جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ـ الجزائر
كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية
قسم علم النّفس وعلوم التّربيّة

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي، الطور الثاني

في ميدان :العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

تخصص علم النّفس العيادي

بعنوان:

التَّنظيم العقلي لدى التَّلاميذ المتأخرين دراسيا في الطَّور الِابتدائي

دراسة عيادية لخمس حالات اِنطلاقا من الإِنتاج الإِسقاطي

من إعداد الطّالبة :سميرة محمة

نوقشت و أجيزت علنا بالتاريخ: 03جوان 2018م

أمام اللجنة المكونة من السّادة:

أ. د / فاطمة الزهراء بن مجـاهد (أستـــــاذ محاضر" أ" ، جامعة ورقلة) رئيســـــاً

أ. د / زاهيـــة بعلي إكردوشن(أستاذ محاضر" أ"، جامعة ورقلة) مشرفـــاً ومقرراً

أ. د / حنـــــــان طـــــالـــــب (أستـــاذ محاضر" أ"، جامعة ورقـــــلة)منـــــاقـــــشاً

السّنة الجامعية 2017 - 2018

إهـــــداء

إلى من أنحني إجلالا و تقديرا لهما،إلى من لا يرضى القدير إلا برضائهما والديّ الكريمين حفظهما الله وبارك فيهما وأحسن عاقبتهما في الأمور كلها.

إلى من تمنوا لي النّجاح و التّوفيق عمي و زوجته حفظهما الله.

إلى من كنّ لي سندا وذخرا أخواتي الفضليات سدّد الله خطاكنّ وجعل دار النّعيم مثواكنّ.

إلى عمادي وسندي الحاضر و المستقبل إلى أخي وزوجته وأولاده

إلى أعمامي وأخوالي وزوجاتهم وخالاتي وأزواجهنّ وأولادهم

إلى من علمتني الحروف الأولى وأنارت لي دروب النّجاح بالعلم والتشجيع معلمتي في الابتدائي حفظها الله

إلى صديقاتي و زميلاتي في العمل، إلى كلّ طلبة ماستر علم النفس العيادي دفعة 2018

إليكم أهدي هذا العمل .

الطّالبة : سميرة محمة

شكر وتقدير

في البداية نحمد الله عز وجل ونشكره على عونه ومنحه لنا القوة والصّبر لإتمام هذا العمل، فالحمد الله الذي وفقنا لهذا، يطيب لنا أن نتقدم بأسمى معاني الشّكر والتّقدير و وافر الامتنان إلى الأستاذة المشرفة" **زاهية بعلي إكردوشن**" على قبولها للإشراف علينا، وعلى دفعها لعجلة هذا العمل قُدما،حيث تكرمت علينا بوقتها وجهدها وعلمها دون أن تبخل علينا بتوجيهاتها ونصائحها القيمة ،فلها منّا جزيل الشكر؛

كما نتقدم بالشّكر الجزيل إلى الأخصائية النّفسانية في مستشفى محمد بوضياف "**آسيا سلمان** " والأخصائية النّفسانية في مركز الطّبي البيداغوجي "**صفية باحريز**" على مساعدتهما لنا؛
كما نتقدم بأسمى معاني الشّكر لأساتذتي الكرام أعضاء لجنة المناقشة الذّين قبلوا مناقشة و إثراء هذا العمل؛

والشّكر موصول إلى مدير وتلاميذ إبتدائية عانو محمد بالقصر ورقلة وإلى رئيس مصلحة التّكوين والتّفتيش بمديرية التّربية لولاية ورقلة الذين سهلوا لنا إجراءات الدّراسةالميدانية ؛
إلى كلّ من علمنا حرفا من الابتدائية إلى الجامعة ثقّل الله موازينكم ؛
إلى كلّ من ساعدنا على إنجاز هذا البحث الذي نرجوا أن يكون نافذة إطلال على عالم المعرفة والبحث العلمي .

الطّالبة : سميرة محمة

ملخص الدّراسة:

تهدف هذه الدّراسة إلى معرفة نوعية التّنظيم العقلي لدى التّلاميذ المتأخرين دراسيا في الطّور الابتدائي، مستندين على النّظرية التّحليلية كإطار نظري والتّي ترى أن التّكيف الدّراسي يتطلب تجاوز للصِّراعات النّمائية وبناء لدفاعات نفسية والتّي تحدّد بحد ذاتها، نوعية التّنظيم العقلي، إذ يؤثر هذا الأخير، على سلوكات الطّفل وتفاعلاته في مختلف ميادين الحياة بما فيها الدّراسة، حيث أنّه يتكيّف أولا يتكيّف دراسيا، وذلك وفقا لاستعداداته الدّفاعية والتّي لها صلة بالعلاقات الأولى مع الموضوع (الأم) والمحيط الاجتماعي بصفة عامّة.
لهذا فموضوع دراستنا، يدور حول فرضية مفادها أنّه كلّما كان التّنظيم العقلي للطّفل "جيد" والذّي يتجلى من خلال إنتاج إسقاطي "غني" في اختبار الرّورشاخ، كلما ساهم ذلك في تكيفه الدّراسي. عكس

ذلك، كلّما كان التّنظيم العقلي للطفل "هشا" والذّي يتجلى من خلال إنتاج إسقاطي "فقير" في اختبار الرّورشاخ، كلما أدى ذلك إلى عدم تكيفه دراسيا.

ولإثبات الفرضيتين، لجأنا إلى المنهج العيادي القائم على دراسة حالة، حيث قمنا بدراسة خمس حالات وهم تلاميذ تتراوح أعمارهم بين 11 و12سنة يدرسون في السّنة الخامسة اِبتدائي في مدرسة عانو محمد بورقلة في فترة من 01/04/ 2018إلى 18/4/2018.

توصلنا في بحثنا إلى نتائج التالية:

- ظهر التنظيم العقلي "هشا" عند التّلاميذ المتأخرين دراسيا والذّي تجلى في إنتاج إسقاطي "فقير" من خلال اختبار الرّورشاخ،وتصورات فقيرة في المقابلة .

تفتح دراستنا آفاق للأخذ بعين الاعتبار النّضج النّفسي في عملية التّعلم وعدم اعتبارها فقط عملية أدائية، فالتّلميذ هو أولا وقبل كلّ شيء طفلا.

الكلمات المفتاحية: تنظيم عقلي ، تلميذ، تأخر دراسي، طور ابتدائي ، إنتاج إسقاطي.

Résumé :

Le but de cette étude est de connaître la qualité de l'organisation mentale, des élèves en situation de retard scolaire au primaire, selon l'approche théorique psychanalytique comme cadre théorique.

Ce dernier, stipule que l'adaptation scolaire, nécessite de surmonter les conflits relatifs au développement et de construire des mécanismes de défenses psychologiques riches et variés, qui signifie en lui-même que l'organisation mentale est « bonne », cette dernière , influence l'enfant dans ses interactions dans divers domaines de la vie, y compris dans sa scolarité, de sorte qu' il s'adapte ou ne s'adapte dans sa scolarité, conformément à ses prédispositions défensives, qui sont elles mêmes, liées aux premières relations avec l'objet (mère) et l'environnement social en général.

Le sujet de notre étude tourne donc autour de l'hypothèse qui stipule que plus l'organisation mentale de l'enfant est «bonne», ce qui se traduit par une production projective «riche» à travers le Rorschach, plus elle contribue à son adaptation scolaire. Inversement, plus l'organisation mentale de l'enfant est «fragile», ce qui se manifeste par une production projective « pauvre » à travers le Rorschach, plus il aura du mal à s'adapter dans sa scolarité.

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons eu recours à une approche clinique basée sur l'étude de cas. Nous avons rencontré 5 cas d'élèves âgés de 11 à 12 ans qui sont scolarisé au primaire à l'école d'Anou Mohammed Ouargla du 01/04/2018 au 18/4/2018.

Notre recherche a révélé les résultats suivants:

L'organisation mentale a semblé être «fragile» chez les enfants non adaptés dans leur scolarité, ce que nous avons déduit de leur production projective «pauvre» à travers le test de Rorschach.

Notre étude ouvre des horizons pour prendre en compte la maturité psychologique de l'élève dans le processus d'apprentissage, qui ne doit pas être considéré seulement comme un processus de performance ; l'élève est avant tout un enfant.

