ثنائية الطرف مبنية وفق شكل بنائي الجوانب، تستدعي التصورات العلائقية في مختلف أشكالها، كالإجابات المرآتية والعلاقات الصراعية المرتبطة بالمواضيع ذات الصياغة الليبيدية أو العدوانية. (بلوهوشات، 2008، 129)

أو بمعنى آخر:

- تناظرية مدعمة بألفاظ نرجسية، أين يكون الآخر هو ظل أو منعكس العميل.
- صراعية تظهر من خلال الحركات الموضوعية بمفهومها الليبيدي/أو العدواني. (عياد 2009 68)

الأحيان **اللوحة VIII** وهي ملتحمة (Compact) في كتلتها المركزية وفي نفس الوقت مزدوجة الطرفين، وتتميز بظهور الألوان، فهي تساهم في ظهور تداعيات ذات علاقة بتصور الذات وتصور العلاقات. (عياد، 2009، 68)

بينما **اللوحة X** لوحة منفردة بخاصية أنّها مبعثرة، بموجب وجود بقع مختلفة تحتل كل حيز اللوحة ط، فهي بذلك تبعث على التفكك والتشتت من جهة، ومن جهة أخرى تمثل أرضية لتماسك كل تلك الأجزاء، فهذه الخاصية مرتبطة كذلك بوجود لألوان المختلفة، وكونها تعبر عن نهاية الاختبار. (آية أعراب، 2007، 81)

كما يمكن أن تكون لوحات الاختبار ذات طابعها المفتوح أو المغلق حيث تعد اللوحات:

IV,V,VI لوحات مغلقة الأحيان اللوحات X,IX,VIII,VII,II,I مفتوحة. نجادي،2010، 144.

3.2.5.البعد الحسي:

ساهم العنصر اللوني في اللوحات إلى بعد حسي للمادة بتوضيح فيما يلي:

اللوحاتI,V,VI,VI : لوحات سوداء، أو حتى لوحات غير ملونة، لان طابع اللون الأسود والرمادي على خلفية بيضاء، تعتبر جد حساسة وتبعث إلى الغموض، وبالتالي تعبر عن عواطف مغلقة ومكتئبة.

اللوحاتII,III : والمسماة اللوحات الحمراء، فهي ثنائية وتحمل اللون الأحمر معا، وبذلك تبرز من خلال النشاطات الجنسية أو العدوانية، كون الأحمر يدعو إلى عواطف قوية، وفي بعض الأحيان عنيفة لما تحمله من تصورات رمزية.(آية أعراب، 2007، 83)

اللوحات الملونة VIII,IX,X, PASTEL: وتنتج عنها حركات نكوصية راجعة إلى نسب لألوان السابقة والتي تحول المتدرج الراجح إلى تسلسل تقديم الاختبار.

اللوحةVII : فهي مميزة على المستوى اللوني، ذات اللون الرمادي الفاتح، ومفتوحة على مستوى المساحة البيضاء للوحة، ومن المحتمل "أنّ الهيئة المقترة هي مصدر ظهور الإيحاءات الخاصة بالأنوثة والأمومة. (عياد، 2009، 69)

بعد هذا الوصف الموجز للمحتوى الظاهري للوحات الاختبار، نتطرق إلى دلالتها وإيحاءاتها الباطنية (الكامنة)

3.5.المضامين الكامنة للوحات:

وفيما يلي عرض للإشكاليات حسب كل لوحة:

اللوحة الأولى (I):

تتكون البقعة في هذه البطاقة من ثلاث أجزاء أساسية، اثنان منهما جانبيان متناظران، والثالث وسطي، إضافة إلى أربع فراغات بيضاء داخلية وبعض النقاط السوداء خارج الإطار، تستثير البقعة في الغالب استجابات مرتبطة بكائنات مجنحة وثورة بشرية، وأحيانا مفاهيم تشريحية خاصة بين المنشغلين بأجسادهم، كما يشترط إطارها الخارجي مفاهيم مرتبطة ببروفيل الوجه، الأحيان النقاط السوداء والفراغات فهي اقل استثارة للمفحوص.(عبد الفتاح، 2003، 5)

ويكون تفسير الاستجابات في البطاقة الأولى حسب ما يلي:

أي كائن له جسم(في الوسط) وجناحان (على الجانبين) "ك" "G"، قطعة أو أي حيوان آخر، أو عصفور يخفق بجناحيه، وهذه دلالة الخضوع للوالدين دون أي نزعة للمعارضة ضد أوامرهما، كما أنّها قد تشير للفرد قبل سيطرة الوالدين عليه. (أبو حماد، 2007، 303)

اللوحة الثانية (II):

البطاقة الجنسية التي تعبر عن قلق الخصاء في نموذج علائقي ما قبل أوديبي. (معاليم، 2010، 8)

تعتبر من اللوحات الحمراء ذات تنظيم تناظري، مبنية حول فراغ موجود في وسط البقعةIntermoculori هذا الأخير يشعر به على أنّه فراغ داخلي، كهشاشة جسدية أساسية، وإمكانية التوحيد ووضع الحدود بين ما هو داخلي وما هو خارجي، فهي جد مؤثرة، تحمل هذه اللوحة في مصدرها البدائي جدا صورة الذات المرتبطة بتصورات التعايش الذوباني أو التصورات التدميرية. (عياد، 2009، 70)

اللوحة الثالثة (III):

تشير إلى الزوج الأبوي، أو تمثيل الذات أمام المشابه له .(معاليم، 2009، 9)

تتكون البطاقة من مساحتين لونت بالونين الأسود والرمادي، ترتبطان بجزء رمادي افتح، يقع بينهما بقعتين، وفوقهما إلى الجانبين بقعتين لونت باللون الأحمر ، المساحات منفصلة بشكل اكبر مقارنة بالبطاقتين السابقتين، تستثير الأجزاء السوداء فيها في العادة استجابات مرتبطة بصورة بشرية في حالة حركة، توحي البقعة الوسطى للبعض بربطة عنق أو فراشة، الأحيان الأجزاء السوداء والحمراء فنادرا ما تستخدم في استجابة واحدة. (عبد الفتاح، 2003، 6à

اللوحة الرابعة (IV):

تتسم البقعة في هذه البطاقة بالتماسك وكثافة التظليل، لونت باللونين الأسود والرمادي، ولذا فهي منفردة للكثير من المفحوصين، يرى البعض منهما ممن يركزون على الصورة الكلية مخلوقان غريبة ومتوحشة مما دفع إلى اعتبارها (رمز للسلطة الأبوية) وتسميتها ببطاقة الأب.

تدفع طبيعة التظليل فيها بالبعض إلى رؤيتها كفراء أو سجادة أيضا، يرى البعض ممن يركزون على التفاصيل غي أجزاء هذه البقعة أشياء مختلفة مثل رؤية المساحات الجانبية على أنّها أحذية طويلة العنق، أو رؤية المساحات العلوية كثعابين، أو امرأة في حالة غطس، كما يمكن رؤية المساحة الوسطى كرموز جنسية. (عبد الفتاح، 2003، 6)

اللوحة الخامسة (V):

توضح عن إحساس بالتكامل وتوضيح مفهوم الذات. (معاليم، 2010، 11)

كما تبعث إلى إشكالية الهوية ، وليس فقط نحو صورة الذات بمعناها النفسي البحت، وهذا ما يفسر حساسيتها المفروطة لأي شكل مم أشكال الهشاشة، كالتظاهرات الاكتئابية المرتبطة بسوء تقدير الذات أو

الإثبات العظامي، أو كذلك الاستعراضية ، وفي الأخير تبقى هذه اللوحة خاصة بالبداهة، حيث من المفروض أن يقدم العميل إجابة مستبدلة، فاللوحة تشكل اختبار لواقع أساسي في تناول العالم الخارجي. ,1988, (CHABERT52)

اللوحة السادسة(VI):

تتكون البقعة في هذه اللوحة من اللونين الأسود والرمادي ، يساعد لونها وتركيبها على استثارة استجابات كلية أو جزئية على حد سواء، فعلى سبيل المثال يمكن أن تدرك الأجزاء العلوية والسفلية كأجزاء مستقلة، ومن ذلك إدراك كثير من المفحوصين للجزء العلوي من البقعة كرمز للأعضاء الجنسية الذكرية، بما في ذلك إدراكه كعمود أو حامل(رمز جنسي)، ولذا تعرف ببطاقة الجنسية، يؤدي ارتباط التظليل بالمساحات التي ترمز للجوانب الجنسية على اضطراب بعض المفحوصين. (عبد الفتاح، 2003، 7)

اللوحة السابعة(VII):

بطاقة الأمومة تعبر عن الحرمان، الفراغ، وللأمن بالنسبة لعلاقة أم-طفل.(معاليم، 2010، 13) تتميز هذه اللوحة باللون الرمادي الفاتح، وهيئتها الشكلية المقعرة، تعتبر مصدر ظهور الإيحاءات الكامنة الخاصة بالأنوثة والأمومة، حيث أنّه بإمكاننا أن نكتشف من خلالهما مختلف العلاقات الممكنة مع صورة الأمومة من الأكثر بدائية إلى الأكثر تطورا، والمتمثلة في "العلاقات التعايشية أو الذوبانية" (CHATERT, 1998,85)

اللوحات الملونة PASTELS, X, IX, VIII :

تسمح اللوحات الأخيرة بإثارة تداعيات ترتبط بإشكالية الجسد أو قلق الانفصال، إذ تسمح بالكشف عن وجود اضطراب في بناء الصورة الجسدية، التي تعد ركيزة أساسية لعمليات أو سياقات الفرد، من الصعب التحديد التام لما تثيره كل لوحة على حدا، وهذا يعود لتنوع وتداخل الاستجابات، إلا أنّها تشترك في كونها تسهل حركة النكوص، كونها آخر اللوحة من جهة، كما أنّ كتابة وهيمنة لألوان فيها تثير الحساسية اتجاه الواقع، فتبعث هذه اللوحات إلى إبراز انفعالات وعواطف، تسمح بتناول نوع العلاقات التي تربط الفرد بالمحيط.(بلهوشات، 2008، 135)

كما تم الإشارة سابقا أنّ اللوحات الثلاثة يتعذر استخراج المعنى الخاص بكل لوحة، وبسبب تنوع الاستجابات يتعذر حصرها أو دمجها ومع ذلك تعرف:

اللوحة VIII: لوحة الاتصالات مع العالم الخارجي.

اللوحة IX :تحبذ المصادر الأمومية وتدعى باللوحة الرحمية (Utérineindividuation)

اللوحة X : فهي لوحة التمايز تبعث إلى الانفصال، تختبر قدرات الفرد على التوحيد، خاصة توحيد الجسد، كما أنّ تبعثر الشكل قد يثير قلق الانفصال. (عياد، 2009، 72)

وبالتالي فان هذه اللوحات تستثير عند العميل بالطابع الانفعالي(لذة، الم) وعلاقة الأولية مع العالم الخارجي.

4.5.إجراءات تطبيق اختبار الرورشاخ:

تعد خطوات تطبيق الاختبارات الإسقاطية و الرورشاخ خاصة ، من الأساسيات لضمان الموضوعية في التشخيص، وهذا ما يدفعنا لعرض هذه الخطوات أو المراحل والاعتبارات التي يجب مراعاتها:

قبل تقدم المفحوص إلى الفحص، يقوم الفاحص بإعداد الرائز بوضعه فوق المكتب وتكون اللوحات مقلوبة ومرتبة من الأولى حتى العاشرة ليسهل تقديمها إلى المفحوص، كما يحضر أوراقا لتدوين الإجابات وقبل مباشرة الإجراء، يخصص بعض الوقت للاستماع إلى المفحوص واستفساراته عن عملية الفحص وأهدافها، إذ غالبا ما يشتغل البعض بفوائد الفحص، ومبررات إجرائه. (سي موسى، بن خليفة، 2010، 158)

المرحلة الأولى: التعليمة أو الإجابات التلقائية حسب رد وتروبنيرغ، فأنّه عند تطبيق رائز الرورشاخ يفضل أن يجلس المفحوص على يسار الفاحص، مع وجود إضاءة تكون مناسبة، ويتم تقديم اللوحات بالترتيب وفي الاتجاه العادي، وبهد ذلك يتم تقديم العملية، وبعد ذلك يتم تقديم التعليمة التي اقترحها شابير كالتالي: (بوسكين، 2009، 145)

Je vois vous montrer dix planches et vous me dirrez ce à quoi de ce que vous pouvez imaginer a partir ces ,elles vous font panser ?planches

ترجمته إلى العربية:

سأريك عشر لوحات، قل لي ما الذي تجهلك تفكر فيه، وما تستطيع أن تتخيله انطلاقا من هذه اللوحات؟

يبدأ الأخصائي بعرض اللوحات العشرة واحدة تلو الأخرى مع تسجيل استجابات المفحوص. (عياد، 2009، 74)

الأحيان فيما يخص تسجيل البروتوكول وحسب الخطوات المتبعة من طرف ف.ردوتروبنبرغ(de ,R,N traubenberg)

فانّه يتم تسجيل بدقة أكثر ما يمكن تسجيله من تعجب وتعليقات كيفية الإجابات والمترددات وضعية اللوحات، كان يضحك أو يحكم أو يتوتر، وكذلك تسجيل الإيماءات، كما يتم تسجيل كل تدخلات الفاحص أثناء تمرير اللوحات، ويتم الأخذ بعين الاعتبار أيضا العناصر الآتية:

أ- تسجيل وضعية اللوحات:

{٨} الوضعية الأولية والعادية.

{٧} الوضعية المقلوبة.

{>} الوضعية نحو اليمين.

{<} الوضعية نحو اليسار.