Mots-clés: organisation mentale, élève, retard scolaire, cycle primaire, production projective.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
إهداء.....	أ
شكر وتقدير.....	ب
ملخص الدّراسة.....	ج.د
فهرس المحتويات.....	ه.و.ز.
قائمة الجـداول.....	ط
مقدمة.....	02
الجانب النظري	
الفصل الأوّل : تقديم موضوع الدّراسة	
1.مشكلة الدراسة.....	06
2. فرضيات الدّراسة.....	10
3. أهمية الدّراسة.....	10

4.أهداف الدّراسة.....	11
5.حدود الدّراسة.....	11
6.التّعريف الإجرائي لمتغيرات الدّراسة.....	12
الفصل الثاني: التنظيم العقلي و الإنتاج الإسقاطي	
تمهيد.....	14
أولا- التّنظيم العقلي.....	14
1.مفهوم التّنظيم العقلي.....	14
2. مستويات التّنظيم العقلي.....	18
3. المبادئ الأساسية للتّنظيم العقلي.....	18
4. وظيفة الجهاز النفسي.....	20
5. التّصورات و التّنظيم العقلي.....	22
6.أنواع التّنظيم العقلي.....	22
ثانيا : الإنتاج الإسقاطي.....	22
1. مفهوم الإنتاج الإسقاطي.....	23
2. اختبار الرورشاخ (RORSCHACH).....	24
1.2 تطبيق اختبار الرورشاخ.....	25
3. صيرورة إرصان الإجابة في اختبار الرورشاخ.....	27
4. معالم التّنظيم العقلي النّموذجي من خلال اختبارالرورشاخ.....	28
خلاصة الفصل.....	32
الفصل الثّالث:التّأخر الدراسي في طور الابتدائي	
تمهيد	34
أولا: المدرسة الابتدائية.....	34
1. تعريف المدرسة الابتدائية.....	34
1. أهداف المدرسة الابتدائية.....	35
ثانيا:التّأخّر الدّراسي.....	36

1. تعريف التّأخّر الدّراسي.....	36
2. أنواع التّأخّر الدّراسي.....	37
3. الأسباب المؤدية إلى التّأخّر الدّراسي.....	38
4. تشخيص التّأخّر الدّراسي.....	40
5.علاج التّأخّر الدّراسي.....	41
خلاصة الفصل.....	44
الجانب التطبيقي	
الفصل الرّابع :الإجراءات المنهجية للدّراسة	
تمهيد.....	47
1. منهج الدّراسة.....	47
2.ميدان الدّراسة	47
3.مجموعة البحث	48
4.الأدوات المستخدمة في الدّراسة.....	49
5. طريقة تحليل النّتائج.....	53
خلاصة الفصل.....	54
الفصل الخامس: عرض وتحليل النّتائج	
تمهيد.....	56
1. تحليل النّتائج.....	56
1.عرض الحالة النمودجية"صهيب"12 سنة.....	56
1.1.1. عرض و تحليل معطيات المقابلة.....	56
2.1.1. عرض وتحليل اختبار الرّورشاخ.....	58
3.1.1.خلاصة الحالة.....	62
2 .التّحليل الكمي للحالات.....	64

1.2.التّحليل الكمي للمقابلات.....	64
2.2.التّحليل الكمي لاختبار الرّورشاخ.....	65
3.2. سياقات التّفكير.....	66
خلاصة الفصل.....	69
الفصل السّادس : تفسير النّتائج ومناقشة الفرضيات	
1.تفسير النتائج ومناقشة الفرضيات.....	70
2. الاستنتاج العام.....	74
قائمة المراجع.....	77
الملحق (أ): دلـــيـل المقـــابلـــة.....	83
الملحق(ب): لوحات اختبار الرورشاخ.....	87
الملحق (ج): سيكوغرام الحالات الأربع (آية، أكرم، أنيس، وائل).....	89
الملحق (د): كيفية حساب النّسب المعتمدة في اختبار الرورشاخ.....	92

فهرس الجداول

العنوان	الصفحة
الجدول رقم(01): يوضح خصائص مجموعة البحث وفق السن والجنس	47
الجدول رقم (02) : يوضح ترتيب لوحات اختبار الرورشاخ ولونها	49
الجدول رقم (03):يوضح بروتوكول اختبار الرورشاخ لصهيب	57
الجدول رقم(04): المخطط النفسي للحالة الأولى صهيب	58
الجدول رقم(05): معدل ظهور العناصر الاجتماعية في الرورشاخ لدى حالات مجموعة الدّراسة	63

مقدمة

مقدمــة:

تواجه المدرسة الحديثة عدّة مشكلات منها مشكله التّأخر الدراسي التّي اِستأثرت باهتمام المربين و الآباء والتّلاميذ على حد السواء لما لها من آثار سلبية خطيرة على المجتمع، لذلك يعتبر التّأخر الدراسي مشكلة تستوجب الاهتمام الأكبر من الرعاية النّفسية والاجتماعية والتّربوية لتوظيف طاقات التّلميذ المختلفة حتى يتحقق لهم أفضل قدر من الإنجاز الدراسي و المهني و التّوافق مع الحياة. وتشير كثير من الدراسات أن المتأخرين دراسيا تتراوح نسبتهم ما بين 10-20% من المجتمع المدرسي على الأقل.(متولي ، 2005، ص79)

وهذه النّسبة توضح حجم هذه المشكلة، وهناك عدّة عوامل تساهم في ظهورها و هذه العوامل لها علاقة بالمحيط الأسري و المدرسي للتّلميذ وتلعب على المستوى الفردي له، حيث عدم التمكن من بناء أنا قوي قادر على مواجهة مشاكل الحياة والمشاكل المدرسية من شأنه أن يُكرّر تجربة الفشل في المدرسة.

تعتبر الحياة النفسية من وجهة نظر التحليلية النفسية، بنية يسيرها نظام ديناميكي، وهذا النظام تسيره قوانين تعكس الواقع النفسي الداخلي الذي يميز كل فرد والمتمثل في التنظيم العقلي.

حاولنا في بحثنا، التعرف على التنظيم العقلي الذي يميز كل طفل في حالة تأخر مدرسي وذلك انطلاقا من مقابلة عيادية ومن خلال الانتاج اسقاطي الذي نتحصل عليه من خلال اختبار الرورشاخ. وقد لجأنا إلى الاختبار الاسقاطي لأنه يصور كيف يجند الأنا الآليات الدفاعية من أجل التكيف مع الوضعيات الخاصة بالاختبار.

وعليه جاءت هذه الدّراسة لمعرفة نوعية التّنظيم العقلي لدى التّلاميذ المتأخرين دراسيا في الطَّور الإبتدائي اِنطلاقا من الإنتاج الإسقاطي.

وللوصول إلى النتائج، اِعتمدنا على المنهج العيادي القائم على دراسة حالة .

واِحتوى بحثنا على قسمين: القسم النّظري و القسم التّطبيقي وذلك كما يلي:

الفصل الأوّل: وهو تقديم لموضوع الدّراسة وتضمن العديد من العناصر وهي: مشكلة الدّراسة وفرضياتها وأهدافها و أهميتها و حدودها والتّعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.
الفصل الثّاني : تناولنا فيه التّنظيم العقلي وأنواعه و مستوياته ووظيفة الجهاز النّفسي والتّصورات والتّنظيم العقلي و الإنتاج الإسقاطي حيث تطرقنا إلى معنى الإنتاج الإسقاطي، و اختبار الرورشاخ و مؤشرات التّنظيم العقلي النّموذجي، اِنطلاقا منه.

الفصل الثّالث: تمَّ التّطرق فيه للمدرسة الإبتدائية وأهدافها ،كما تمَّ التّطرق في هذا الفصل للتّأخر الدّراسي، تعريفه وأنواعه وأسبابه و تشخيصه وعلاجه.

الفصل الرّابع: وتناولنا فيه الإجراءات المنهجية للدّراسة حيث اِحتوى على المنهج المتبع، الميدان، مجموعة البحث والأدوات.

الفصل الخامس: وتناولنا فيه ضرع وتحليل نتائج الحالات.

الفصل السّادس: تمَّ التّطرق فيه إلى تفسير النّتائج ومناقشة الفرضيات و الاستنتاج العام.

وفي الأخير أدرجت قائمة المراجع المعتمدة، كما أدرجت مجموعة من الملاحق المتعلقة بالدّراسة.

الجانب النّظري

الفصل الأوّل: تقديم موضوع الدّراسة

الفصل الثّاني: التّنظيم العقلي و الإنتاج الإسقاطي

الفصل الثّالث: التّأخر الدّراسي في الطّور الابتدائي

الفصل الأوّل

تقديم موضوع الدراسة

1. مشكلة الدّراسة
2. فرضيات الدّراسة
3. أهداف الدّراسة
4. أهمية الدّراسة
5. حدود الدّراسة
6. التّعريف الإجرائي لمتغيرات الدّراسة

1- مشكلة الدّراسة:

تعدّ مرحلة الطّفولة من أهم المراحل العمرية التّي يبني الطّفل فيها شخصيته من النّاحية النّفسية وتستند في نموها على المحيط الأسري والمدرسي. تعتبر هذه الأخيرة، مرحلة هامة وتؤثر تأثيرا كبيرا في تكوين الفرد نفسيا وإجتماعيا وكذلك في نمو شخصيته، ففيها يكتسب الطّفل مختلف المهارات و العادات السّلوكية و الاتجاهات اللّازمة لتكوينه.

وعليه فالمدرسة مطالبة بأن تتعهد الطّفل في شخصيته ككلّ، أي في جميع جوانبها الجسمية والعقلية الوجدانية والاجتماعية، حتى يتحقق الهدف من التّربية وهو تكوين الشّخصية السّوية المتكاملة تتمتع بقدر كافٍ من الصّحة النّفسية التّي تظهر في القدرة على التّكيف النّفسي والإجتماعي ، تلك القدرة التّي تفرض وجود تكامل تام بين الوظائف النّفسية المختلفة، بحيث يستطيع الفرد اتّقاء الأزمات النّفسية التّي قد تطرأ عليه في شتى مراحل نموه فيشعر بالرّضى و السّعادة، فمهام المدرسة كبيرة تتعدى الحصول على الشّهادات، إذ هي تساهم في تفتح الطّفل وتحقيق ذاته.