{C} استعمال البطاقة في كل الاتجاهات.

ب- تسجيل الوقت المستغرق:

- زمن الرجع(T L وقت ردة الفعل).
- زمن كل لوحة (P T I وقت الإجابة).
- الزمن الكلي (T.T).(بوسكين، 2009، 146)

المرحلة الثانية: مرحلة التحقيق (Lenquête):

فنتطرق إلى التحقيق بهدف تحديد على أي عامل ترتكز الاستجابات بالنسبة للشكل، واللون المتوقع الذي يبين وضعية الصورة، بطرك السؤال أو التعليمة التالية، وتتمثل باللغة الفرنسية في:

vous essairez ,Nous allons maintient repend les planchas ensemble"

,de me dire ce que vous a fait penser a ce que vous avez évoqué

.vous pouvez même faire part ,es3il vous vient dathrasid ,bienentendu s
(1983,53 ,chabert ,Anzieu)

ترجمتها باللغة العربية كالتالي:

" والآن نأخذ من جديد الصورة معا وستحاول أن تقول لي أين ما قدمته في السابق، على ماذا اعتمدت لإعطاء استجابات وبطبيعة الحال إذا راودتك أفكار أخرى، يمكنك الإدلاء بها،" فهي كما نلاحظ وان كانت مرنة إلا أنّها بقيت محافظة على المضمون الجوهري للتعليمة الأصلية. (سي موسى، زقار، 9)

وهذا التحقيق هو مهم جدا ويكون ضيق ومحدد ويطبق في حالة غياب الإجابات المبتذلة أو المألوفة مثلا:

-الخفاش في اللوحة (V).

- الأشخاص في اللوحة (III).

- أو في حالة لم يستعمل المفحوص محددات مهمة كاللون أو الحركة أو جزء مكاني (+D) ، والأسئلة المرتبطة بهذه المرحلة تكون على ثلاث مستويات:

- الإشارة غير المباشرة إلى التفاصيل غير المستعملة.
- يطلب من المفحوص تحديد التفاصيل.
- اقترح معلومات محددة ويطلب من المفحوص أن يراها.

وتعتبر دو تروبنيرغ ان مرحلة التحقيق هي مهمة، وهي تختلف من مرحلة التحقيق العادية، فهي تسمح بتميز بعض المفحوصين، الذين يتميزون بالكفاءة، أو تمييز الأشخاص الذين يخشون أحكام الآخرين وفصلهم عن الأشخاص الذين لديهم نظرة خاصة حول العالم الخارجي و التي قد تصل إلى درجة الاجترار.(بوسكين، 2009، 148)

المرحلة الثالثة وتدعى مرحلة الاختيارات : بحيث يطلب أو يقترح الأخصائي على العميل أن يختار من بين اللوحات العشرة التي قدمت له "لوحتان أعجبتاه ولوحتان لم تعجباه" .

هذه المرحلة جد مهمة لأنّها تسمح للمفحوص بان "يعبر عن توظيفاته الإيجابية والسلبية اتجاه " مادة" فرضت عليه. (عياد، 2009، 74- 75)

5.5.المبادئ الأساسية للترميز:

1.5.5.الترميز: سوف نضع علامات على بعض الإجابات إجابة شفوية، تتحول إلى علامات والتي نسميها رمز، هذا الترميز يكون إطار مرجعي يسمح لنا بتقييم توافق الإجابة بالنسبة لمضمون البطاقة والتي تسمح لنا باستعمال السند الموضوعي للتحليل.

قانون هذا الترميز يسمح لنا بتحويل المضمون الذاتي للمفحوص، برموز موضوعية تكشف لنا المدرك ومعاشه الع ميل، وليس لتنوع العناصر.

البروتوكولات المميزة بكثرة الإجابة تكون في منظار مرضي، بفعل الترميز تتجسد انطباعات وحدس المفحوص، تعكس بهذا الاندماج البعد العاطفي في التنظيم العقلي عن طريق الديناميكية المؤسسة ما بين النشاط الإدراكي والمعاش الانفعالي الذي يسقطه العميل عبر الإجابات.

قبل الجرد يجب القيام بقراءة دقيقة للإجابات، خلال تقديم الاختبارات يجب الأخذ بعين الاعتبار العناصر النوعية: التعبير الشفوي، الأحاسيس، المواقف، الانتقادات، الملاحظات حول التشابه. (معاليم، 2010، 19)

وحسب الرورشاخ فان لكل استجابة ثلاثة معايير للتنقيط:

- **الموقع (Localisation)**: أي الأجزاء من اللوحة التي تنصب عليه الاستجابة، أين؟
- **المحددات(Déterminante)**: تعتبر محرك الاستجابة، وتشمل العوامل المثيرة والمتمثلة الأحيان في الشكل، الحركة، اللون.
- **المحتوى (Contenu)**: تعني به الصورة المذكورة: إنسان، حيوان، نبات، شيء

وتشير روش دوتربنرارغ ن (N.Ruosch de trouberga) إلى أن السير الخفية لمختلف عوامل الاختبار"لا تحمل قيمة تفسيرية ايجابية، ولكن لابد من الأخذ في تعدادها وفي تفاعلها مع معطيات أخرى. (عياد، 2009، 80-81)

وفيما يلي سنقوم بعرض بعض الاستجابات الثلاثة المذكورة سابقا وتقديم الرموز لكل منها:

1.تقديرات المواقع (Localisation):

يتم تحديد موقع الاستجابة بتحديد حجم وطبيعة المساحة المثيرة لاستجابة المفحوص، وتشمل الاستجابة الكلية وشبه الكلية والجزئية بأنواعها المختلفة. (عبد الفتاح، 2003، 23)

- يعطى التقدير "ك" "G" عندما يستخدم المفحوص مساحة البقعة كاملة في بناء الاستجابة.
- الإجابة الجزئية الكبيرة يرمز لها "D" وهي تلك الأجوبة التي ترتكز على جزء من اللوحة وسهل التعرف عليها.

-الإجابة الجزئية الصغيرة ويرمز لها ب "ج ج" و"Dd" وهي أجوبة تعتمد على تفاصيل دقيقة في اللوحة الأحيان في جزئيات نادرة، صغيرة أو قليلة الوضوح.

-إجابات الفراغ ويرمز لها ب"ج ف ا" "Db L" وهي تخص المساحات البيضاء.

-إجابات الكف ويرمز لهت ب "Di".

1.1.الاستجابات الكلية يرمز لها "ك" "G".

1.1.1.الإجابة الكلية البسيطة "G simple":

نتناول اللوحة بأسلوب واضح وسهل، تظهر خاصة في اللوحات السوداء الملتحمة copacte. (عياد، 2009، 82)

و حدود مثل هذه الإجابات في البروتوكولات ضروري، وهذا للدلالة على وجود تكيف إدراكي محكم وارتباطها بأشكال واضحة ظاهريا تبين نوعية التثبت بالواقع المشترك.

كما يمكن اعتبار الإجابات الكلية البسيطة كسند أساسي ودليل على وجود هوية ثاني. في محيط متعارفة عليه مباشرة أنّه ثابت. (CHDERT,1998 ,68)

2.1.1.الإجابات الكلية الشاملة(المنظمة):

يرمز لها ب "Gz" تدل على عمل بنائي، متمثل في تركيب أو جمع مختلف أجزاء البقعة، بمعنى أنّها عبارة عن " عملية عقلية وديناميةٍ، تقوم بتكثيف مزدوج بين ما هو إدراكي وما هو إسقاطي.

تدل القدرة على إعطاء بعض من الأجوبة المنظمة على وجود فضاء تقني خاص تبين حيوية المنابع الداخلية بمفهوم التصورات والعواطف.

من الصعب عزل طريقة التناول عن المحدد المرتبط بها، لذلك لابد من أن نفرق بين الإجابات الشاملة المرتبطة بالمحددات الشكلية، وبين الإجابات الشاملة المرتبطة بالمحددات الحسية، وهذا ما سوف نتطرق إليه في العناصر الآتية:

-الإجابات الشاملة الغامضة والانفعالية: ترتبط الإجابات الغامضة بمحدد شكلي"الأحيان الإجابات الانطباعية فهي ترتبط بالمحددات الحسية "C" "ك" و"E" "ظ".

-الإجابات الشاملة الغامضة: لا تنتج عن مجهود فعال في بناءها، ولكن تشير إلى وضعية العميل الخاملة اتجاه المادة، وخضوعه وتأثره بها.

-كما أن ارتباط "G" بمحددات شكلية غير محدودة ومبهمة "+-P" يدل على تفكير متردد في تناول العالم وكذا هشاشة الحدود.

-الإجابة الشاملة الانطباعية: عبارة عن إجابات مرتبطة بمحددات حسية "C,FC " حيث تشير إلى نوع من الإيجابية، وخاصة إلى حساسية للمحيط، تظهر من خلال إعادة تنشيط قوي للعاطفة، توجد مقاومة ضد ظهور التصورات، بكن العناصر الحسية تستعمل للتعبير عن العاطفة. (عياد، 2009، 82-85)

2.1.الإجابات الجزئية الكبيرة "D" و "ج":

هي استجابة تتقيد بمواضيع جزئية، حيث يتراوح بينهما في البروتوكولات عادي ب 60- 90٪

تركيز العميل على الجزئيات الكبيرة دليل على حسه الواقعي وذكائه العملي.

يمكن أن نشير إلى قدرة وفعالية التحكم في الواقع عن طريق تناول العلم بصفة مجردة، واستعمال تخريج المواضيع كحاجز أمام البروز الهوامي، الصراعي والعاطفي.

كما يمكن أن تدل على ميكانيزمات العزل الأساسية في التوظيف العقلي في تميز بين الواقع والخيال، وعلى العكس يمكن أن نميز الإفراط في العزل إلى انفصال سلبي بين العواطف و التصورات إلا إذا استعمل كسند للتعبيرات الهوامية والنزوية لإفشال مثل هذه المحاولات.

يمكن أن يتميز تغلب D إلى عجز مطلق تبين في تناول المواضيع بصلة إجمالية.(عياد، 2009، 85 - 87)

2.2.الإجابات الجزئية الصغيرة "Dd=ج ج":

هي استجابة لا تأخذ بعين الاعتبار إلا الجزئيات الصغيرة، وهي جزئيات في الجزء. (معاليم، 2010، 20)

حيث تتراوح بينها من (66٪و10٪) من مجموع أجوبة البروتوكول، تسمح هذه الاستجابة لبعض الأجزاء الذين يستحضرونها بإبراز انشغالاتهم الهجاسية أو الاضطهادية أحيانا، خاصة إذا ارتبطت بأشكال ذات نوعية سيئة، وهي تكثر في اللوحات الملونة خاصة التاسعة منها، وذلك قد يمثل تجنبا لغموض تلك اللوحة باللجوء إلى تفاصيلها الدقيقة، وغير المألوفة، وتهربا من توظيف العواطف التي سيميزها اللون، كما قد يمثل بحثا منقولا عن

خصائص الموضوع لتمثلها وتقمصها للاستناد عليها، كما قد تشير إلى التهرب من الرموز الجنسية والنزوات العدوانية، كما يمكن أن نبين لنا عدم اندماج بالنسبة للواقع.(سي موسى، زقار، 2010، 224)

3.2. الإجابات الجزئية البيضاء "DbL" "ج ف أ":

وهي مجمل الاستجابات التي ترتكز عن جزء في الفراغ الأبيض، تقدر بينها في البروتوكول العادي ب3٪.

هذا الانقلاب في التفاعل مع اللوحة تعكس لنا نوعية العميل في تغيير الأوضاع لمصلحته ووفقا لرغباته.

إنّ "D b l" تحمل معاني التميز، الثراء الفكري، القدرة على الربط، والمرونة البنيوية.

كما يمكن الإشارة أن" كل من معاش العجز والنقص وعدن الكمال، تميز لنا هذا النوع من السير الإدراكية. (معاليم، 2010، 21)

4.2. الإجابة الكفية (D'inhibition) يرمز لها"Di":

وهي الإجابات التي تتناول عنصر أو جزء من المدرك الكلي بصفة منعزلة، حيث أن هذا الأخير عادة ما يدرك بمجمله (G).

أثبتت الدراسات أنّ هذا النوع من التفاصيل لا يتمركز إلا في حالات التأخر العقلي، وان ظهورها متكرر في حالات الكف، سواء كان مصدره فكري أو عاطفي، وعلى هذا الأساس أطلقت عليه هذه التسمية، وبالتالي فان ميكانيزمات الإجابات الكفية "Di" يتمثل في تحديد إدراكي كرابطي العكس، عدم القدرة على إدماج العناصر مع بعضها البعض على شكل موحد. (عياد، 2009، 89)

2. المحددات (Détarminants):

تشمل محددات الاستجابة في اختبار الرورشاخ على عدد من الجوانب هي: الشكل، الحركة، التضليل، واللون، وهذا ما تضمنه لنا مرحلة التحقيق، وفيما يلي تفاصيل تقييم التقديرات الخاصة بكل من هذه الجوانب.

1.2.الأشكال (Les Formes)وبالعربية "F""ش":

تساعدنا على فهم طريقة التناول الذهني للعميل للحقيقة المدركة، كما تتيح لنا هذه الإجابات تقدير كفاءة إدراك الشخص للعوامل والظروف المحيطة به، وهناك ثلاث أنواع:

-ش=F+ شكل إيجابي(مدقق) متوافقة مع الإجابة.

-ش=F- شكل سلبي لا يتوافق مع الشمل الموضوعي المدرك، أو غير مقبول، أو غير مدقق ومجهول.