تعتبر الحياة النّفسية نتاج عملية النّمو الطّويلة التّي تعتمد أساسا على تفاعلات الفرد مع محيطه بكل الشّحنات الانفعالية والوجدانية والعاطفية التّي تحتويها مشكلة بذلك نظاما داخليا خاصا بشخص معين دون غيره، هذا التّنظيم يعرف بالتّنظيم العقلي ويختلف من شخص إلى آخر تبعا لاختلاف التّجارب المعاشة والخبرات المكتسبة وكيفية توظيفها في الجهاز النّفسي منذ المراحل الأولى من الحياة، أي تبعا لاختلاف إستثمار المواضيع الخارجية، فالتّنظيم العقلي سيرورة دينامية، تعكس خصوصيات النّشاط النّفسي، كما أنه يخضع لقوانين محدّدة تعمل على حماية الأنا من كلّ الأخطار التّي يمكن أن تهدّد أمنه وإستقراره وتسبب له ألما، وذلك لضمان التّوافق والتّوازن الدّاخلي آخذا بعين الإعتبار الواقع النّفسي بتفاعلاته مع الواقع الإجتماعي الذّي يحتضنه.

كما يعكس هذا التّنظيم الدّاخلي مميزات الشّخصية التّي تتكون من طبقات متداخلة فيما بينها، بعضها شعوري والأخرى لاشعوري، هذه الأخيرة ذات تأثير كبير على سلوكات الشّخص وحياته بصفة عامّة، لأنّها نابعة من الحياة النّفسية العميقة. هذا الجانب اللّاشعوري يمكن لمسه أيضا عن طريق الإنتاج الإسقاطي الذّي يعبر عن الأعماق الدّفينة للنّفس. يكون الطّفل، حسب التّحليل النّفسي، في أوج الاشكاليات الطّفولية، خاصة الأوديبية، فإذا تجاوز هذه الصّراعات النّفسية وتمكن من إرصانها على المستوى العقلي، استطاع التّكيف في دراسته، بينما إذا فشل في ذلك، قد يشير ذلك، إلى رغبته اللاّشعورية في الاحتفاظ بالرّباط الطّفلي والتّعلق بالوالد من الجنس المخالف، وكأنّه لا يريد الانتقال من مرحلة الطّفولة إلى مستوى جديد ألا وهو المتوسطة.

لكن برجوعنا إلى التّحليل النّفسي، فالوصول إلى المرحلة الأوديبية ليست من منال الجميع، فأحيانا يتوقف نمو الطّفل في مراحل قبل أوديبية وبذلك تتجلى علاقة بدائية بالموضوع وهي في أغلب الأحيان تؤدي إلى اضطرابات عديدة.

فاختلال التّوازن النّفسي واضطراب القّدرة على التّكيف والتّلاؤم يؤدي إلى ظهور عدّة مشكلات منها سلوكية ونفسية وإجتماعية أو تربوية تعليمية، صحية جسدية.

وهذه المشكلات لها علاقة بالمحيط الأسري و المدرسي و بالتّنظيم العقلي هذا الأخير يعكس خصوصيات النّشاط النّفسي وهو تنظيم دينامي يخضع لقوانين تعمل على حماية الأنا من الأخطار كما أنّه يعكس مميزات الشّخصية التّي تتكون من عدّة أنظمة و أركان تؤدي وظائف مختلفة ومتداخلة وكلّ نظام له أسلوبه ومبادئ تحكمه ويعمل على إرصان الصّراعات.

وإذا كان الإرصان هو الميزة الأساسية للإنسان، فإن هذا الأخير بدوره لا يستجيب بالضّرورة لمختلف الوضعيات عن طريق نشاطات عقلية بل يمكن أن يستجيب عن طريق السّلوك أو الجسد.
وعليه إذا تعرض التّلميذ للصّراعات وتجاوزها وتمكّن من إرصانها، استطاع أن يتكيّف في المجال الدّراسي، بينما عدم تجاوز وحل لهذه الصّراعات قد يؤدي إلى عدم التّكيف الدّراسي والذي يمكن أن يظهر على شكل التّأخر الدّراسي.
وبالتّالي يمكن اعتبار أنّ التّأخر الدّراسي هو نتيجة لعدم قدرة التّلميذ على ارصان التّناقضات و الصّراعات التّي تواجهة.

ويمكن دراسة التّنظيم العقلي عن طريق الإنتاج الإسقاطي الذّي ينبئ عن تكيّف التّلميذ أو تأخره الدّراسي، كما يمكن التّنبؤ بالفشل الدّراسي اِنطلاقا من الإنتاج الإسقاطي، وهذا ما أكدته دراسة جزائرية للباحثتين نادية شرادي و اِنتصار صحراوي في 2015م، حيث هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرف على التّنظيم العقلي عند كلّ من الأطفال و المراهقين المتمدرسين في السّنة الأولى أساسي والسّنة الثّانية ثانوي وعلاقته بفشلهم الدّراسي اِنطلاقا من تطبيق اِختباري الرّورشاخ وتفهم الموضوع. وتكونت مجموعة البحث من 220 تلميذا (100طفل و120 مراهق) ومن بين النّتائج التّي توصلت إليها هذه الدّراسة أنّ التّلاميذ ذوي التنظيم العقلي الهش يفشلون في المدرسة ذلك لكونهم يتميزون بإمكانيات عقلية فقيرة، وجهازهم النّفسي ضعيف وبالتّالي إمكانياتهم الدفاعية لا تسمح لهم بمجابهة الصّراعات و القلق الذّي قد يتعرضون له؛ الأمر الذّي يؤدي بهم إلى فشل دراسي. (شرادي، صحراوي، 2015، ص 177-190).

قدمت" روزين دوبري"، وجهة نظر سيكوسوماتية في تناولها لنمو الطّفل من النّاحية العقلية والجسمية، ومن أجل فهمه أكثر في الجانب الدّراسي وذلك من خلال: العلاقة بالموضوع، التعامل مع القلق وثالثا، من خلال وجهة نظر السيكوسوماتية (Rosine Debray, 1986).
فبالنّسبة للعلاقة مع الموضوع، فإن بداية العلاقة مع الأم تبنى اِنطلاقا من التّفاعلات التّي يقيمها الرّضيع مع محيطه لا سيما مع الأم ثمَّ الأب عبر ما سماه وينيكوت "بالرعاية الأمومية"، إذ يبني الجهاز النّفسي للطّفل بعلاقات وطيدة مع التّفاعلات المحيطية خاصة الأم التّي تعتبر العالم الأساسي في بناء هذا الجهاز.
"وهذه التّفاعلات الأولية تمكن الطّفل من التّمييز بين المواضيع المفضلة والغريبة والمواضيع المألوفة وغير المألوفة، وعلى أساس هذا التّمييز الأولي تصبح العلاقة بالموضوع سندا (Support) يسهل التّقمصات الأولى [...] من خلال "نمو قدرة الطفل على المشي يحس بالقّوة النّرجسية بحيث يعتبر هذا المعنى الأوّل للاِستقلالية، وخاصة عند الاستجابة الايجابية للوالدين والتّي تمكن الطّفل بالنّظر من زاوية أوسع للعالم الخارجي بحيث يكون ذلك دافعا له للإنتقال إلى وضعيات أخرى ناجحة" (Rosine Debray, 1986, p. 1)

وحسب "دوبراي" دائما، فإن الطّفل "يلجأ عند اِكتسابه للغة إلى التّرميز والتّفكير على أساسه يفتح المجال للصّراعات الأوديبية التّي تساهم في البناء الأوّل للجهاز النّفسي، إذ أنّ هذه الصّراعات تعمل على تنشيط وتحويل الوجدانات المتناقضة من الوالدين [...] تطلب المرحلة الأوديبية عملا نفسيا معتبرا والخروج منها يؤدي بالطّفل إلى دخوله مرحلة قبل المراهقة، والطّاقة النّفسية المجندة في الصّراع الأوديبي تتحرر لتسمح للطّفل بالاستمرار في المعرفة والتّعلم، بينما يعاد إحياء هذه الصّراعات في المراهقة حيث يكون البناء الثّاني للجهاز النّفسي" (Rosine Debray, 1986, PP. 1-2)
نفهم ممّا سبق، أن التّفاعلات التّي تحدث بين الطّفل وأمه وبينه وبين محيطه لها تأثير كبير على بناء جهازه النّفسي.

إنّ تعاملات "الطّفل مع الأم والمحيط، لها دور في بناء الجهاز النّفسي لديه؛ فتطوره التّدريجي قائم أو يكمن في إمكانية الطّفل في التّعامل مع القلق، وكيفية معالجته، فأولى الإعدادات (premiers aménagements)، تظهر في خوف الرّضيع من وجه غريب [...] وخوف الطّفل من فقدان موضوع الحب الذّي هو الأم. يؤدي به ذلك، إلى القيام بحركات تصليحية ترتبط بانبثاق الرغبة والكراهية وهذا يكون مصدره الإحباطات من منبعها الأصلي الموضوع (الأم) " (Rosine Debray, 1986, P.2). في المرحلة الأوديبية، يعاد اِستعمال "الميكانيزمات الدّفاعية المستعملة في المرحلة ما قبل التّناسلية، وذلك لتحويل الجزء الكبير من القلق السّابق إلى قلق الإخصاء (Angoisse de castration)، إذ تعمل هذه الدّفاعات من أجل الحد من القلق" (Rosine Debray, 1986, P.20).

نفهم من محتوى رأي" دوبراي"، أن خوف الطّفل من فقدان الموضوع يؤدي به إلى الشّعور بالقلق (قلق الفقدان) ويبقى هذا الأخير يتفاعل في أعماقه إذا لم يطور آليات دفاعية من أجل مقاومته ومن أجل ذلك يطور الفرد سياقات دفاعية باستمرار ابتداءا من البناء الأوّل لشخصية وذلك في مرحلة الطّفولة إلى أن يصبح راشدا.