-الأحيان النوع الثالث فيرمز ب "ش=F+" شكل يمكن أن يكون مقبول بين تردد العميل (التحقيق بحزم في الأمر)الأشكال تسمح بتقييم نوعية الاستجابات إذ كانت تجيب على معيارين، توافق وتعدد الاستجابات

تؤدي إلى استجابات شائعة التي ترافقها دائما بشكل إيجابي. (معاليم، 2010، 21)، تردد نسبة الإجابات الشكلية F% في بروتوكول الرورشاخ "عادي " ما بين (50. 70 %) وهي تشير إلى قدرة الفرد على التكيف مع الواقع الخارجي وهذا بفضل النشاط التعديلي، والفكر، فوجدوهاF% في البروتوكول بنسبة عادية تدل على أنّ هناك خضوع للتعليمة، أي امتثال للإطار الإدراكي المسيطر، وعند تجاوز النسبة العادية بصفة مرتفعة، فأنّها تدل على الحصر للحياة العاطفية، والشخصية وكذا الحرمان من الاتصال المباشر مع العالم المحيط وضع ذاته وكذلك تشير إلى ميول اكتئابية.

يعكس هذا الارتفاع عادة غياب المرونة النفسية التي تصحب الوسواس، أي تشير لتفادي التعبير الذاتي الذي يعزى من طرف الضغوطات النزوية والهوامية.

أما ضعف استعمال الشكل F% يدل على انعدام استغلال قدرات التكيف مع الواقع، على غياب الاهتمام بالواقع الخارجي ومواضيعه، وفي نفس الوقت التبعية القصوى للمحيط، أي أنّ هناك هيمنة وبصفة فائقة للميكانيزمات الإسقاطية(إسقاط التصورات والعواطف) مما يدل على انغمار ظاهر للهوامات والعواطف، المؤدية إلى اختلاف العلاقة مع الواقع F,-F,F+ F% تقيس القدرة على توجيه الفكر، الانتباه الواضح والحكم الدقيق "قوة الأنا". (معاليم، 2010، 21)

كما يمكن القول أن F% معتل بين طابع التكيف الاجتماعي، كما أنّها تكشف على عمليات الرقابة الخاصة بالواقع الخارجي المدرك من جهة ومن جهة بالواقع الداخلي.

2.2.الحركية (Kinesthésie La) يرمز لها "K=ج":

يقصد بها إعطاء حركة الشخص، حيوان، كلية أو جزئية وهي نوعين:

-إجابات حركية كبيرة، وهي بشرية محضة، يرمز لها بالرمز "K".

-إجابات حركية صغيرة وتضم: ح حيوانية "Kan" حيث تتمثل في حركة حيوانية (يقفز أو يصعد).

حركة شيء "Kop" "ح ش" حركة تضم الأشياء والعوامل مثل (طائرة، وورقة). (معاليم، 2010، 24-25)

من المتوقع أن يشمل تسجيل الراشد التوافق على ثلاث تقديرات حركية بشرية على الأقل، وهذه إشارة إلى مستوى وظيفي مرتفع الأنا، يتضمن تقبل الفرد لذاته، ولحوافزه الداخلية مع القدرة على الإبداع.

فتثير الاستجابة الحركية إلى نمط الخبرة عند الفرد، وشراء الذاتية الداخلية والاستجابة الحركية تعتبر دليلا على وجود نزعة إلى الخيال وإلى الإبداع العقلي والتعامل مع الواقع على مستو. التخيل، سواء من الناحية الفكرية أو

العاطفية، والاستجابة الحركية تكشف عن القوى الإبداعية عند الفرد، وعن النزعات أو الاتجاهات الأساسية في الشخصية، ويعتقد الرورشاخ أنّه كلما قلت حياة الفرد واتجاهه نحو العالم الخارجي، كلما ازداد اتجاهه نحو العالم الداخلي، تلك الحياة التي تعتبر مرادفة للخيال.

تدل تقديرات الحركة عل. ثراء الحياة الداخلية للشخص، وعلى قواه الإبداعية وتقبله لحوافزه الداخلية.

تثير استجابة الحركة الحيوانية "ح ح =Kan" إلى اندفاعات الشخص البدائية، ولذلك لا بد الحكم على دلالتها في ضوء محتواها، وفي ضوء الاستجابات الحركة البشرية.

تثير الاستجابة حركة شيء ج شيء=Kob إلى وعي الشخص بالقوى الداخلية التي تهدد الذات، إعطاء معنى نزوية.(نزوة الحياة/نزوة الموت). (عباس، 2003، 92-93)

تثير الاستجابة حركة عضو من جسم إنسان، أو حركة في مقطع أو جزء صغير من اللوحة "حج=Kp"

قيمة تفسيرية بالمعنى العظامي، خاصة إذا ارتبطت بمعطيات تفصيلية صغيرة "D d" وبأشكال ذات نوعية رديئة. (عياد، 2009، 94)

3.2.المحددات الحسية:

تستعمل الإجابات اللونية والتضليلية والإجابات الواضحة الغامضة.

1.3.2 الإجابات اللونية couleurs Les: "ل" ="C":

وهي تلك الإجابات المعتمدة أساسا على لألوان الكروماتيكية الفاتحة، حمراء واكروماتيكية، سواء بيضاء أو رمادية بنفس الطريقة نقوم بتقسيم الانطباعات اللونية من الاستجابات. (معاليم، 2010، 22)

تنقسم الاستجابات اللونية تبعا لكون "الشكل" منعدما أو عنصرا ثانويا أو كان غالبا.

-اللون الخالص: استجابة تعتمد على اللون لوحده ويرمز لها C وبالعربية ل، علامة مرضية على فقدان السيطرة على الانفعالات، وتشير هذه الاستجابة إلى انطلاق النواحي الانفعالية(غضب، حقد، وتعصب، أو ابتهاج مبالغ فيه...) دون وجود عوامل مخففة أو منفصلة لحدة الانفعال، وفيما تشير إلى الاندفاع والجموع الذي لا يهدف إلى التكيف مع البيئة، وفي هذه الحالة يكون الفرد واقع تحت سيطرة قواه الانفعالية والنزوية(ليبيدية/عدوانية) وتظهر خاصة في اللوحة (II,III). (عباس، 2003، 91)

- الأجوبة المعتمدة على اللون كونه ثانويا على الشكل يرمز لها"CF" وبالعربية ل ش تشير هذه الاستجابة إلى أن الفرد ذاتي النزعة، كثير المتطلبات، ويميل إلى الاندفاع. (عياد، 2009، 95)
- أما الأجوبة المعتمدة على شكل بقعة وكون اللون ثانويا ذات الرمز "FC=ش ل".

تشير هذه الاستجابة إلى الارتباط بالواقع والقدرة على ضبط النزوات والانفعالات والتحكم فيها، وهي مؤشر على التوافق السوي بين نزعات الفرد النزوية والمتطلبات الأخلاقية، الاجتماعية، وكذلك بين القدرة على إقامة علاقة مع الآخرين يتغير آخر بتأثر الفرد بانفعالاته وعواطفه، ولكنه في نفس الوقت يستطيع التحكم في قوامه الانفعالية والسيطرة عليها، وهذا الأمر يشير إلى سمة هامة من سمات التكيف والاتساق مع العالم الخارجي، مما يدل على نضج الفرد واتزانّه الانفعالي. (عباس، 2003، 92)

•أما الاستجابات اللونية ل=C وهنا يمل فيها الأفراد على التاكيد على الأسود لوصف المدركات بدل الانطباعات الاكتئابية والنرجسية حسب السياق الدفاعي المتحضر لدى كل حالة . (سي موسى، بن خليفة، 2010، 232- 233)

4.2.إجابات التظليل R. Estompage "ظ =E":

تكون هذه الاستجابة عندما يكون التدرج في لألوان وتكون الاستجابة محدودة، الشخص يتكلم عن التدرج اللوني.

يرمز لها «E» تظليل خالي من الشكل محمل بغموض، بالإحساس والانطباعات.

(ش ظ =FE) تظليل +شكل وهنا يهيمن الشكل على التظليل مثل م و د ب

(ظ ش =EF) عندما يكون الشكل غير محدود ويهيمن التظليل عليه. (معاليم، 2010، 23)

الاستجابة لتظليل مؤشر عام على طريقة الفرد من مواجهة الحاجة إلى الحب والارتباط المتشبع بالآخر.

يدل وجود "FE" أو "EF" على قلق يرتبط بحاجة إلى الحب ومعادلة التسرير العقلي.

(ش ظ FE) مفهوم له شكل محدد مثل النعومة والخشونة، وهي تنتج عن تضليل وعن اتجاه وتقبل الحاجة إلى الحب وحاجة الآخرين له، إذ زادت دلت على تزايد الاعتماد على الآخرين، وإذ قلت دلت على عجز تقبل هذه الحاجات.

(ظ ش EF) المفهوم له شكل شبه محدد، شديد الاعتماد على الآخرين والاتساق بهم، وقد تعبر عن تعطش الالتحام الجنسي.

(ظ Eاتجاه تام للشكل واستخدام التضليل بصورة غير متمايزة حاجة طفلية للحب الذي يعبر عنه من الرغبة بالاتصال الجسمي. (عباس، 2003، 94- 95)

5.2.الإجابات الواضحة. الغامضة(فاتح، قاتم) obscure–claire:

تعبر عن حالة خاصة من استجابات التضليل يرمز لها ب clob, فق. تسمح الإجابات من هذا النوع بالتعبير عن الخوف الأحيان أمام تلك المواضيع المبهمة، غير أن غلبة النزعة التحكمية في تلك المخاوف clob تهيمن على clob و clobf تحد نسبيا من تحري تلك المخاوف تبقى مكبوتة لتبرر على شكل أفكار رهيبة أو على الأقل كنواة تحرك التوظيفات العصابية الأخرى. (سي موسى، بن خليفة، 2010، 234)

6.2.نمط الصدى الداخلي TRI(Type de résonance intime):

يميز رورشاخ بين نمطين من السير النفسية، هناك من ينفي على مادة الصبغة الذاتية الخاصة به، وهذا بتغييرها وهنتك من تؤثر فيه المادة فيخضع لها.

فالنمط الأول يتميز بغلبة الإجابات الحركية "k" والثاني يتميز بغلبة الإجابات اللونيةc لان "TRI" معادلة تفسر من خلالها الانطوائية والانبساطية، وهي نتاج موازنة مجموعة الاستجابات الحركيةk مقارنة بمجموعة الاستجابات اللونية c ،يمكن تقسيم TRI إلى أربع أنماط تنقسم بذاتها إلى أنماط فرعية:

-نمط منطويIntroversif :يتميز بهيمنة الاستجابات الحركية الإنسانية "K" وهو على نوعين:

- نمط منطوي محظ (PUR)(XK> OC).
- نمط مختلف (MIXETE) (XK>YC).

يعطي هذا النوع أهمية للفكر والاستدخال (Intériorisation) بمعنى أنّ الفكر موجه نحو الحياة الداخلية، كما أنّ أفراد هذا النمط يتمتعون بخيال إبداعي وفني.

-نمط منبسط(Extratensif): يتميز بتغلب الاستجابات اللونيةC وهو على نوعين.

- نمط منبسط محظ (PUR)(XK>OC).
- نمط منبسط مختلط (MIXTE)(XK <YC)

-نمط متكافئ (Ambiéqual) تتساوى فيه الاستجابة الحركية الإنسانية"k" والإجابات اللونية "c" وهو على نوعين:

- نمط متكافئ متوسع وثري (Dilate) نسب مرتفعة من الاستجابة "c k".
- نمط متكافئ وفقير Retrace: عدد الاستجابات "c k" محدود وضئيل ويعبر هذا النمط على شخصية جد موهوبة ومتوازنة، سواء من الجانب الفكري أو العاطفي(حيوية ونشاط) يتمتع بالقدرة على التكيف الاجتماعي.

-النمط المحصور coarté يتميز بالتغلب الواضح للاستجابة الشكلية "F".

•نمط محصور محظ(PUR) (OK=OC).

•نمط مائل إلى الحصر إذ كادت تنعدم الإجابات اللونية و الحركية. (عياد، 2009، 100- 101)

3. المحتويات (Les contenus):

تبدو المحتويات متنوعة لكنها متفاوتة من حيث تكرارها من لوحة إلى أخرى، وتعتبر المحتويات الحيوانية والإنسانية ضرورية من كل بروتوكول، وبنسب معيارية محددة ، لذا يركز عليها كثيرا في التحليل الكمي، باجراء نسب تكرارها ومن الطبيعي أن تصاحبها محتويات أخرى من أجناس وأنواع مختلفة، إذ كلما تنوعت المحتويات كلما دل ذلك على الثراء النفسي وعلى قدرات التكيف العقلي. (سي موسى، بن خليفة، 2010، 235)

قامت شابير.ك بتقسيم المحتويات إلى قسمين، محتويات خاصة (Spécifiques) ومحتويات رمزية (symboliques) :

1.3.المحتويات الخاصة: وهي الإجابات التي تضم المحتويات الإنسانية والمحتويات الحيوانية.

المحتويات الإنسانية يرمز لها بالرمز "H" بالعربية "ب"، وهي كل ما يمثل شكل أشخاص، تتراوح نسبها بين 12 و18٪ ، فوجودها بهدد كافي يدل على قدرة الفرد التماهي بالصورة الإنسانية، وبالتالي الاعتراف بالانتماء إلى النوع الإنساني، وكذا من إمكانية الفرد على تصور ذاته في نظام علائقي محدد بوضوح، الأحيان إذا ظهرت إجابات إنسانية بنسب مرتفعة في ظل غياب استجابة حركية "k" يدل على صعوبة في ربط العلاقات وفي التقمص، بينما يدل وجود إجابات إنسانية "H" كاملة لكن غير محددة الهوية الجنسية والتردد في مواقف متعارضة وصراعية على اضطرابات في صورة الذات.