اِعتمدت "ر. دوبراي "على دراسات بيار مارتي (Pierre Marty)، وتقول "أن خصوصيات الجهاز النّفسي للأم من خلال وظيفته وسمك ديناميكيته وصلابة ما قبل الشّعور يعد أساسا متينا لبناء الجهاز النّفسي للطّفل، فالتّوازن العام في حياة الطّفل (الرّضيع) لا يضمن ترابط مثالي (cohésion exemplaire) لمختلف الوظائف، هذه الوظائف تعمل بصورة مستقلة الواحدة تلو الأخرى ثم تتجمع وتندرج ضمن وظيفة الأم والتّي تعتبر وظيفة أساسية لدمج هذه الوظائف حتى يصل الطّفل إلى تكوين جهاز موحد ومستقل نسبيا عن العالم الخارجي والذي يساهم عن طريق تفاعلات الطفل مع المحيط في بناء هذا الجهاز". (Marty P. 1976, P. 119)

فحسب" روزين دوبراي" "فإن إدماج النّظرة السّيكوسوماتية يوضح أكثر سير الجهاز النّفسي، وهي تؤكد على عدم وجود جهاز عقلي معين وتشير إلى وجود أشكال بنيوية أخرى أقل صلابة بالنّسبة للمقاومة الجسدية وتركز على أن خصوصيات التّنظيم العقلي للأم هو عنصر مهم في بناء الجهاز النّفسي للطّفل" (Debray, 1986, PP. 2-3)

إن مشكلة التّأخر الدّراسي من أكبر المشكلات التّربوية تعقيدا، لتعدُّد العوامل المؤثرة و المصاحبة و النّاجمة عنها، فهي مشكلة تستوجب الاهتمام الأكبر من الرّعاية النّفسية و الاجتماعية و التّربوية. تشير العديد من الدّراسات أن المتأخرين دراسيا تتراوح نسبتهم ما بين 10-20% من المجتمع المدرسيّ على الأقل وهذه النّسبة توضح حجم المشكلة (متولي ، 2005، ص79).

وعليه ارتأينا في دراستنا هذه، أن نسلط الضّوء على هذه الفئة محاولين دراسة تنظيمهم العقلي .

وإنطلاقا من هذا كلّه تحددّت إشكالية دراستنا في التّساؤلين التّاليين:

1.1 هل التّأخر الدّراسي في السّنة الخامسة اِبتدائي يظهر لدى التّلاميذ الذّين يتميزون بتنظيم عقلي "هش" ؟ والذي سيتجلى من خلال:

1.1.1 تصورات فقيرة في المقابلة؟

1. 1. 2 توقعات سلبية حول نتائج الاِمتحان في المقابلة؟

1. 1 .3 إنتاج إسقاطي"فقير" في اِختبار الرّورشاخ؟

1 . 2 أم أن التّأخر الدّراسي في السّنة الخامسة اِبتدائي، سيظهر لدى التّلاميذ الذّين يتميزون بتنظيم عقلي "جيد"؟ والذّي سيتجلى من خلال:

1. 2. 1 تصورات غنية في المقابلة؟

1. 2. 2 توقعات إيجابية حول نتائج الإمتحان في المقابلة؟
1. 2. 3 إنتاج إسقاطي"غني" في إختبار الرّورشاخ؟

2- فرضيات الدّراسة:

1-2 سيظهر التّأخر الدّراسي في السّنة الخامسة إبتدائي لدى التّلاميذ الذّين يتميزون بتنظيم عقلي "هش" والذّي يتجلى من خلال:

1.2. 1 تصورات فقيرة في المقابلة؛
2. 1. 2 توقعات سلبية حول نتائج الإمتحان في المقابلة؛
2. 1 .3 إنتاج إسقاطي"فقير" في إختبار الرّورشاخ.

3. أهمية الدّراسة:

تنبع أهمية الدّراسة من أهمية العينة والمتغيرات المدروسة وذلك عن طريق:

أ. إبراز أهمية الجانب النّفسي في ظاهرة التّأخر الدّراسي؛
ب. دراسة متغير التّنظيم العقلي الذّي لم يحض بالقدر الكافي من الدّراسات في المجتمعات العربية في حدود إطلاع الطالبة ؛
ج. وتزداد أهمية هذه الدّراسة كونها تدرس التّأخر الدّراسي دراسة معمّقة من خلال إختبار الرّورشاخ لتقدير نوعية التّنظيم العقلي؛
د. إثارة الاهتمام على مستوى الأهل و المجتمع لتبني أفكار ذات بعد علاجي للتّكفل بالتّلاميذ المتأخّرين دراسيا. فالفاشل في يوم، ليس فاشلا كلّ يوم إذا إستطعنا التّكفل به، ومن شأن المدرسة أن تعيد دفع الدّينامية النّفسية وتجاوز الصّراعات لدى الطّفل.

4. أهداف الدّراسة:

تسعى الدّراسة إلى تحقيق الأهداف التّالية:

أ. معرفة نوعية التّنظيم العقلي لدى المتأخّرين دراسيا؛
ب. فتح آفاق لبحوث نفسية في ميدان التّأخر الدّراسي؛
ت. إظهار أهمية المختص النّفساني في المدرسة؛
ث. التّدرب على تقنيات البحث العلمي.

5. حدود الدراسة:

5. 1 الحدود البشرية:

تتمثل مجموعة البحث في التّلاميذ المتأخرين دراسيا في السّنة الخامسة إبتدائي ،الذّين تتراوح أعمارهم ما بين 11 و12 سنة من الجنسين و المتواجدين في مؤسسة تربوية بورقلة خلال فترة تطبيق الدّراسة.

5. 2 الحدود المكانية :

تحدّدت الدّراسة ميدانيا بابتدائية "عانو محمد" القصر ورقلة .

5. 3 الحدود الزّمنية:

أجريت الدّراسة في الموسم الدّراسي 2017 / 2018.
وذلك في الفترة الممتدّة من 01-04-2018م إلى 18-04-2018 م

6. التّعريف الإجرائي لمتغيرات الدّراسة:

6. 1 التّنظيم العقلي:

هو في بحثنا، ما يمكن الكشف عنه اِنطلاقا من التّصورات التّي تظهر في المقابلة و من الإنتاج الإسقاطي المتحصل عليه من خلال اِختبار الرّورشاخ.

6. 2 التّلميذ المتأخر دراسيا:

هو في دراستنا، كلّ تلميذ تكون درجة تحصيله دون المستوى العادي (المتوسط) لمواد دراسية خلال الفصلين الأوّل و الثّاني مع تكرار سنة دراسية أو أكثر.

6. 3 المرحلة الابتدائية:

هي المرحلة التّعليمية الأولى من عمر التّلميذ في النّظام التّربوي الجزائري مدتها خمس سنوات تبدأ من السّن السّادسة إلى سن إحدى عشر سنة بالنّسبة للتّلميذ العادي والتّلميذ المتأخر دراسيا قد يصل عمره إلى ثلاثة عشر سنة أو أكثر.

6. 4 الإنتاج الإسقاطي:

مجموعة من الإجابات في اِختبار الرّورشاخ المقدمة من طرف التّلميذ اِستجابة لتعليمة خاصة بالاِختبار.

الفصل الثّاني

التّنظيم العقلي

تمهيد

أولا:التّنظيم العقلي

1 .مفهوم التّنظيم العقلي

2. مستويات التّنظيم العقلي

3. المبادئ الأساسية للتّنظيم العقلي

4 . وظيفة الجهاز النفسي

5 .التّصورات و التّنظيم العقلي

6.أنواع التّنظيم العقلي

ثانيا: الإنتاج الإسقاطي

1 .مفهوم الإنتاج الإسقاطي

2 .اختبار الرّورشاخ (RORSCHACH)

1.2 تطبيق اِختبار الرّورشاخ

3.صيرورة إرصان الإجابة في اِختبار الرّورشاخ

4. معالم التّنظيم العقلي النّموذجي من خلال الرّورشاخ

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر التّنظيم العقلي للفرد نتاج للنّمو النّفسي التّدريجي الخاص به، الذي يعتمد أساسا على التّفاعلات التّي تحدث بينه وبين المحيط الخارجي.

ويختلف هذا التّنظيم من فرد لآخر ،وذلك باختلاف التّجارب و الخبرات التّي يعيشها كلّ فرد وكيفية توظيفه لها في جهازه النّفسي منذ المراحل الأولى للحياة وعليه سنتناول في هذا الفصل التّنظيم العقلي ومستوياته و المبادئ الأساسية له وأنواعه كما سنتناول مفهوم الإنتاج الإسقاطي و اِختبار الرّورشاخ وصيرورة إرصان الإجابة فيه و معالم التّنظيم العقلي النّموذجي من خلاله.

أولا: التّنظيم العقلي :

1 .مفهوم التّنظيم العقلي

هو سيرورة دينامية تخضع لمبادئ الجهاز النّفسي، هذا الأخير الذّي يسير وفقا لقوانين ضبط خاصة به الذّي يحاول أن يحتفظ بحالة توازن داخلي والتّكيف مع متطلبات الواقع.

ويتناول التّنظيم العقلي حسب التّناول التّحليلي من وجهات نظر أساسية ومتكاملة تتمثل في : وجهة النّظر الاقتصادية ووجهة النّظر الموقعية، ووجهة النّظر الدينامية .