الأحيان النوع الثاني من المحتويات الإنسانية هي المحتويات الجزئية الإنسانية، يرمز لها بالرمز "Hd= ب ج"، حيث نظم في مضامين متعددة سواء تناول رهابي للتصور الإنساني، كما أنّ هذه الاستجابات مرتبطة بكبت التصورات الجنسية مثل استجابة الرؤوس "tetes" أو انف "nez"، يمكن أن تكون مستمرة بفعل ثابت ميكانيزم الإزاحة (Deplacements) من الأسفل إلى الأعلى، تمثل استجابات جنسية رمزية، كما يمكن أن تعبر استجابة "Hd" عن وجود قلق الانشطار أو سجل قلق الخصاء.

اما النوع الثالث من المحتويات الإنسانية "H" فهي المحتويات التي تتمثل في الشخصيات الخرافية، الأسطورية وغير الواقعية، ويرمز لها ب "H" وجودها في البروتوكول يدل على حياة خيالية وثرية، والعكس في الإفراط في استعمال "H".

المحتويات الحيوانية: يرمز لها ب "A"، تتراوح النسبة المثالية بين 20٪، 35٪ ونشر الزيادة إلى أن اهتمامات المفحوص شائعة محدودة، وقد ترتبط زيادتها على 50٪ بانخفاض في القدرة العقلية أو باضطراب في التوافق (عباس، 2003، 96)

يرى بيزمانBeizman أن نسبة منخفضة من A نجدها عن الأفراد المثقفين ذي الذكاء المرتفع وكذا الخيالي للفنانين.

أضاف ة إلى وجود إجابات حيوانية الجزئية ويرمز لها بالرمز "Ad". (عياد، 2009، 104)

2.3.المحتويات الرمزية:

–المحتويات ذات القيمة الجنسية:

أنّ كل من اللوحة VI,IIIV تحث على إنتاج استجابات ذات رمزية قضيبية ومن خلالها نستطيع أن نلتمس إمكانية الفرد على الاعتراف بالقوة القضيبية puissance phallique على أن تتماشى هذه الإجابات بصفة إيجابية مع الشكل "+F" ومع المحتوى الباطني.

نفس الشيء بالنسبة للإجابات ذات الرمزية الجنسية الأنثوية Vase, fleur,coqujllagr كل ما له علاقة بالطابع الحاوي، فهي تظهر خاصة في اللوحات التي تستدعي ذلك II,VII,IX وكذا في اللوحات الجنسية، وجود مثل هذه المحتويات الجنسية هام في إدراك الخصائص الجنسية الذكرية والأنثوية، وإمكانية تعاقب المواقف النشطة والسلبية التي تدل على مرونة التقمصات الجنسية.

–محتويات ذات القيمة العدوانية:

كثيرا ما يستعمل المحتويات أشياء،obj كما في حركات العدوانية وتطلق ذلك بالأشياء الحادة والمادية.

نفس الشيء بالنسبة لبعض المحتويات "A" خاصة الشرسة، حيث أنّها تسمح بإزاحة وإسقاط النزوات العدوانية الخطيرة.

كما يمكن أن يظهر الطابع ألتدميري في بعض الإجابات مثل النار (Feue) والدم (Son) والمحتويات (Ruines) وأثار (Fragments). (عياد، 2009، 105)

تظهر هذه المحتويات في اللوحات الملونة pastele فالرموز النكوصية ترجع عادة إلى العلاقات الأولية بالموضوع، وذلك لاستحضار بعض المحتويات كالماء، الضوء، التي تنتمي إلى فئة العناصرElém نفس الشيء بالنسبة للمحتويات النباتية Bot والجغرافية Géa والطبيعة pays وبعض إجابات التظليل.

كما أن هناك بعض الأنماط المختلفة من العلاقة بالموضوع"مواضيع عدائية"مرحلة فمية، ومواضيع الأوساخ، الانفجار، المواد"المواد الشرجية".(عياد، 2009، 106)

تثير الاستجابات التشريحية والجغرافية والعلمية إلى محاولة استعراض القدرة العقلية، تغطية لمشاعر النقص في هذه القدرة، وأحيانا تثير الاستجابات التشريحية إلى اهتمام حقيقي بالجسم.

الحروف والأرقام لها دلالة مرضية إذا استجاب بها الراشدون.

-الأقنعة: محاولة لتجنب كشف الذات.

-الدم: فقدان السيطرة على ردود أفعال وجدانية. (عباس، 2003، 97)

3.3. العوامل الإضافية (Les facteurs additionnels)

-الإجابات المبتذلة (Banalités):

يرمز لها "Ban" "شا" يتراوح عدده في البروتوكول العادي ما بين 5-7 بحيث تكون نسبتها تتراوح ما بين 20 و 25٪ عندما يكون عدد الإجابات المبتذلة "Ban" ضعيفة فان ذلك يدل على نقص الاتصال بالواقع الموضوعي والاجتماعي، الأحيان إذا كان مرتفع فيعكس ذلك امتثالية مفرطة أو رغبة في الهروب من الاختبار. (عياد، 2009، 107)

اكبر من >8 تأكيد زائد، يكبت كثيرا، بيننا قد يعطي العميل صورة شخص متكيف جدا.

اقل من 5> عدم كفاية في التأمل والاجتماعية، لنقص عدد الشائعات ليسجل مقاومة التقاليد الاجتماعية. (anticonformisme).

عدم وجود الشائعات في البطاقة 2، 8 ، 5 تشير إلى سمات مرضية.(معاليم، 2010، 37)

-الصدمات chocs:

هي عبارة عن رد فعل أو استجابة ذهول عاطفي تكف العميل كليا اضطراب انفعالي عميق والتي تظهر على خمس مستويات:

- على المستوى الكمي: انخفاض مردودية عدد الإجابات.
- على مستوى كيفي: عدد "ش+"و "+F" ينقص في بطاقة معينة بالنسبة للآخرين ويتحول إلى "ش-" و"-F" أو لا يوجد هناك ش إطلاقا، نلاحظ زيادة في الإجابات في بطاقات أخرى لتعويض الصدمة، ولكن ليس دائما وراء بطاقة الصدمة.

•تغير في نمط الفهم: غياب "ل"" c" في البطاقات اللونية، مما يؤدي إلى تفقير المحتوى ك أولى، زيادة في زمن الرجع، تحريك عنيف للبطاقة، سكوت ورفض.

•تعجب انفعالي، ملاحظات، نقد، إجابات غريبة، إجابات تمثل رمزيا مشاكل العميل باستخدامه للتشبيه البليغ. معاليم 2010 39

•نسبة الإجابات في اللوحة اللونيةRC %

تتروح نسبة الإجابات اللونية في بروتوكول عادي ما بين 30 إلى 40 ٪ حيث تكشف عن درجة التبعية للمحيط، وانخفاض هذه النسبة يدل على انسحاب في ما هو عقلاني، ومن الخيال حسب المحدد السائد، حركيا كان أو شكليا "F K".(عياد، 2009، 107)

الخلاصة:

يعتر الإسقاط من الآليات الدفاعية التي يلجأ إليها الفرد في حياته اليومية، وذلك للتخفيف من معاناته ومحاولة التوافق مع عالمه الداخلي والخارجي، وبفضل هذا الميكانيزم يستطيع الفرد التجاوب مع وضعية الإختبارات الإسقاطية، بحيث يسمح له بإسقاط كل ما يدور في الأغوار النفسية على مادة الاختبار، مايقدم للمختص النفسي مادة عيادية، حيث يسمح التحليل الدقيق لها، و بإتباع منهجية دقيقة في فهم كل التوظيف النفسي للفرد، وبالتالي مساعدته.

الفصل الثالث: العنف المدرسي

تمهيد

1. تعريف العنف.

2. نظريات العنف.

3. تعريف العنف المدرسي.

4. أنواع العنف المدرسي.

5. أشكال العنف المدرسي.

6. عوامل العنف المدرسي.

7. آثار العنف المدرسي.

خلاصة

تمهيد:

يعد العنف سلوكا انحرافيا مكتسبا، وظاهرة اجتماعية مثيرة للاهتمام، كما أن العنف من الظواهر الاجتماعية المركبة التي لا تعتمد على عامل واحد، وليست وليدة عنصر وحيد بل هو وليد مجموعة من العوامل والأسباب، لأنها ظاهرة فردية واجتماعية، كما تعددت مظاهره وأشكاله، وقد انتقلت هذه الظاهرة إلى الوسط المدرسي، ليؤثر على احد أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وبالتالي تؤثر على العديد من جوانب شخصية التلاميذ، النفسية، الاجتماعية، المعرفية، التعليمية.

1- تعريف العنف:

لقد تباينت التعريفات التي تناولت مفهوم العنف من عدة نواحي منها:

ا/– **لغويا:** يعرف بأنه الخرق بالأمر وقلة الرفق به وهو ضد الرفق، وهو الغلظة والفظاظة، عنيف إذا لم يكن رفيقا في أمره....

واعتنف الأمر اخذ بعنف وبشدة ومشقة، والعنيف الذي لا يحسن الركوب وليس له رفق بركوب الخيل. (ابن المنظور، 1994، 257)

–أما في قاموس اكسفورد" فالعنف هو ممارسة القوة البدنية لإلحاق الأذى بالأشخاص أو الممتلكات، كما يعتبر الفعل أو المعاملة التي تحدث ضررا جسمانيا أو التدخل في حرية الأخر.(منير، جادو، 2005، 04)

–ونجد هذا المفهوم في اللغة اللاتينية، العنف (violence) مشتقة من (violontia) والتي تعني ينتهك أو يغتصب.(خليل نزيهة، 2004 ، ص20)

–ويعرف منجد اللغة الفرنسية بأنه صفة عنيفة تستعمل فيها القوة بطريقة تعسفية هدفه الإرغام والقهر،و (violant) تشير إلى سمات منها عنيف وشديد قاس، وشديد الانفعال.(معتوق، 1993، ص28)

ب–التعريف الاصطلاحي للعنف:

1–تعريف العنف من الناحية النفسية:

يعرف العنف من وجهة نظر علماء النفس بعدة أشكال:

–تعريف دائرة المعارف لعلم النفس:" انه استجابة انفعالية ينتج عنها سلوك تدميري موجه ضد الأفراد او البيئة أو اتجاه الفرد نفسه نتيجة الإحباط أو بدافع الكره الشديد نحو الآخرين أو نحو الذات.(خليل نزيهة، 2004، 24)

–ويعرف العنف انه السلوك المشوب بالقسوة ولعدوان والقهر والإكراه، وهو عادة سلوك بعيد عن التحضر والتمدن، تستمر فيه الدوافع والطاقات العدوانية، واستثارا صريحا كالضرب والتقتيل للإفراد والتكسير والتدمير للممتلكات واستخدام القوة والإكراه للخصم، وقهره، ويمكن أن يكون العنف فرديا كما يمكن أن يكون جماعيا.(فرج الله وآخرون، 1993، ص 51)

–كما يعرفه ماسلو انه"سلوك يلج إليه الإنسان لتحقيق حاجاته الإنسانية، نتيجة الإخفاق والفشل في إشباع الحاجات الفيزيولوجية.(البشير، 1996، ص 62)

2–العنف من الناحية الاجتماعية:

-يعرف على انه" سلوك اجتماعي يهدف إلى جلب الأذى والضرر للأشخاص الذين يستهدفهم عن طريق استخدام صيغ القهر المسلح وغي المسلح.(جابر، 2008، ص 210)

- أما فيليب برنو فيري في كتابه المجتمع والعنف فيعرفه على انه" هو القوة التي تهاجم مباشرة شخص الآخرين وخبراتهم قصد السيطرة عليهم بواسطة الموت والتدمير والإخضاع والهزيمة. (الخولي، 2006، ص42)

-كما يعرف على انه" استخدام وسائل القوة والتهديد بهدف إلحاق الأذى والضرر بالأشخاص والممتلكات، وذلك من اجل تحقيق أهداف غير قانونية أو مرفوضة.(خليل، 2004، 22)

2-النظريات المفسرة للعنف:

1.2. نظرية التحليل النفسي: كان فرويد من الأوائل الذين اعتبروا العدوان سمة من سمات الشخصية حيث اعتقد أن السلوك البشري عدواني بالفطرة والعنف ينتج جراء دافع بيولوجي يضمن الحياة وبقاء الجنس من جانب آخر يقود للموت .

لقد جعل فرويد غريزة العدوان متصلة بغريزة الموت واستناداً إلى هذا الافتراض فكل إنسان يخلق ولديه نزعة التخريب نتيجة للإحباطات التي تواجهه ويجب التعبير عنها بشكل أو بآخر فأن لم تجد هذه الطاقة منفذاً لها إلى الخارج "البيئة" فهو يوجه نحو الشخص نفسه، ويرى فرويد أن الإحباط قد يحدث للشخص عندما يؤخر أو يعطل أو يتحكم في إشباع حاجاته ، وهنا يبدأ في تفاعله العدواني وعظم ما يراه أمامه وتعتمد درجة تحمل الفرد للإحباط بعد نضوجه وتفاعله على الطريقة التي مارسها في طفولته ، وعلى درجة التحكم والضبط والمرونة التي اكتسبها من البيئة أو المحيط به .(علاوي ، 1998 ، ص95)

2.2. النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون أن العدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفقاً لقوانين التعلم ، ولذلك ركزت البحوث والدراسات لدى السلوكيون على العدوان حين ركز على حقيقة يؤمنون بها وهي أن السلوك برمته متعلم في البيئة ، ومن ثم فأن الخبرات المختلفة (المثيرات) التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدواني والاستجابة الضعيفة قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض لموقف محيط ، وانطلق السلوكيون إلى طائفة من التجارب التي أجريت بداية على يد رائد السلوكيون جون واطسون وبهذا يعتبر السلوكيون أن العدوان سلوك متعلم يمكن تعديله ، وكان أسلوبهم في التحكم فيه ومنعه عن الظهور ، هو القيام بهدم نموذج التعلم العدواني وإعادة بناء نموذج من التعلم الجديد .