1. 1 .وجهة النّظر الاقتصادية:

تدرس وجهة النّظر هذه كيفية توزيع الطّاقة النّفسية وتوظيفها، وانتشارها عبر مختلف التّصورات ومواضيع و أركان الجهاز النّفسي ، حيث يطلق الوصف الاقتصادي على كلّ ما يتصل بالفرضية القائلة بأنّ العمليات النّفسية تتمثل في سريان وتوزيع طاقة قابلة للتكميم (هي الّطاقة النّزوية)أي أنّها قابلة للزيادة و النّقصان و التّعادلات(لابلاش وبونتاليس،1985 ،ص87)

2.1. وجهة النّظر الموقعية:

تعتبر وجهة النّظر هذه الجهاز النّفسي مكوّن من عدّة الأنظمة و أركان تؤدي وظائف مختلفة .ويوجد تداخل كبير في عمل هذه الأنظمة و الأركان فيما بينها ،وكلّ نظام له أسلوبه ومبادئ تحكمه ،يعمل من خلالها على معالجة الحوادث و الإحساسات التّي يتعرض لها ،فهو يؤثر على الطّاقة التّي تعبر من خلاله

يوجد في هذا الإطار موقعيتان: تتعلق الأولى بأنظمة الشّعور، ما قبل الشّعور واللاّشعور، وتشير الثّانية إلى أركان الأنا والأنا الأعلى،والهو.

1.2.1. الموقعية الأولى:

أ- الشّعور:

يقع على محيط الجهاز النّفسي بين العالم الخارجي والأنظمة الذّكروية ،و يتكفل بتسجيل المعلومات القادمة من الخارج وإدراك الإحساسات الدّاخلية المنبعثة من نظام اللاّشعور، والتّي تريد الإشباع باستمرار.كما يعتبر نظام الشّعور مقر عمليات الفكر، ويمثل التّفكير المنطقي الواقعي الّذي يراقب باستمرار النّزوات المندفعة من نظام اللاّشعور باعتباره خاضع لمبدأ اللّذة، أما نظام ما قبل الشّعور فان محتوياته ليست شعورية ، غير أنه يمكن لها أن تطفو إلى حيز الشّعور بجهد بسيط. فهو نظام خاضع للعمليات الثّانوية تكون الطّاقة النّفسية على مستواه مترابطة باعتبار أنها مسيرة وفقا لمبدأ الواقع.

ب- ما قبل الشّعور:

يرى "فرويد" بخصوص نظام ما قبل الشّعور أن العمليات والمحتويات لا تكون حاضرة في المجال الشّعور الراهن إلا أنها تختلف عن محتويات النظام اللاّشعور من حيث حقها في العبور إلى مستوى

الشّعور، فيكون نظام ما قبل الشّعور محكوما من قبل العمليات الثّانوية،وإذ تفصله الرقابة عن نظام اللّاشعور ،حيث لا تسمح للمحتويات و العمليات اللاّشعورية بالمرور إلى نظام ما قبل الشّعور إلا بعد الخضوع لبعض التحوير.

إذاً محتويات ما قبل الشّعور ليست شعورية، لكن يمكن أن تصبح كذلك عند بذل جهد نفسي يسير في بعض الأحيان. (سي موسي وزقار،2000 ،ص13)

ويرى مارتي(Marty) أن ما قبل الشّعور هو نظام جوهري في الجهاز النّفسي و أنّ نوعيته تتوقف على ثلاثة عناصر أساسية يتمثل أولها في سمك ما قبل الشّعور الذّي يتميز بمدى اتّساع شبكة التّصورات ومجمل الطّبقات المكونة لها، وعلى مدى نفوذية سيره المتمثلة في حركية التّصورات داخل هذه الشّبكة ،وفي الأخير على مدى وفرة التّصورات في كلّ وقت .

ج- اللّاشعور:

يؤدي دورا مهما في النّشاط النّفسي للشّخص ،حيث يتكون من مواد مرفوضة من طرف الشّعور فباعتباره خاضع لمبدأ اللّذة فهو يتكون من المحتويات المكبوتة التّي حظر عليها العبور إلى نظام ما قبل الشّعور-الشّعور بفعل الكبت الذّي يعمل على إعاقة بروز أي تصور إلى حيز الشّعور من شأنه أن يضايق الأنا. ومحتويات اللّاشعور عبارة عن ممثلات النّزوات تحكم من طرف السّياقات التّحولية للعمليات الأولية كالازاحة و التّكثيف والترّميز، وهي مشحونة بطاقة نزوية بصورة مفرطة، تعمل باستمرار للعودة إلى حيز الشّعور مشكلة ما يسمى بعودة المكبوت .غير أن محتويات اللّاشعور هذه لا يمكن أن تنفذ إلى نظام ما قبل الشّعور –الشّعور إلا عن طريق تكوين تسوية بعد خضوعها لتحويرات الرقابة وتشويهها (لابلاش وبونتاليس،1985 ،ص596)..

يتجلى اللّاشعور في جملة من السّلوكات منها الأحلام ،و الأعراض العصابية،وزلات القلم و اللّسان و النّسيان ،وبعض الأفعال اللّارادية كاللّزمات و الهفوات و الهوامات.

2.2.1. الموقعية الثّانية:

حسب الموقعية الثّانية للجهاز النّفسي ، يمثل هذا الأخير حسب ثلاث هيئات :الهو، الأنا و الأنا الأعلى.

أ- الهو :

هو منبع الطّاقة الحيوية والنّفسية ومستودع الغرائز والدوافع الفطرية , التّي تمثل الأساس الغريزي الذي ينتج عنه الطّاقة النّفسية , وهو فطري سيكولوجي وموجود منذ البداية مع الطّفل وهو مستودع الغرائز مثل غرائز اللّذة والحياة والموت التّي تعمل تحت سيطرة "الهو" بشكل لاشعوري حيث أنّ وظيفة "الهو" الأساسية تتمحور على جلب الرّاحة للفرد (الزيود ,1998,ص22)

ويعمل "الهو" وفق مبدأ اللّذة الذّي يميل دائما إلى تحقيقه، ولا تحكمه قوانين الفكر و المنطق ،ولا يعرف القيم الأخلاقية، ولا يخضع لمقولتي الزمان و المكان، كما أنه لا يميز بين الصّورة الذّاتية والواقعية الموضوعية .(عباس،1990،ص15)

ب- الأنا:

" الأنا "عند"فرويد" هو واجهة "الهو" إلى العالم الخارجي ،"فالأنا" هو جزء من "الهو"، ذلك الجزءالمعدل نتيجة علاقاته بالعالم الخارجي ،وما يميز" الأنا"عن "الهو"هو نزعة "الأنا"إلى تنظيم مكوناته وضبط العمليات النّفسية وإخضاعها لحكم العقل (FREUD.p237)

ويمثل القطب الدّفاعي بين المتطلبات النّزوية" للهو" وضغوط العالم الخارجي ومقتضيات الأنا الأعلى ،فالأنا وسيط يتكفل بفرض استقرار وهوية ومصالح الفرد ،وهو وحدة تتشكل شيئا فشيئا عبر الحياة ،وهو مسير وفقا لمبدأ الواقع،يتحكم في الغرائز و الرغبات المنبعثة من" الهو" التّي لا همّ لها سوى

الاشباع مهما كلّف الأمر، يكون الطّفل عند ولادته وقبل احتكاكه بالبيئة الخارجية مجرد " الهو " لكن بعد الولادة يبدأ في الاحتكاك بالواقع ويشرع في الخضوع لمبادئه و الانصياع لقيوده حتى يتمكن من التعايش معه فلا يسحقه الواقع أو يغيره إن هو تجاهله .ومن هنا يتكون جزء من "الهو" مشكلا بذلك ركن الأنا الذي يبدأ في النمو مع نمو خبراته وازدياد احتكاكه بالواقع.

فالأنا يعمل وفقا لمبدأ الواقع وتتمثل مهمته الأساسية في المحافظة على الشّخصية وحمايتها من الأخطار ،إشباع متطلباتها بشكل لا يتعارض مع الواقع وظروفه.يتكفل "الأنا" دون "الهو" بالدّفاع عن الشّخصية وضمان توافقها مع البيئة ،وحل الصّراع بين الكائن الحي و الواقع أوبين الحاجات المتعارضة للكائن الحي ،ويشغل نشاطه حيزا من الشّعور وحيزا واسعا من اللاّشعور.

ذلك أن جزءا واسعا من النّشاط الدّفاعي للأنا يتم بصفة لا شعورية، ويغطي كل من "الهو"و"الأنا" كامل الحيز الموجود بين الأنظمة الثّلاثة للموقعية الأولى أي اللاّشعور ،وما قبل الشعور - الشّعور.بهذا فإنّ بعض نشاط "الأنا "يكون شعوريا مثل الإدراك الحسيّ الخارجي و الدّاخلي و العمليات العقلية والتّفكير، كما يمكن أن يكون لا شعوريا كحل الصّراع بين الواقع و الرّغبات المتناقضة وآليات الدّفاع المختلفة .

فالأنا هو ذلك الجزء من "الهو" الذّى خضع لتغيرات تحت التّأثير المباشر للعالم الخارجي بواسطة الشّعور و الإدراك ،ويحاول أن يبسط سلطته على "الهو" ونزواته من خلال إستبداله لمبدأ اللّذة بمبدأ الواقع الذّي يحكم العالم الخارجي ،حيث يمثل ذلك المنفذ الوحيد الذّي يضمن سلطانه على "الهو"، بهذا فإنّ الأنا هو الذّي يوجه ،ويراقب ،ويضبط سلوك الفرد مع محيطه، وكذا التّوترات التّي تحركه ،وينمو من تمايز الجهاز النّفسي من خلال اتصاله بالواقع الخارجي (سي موسي وزقار،2000 ،ص17)

ج- الأنا الأعلى:

هو وريث عقدة أوديب، يأخذ أصله من "الهو"، ويتكوّن الأنا الأعلى بتقمص الطّفل للصورة المثالية للأب، وفي الحالات السّوية يكون الأب المتقمص هو الأب المماثل جنسيا .ويرى" فرويد" أن الأنا الأعلى يقوم بثلاث وجوه من النّشاط هي مراقبة ذات و إقامة المثل العليا، والضّمير الخلقي . (فرج وآخرون ،ص63)

3.1.وجهة النّظر الديناميكية:

هي التّي تدرس الظّواهر النّفسية، باعتبارها نتاجا للصّراع ولتركيبة القوى ذات المنشأ النّزوي التّي تمارس، نوعا معين من الاندفاع.