وقد أشار سكنر أن الإنسان يتعلم السلوك عن طريق الثواب والعقاب فالسلوك المثاب لدى الفرد يميل إلى تكراره والسلوك المعاقب لديه لا يكرره وهذا السلوك ينطبق على العنف والعدوان ، كما أن المكافأة في السلوك العدواني يؤيد هذا السلوك حتى ولو كانت هذه المكافأة غير منظمة .(ايمان ، 2008 ، ص93)

3.2. نظرية التفكك الاجتماعي:

التفكك الاجتماعي مصطلح شاع استخدامه في كتابات علماء الاجتماع للدلالة على مفهوم عام يشمل كل مظاهر سوء التنظيم في المجتمع من الناحيتين العضوية والثقافية وقد يراد به أحياناً عدم التناسق أو التوازن بين أجزاء ثقافة المجتمع وتتمثل دواعي التفكك الاجتماعي في التغيرات السريعة التي تحدث داخل المجتمع ، فعندما يتعرض المجتمع لحالة عدم الاستقرار في العلاقات القائمة بين أعضائه فأن الترابط الاجتماعي ينعدم بين اجزائه .

أن (دورتزسيرلين) الباحث الأمريكي هو أول من أفصح عن أثر التفكك الاجتماعي في أحداث الظاهرة الإجرامية ، عندما أوضح أن المجتمعات الريفية يسودها الترابط ويشعر الفرد داخلها بالأمن والاستقرار.

لذلك يؤكد أن التفكك الاجتماعي يلعب دور باز في نمو ظاهرة السلوك المنحرف وبالتالي حدوث العنف والعدوان داخل المجتمعات .(أبو تونه ، 1998 ، ص101)

4.2.النظريةالبيولوجية:

تتمثل وجهة نظر البيولوجية على أن الإنسان عنيف بطبيعته، وان العنف محصلة للخصائص البيولوجية للإنسان، فلقد وجدت بعض الدراسات الحديثة أن هناك علاقة بين العنف من جهة واضطرابات الجهاز الغدي والكروموسومات ومستوى النشاط الكهربائي في الجهاز العصبي المركزي من جهة أخرى، وتقوم هذه النظرية أيضا على فرضية مؤداها أن هناك غريزة عامة للاقتتال لدى الإنسان، ومن ثم فان جانب كبير من العنف البشري يرتد إلى أصول غريزية، ولقد أوضح ذلك كونداد لورنز K .lorenz بقوله أن العدوان له أصول بيولوجية غريزية، و بنى افتراضه على أساس ملاحظته أنواع عديدة من الحيوانات، وقد قدم نظريته في كتاب صدر باللغة الألمانية سنة 1996 بعنوان" ذلك الذي يدعى شرا".(علي بن نوح بن عبد الرحمان، 2009، ص 26)

من مظاهر الانتقادات التي وجهت له انه ينبغي التحفظ على تعميم نتائج ملاحظاتنا عن الحيوان على الإنسان، ذلك لان سلوك الإنسان يتم في إطار ثقافي ليس في إطار غريزي فقط إن الحتمية الغريزية كمفهوم أساسي للعنف يستدعي النظر.

5.2. النظرية الثقافية: تبنى على افتراض وجود ثقافة للعنف تجسد اتجاهات المجتمع نحو العنف، مثل تجميد العنف في الروايات ووسائل الإعلام واعتناق معايير اجتماعية تقوم على أفكار مثل المثل القائل "الغاية تبرر

الوسيلة" وكذلك إذكاء القوانين التنافس في المعاملات الاجتماعية والاقتصادية على النحو الذي تجعله القانون الأساسي للبقاء مما يزيد معه العنف، وبذلك تصبح النتيجة النهائية وجود ثقافة نهائية تمجد العنف وتقره شريعة بينها وتبرر نماذجه في المجتمع. (محمد الجوهري، 1995، ص 82)

3.تعريف العنف المدرسي:

عرف احمد حويتي العنف المدرسي بأنه:"مجموعة السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا، بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة، ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص العلاقات داخل المؤسسة والتحصيل" ونحدده بالعنف المادي كالضرب والمشاجرة والسطو على ممتلكات المدرسة والتخريب داخل المدارس والكتابة داخل الجدران، والاعتداء الجنسي والانتحار وحمل السلاح، والعنف المعنوي كالسب والشتم والسخرية والاستهزاء والعصيان وإثارة الفوضى بأقسام الدراسة. (بن قفة سعاد، 2014 ،ص 86)

يعرفه العريني بأنه" كل ما يصدر من التلاميذ من سلوك، أو فعل، يتضمن إيذاء الآخرين، ويتمثل في الاعتداء بالضرب أو السب وإتلاف الممتلكات العامة والخاصة، ويكون الفعل هو تحقيق مصلحة.(علي بن محمد عبد الرحمان الشهري، 2009، ص 14)

ويقصد به العنف بين التلاميذ أنفسهم، أو بين المدرسين والتلاميذ، وهذه الحالات مجتمعة تشير بين العنف المدرسي الشامل الذي تسوده حالة عدم الاستقرار، وتظهر فيه بكل وضوح عدم القدرة على السيطرة على ظاهرة العنف المدرسي المنتشرة بين التلاميذ أنفسهم أو بين المدرسين، كما يشير هذا المفهوم المتعمد للممتلكات، حيث يطلق عليه تسمية العنف الفردي، والذي ينبع من فشل التلاميذ وصعوبة مواجهة أنظمة المدرسة والتأقلم معها، ومما لا شك فيه أن العنف المدرسي له تأثيرات سلبية كبيرة تنعكس على الطلاب، ويظهر هذا في المجال السلوكي والاجتماعي والانفعالي. (يوسف رزوق، 2007، ص 31)

4.أنواع العنف المدرسي:

تتعدد أنواع العنف المدرسي نظرا لنتيجة تصادم الأفراد المتفاعلين داخل المدرسة، وهي كالتالي:

-أولا: العنف من خارج المدرسة:

أ-جنوح الاحداث:

وهو العنف الذي يمتد إلى داخل المدرسة على أيدي مجموعة من البالغين ليسو تلاميذ ولا أهالي، حيث يأتون في ساعات الدوام ما بعد الظهر، من احل الإزعاج والتخريب وأحيانا يسيطرون على سير الدروس.

ب– عنف من قبل الأولياء:

يحدث بشكل فردي أو جماعي، يتم بمجيء الأولياء دفاعا عن أبنائهم فيقومون بالاعتداء على نظام المدرسة والإدارة والمعلمين، مستخدمين أشكال العنف المختلفة.(بن قنة سعاد، 2014 ص 87)

ثانيا–العنف من داخل المدرسة:

يتمثل في العنف بين التلاميذ أنفسهم، العنف بين التلاميذ والمعلمين والتخريب المتعمد للممتلكات.

أ– التلميذ وعلاقته برجل الإدارة: قد يكون هو الآخر موضوعا لفعل العنف من قبل التلميذ، إلا أن مثل هذه الحالات قليلة جدا، ما دام الإداري من وجهة نظر المعلمين هو رحل السلطة الموكول له تأديب التلميذ وتوقيفه عند حده، حين يعجز الأستاذ عن فعل ذلك في مملكته الصغيرة(القسم).(عبد المالك أشهبون، 2014، h.chahboun07_56n/net.aljabruabed.www//:http)

5–أشكال العنف المدرسي:

1.5.العنف الرمزي: هو العنف ضد الممتلكات الشخصية، فهو انتقام كلاسيكي لسلسلة سوداء من المعاملات السيئة، أي هو عنف يعتمد على الإشارات والرموز بالنسبة للضحية، لأنه يخلف آثار نفسية عميقة.(رجاء مكي، سامي عجم، 2009، ص 34)

2.5.العنف اللفظي:

يعد العنف اللفظي أشد أنواع العنف خطرا على الصحة النفسية، مع انه لا يترك آثارا مادية واضحة للعيان، إذ يقف عند حدود الكلام و الاهانات والإحراج أمام الآخرين ونعت الطالب بألفاظ بذيئة.

3.5.العنف الجسدي:

وهو عنف واضح، وعادة ما تكون آثاره بادية للعيان، ويعد من أكثر أنواع العنف انتشارا، ويتم باستخدام الأيدي أو الأرجل أو أي أداة من شئنها ترك آثار واضحة على جسد المعتدي عليه.(كرداشة منيرة، 2009، ص 34)

6-عوامل العنف المدرسي:

إذا كان العنف المدرسي ليس وليد الساعة طبعا فان حدته ارتفعت وأصبحت بادية للعيان، فقد باتت الأوضاع الأمنية بمؤسساتنا التعليمية تدعو إلى القلق، وهي ظاهرة تكاد تمس أغلب هذه المؤسسات لأنها مرتبطة في نظر العديد من الباحثين بعدة عوامل نسرد منها:

1.6.عوامل نفسية:

فما يصدر عن التلميذ من سلوك عنيف له أكثر من علاقة تأثر وتأثير بالمحيط الخارجي، وبتفاعل كبير مع البيئة الجغرافية والاجتماعية التي يعيش التلميذ في كنفها، ذلك أن المؤسسة التعليمية تشكل نسقا منفتحا على المحيط الخارجي أي على أنساق أخرى، اجتماعية، واقتصادية وبيئية... و من ثم فان عوائق التربية المفترضة في المؤسسة التعليمية تتفاعل مع العوامل الخارجية بالنسبة للمؤسسة التعليمية في كثير من الأحيان.(عبد المالك أشهبون، http://www.aljabruabed.net/n56_07boun.chahb.h)

هذه المقاربة النسقية للعوائق النفسية الاجتماعية المفترضة في المؤسسة التعليمية تقود من الآن إلى توقع تعقد وتشابك هذه العوائق، وتبعا لذلك تؤدي إلى تبدد مظاهر البساطة والبداهة في رؤية هذا الموضوع ومقاربته.

فالأشخاص حسب العديد من الباحثين يختلفون من حيث استعداداتهم للتأثر بتجاربهم، لكن يظل التفاعل بين تراثهم الجيني والوسط المعيشي هو المحدد لطبيعة شخصيتهم طبعا باستثناء الحالات المرضية، فالجينات لا تخلق أشخاصا لهم استعداد للعنف أو سلوك عدواني، كما لا تفسر سلوك اللاعنف رغم تأثيرها على مستوى إمكانيات سلوكنا لكنها لا تحدد نوعية استعمال هذه الإمكانيات، كما يجمع العديد من العلماء على أن العنف موجود، ولكنه مختلف المظاهر ومتنوع الأسباب، فالكل قد يمارس فعل العنف بدرجة أو بأخرى في يوم من الأيام، فإذا كانت درجة العنف في الحدود المعقولة كان الإنسان يتمتع بالصحة النفسية، وأمكنه أن يسيطر بعقله على انفعالاته، و إذا كانت درجة العنف كبيرة عانى الفرد من اضطرابات نفسية وشخصية.نفس لموقع لالكتروني.

كذلك النمو الانفعالي للطفل بأن الإحباط الذي يتعرض له الطفل يزيد من انفعال الغضب لديه، ويتمثل ذلك بالتذمر والنقد والاحتجاج، كما أن أي إحباط يزيد من عدوانية الطفل، سواءا إن كان ماديا أو لفظيا، مع الاختلاف في السلوك العدواني بين البنين والبنات وعدوان البنات لفظي في حين يكون عدوان الأولاد ماديا سواء كان جسميا أو كان موجه نحو تخريب الممتلكات.(عزيز سمارة وآخرون، 1999، ص 212)

2.6.عوامل اجتماعية:

تسجل ظواهر العنف المدرسي بحده في مؤسساتنا التعليمية الموجودة في مناطق معزولة وكذا في الأحياء الهامشية، إذ تظل الظروف الاجتماعية من أهم الدوافع التي تدفع التلميذ لممارسة فعل العنف داخل المؤسسات التعليمية، في ظل مستوى الأسرة الاقتصادي المتدني، وانتشار أمية الآباء والأمهات وظروف الحرمان الاجتماعي والقهر النفسي والإحباط، كل هذه العوامل وغيرها تجعل هؤلاء التلاميذ عرضة لاضطرابات ذاتية وتجعلهم كذلك غير متوافقين شخصيا واجتماعيا ونفسيا مع محيطهم الخارجي، فتعزز لديهم عوامل التوتر كما تكثر في شخصيتهم ردود الفعل غير المعقولة، ويكون رد فعلهم عنيفا في حالة إذا ما أحسوا بالإذلال أو المهانة أو الاحتقار من أي شخص كان، وهنا يجب التركيز على دور التنشئة الاجتماعية ، وما تلعبه من أدوار طلائعية في ميدان التربية والتكوين، فعندما تعمل التنشئة الاجتماعية على تحويل الفرد ككائن بيولوجي إلى شخص ككائن اجتماعي، فإنها في الوقت نفسه تنقل ثقافة جيل إلى الجيل الذي يليه، وذلك عن طريق الأسرة والمدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، فالتنشئة الاجتماعية من أهم الوسائل التي يحافظ بها المجتمع عن خصائصه، وعلى استمرار هذه الخصائص عبر الأجيال، وهذه التنشئة هي التي تحمي التلميذ من الميولات غير السوية والتي قد تتبدى في ممارسة فعل العنف الذي يتسبب بالدرجة الأولى في أذى النفس أولا وأذى الآخرين ثانيا.(عيد المالك أشهبون. h.chahboun07_56n/net.aljabruabed.www//:http)

7-أثار العنف المدرسي:

تؤكد الدراسات حول العنف المدرسي انه إذا كانت البيئة خارجة عن المدرسة عنيفة، فان المدرسة تكون بدورها عنيفة، لان المجتمع الذي تشكل فيه سلطة أبوية ركيزة نظامها الاجتماعي يتصف أفرادها بسلوكيات يطبعها العنف.(مصطفى حدية، قضايا علم النفس الاجتماعي، ص 193)

تتلخص نتائج العنف في عدة مجالات:

أ-المجال السلوكي: عدم المبالاة، عصبية زائدة، مخاوف غير مبررة، مشاكل انضباط، عدم القدرة على التركيز، تشتت الانتباه، الكذب.

ب-المجال التعليمي:هبوط في التحصيل التعليمي، التأخر عن المدرسة، غيابات متكررة، عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية، التسرب من المدرسة بشكل دائم ومنقطع.

ج–المجال الاجتماعي: انعزالية عن الناس، قطع العلاقات مع الآخرين، عدم المشاركة في نشاطات اجتماعية، العدوانية اتجاه الآخرين.

د–المجال الانفعالي: انخفاض الثقة بالنفس، الاكتئاب، الهجومية والدافعية في المواقف، توتر دائم، الشعور بالخوف وعدم الأمان.(نادية مصطفى زقاوي، أيوب مختار، 2003)

خلاصة الفصل:

العنف المدرسي ظاهرة متفشية في الأواسط التعليمية ونتائجها سلبية ولعلاجها يجب أن تتم دراستها بجدية تامة، فالعنف في الوسط المدرسي لا يمكن إرجاعه إلى الفشل الدراسي فقط، بل توجد عوامل أخرى اجتماعية، ونفسية، تتسبب في حدوث هذه الظاهرة، لذلك يجب التركيز على دور التنشئة الاجتماعية، وما تلعبه من أدوار طلائعية في ميدان التربية والتكوين.

الفصل الرابع: منهجية الدراسة

تمهيد

1. منهج الدراسة.

2. حدود إجراء الدراسة.

3. مجموعة الدراسة.

4. سيرورة العمل الميداني.

5.أدوات الدراسة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

سوف نتناول في هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية ابتداء بالمنهج المستخدم في الدراسة ، والحدود الزمانية والمكانية لإجراء البحث، ثم التطرق إلى مجتمع الدراسة، ثم وصف عينة البحث، وكيفية اختيارها.

وفي الأخير نتطرق إلى سيرورة العمل الميداني وما يتضمنه عملية اتصال بعينة البحث، من أدوات البحث وتقنيتها وكيفية تطبيق اختبار الرورشاخ على عينة البحث.

1- منهج البحث:

المنهج هو الطريقة أو الأسلوب الذي ينتهجه الباحث في معالجة مشكلة البحث بقصد الوصول إلى حلول لها(العيادي، 2005، ص 63)، وتتعدد المناهج في إجراء البحوث في العلوم الإنسانية، ويتم اختيار المنهج المناسب للدراسة يعتمد على طبيعة موضوع الدراسة والهدف منها، ولمنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج العيادي بنمطه التحليلي، إذ تسعى الباحثة إلى تحديد نوعية الانتاج الاسقاطي للطفل المتعرض للعنف المدرسي، من خلال اختبار الرورشاخ،ويعتبر المنهج العيادي هو المنهج الأنسب لهذه الدراسة لأنها تتعلق بدراسة كل حالة على حدة، ويعرف المنهج العيادي على انه يقوم على ملاحظة الأفراد بشكل معمق، وهم يعانون مشاكلهم، وكذلك معرفة ظروف حياتهم معرفة تامة، بحيث يتيسر تأويل كل حادث في ضوء جميع الوقائع الأخرى، نظرا لأنها جميعا تشكل كلا ديناميا.(فيصل عباس، 1996، 9).

2- حدود إجراء البحث:

2-1- المجال المكاني:

لقد قمنا بمتابعة التربص التطبيقي على مستوى المؤسسة التربوية ابتدائية الشهيد –غلاب السعيد- بالمسيلة، على اعتبارها إحدى المؤسسات التربوية التي تهتم بتربية وتعليم التلاميذ، وفي هذا الإطار فهي تشكل وحدة أساسية في النظام التربوي بالتنسيق مع المؤسسات التربوية الأخرى، من خلال تقديم مختلف الخدمات التربوية، وتنفيذ البرامج الوطنية للتربية.

-تقع المؤسسة التربوية ابتدائية الشهيد -غلاب السعيد- في حي اشبيليا ببلدية المسيلة، غرب الولاية، تبعد عن الولاية بحوالي 6كلم، وتحتل موقع استراتيجي، حيث تم انجازها في منطقة سكانية، وقد تأسست الابتدائية سنة 1978.

2-2- الحدود الزمانية:

تم إجراء الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة من 2019/04/23 إلى غاية 2019/05/02.

3- مجموعة البحث (عينة):

3-1 معايير اختيار عينة البحث:

-أن يكون متمدرسا بالمؤسسة الابتدائية غلاب السعيد.

-أن يتراوح عمره بين 6-12 سنة.

-أن يكون متعرضا للعنف المدرسي من قبل زملائه.

– أن يوافق المفحوص على إجراء الاختبار.

3-2 –وصف عينة البحث:

تتمثل مجموعة البحث من 2 تلاميذ، تتراوح أعمارهم بين (10-11 سنة)، يدرسون في السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، هذه المجموعة متعرضة للعنف المدرسي من قبل زملائهم.

وقد كانت العينة كالتالي:

البيانات / التلاميذ	الحالة 1	الحالة 2
الجنس	ذكر	ذكر
السن	11 سنة	11 سنة
المستوى الدراسي	5 ابتدائي	4 ابتدائي (معيد)
التحصيل الدراسي	جيد	متوسط
عدد الأفراد والرتبة	4افراد الرتبة 3	6افراد والرتبة 5
المستوى الاقتصادي	جيد	جيد
الحالة الاجتماعية	جيدة	جيدة

4- سيرورة العمل الميداني:

4-1- عملية الاتصال بعينة البحث:

بعد حصولنا على استمارة تسهيل المهمة من قبل الكلية، توجهت إلى مديرية التربية والتعليم للمصادقة عليها، بعدما تمت عملية المصادقة قمت بالتوجه إلى المؤسسة الابتدائية، أين تم اللقاء مع مديرة الابتدائية، حيث قامت بالترحيب بي وقامت بإعطائي معلومات حول عينة الدراسة وكيفية التعامل معها.

ونظرا لكون الابتدائية قريبة، سهلت لنا عملية الاتصال بهم، كنا نذهب يوميا ماعدا أيام العطلة الأسبوعية، وذلك بغية الاتصال بعينة الدراسة التلاميذ المتعرضين للعنف، كنا كل يوم نقوم بالحضور فترة الاستراحة أو في غياب احد المعلمين داخل القسم، وعند ملاحظة احد من تلاميذ عينة الدراسة، تسأله المعلمة إذا كان يريد المشاركة في الدراسة، وإذا وافق يتم الاتصال الأولي الوجيز به، ويتمثل مضمونه عامة في التعريف بالباحثة، مع

تقديم طلب المساعدة لانجاز هذا البحث، وكذا توضيح طريقة العمل لتهيئة المبحوث، وهي مرحلة مهمة يجب على الطالب العمل على تحقيقها للحصول على تعاون المبحوث، ومشاركته دون خوف أو ارتباك ونصت كما يلي:

" أنا طالبة ادرس تخصص علم النفس العيادي، وأنا بصدد تحضير مذكرة التخرج على التلاميذ المتعرضين للعنف المدرسي لمعرفة نفسيتهم، وبصفتك تدرس في هذه المدرسة، فأنت تدخل ضمن عينة البحث، وأرجو منك مساعدتنا على انجاز هذا البحث"

ثم نقوم بعرض خطوات العمل، ستتم المقابلة في حصتين، في كل مرة نقدم لك بطاقات أو لوحات تحتوي على رسومات وأشكال وأنت تقول لي ماذا ترى فيها؟

هذا الاتصال الأولي كان بمثابة تهيئة وتحضير للمبحوث.

ولقد عمدنا إلى عدم الإشارة إلى كلمة "اختبار" وإذا كان لديك أي سؤال يمكنك طرحه، وإذا وافق نقوم بتحديد موعد معه، في اقرب وقت ممكن خدمة للبحث، لم يتوفر لدينا مكتب خاص لإجراء المقابلة، بل كنا نقوم به في قاعة الاجتماع في الوقت الذي لا يكون لديهم اجتماع، ومن بين الصعوبات التي واجهتها الطالبة في هذه المرحلة هو انه بعد الاتفاق مع أفراد العينة، إما غياب التلاميذ أو يقوموا بتأجيل الموعد مرات متكررة ثم الرفض، حيث تم الاتصال مع 4 حالات، حيث وافق 2 منهم على قبول المشاركة في البحث والتزموا بالمواعيد والحضور، اما الحالة الرابعة فرفضت المشاركة كليا.

4-2- أدوات البحث:

نقدم هنا أدوات البحث بصفة مختصرة، وذلك فقط من اجل التعرف عليها بصفة عامة، باعتبار انه سبق تقديمها في الجانب النظري.

4-2-1 اختبار الرورشاخ(TEST RORSCHACH)

تعتبر هذه التقنية من الاختبارات الاسقاطية الأكثر شيوعا واستعمالا في علم النفس، وقد حمل اسم واضعه هيرمان رورشاخ، تخليدا واستمرارا لمحاولاته المبدعة التي لم يسعفه القدر على انجازها بسبب وفاته المبكرة سنة 1992 عن عمر لم يتجاوز 38 سنة.

(سي موسى، بن خليفة، 2010، 150)

وطالما أن بقع الحبر ليست في الحقيقة صورة لشيء ما، فان التفسير الذي يعطيه الفرد لابد أن يكون نابعا من داخله، وبالتالي فانه يعبر بعض الشيء على الطريقة التي بها يدرك وينظم عالمه الخاص، وقد اقترح البعض انه قد يكون من الأفضل تسمية هذه الأساليب بالطرق المعبرة عن الذات.

أما البناء فيتعلق بمثل هذه الأسئلة: إلى أي مدى كان المفحوص طلقا في الاستجابة لهذا المثير؟ أو بمعنى آخر هل يكون المفحوص طلقا في الاستجابة لهذا المثير؟ هل يعطي استجابات قليلة؟ هل هو عادة يستجيب لكل الشكل أو الجزيئات؟ في أي مدى يعتمد في استجابته على الشكل أو اللون أو الضلال؟ أما المضمون فيتصل بمدى رؤية المفحوص للبقع كالأشكال البشرية أو الحيوانية أو رسوم تشريحية، كما أن هناك اهتماما أيضا بمدى قدرة المفحوص على إعطاء الاستجابات الشائعة أو الاستجابات المبتكرة.

(عبد الرحمان، 1971، 120-121)

حيث تتكون بطاقات الرورشاخ من 10 لوحات مختلفة في ألوانها بين الرمادي والأسود والأحمر، و3 بطاقات الأخيرة ملونة "POSTAL" نقدمها في الجدول التالي:

اللون	اللوحات
رمادي – اسود	I-IV-V-VI
رمادي	VI
رمادي- اسود- احمر	II-III
بستل POSTAL	VII-X-IX

اقترحت عدة طرق لتصحيح هذا الاختبار، وقد اهتمت طرق التصحيح المختلفة بتحليل وبناء، أو أسلوب الاستجابة ثم مضمونها ويشمل ذلك تعليمة الاختبار.

4-2-1-1 خطوات تحليل اختبار الرورشاخ:

سنعرض في هذا العنصر الخطوات التي قمنا بها في تحليل اختبار الرورشاخ متبعين في ذلك المراحل التالية:

1-قراءة أولية شاملة للبروتوكول لدى المبحوث ذلك لتحديد عدد الإجابات ومدى تنوعها.

2- تنقيط البروتوكول من خلال دليل تنقيط رورشاخ لبيزمان، بتحديد موقع الاستجابة كلية او جزئية، ثم تعيين محدد الاستجابة اللونية، أو حركية، أو تظليلية، ونوع المحتويات.

3-التحليل الكمي للبرتوكول بعد التنقيط لتحديد النسب المئوية لطرق التناول وهنا تخضع كل المعطيات للعمليات الحسابية.

(سي موسى، بن خليفة، 2010، 122-127)

4-2-2 تطبيق اختبار الرورشاخ:

4-2-2-1 كيفية تطبيق الرورشاخ:

طبقنا الاختبار في القاعة المختصة بالاجتماع، تقع القاعة في أخر الرواق تتميز بالهدوء والإضاءة الكافية، تحتوي القاعة على التجهيزات التالية: طاولة مع مجموعة كراسي، قمت بوضع اللوحات العشر مقلوبة على الجهة اليمنى من الطاولة بالترتيب من اللوحة الأولى إلى اللوحة العاشرة، حضرنا قائمة التصحيح لكتابة استجابة المبحوثين، وكرونوماتر لحساب الزمن.

كانت الطالبة تستقبل المفحوصين أمام باب القاعة الذين كانوا يأتون رفقة سكرتيرة، وبعد ذلك تتم الإشارة للمبحوثين للجلوس في الكرسي وتمت التهيئة لإجراء الاختبار.