تقود وجهة النّظر هذه إلى إعتبار الظّواهر النّفسية، كنتاج لتنسيق أو تركيب لقوى متضادة، حسب وجهة النّظر هذه الاضطراب النّفسي يفسره صراع قوتين، أي تضاد قوتين اللاّشعور الذّي يبحث عن الظّهور وقمع النّظام الشّعوري الذّي يعارض هذا الظهور. حسب" فرويد " الصّراع هو تضاد نزوتين رئيسيتين وهو تظاهرة لديناميكيات متعارضة لمختلف هيئات الجهاز النّفسي فيما بينها ومع العالم الخارجي(LAPLANCHE .P. et PANTALIS .J.B. 1967, pp. 123,124) .

2. مستويات التّنظيم العقلي:

هناك مستويان لأساليب التّنظيم العقلي يميزان الحياة النّفسية ،يتعلق الأول بالعمليات الأولية ،التي تخص النّشاط العقلي اللاّشعوري،ويتعلق الثّاني بالعمليات الثّانوية التي تخص النّشاط العقلي الشّعوري .

1.2. العمليات الأولية:

تخضع العمليات الأولية لمبدأ اللّذة و هي تميز النّظام اللاّشعوري ،تكون الطّاقة النّفسية تسير بحرية تامة منتقلة بدون عقبات من تصور إلى آخر تبعا لأوليات الإزاحة و التّكثيف .

2.2. العمليات الثّانوية:

يحكم التّنظيم العقلي وفقا للعمليات الثّانوية نظام ماقبل الشّعور-الشّعور، تكون الطّاقة" مربوطة" في البدء قبل أن تسيل بشكل خاضع للضبط , ويتم التّوظيف في التّصورات بشكل أكثر اِستقرارا , بينما يؤجل الإشباع , وهو مايسمح بقيام التجارب الذهنية التي تخضع للاختيار مختلف مسالك الإشباع الممكنة، كما أنّها تخضع لمبدأ الواقع.(لابلاش وبونتاليس،1985 ،ص371)

3-.المبادئ الأساسية للتّنظيم العقلي :

تسير الحياة النّفسية وفقا لمبادئ أساسية, كشف عنها منذ بداية التّحليل النّفسي سنة 1895, وإن كنا نميز و نفصل فيما بينها بهدف توضيحها, إلاّ أنّها في الواقع متماسكة, وتخدم بعضها البعض

3. 1 مبدأ الثّبات:

يعتبر مبدأ الثّبات من أهم مبادئ التّنظيم العقلي, فهو يشير إلى نزعة الجهار النّفسي إلى الحفاظ على كمية الإثارة في أدنى مستوى , وعلى درجة ثابتة من التّوتر، فهو ينزع إلى الاحتفاظ بكمية الإثارة التّي يحتويها, في أدنى مستوى ممكن, أو على الأقل يحافظ على ثباتها ما أمكن. يأتي هذا الثبات من خلال تصريف الطّاقة الحاضرة فعليا من ناحية, ومن خلال تجنب ما يمكن أن يزيد كمية الإثارة , و الدّفاع ضد هذه الزيادة من ناحية ثانية .(لابلاش وبونتاليس،1985 ،ص446)

2.3. مبدأ اللّذة: وهو ناتج عن مبدأ الثّبات، ويهدف إلى تجنب الانزعاج و الحصول على اللّذة على اِعتبار أن الانزعاج يرتبط بزيادة الإثارة ،وأن اللذة ترتبط بتخفيض هذه الكميات. (لابلاش وبونتاليس،1985 ،ص452)

فمبدأ اللّذة يعمل في خدمة مبدأ الثّبات، ويهدف إلى خفض التّوتر وبذلك فإن كل سلوك يكون مصدرا لحالة من التّوتر يسعى هذا المبدأ إلى تخفيضه متجنبا للألم ،وهادفا للحصول على اللذة.

3 . 3 مبدأ الواقع:

وحسب هذا المبدأ النزوات لا تشبع فوريا لكنها تؤجل من طرف الأنا خضوعا للواقع و المحرمات الاجتماعية بواسطة الارصان النفسي أو التعقيل (mentalisation) وهي عملية فكرية تؤجل الاشباع إلى وقت مناسب ومقبول من الأخلاق و الواقع .(ميموني 2010،ص 131)

3. 4 مبدأ اضطرار التكرار:

يتخذ طابع عملية لا تقاوم ذات مصدر لا شعوري، ينشط فيها شخص لزج نفسه في وضعيات مؤلمة، مكررا ذلك تجارب قديمة دون أن يتذكر نموذجها الأصلي، بل يعيش على العكس من ذلك انطباعا على درجة عالية من الحيوية بأن المسألة ترتبط بشيء يجد تبريره الكامل في الواقع الراهن. (لابلاش وبونتاليس،1985 ،ص80)

يعمل هذا المبدأ على إعادة الخبرات القوية، سواء كانت نتائج هذا التكرار سارة أو مؤلمة.فالتجارب المؤلمة التي يميل الفرد إلى تكرارها بطريقة لا شعورية ،ينتابه فيها انطباع ،وكأنها ليست متعلقة بسياق الماضي، إنّما معاشة في الحاضر، ويتخذ التّكرار طابع عملية نفسية ذات أصول لا شعورية يصعب مقاومتها، مما يؤدي بالفرد لإيقاع نفسه في مواقف مؤلمة يكرر عن طريقها تجارب قديمة دون أن يتذكر نموذجها الأصلي، بل إنّه قد يجد تبريرا لذلك في الواقع المعاش . (سي موسي وزقار، 2000، ص11)

4.وظيفة الجهاز النفسي:

تتحدد وظيفة الجهاز النفسي في عمليتين متكاملتين ومتداخلتين تتمثلان في الوظيفة الإرصانية والوظيفة الدفاعية.

4. 1 الوظيفة االإرصانية:

استعمل فرويد هذا المصطلح للدلالة على العمل الذي ينجزه الجهاز النفسي في سياقات مختلفة بقصد السيطرة على المثيرات التي تصل إليه والتي يتعرض تراكمها لأن يصبح مرضيا. و هو تحويل كمية الطاقة مما يتيح السيطرة عليها إما بربطها أو بجعلها تنحرف عن مسارها (لابلانش و بونتاليش،1985،ص60)
ليتم توضيح أهمية الجانب الاقتصادي والمتمثل في تحويل كمية الطاقة من الحرة (سياقات أولية)إلى المرتبطة (سياقات ثانوية).

أما" بيار مارتي" فيطلق على العمل الذي يقوم به الجهاز النفسي العقلنة (التعقيل) ويعرفها على أنّها ذلك العمل أو السّياق الذّي يقوم به الجهاز النّفسي للتسيير وتحويل و إرصان واحتواء وتنظيم الاستثارات التّي تأتي من العالم الدّاخلي والخارجي، ويتمّ هذا العمل في شكل تساميات عقلية ودفاعات عقلية عكس التّصريف على مستوى الطّبع والسّلوك وعلى مستوى الجسم بحكم أنّها أجهزة معدّة للدفاع. (Marty, 1991, p7)

وتأخذ العقلنة بعين الاعتبار كمية ونوعية التّصورات من حيث :

أ- **الكمية** :حيث تكون كمية التّصورات في علاقة مع تراكم الطّبقات التّصورية عبر مختلف مراحل النّمو الفردي من الطّفولة المبكرة إلى الطّفولة ثم للرشد؛

ب. النّوعية : وتتعلق بنوعية التّصورات قبل- الشّعور التّي ترتبط بـ :

1 . سهولة استحضار هذه التّصورات ؛

2. سهولة الربط ما بين مختلف التصورات أثناء استحضارها بتصورات أخرى من نفس المرحلة ومن مراحل مختلفة ، مما يعطي في المجموع تداعيات غنية؛

3. ديمومة العنصرين السابقين (سهولة الاستحضار . سهولة الربط)، التي يمكن أن تعرقل بواسطة التجنبات أو قمع التصورات الناتجين عن اختلال تنظيم نظام ما قبل الشعور. (Marty,1991, PP. 18-19)

4. 2 الوظيفة الدّفاعية:

ظهر مصطلح الدّفاع لأوّل مرة سنة 1894 للدلالة على كل الحيل التي يستخدمها الأنا في حالات الصراع وتعرف "أ، فرويد" الدّفاع على أنه ثّورة الأنا ضد التصورات و الوجدانات المؤلمة وغير محتملة .