(تم تطبيق الاختبار لكل حالة على حدة)

أ/ مرحلة التمرير:

تم تطبيق الاختبار بإعلام المبحوث انه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة بل كل الإجابات التي تقدمها مقبولة، استعملت الباحثة تعليمة كاترين شابير بعد تحويلها للدارجة:

"رايحة نوريلك 10 لوحات وأنت تقولي باش تفكرك ولا واش تقدر تتخيل هذه اللوحات"

ثم نقدم اللوحة الأولى تلوى الأخرى وصولا إلى اللوحة العاشرة من الجهة اليمنى للوحة، وبين كل لوحة وأخرى نقول رقم اللوحة أو "اللوحة التالية" كما نسجل الاستجابات كتابيا دون أي تدخل أو مقاطعة وفقا للزمن.

كان المبحوثين يتقدمون ببعض الأسئلة حول المادة طيلة زمن التطبيق.

مثلا: شكون رسم هاذ تصاور؟

الطالبة: رسام.

شكون هو... بيكاسو؟

الطالبة: لا شخص أخر.

وش فايدتهم هاذو؟

الطالبة نعرفك كيفاه تخمم.

كان المبحوثين أثناء إجراء الاختبار متشوقون لرؤية اللوحات ومستمتعون كثيرا أثناء وصفهم لها، ودائما يترقبون الصور القادمة.

ب/ مرحلة التحقيق:

بعد إتمام مرحلة التمرير انتقلنا إلى مرحلة التحقيق بقولنا:

"وذكرا رايحين نروحو للمرحلة التالية، نعاودوا نشوفوا التصاور مع بعضانا، وحاول تفكر وين شفت وواش قتلي من قبيل، وإذا حبيت تزيد أفكار واحد خرين تقدر تقولهملي"

بعد ذلك تم تمرير البطاقات وفي هذه المرحلة، حيث سجلنا بعض الاستجابات المختلفة والتي نذكرها فيما يلي:

1- حالة عبد الرحمان نفس الاستجابة والذي طلب منا تأجيل مرحلة التحقيق إلي يوم آخر وفي محاولة منا لتهدئته تدخلنا قائلين "نكمل ذركا خير من غدوة ..." بعد هذا التدخل يواصل معنا العمل لكن بنوع من القلق والاستعجال دائما.

اقبل عبد الرحمان وتحتد فيما يلي: اكتبي هذي راني نسيتها.

عند الحالات الثلاث مباشرة بعد ترتيب اللوحة العاشرة يتأهبون للخروج ظنا منهم أننا أنهينا العمل نذكر مثلا حالة عبد الرحمان ومحمد بقولهم:مزال؟ "حينها يكون تدخلنا بكل لطف قائلين :" اجلس من فضلك مزال مكملناش ". فهو يستجيب بسؤال " مزال؟" معبرا عن تشوقه وبعض من الاستياء من وضعية تمرير اللوحات وهنا نتدخل قائلين:" مبقاش بزاف "؛ ثم أقدم التعليمة الخاصة بالتحقيق.

-كذلك حالة محمد رغم بشاشته وتلقائيته أثناء تمرير لوحات رائز الرورشاخ ، إلا أنها كانت تعبر عن استعجالها لإكمال العمل كذالك عبد الرحمان من خلال سؤالهم عن الساعة.

ج/ مرحلة الاختيارات:

قامت الطالبة بوضع جميع اللوحات على الطاولة، وقالت التعليمة التالية:

وذك خيرلي من هذو اللوحات العشرة زوج عجبوك وزوج ماعجبوكش خلاص، وقولي علاش"

-الحالة الأولى:

*اللوحات التي أعجبته: اللوحة التاسعة (IX)واللوحة العاشرة(X) لانها متشبعة بالالوان الجميلة.

*اللوحات التي لم تعجبه: اللوحة السادسة (VI)واللوحة السابعة(VII)تبدو صور غريبة ومخيفة.

-الحالة الثانية: سجلنا أثناء ها صعوبة عند حالة للقيام باختيار للوحات وظهر من خلال سؤاله :"نقدر نخير غير زوج لوحات فيهم وحدة عجبتني ولخرا لالا.

*اللوحات التي أعجبته:اللوحة السابعة(VII) : عجبتني كي عادة تشبه للشجرة.

* اللوحات التي لم تعجبه: اللوحة الخامسة(V): معجبتنيش فيها الحيوانات وأنا نخاف من ذيوبة.

خلاصة

تعتبر منهجية البحث وخطواته العمود الفقري في أي دراسة علمية، فهي مقياس لمدى قوته وموضوعيته، ولانجاز بحثنا هذا اعتمدنا على المنهج العيادي، بهدف معرفة نوعية الإنتاج الاسقاطي للأطفال المتعرضين لعنف المدرسي.

يضم البحث 2 حالات من فئة الأطفال، تتراوح أعمارهم بين 10-11 سنة، المتواجدون بالمؤسسة الابتدائية –غلاب السعيد–.

قمنا بمقابلة الحالات 3 مرات خلال أسبوعين، قمنا خلالها بتطبيق اختبار الرورشاخ خلال المقابلة.

الفصل الخامس: مناقشة وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد

1. عرض الحالة 01.

2. عرض وتحليل اختبار الرورشاخ للحالة 01.

3.عرض الحالة 02.

4. عرض وتحليل اختبار الرورشاخ للحالة02.

5. مناقشة الفرضية العامة.

تمهيد

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي اسفرت عنها الدراسة، التي تسعى إلى معرفة نوعية الإنتاج الاسقاطي لدى الطفل المتعرض للعنف، مع مناقشة وتحليل نتائج الرورشاح للحالتين، في ضوء الفرضية العامة، ثم خلاصة عامة.

1- عرض الحالة الأولى:

الاسم: عبد الرحمان.

الجنس: ذكر.

السن: 11 سنة

المستوى الاقتصادي: متوسط.

المستوى الدراسي: الخامسة ابتدائي.

ولاية: المسيلة.

عبد الرحمان تلميذ، يبلغ من العمر 11سنة، متوسط القامة، بدين البنية، بشوش لحد ما، ذو مشية حذرة كأنه يقوم بعد خطواته، كثير التحرك، مدمن على التلفاز والألعاب الالكترونية.

عبد الرحمان من مجموع إخوة البالغ عددهم 4، وترتيبه الأصغر، يعيش مع أسرته، واغلب أوقاته لوحده(قليل الاختلاط).

عبد الرحمان يدرس في السنة الخامسة ابتدائي، نتائجه جيدة وتحصيله في المستوى، بالإضافة إلى ذلك يملك زاد معرفي في شتى المجالات رغم صغر سنه، فهو يتكلم باللغة العربية الفصحى مع الجميع، وفي كل الأماكن(المدرسة، البيت والشارع)، يتعرض عبد الرحمان لبعض المضايقات اللفظية والجسدية من طرف أقرانه وزملائه في المدرسة.

2- عرض وتحليل اختبار الرورشاخ للحالة الأولى:

يوم الفحص:2019/04/29.

مدة الفحص: 1 ساعة.

اللوحة	النص	التحقيق	التنقيط
I	1 د 1.ثور ذو عينين غاضبتين.(هل تختبرين رؤيتي أم خيالي..) 2.(قلب الورقة) حيوان كائن كالقزم، فم صغير ويدين صغيرتين جدا 2د	-نفس الإجابة	Gz F clop Ad.1 Gz F+- Ad.2
II	2 د 3. هذه الصورة اغرب: دبين يتلامسان باليد ويدان يتصافحان والتصاق بالأرجل. 4.التصاق اليد مع الرجل يشكل عصا. 5. (قلب الورقة) تبدو كصخرتان وفي الأسفل احمر	-نفس الإجابة	Dz Kan+A Ban .3 Dbl_5 F+C obj.4 D2 F+ obj.5 D3 CF- Anat

	30ثا		
III	1د 6. تبدو ربطة عنق حمراء. 7. في الأسفل نظارات. 8.(قلب الورقة) واو تبدو بالعكس رجل. 9.في الأسفل قطعة لحم. 45ثا	-نفس الإجابة	D3 FC+ obj.**6** D4 F- obj.7 D1 F- A.8 D2 Cf- obj.9
IV	2د 10. تبدو كجلد غنم. (قلب الورقة وتقريبها للوجه) 11. تبدو كرجل اسود لديه يدان، (ليس لدي أكثر من هذا). 12. ليه رسم في رأسه كالتاج. 45 ثا	-نفس الإجابة	G F+ A .10 Ban Gz F+ H .11 Ban D3 F obj .12

V	1د. 13.واو أسهل من سابقتيها، تبدو كصقر. (إرجاع الورقة) 30 ثا.	نفس الإجابة	G F+ A.13
VI	**2 د** 14. (قلب الورقة) تبدو كمعزتين واقفتان. 30 ثا	-نفس الإجابة	D1 F+ Kan+- A .14
VII	1 د 15. (يا الهي صعبة) تبدو كرأس حيوان. 30 ثا	-نفس الإجابة	D3 F+ Ad .15 Ban
VIII	2 د 16. تبدو كنمرين ورديين يتسلقان. 17.وفي الأسفل تبدو كانفجار. 1 د	-نفس الإجابة	D1 Kan+ C .16 A D2 CF+ .17 Frag

	30 ثا		
XI	1 د 18. (انبهار، مقارنة مع الورقة السابقة) تبدو كهيكل عظمي	-نفس الإجابة	G F+ Anat .18
X	2 د 19.تبدو كشجرة فيها وردة.(لماذا لا تكتبين شيئا) 15 ثا	-نفس الاجابة	G CF+ Bot .19

الجدول 01: المخطط النفسيpsychogramme

المحتويات contenus	المحددات Determinent	انماط الادراك M.opprehonsion	الخلاصة Synthese
A=07	**F+=07**	**G=04**	**R=19**
Ad=03	**F-=03**	**Gz=03**	**R+=0**
H=01	**F+-=1**	**Dz=01**	**T.Total=2د2**
Bot=01	**Sdef=11**	**D=12**	**Tps/R=1.15**
Ban=04	**CF=04**	**Dbl=01**	**TRI=3K/7**

c			
RC%=21%		**FC=02**	**Obj=06**
F%=57%		**FC%=10.5 %**	**Anat=02**
F+%=68%		**Kan+=03**	**Frag=01**
F+%elarg= 13%		**C=01**	
G%=21%			
D%=63%			
A%=53%			
H%=5%			
A%elarg=5 3%			

-إجابات الصدمة:(0)

-تكرار المواضيع(عصا، التصاق اليد مع الأرجل تبدو كصخرتان، ثور)

-الاختيارات:

*البطاقة المفضلة:(XI ,X)

*البطاقة الاسوا: (VI, VII)

1.2 تحليل اختبار الرورشاخ

1.1.2.التحليل الكمي:

قدم المبحوث إنتاجية منخفضة قليلا (R=19) حيث تظهر الكف جليا من خلال عدد الإجابات في زمن كلي يقدر ب(T=4) للإجابات لتخلص من الوضعية الاسقاطية في مواجهة مثيرات اختبار الرورشاخ، ما

يؤكد أيضا الرفض في اللوحة (VII) بالإضافة إلى عدم وجود إجابات في مرحلة التحقيق، فهدا يفرض تفسيرا بحيث أعطى إجابة واحدة التي تبعث لصورة الأم في سياق لغوي ساده الإلغاء ليدرك وجود رأس حيوان مع معالم الحيرة والتوتر وقد يرتبط بالخوف من وظيفة الرأس (العقل و التفكير) وأعطى مدرك بشري بدون تعريف.

2.2.التحليل الكيفي:

2.2.3.السياقات المعرفية:

طرق التناول لم تكن متكافئة حيث طغت على إنتاجية المبحوث طرق التناول الجزئية(D=63%) وهي نسبة منخفضة عن العمر في الجزائر 75% لاسيما في اللوحات (X, IX, VII, IV,III) وترتبط الاستجابة الجزئية في البطاقات بمحددات شكلية جيدة أو أخرى سيئة ودلك من خلال التعليقات للمبحوث بهدف إزاحة مشاعر الحيرة عن مسؤولية المشهد كما شهدت الإجابات الجزئية الكبرى فشل وتذبذب في تنظيم حدود المواضيع وبناءها المتماسك وقد يرجع هذا إلى الخوف من مواجهة المثير ككل ب (VII)بإجابة واحدة مرتبطة بإجابة موجبة (تبدو كراس حيوان هنا يظهر عدم قدرة المبحوث على تقمص الصورة الإنسانية وهذا مؤشر على عدم وجود قدرات تكيفية مع الواقع مما قد يحيلنا إلى شكليات التصورات ذات الطابع الحسي الليبيدي الخطير

3.2.3.الدينامية الصراعية:

تبدو الدينامية الصراعية عند عبد الرحمان تتجه نحو الاهتمام بالعالم الخارجي هذا يظهر رجحان نمط الانبساطي مختلط من خلال إعطاء إجابات لونية (C=7) مقابل إجابات حركية (K=3) كما تؤكد ذلك المعادلة التكميلية(TRI=3K/7C) أين يظهر اللون في البطاقة (X, VIII, III,II)وهي إجابات غير مألوفة جاءت في صياغ الحيرة وعدم التأكد من خلال التصور.

(ب: II في الأسفل قلب احمر/ب III قطعة لحم /بVIII وهنا تبدو كانفجار /ب X شجرة فيها وردة المتميز بشدة الحذر والعدوانية في البطاقة VII إزاء الدفاع عن الحاجة الأولية) وعلينا أن نشير إلى انه من خصائص التلاميذ المتعرضين للعنف المدرسي الكف التهرب وهذا يحملنا إلى التكلم عن إشكالية التبعية لدى المبحوث و الرفض للوحة VII وهذا يدل على مشاعر القلق التي يعمل الجهاز الدفاعي للانا عن كبته.