يعرفها لابلانش و بونتاليس "أنماط مختلفة من العمليات التي يمكن للدفاع أن يختص فيها، وتتنوع الآليات الدفاعية السائدة تبعا للمرحلة التكوينية وتبعا لدرجة إرصان الصراع الدفاعي".(لابلانش وبونتاليس، 1985، ص 132)

تعرّفها" ف، شنتوب" على أنها مجموعة من العمليات التّي يختص بها الأنا، و التّي تهدف للمحافظة على نوع من الاستقرار للفرد تجاه التأثيرات الداخلية التي تتمثل في النزوات والمقتضيات الخارجية أي متطلبات المحيط (Shentoub, 1972, P. 597)

آليات الدفاع هي أنماط مختلفة من العمليات التّي تهدف إلى التّخفيف من مشاعر التّوتر و القلق، وهي آليات يبذلها الأنا للمحافظة على التّوازن النّفسي للشّخصية والإبقاء على تماسك تكاملها.

ومن أهم الآليات الدّفاعية حسب "آنا فرويد" نجد :الكبت ،الإسقاط ،النّكوص ،العزل،الإنكار،التّكوين العكسي ،الاجتياف ،التّسامي. (عباس ،1990 ،ص28)

5 . <u>التّصورات والتّنظيم العقلي</u> :

حسب "مارتي" فإنّ التّصورات هي عبارة عن استحضار أو استعادة للإدراكات الأوليّة، كانت قد ترسخت داخليا وتركت أثارا ذكروية تصحب غالبا بنغمة وجدانية مريحةأو غير مريحة، وتنقسم هذه التصورات إلى نوعين وهي :

1.5. تصورات الأشياء :

وهي تعيد وقائع معيشية ذات طابع حسي إدراكي، وهي تسمح بالتداعيات الحسية والإدراكية، وكذلك تداعيات السّلوكيات (وضع الأشياء في تركيب معين) ويمكن للتّصورات الأشياء أن تكون مرتبطة بوجدانات لكنها لا تتحور بمفردها إلا إذا صاحبتها تداعيات الأفكار.

2.5. تصورات الكلمات:

تنتج تصورات الكلمات اِنطلاقا من إدراك كلام الآخرين سواء كان الكلام بسيط أو معقد ومن النّاحية الحسية تستطيع أن تعتبر تصورات الكلمات في بدايتها ما تزال تصورات الأشياء وتهجر من هذا الإطار أثناء التّطور العادي الفردي لأنّها تولد من التّواصل مع الأم ثم تتحسن بالتّواصل مع الآخرين، ثم تسمح فيما بعد تدريجيا بالتّواصل مع ذات الإنسان نفسه ،وهو ما يسمى بالّتفكير الداخلي وعليه فإن تصورات الكلمات تعتبر بمثابة القاعدة الأساسية لتداعيات الأفكار.

وتتحد تصورات الكلمات مع تصورات الأشياء وترتبط فيما بينها لتكون لنا ما يسمى بنظام ما قبل-الشّعور حيث يعمل بثنائية (تصورات الأشياء تصورات الكلمات) (Marty.1991, PP. 15-16)

6 . **<u>أنواع التّنظيم العقلي:</u>** ينقسم التّنظيم العقلي إلى:

1.6. تنظيم عقلي جيد: تكون فيه التّصورات جيدة نسبيا وسهلة، متسعة وعميقة تدخل في إطار قاعدة التّداعيات

2.6. تنظيم عقلي هش: تكون التّصورات فيه غائبة سطحية، وناقصة التّداعيات أي تتميز بفقر في التّصورات وهشاشة في الأساليب العقلية . (Marty,1991, P.30)

<u>ثانيا:الإنتاج الإسقاطي</u>

1.مفهوم الإنتاج الإسقاطي :

الإسقاط من الآليات الدفاعية التّي يلجأ إليها الفرد لإلصاق معاناته ومخاوفه، وجوانب ضعفه وعدوانيته بالآخرين.

يعرف معجم مصطلحات التّحليل النّفسي الإسقاط على أنه :العملية التّي ينبذ فيها الشّخص من ذاته بعض الصفات،و المشاعر والرغبات، وحتى بعض الموضوعات التي يتنكر لها أو يرفضها في نفسه كي يموضعهافي الآخرسواءكان هذا الأخير شخصاأم شيئا. (لابلانش و بونتاليش، 1985، ص70)

يقدم لنا الإنتاج الإسقاطي صورة عن الواقع الداخلي الذي يضفيه الشخص علي المادة المقدمة له ونقصد به هنا مجموع الإجابات والمقدمة علي شكل بروتوكولات من طرف المفحوص في اختبار الرورشاخ استجابة لتعليمة خاصة به وكذا كل العناصر تتضمنها وضعية تطبيق الاختبار، من استجابات حركية وملاحظات وانتقادات و إيماءات وطلب استفسارات و إضافات .

تسمح المادة الإسقاطية المحصل عليها من فهم نوعية العلاقة مع الواقع وفي نفس الوقت بالوقوف على إمكانية الفرد لإدماج واقعه النفسي في نظامه الفكري، إذا يجد هذا الأخير نفسه أمام ضغوط داخلية وخارجية فيتبين لنا كيف يواجه عالمه الداخلي و محيطه الخارجي .

فالإسقاط هو ميكانيزم أساسي يتم من خلاله إنجاز وحدة التّقنيات الإسقاطية التّي تقوم على فرضية فحواها أنّ الشّخص يبنى عالمه تبعا لما هو عليه ذلك أن كلّ سلوك أو إدراك أو لفظ أو تعبير لشخص ما يحمل في طياته سمة شخصيتة .

كلّ الاختبارات الإسقاطيةهي وسائل موحية بهذا النشاط الإسقاطي العادي ،إذ عن طريقها يفصح الفرد عن طريقته الخاصة في تنظيم تجاربه وهيكلتها،والمعنى الذي يعطيه لها، ذلك أنّه يستقبل مثيرات ذات البناء الضعيف للاختبارات الإسقاطية ويستجيب لها وفقا للتنظيم الدينامي لشخصيته ، بهذا يسقط نظرتة للحياة من خلال استجابته لتعليمة الاختبار و ترجمته لمادته .

إنّ المادة المقدمة في اختبار الرورشاخ والتّي تتعلق ببقع حبر غامضة تتميز بكونها تعطى للمفحوص حرية الاستجابة من جهة ومن جهة أخرى تعمل على تقييده،وبهذا فإن الإنتاج الإسقاطي يخضع لعاملين جوهريين هما :التّمسك بالواقع و في ونفس الوقت الانطلاق منه للتخيل حيث أن بقع حبر ليس لها شكل محدد يعطى لها المفحوص شكلا انطلاقا من خياله .

بحكم تميز الاختبارات الإسقاطية أساسا بغموض مادتها و بالحرية المعطاة فيها للمفحوص للاستجابة. (سي موسي ، زقار،2000 ، ص35)

يميل الأفراد للإسقاط ما بداخلهم على هذه المادة الغامضة، ذلك أن اللبس و الغموض يستعملان هنا كوسيلة موضعية خارجية للإدراك، من أجل تنشيط ما يختلج في نفس الشخص من قلق و خوف و ميول عدوانية وما إلى ذلك من انفعالات و دوافع . فالمادة المعطاة من طرف المفحوص على شكل بروتوكول انطلاقا من تطبيق اختبار إسقاطي هي عبارة عن تنشيط للواقع الداخلي للفرد وانعكاس للحياة النفسية بما فيها من آثار ذكروية التي هي عبارة عن أجزاء مرتبطة ببعضها البعض .و يكمن دور الأنا أثناء التطبيق في التمييز بين العمليات الداخلية و الواقع .ذلك أن اللاشعور يهدف إلى التفريغ الفوري وإلى تكرار التجارب القديمة غير المُرضية والتي لم يتقبلها الشخص بغية التحكم فيها أكثر (Shentoub.1990. PP. 17-22)

فالإنتاج الإسقاطي هو عملية تفريغ و إسقاط لما يشعر به الفرد على المادة المقدمة له، بحيث أن بنية استجابات البروتوكول الخاص به تكون مماثلة لبنية شخصيته فالمميزات الأساسية لهذه الأخيرة تبقى محفوظة في البروتوكول .

2-<u>اختبار الرورشاخ (Rorschach)</u> :

هو اختبار إسقاطي أنشأه "هيرمان رورشاخ" (Rorschach) سنة 1920، ويعتبر من أدوات التشخيص الأساسية في العيادات النّفسية،ووسيلة من وسائل دراسة الشخصية .

يتألف من عشر لوحات ذات أشكال مختلفة. هذه اللّوحات تثير أكبر قدر ممكن من الاستجابات المختلفة لدى أشخاص مختلفين

إنّ خمس لوحات تتكون من درجات مختلفة من الظلال ولوحتين من اللونين أسود وأحمر وثلاثة تتكون من ألوان متعدّدة. **(عباس،1990،ص213)**

ونظرا لكون مادة الاختبار غامضة وغير محدّدة البنيان، فإن إدراك المفحوص للبقع يعكس دينامية شخصيته، وذلك فيما يتعلق بالدينامية المعرفية، وكيفية معالجته للمشاكل التّي يواجهها، وقدراته الإبداعية، وديناميّاته الانفعالية من قلق، وانقباض، واتجاهاته نحو ذاته ونحو الآخرين، وقوة "الأنا" في مواجهة الواقع، وأنواع الصّراعات المعاشة، وما يلجأ إليه المفحوص من ميكانيزمات دفاعية للتّعامل مع هذا الصّراع (كامل،1980،ص374)

1.2 <u>تطبيق اختبار الرورشاخ:</u>

يطبق اختبار الرورشاخ على الأطفال، والمرهقين، والراشدين.