خلاصة:

عبد الرحمان تبعا للمعطيات الملخصة في العناصر العش للبروتوكول فإنها تشير إلى القلق في اختبار الرورشاخ من خلال قلة أو انعدام الإجابات الحركية والفقر في المحتويات وكثرة الإجابات اللونية.

3.عرض الحالة الثانية:

الاسم: محمد السعيد.

الجنس: ذكر.

السن: 10 سنوات.

المستوى الاقتصادي: جيد.

المستوى الدراسي: 4ابتدائي(معيد)

الولاية: المسيلة.

محمد السعيد تلميذ، يبلغ من العمر 11 سنة، طويل القامة، ممتلئ الجسم، هادئ، يمشي بخطى متثاقلة، قليل الكلام، وهو من مجموع الإخوة الذين يبلغ عددهم 5 إخوة، ترتيبه بينهم ما قبل الأخير، وهو يعيش عند عائلته، مستواه الدراسي متدني، هو معيد السنة.

محمد السعيد يتابع لدى أخصائي نفساني لأسباب لم نستطع التعرف عليها.

محمد السعيد يتعرض عبد الرحمان لبعض المضايقات اللفظية والجسدية من طرف أقرانه وزملائه في المدرسة، دون الدفاع عن نفسه.

4.عرض وتحليل اختبار الرورشاخ للحالة الثانية:

يوم الفحص:2019/05/02.

مدة الفحص: 1ساعة

اللوحة	النص	التحقيق	التنقيط
I	2د 1. تشبه خريطة العالم(وضع البطاقة على الطاولة مع التخمين) والاسماء تاوعها موش مكتوبين. 30 ثا	-نفس الاجابة	G F+- Geo .1 (كانها موقعة دون عنوان)

II	1 د 10 ثا 2. هاذو لتحت (اسفل الورقة) رجلين يطيرو فسما ووجه + جنحين(عض الاصابع) هذا مكان كملت. 40 ثا	-نفس الإجابة	G K+p Ad .2
III	1 د 3.هذي هذيك لديرها هنا (اشارة إلى عنق الرقبة). 4. الجهة اليسر من تحت كلب وللفوق فروج. 5.(توتر وارتباك) هذا يشبه لرجال بصح ..... يشبه للكلب.. خلاص. 1د 40 ثا	-هذا ليوقف يبان كشغل راجل وكيقعد يبان كلب. D1 F A R+1 -ليديروه هنا تاع لعراس لمع لقرفاطة هذا مافيها.	G Krag H.4 D3 F+ obj.5
IV	2 د 6. (قلب الورقة) هذي شجرة ولا وحوش كبار. 7. هذي شجرة	-نفس الإجابة.	choc au noir D F+ .6 Clob G F+clob .7

	وهذا (مع الإشارة إلى النافذة وشبه ما راه بالشجرة التي كانت أمام النافذة) 8. كلي وحوش(تكرار هذه الكلمة) 1د 20 ثا		H
V	2 د 9.لي يطير هذاك وش يسموه؟؟؟ لكحل هذاك ليجي فتيلي(سكوت طويل مع التركيز على الصورة وتشتت الانتباه) 10. راحلي الاسم هذاك ليطير فليل كلوعل صغير. 45 ثا	-نفس الاجابة.	G F+clob .9 A 10. لديه ضعف ذكروي مرتبط أكثر بالأسماء
VI	3 د 11. هذو كل ذيوبة (تخمين مع السكوت) 12.لي فلاعلى حاجة صلبة كلي تقطر	-نفس الإجابة	G K+- .11 clob A/Pays D8 .12 Fclob obj

	وتذوب. 13.هذا كلي خيط وهذيك لمدورة تاع لي دوريهم وتخبطيهم فبعضاهم... خلصت. 30 ثا		D1 F- .13 obj
VII	2 د 14. (تدوير اللوحة) شجرة وهذو لعروق تاوعها وهذا كيما تراب كيما هاذي شجرة(الإشارة إلى النافذة) 45 ثا	-نفس الإجابة	D2 .14 F+clob Bot
VIII	2 د 15. (تدوير اللوحة مع سكوت مطول) كلي وحش كي.....(تائه مع اللوحة) التحت رجليه ولبلجنب ايديه وهذا وجهو وهذا شعرو.	-نفس الإجابة	G clob .15 F+ H

	30 ثا		
XI	1 د 16. هاذي كلي بيبي راه يجري، وهذا (اسفل على اليمين) كلي فيل(تدوير اللوحة) هاذو زوج رجال يسيرو في فيل.. كملتها هاذي 30 ثا	-نفس الإجابة	G2 K+ .16 H/A
X	1 د30 ثا 17. (تدوير اللوحة مع الاستغراب) انسة وشنهي هذا معرفتهاش هاذي انستي مفهمتهاش(سكووت) 18. اللون الازرق جاية كلي شمس..... هذا مفهمت فيها. 1د	-نفس الإجابة	refus D1 F+ .17 Element تسمية الألوان.

-الجدول **2**: : المخطط النفسي**psychogramme**

الخلاصة **Synthese**	أنماط الإدراك **M.opprehon sion**	المحددات **Determin ent**	المحتويات **contenus**
R=14	G=04	F+=03	A=06
R+=02	Gz=01	F-=02	Ad=01
Rufus=01	D/G=03	F+-=01	A=01
Choc=02	G/D=01	Fclob=05	H=01
T.Total=14	D=08	Sdef=06	Hd=0
T/R=01		K+=05	H=23
TRI=2K/0C			Bot=02
TRI=06			Obj=02
RF%=43%			Geo=01
F+%=29%			Pays=01
F+%elarg=09			Element=01
F%elarg=37%			
G%=29%			
D%=57%			
A%=50%			
H%=7%			
A%elarg=57			
H%elarg=29			

-إجابات الصدمة(02)

-تكرار المواضيع:(كلي وحش هذو ذيوبة

-الرفض: (01)

-الاختيارات:

*البطاقة المفضلة:(VII)

*البطاقة الاسوا:(V)

-التعاليق: تعاليق ذاتية تخص تبخيس الذات.

1.4.تحليل اختبار الرورشاخ:

1.1.4.التحليل الكمي:

قدم المبحوث إنتاجية منخفضة (R=14) حيث يظهر الكف جليا من خلال عدد الاجابات في زمن كلي يقدر ب(D=14) للإجابات بالإضافة إلى وجود إجابتين أيضا فتبين في مرحلة التحقيق وهذا يفرض تفسيرا للتخلص من الوضعية الاسقاطية في مواجهة مثيرات اختبار الرورشاخ وهذا ما يؤكد أيضا الرفض في اللوحة V حيث أعطى إجابة واحدة التي تبعث بصورة الذات في سياق لغوي ساده الكبت حيث تميزت استجاباته بحركة ساكنة مقرفة من الحياة (هذاك لي يطير فالليل مع معا لم التوتر والحيرة والقلق (ضعف ذاكري مرتبط اكثر بالأسماء وظهور الكثير من مشاعر الانزعاج وهشاشة المواضيع الداخلية التى قد عززت حتى ضعف ارصان المنتوج والاسقاطي في بطاقة الذات V في سياق لغوي يلعب عليه ميكانيزم الكبت (يطير هذا واش اسمو هذاك لكحل هو يجي فالليل وكان هشاشة المواضيع الداخلية لا تسمح بالتعرض على الذات.

2.1.4.التحليل الكيفي:

1.2.1.4.السياقات الدفاعية:

طرق التناول لم تكن متكافئة حيث طغت على إنتاجية المبحوث طرق تناول الجزئية بنسبة(D=57%)وهي نسبة منخفضة عن المعدل في الجزائر75% لاسيما في اللوحة (X, VII,III) وترتبط الاجابة الجزئية في البطاقات بمحددات شكلية جيدة حيث تكلم عنها المبحوث من خلال تعليقاته في المقابلة بهدف إزاحة مشاعر (الكف والتجنب كما شهدت الإجابات الجزئية الكبرى فشل وتذبذب في تنظيم حدود المواضيع وبناءها المتماسك وقد يرجع هذا إلى خوف من مواجهة المثير ككل بV بإجابة واحدة مرتبطة بإجابة

موجه (هذاك يطير فالليل صغير كالوعل هذا يظهر عدم قدرة المبحوث على تقمص الصورة الذاتية وهذا مؤشر على عدم وجود تقمص جيد لذات مما قد يحلنا إلى إشكاليات تصورات ذات الطابع الحسي اللبيدي الخطير.

2.2.1.4.الدينامية الصراعية:

يبدو أن الدينامية الصراعية عند محمد السعيد تتجه نحو الاهتمام بالعالم الداخلي حيث يظهر رجحان نمط الانطوائي الصافي من خلال إعطاء إجابات حركية (K=2) مقابل انعدام استجابات اللونية C كما تؤكد ذلك المعادلة التكميلية (TRI=2K/0C) أين تظهر الحركة في البطاقات (ب III بXI هي إجابات غير مألوفة جاءت في صياغ الحيرة والكبت وعدم التأكد من خلال التصور (بIII في مرحلة التحقيق هذا إلي يوقف يبان كشغل راجل وكي يقعد يبان كلب (بVII هذا كلي بيبي راه يجري وهذا كلي فيل المتميز بشدة الحذر والريبة والخوف في البطاقة III إزاء الدفاع على الحاجة النفسية للحماية وعلينا أيضا أن نشير انه من خصائص التلاميذ المتعرضين للعنف المدرسي الكف والتهرب والخوف وهذا يحملنا إلى التكلم عن إشكالية التبعية لدى المبحوث

والرفض في اللوحة V وهذا يدل على مشاعر القلق و الحاجة إلى الحماية التى يعمل الجهاز الدفاعي للانا على كبتها

خلاصة:

تبعا للمعطيات الملخصة في العناصر العشر للبروتوكول تشير إلى القلق والحيرة والانطواء في اختبار الرورشاخ من خلال قلة الاستجابات الحركية وانعدام الاستجابات اللونية.

5.مناقشة الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على أن المنتوج الاسقاطي لدى التلميذ المتعرض للعنف المدرسي عبر الرورشاخ قد يتميز بالهشاشة والكف، ولقد التمسنا لدى الحالتين في المنتوج الاسقاطي عبر الرورشاخ قوة الكبت وهشاشة الميكانيزمات الدفاعية، المرتبطة بعدم التخلي عن المواضيع الاوديبية، وهشاشة التقمصات، كما أن إشكالية المفحوصين تنتمي إلى سجل اوديبي، تبقى صراعاته ضعيفة، ومنه فان الفرضية العامة قد تحققت.

الخلاصة العامة

الخلاصة العامة:

استهدفت الدراسة الحالية معرفة مميزات المنتوج الاسقاطي لدى التلاميذ المتعرضين للعنف المدرسي وباعتبار الاختبارات الاسقاطية وسائل تمكن من تشخيص التوظيف النفسي لدى المتعرض للعنف وفق إشكاليات متعددة ، فقد تم استعمالها من اجل تقييم كيفية تعامل المتعرض للعنف مع هذه الإشكاليات، حيث تم وضع فرضية عامة متعلقة بمميزات المنتوج الاسقاطي في الرورشاخ ، وبعد تطبيق الاختبار وتحليله باستعمال التحليل النفسي كإطار نظري وبعد مناقشة فرضية البحث والتي تفرض على تناول المتعرض للعنف منتوجا اسقاطيا يتميز بالكف ، و الانطواء، أين ظهر في اختبار الرورشاخ من خلال إعطاء المبحوث محركات بسيطة، إضافة قلة عدد الإجابات لدى الحالتين، الحالة الأولى عدد الإجابات (19 إجابة) و (0) إجابات إضافية بينما الحالة الثانية عدد (14اجابة)، إجابة (02) إجابات إضافية في مرحلة التحقيق، أما بالنسبة للتناول فقد ظهرت السيطرة للتناول الجزئي المرتفع للحالتين و، محدد شكلي متوسط بنسبة ، نقص المحتويات الإنسانية.

و لاحظنا خلال تطبيقنا للاختبار تكرار طرح الأسئلة من طرف الحالتين، توتر، تأخر في الإجابة، كما يشير نمط الصدى الداخلي إلى رجحان النمط المنطوي الصافي بتوجه نمو العالم الداخلي مع انعدام الحركات الفكرية وتجميد النشاط المعرفي، المواظبة والتكرار.

وفي الأخير من خلال تحليل اختبار الرورشاخ تم التوصل إلى النتيجة مفادها:

إن الحالتين المتعرضين للعنف المدرسي يعانون إشكالية القلق والحيرة والانطواء ن والاكتئاب ، وظهر هذا من خلال غياب الاستجابات الحركية(K) و الاستجابات اللونية (C) ، فالمتعرض للعنف هو شخص منعزل انفعاليا، وهنا صرح الحالتين أنهم يتعرضون للعنف داخل المدرسة .

فالعنف هو السلوك السائد تقريبا في البيئة الصفية بمدارسنا ، فقد يعبر على عدم الاستقرار في المدرسة ، كما لاحظنا أن السياقات المهيمنة في الرورشاخ : هي الرفض ، الصدمات ، غياب الألوان ، ومشاعر تبخيس الذات .

وفي الأخير نقدم في خاتمة هذه الدراسة بعض الاقتراحات وذلك على ضوء ما أسفرت عليه نتائج الدراسة وهي:

- الاهتمام بالجانب النفسي لطفل المتعرض للعنف المدرسي .
- الاهتمام بفئة الأطفال المتعرضين للعنف المدرسي بأنواعه المختلفة ومساعدتهم على إعادة الثقة في أنفسهم، حتى لا يشعرون أنهم بمنعزل عن بقية أقرانهم .
- التركيز على إجراء دورات تكوينية للأخصائيين النفسيين في الاختبارات الاسقاطية .