قبل أن يتقدم المفحوص إلى الفحص يقوم الفاحص بإعداد الرائز بوضعه فوق المكتب وتكون اللوحات مقلوبة ومرتبة من الأولى حتى العاشرة ليسهل تقديمها للمفحوص،كمايحضر أوراقا لتدوين الإجابات (سي موسي و بن خليفة،2010، ص158)

1.2 . 1 التعليمة:

تقدم التعليمة في اختبار الرورشاخ تبعا لكل مرحلة من مراحل التطبيق ، وهي على اختلاف أنواعها تنبه المفحوص للإدلاء بما يراه في لوحات الاختبار. وتعطى في التطبيق العفوي الحرية للاستجابة دون توجيه المفحوص أو الإيحاء له، حيث تقدم أحيانا التعليمة الأصلية الرورشاخ وهي: "ما يمكن أن يكون هذا" .

غير أن هذه التّعليمة قد عدلت من قبل باحثين آخرين، فأصبحت لا تقدم في شكلها الأصلي إلا نادرا. وتعد تعليمة "آنزيو" (Anzieu) التعليمة التي غالبا ما تستعمل من قبل الأخصائيين النفسانيين، وهي كما يلي: "ما نطلبه منك هو أن تقول ما الذي يمكن رؤيته في هذه البقع" ،كما تعطي "شابير" التعليمة التالية: "سوف أريك عشر لوحات، عليك أن تقول لي فيما تجعلك تفكر فيه، وما الذي يمكن أن تتخيله انطلاقا من هذه اللوحات" ، فعلى الرغم من هذه الاختلافات في صياغة التّعليمة، إلا أن كل التّعليمات تشترك في كونها تعطي الحرية للمفحوص لتخيل أشكال انطلاقا من منبه غير محدد، دون توجيهه أو الإيحاء له بأية إجابة.

أما تعليمة التحقيق فتقدم مباشرة عند بدايته، وتهدف لضبط بعض استجابات المفحوص والحصول على توضيحات إضافية تساعد في التّنقيط والتّحليل الدقيق للبروتوكول، نذكر على سبيل المثال، تعليمة "شابير"، وهي: "والآن نأخذ من جديد الصور معا، وتحاول أن تقول لي أين رأيت ما قدمته في السّابق، على ماذا اعتمدت لإعطاء استجاباتك، وبطبيعة الحال، إذا راودتك أفكار أخرى، يمكنك الإدلاء بها" فهي كما نلاحظ وإن كانت مرنة، إلا أنها بقيت محافظة على المضمون الجوهري للتّعليمة الأصلية.

عموما، إن تطبيق اختبار الرورشاخ يقتضي الاهتمام بكل عناصر الوضعية الإسقاطية من الفاحص الذي يجب أن يكون حياديا ولطيفا مع المفحوص، والتّعليمة التّي ينبغي أن تصاغ بصورة واضحة بسيطة ودقيقة، والمادة التي يجب أن تقدم وفقا لمنهجية دقيقة ومحددة. فالفاحص يجب أن يأخذ في الحسبان أثر هذه العوامل كلها، وهي مترابطة بصورة لا تقبل الإنفصال.

2.2. 2 مرحلة التّطبيق:

تتمثل في تقديم لوحات الاختبار للمفحوص الواحدة تلو الأخرى إلى تنتهي كل اللوحات. ويقوم الفاحص بتدوين كل إجابات المفحوص، وملاحظة كل سلوك صادر عنه مع تسجيل زمن الرجع الخاص بكل لوحة، والمدة المستغرقة فيها.

2.2. 3 مرحلة التّحقيق: وهي لا تقل أهمية عن سابقتها حيث يعيد الفاحص فيها تقديم اللوحات الواحدة تلو الأخرى للمفحوص، أو تلك التي يحتاج فيها إلى توضيحات معينة، بهدف تحديد العناصر ذات الأهمية في التنقيط وتحليل البروتوكول. يساعد التحقيق على حصر الدينامية النفسية للشخصية التي دفعت الفرد لإعطاء تلك الاستجابات.

2. 2. 4 مرحلة اختبار الحدود : والتي ينتقل إليها الفاحص عندما ينعدم أو ينقص نمط معين من الإجابات في البروتوكول، كقلة الإجابات الشائعة أو انعدام التصورات البشرية أو انعدام نمط معين من طرق التناول، أو حتى غياب الاستجابات اللّونية في اللوحات: VIII، IX، X .

2. 2. 5 اختبارالاختيارات: ينتقل إليها الفاحص في الأخير ، وهو جزء من التّطبيق يأتي بعد التحقيق، يقترح الفاحص من خلاله على المفحوص أن يختار من بين العشر لوحات، اللوحتان اللتان أعجب بهما أكثر من الأخريات، ثم اللوحتان اللتان لم تعجبانه على الإطلاق، اللوحتان اللتان يكرههما أكثر من اللوحات الأخرى .

إن تطبيق اختبار الرورشاخ عملية متواصلة وليست متقطعة، فالفاحص منذ بداية التطبيق بالإنصات للمفحوص وتدوين استجاباته، وتسجيل زمن الرجع، وزمن اللوحة، والزمن الكلي للبروتوكول، كما أنه يلاحظ سلوك وإيماءات المفحوص باستمرار. (سي موسي وزقار 2000،ص47)

3. صيرورة إرصان الإجابة في اختبار الرورشاخ:

تتلخص صيرورة إرصان الإجابة في اختبار الرورشاخ في مجموع الميكانيزمات العقلية التي يوظفها المفحوص للتجاوب مع وضعية الاختبار بعدما تقدم له التعليمة الخاصة مع الوضع في الحسبان عناصر هذه الوضعية التي هي : المادة، والتّعليمة ووجود الفاحص،فالمفحوص هنا مطالب بالقيام بعمل ربط متوازن بين متطلبات اللاشعور الذي يمثله الهو، ومقتضيات الواقع الذي يمثله الأنا، ومن خلال نوعية هذا الرّبط بين البنيات الشّعورية والبينات اللاّشعورية، تتحدد نوعية التّنظيم لدى المفحوص، باعتباره يمثل الطريقة التّي ينتظم بها دفاع الشّخص لمواجهة النّزوات الليبيدية والعدوانية بحكم الطّابع الصّراعي الذّي تتميز به وضعية الاختبار.

تمر عملية إرصان الإجابة في هذا الاختبار بسلسلة من المراحل نلخصها في النّقاط التّالية:

- في البداية يحدث إدارك حسي للمحتوى الظّاهري للمادة يدخل المفحوص في نشاط ترابطي غير مألوف بحكم الغموض الكبير للمنبه؛

- يتواصل النّشاط التّرابطي الكثيف المباشر في نظام الشّعور وما قبل الشّعور نظريا على مستوى النّظام اللاّشعوري؛

- يتم العمل على المادة الناتجة عن النّشاط التّرابطي الكثيف، والذّي يهدف للإجابة على الموضوع الشّعوري، أي التّعليمة، فهو عمل انتقائي لمختلف النّماذج المقدمة، حيث تكون هناك منافسة اقتصادية قويّة بين مختلف الآثار الذكروية المنشطة؛

- اكتمال النّشاط التّرابطي الانتقائي من خلال الإجابة، والتّي تكون نوعيتها وخاصيتها التّابعة كثيرا للوضعية الاقتصادية الناتجة عنها، وتمثل تسوية أنجزها المفحوص بين مقتضيات الشّعور واللاّشعور والدّفاعات المستعملة لحل الصّراع من خلال عمل الرّبط الذّي قام بإنجازه. وحتى نتمكن من فهم ما يحدث على المستوى الثّالث والرّابع ينبغي إخضاع المفحوص لعملية تداعي انطلاقا من إجاباته. (Shentoub.1987.p119)

إذاًفصيرورة إرصان الإجابة في التّقنيات الإسقاطية تمر بسلسلة من المراحل،حيث تنتقل من نظام الشّعور،وما قبل الشّعور ،حيث العمليات الثّانوية ومبدأ الواقع إلى نظام اللاشعور حيث العمليات الأولية الخاضعة لمبدأ اللذة وسياقات التّكثيف و الإزاحة و التّرميز،ثم تعبر الرقابة الموجودة ما بين اللاشعور وما قبل الشعور،فالرقابة الموجودة بين ما قبل الشّعور و الشّعور ثم تعطي الإجابة في نهاية المطاف.

5. معالم التّنظيم العقلي النّموذجي من خلال الرورشاخ :

أجريت دراسات علمية عديدة على اختبار رورشاخ من طرف عدة باحثين منهم دراسة بيزمان سنة 1982 و دراسة روش دو طروبنبارغ سنة 1984 و دراسة أخرى لنفس الباحثة سنة 2000ودراسة أنزيو وشابير سنة 1987 وقد خلصت هذه الدراسات إلى وجود وجود معايير خاصة بالتنظيم العقلي السوي وفيما يلي .

نقدم معالم التنظيم العقلي النموذجي من خلال الرورشاخ :

1 .5 ملاحظات عامة حول البروتوكول :

- ضرورة عدم تميز البروتوكول بالكف الذي يتجلى في قلة عدد الإجابات عن25 في بعض الدّراسات الغربية ،وأقل من15 في دراسة جزائرية تحت إشراف سي موسي في إطار جامعة الجزائر وجمعية علم النفس للجزائر العاصمة؛

- قلة زمن البروتوكول عن20 دقيقة عند احتوائه على 15 إلى 20 إجابة ،وعدم احتوائه على أزمنة طويلة الكمون في البداية أو داخل الإجابات ،مع عدم رفض أكثر من لوحة أو اثنان ،إضافة إلى غياب إجابات إضافية مرتبطة بمحددات إيجابية شكلية أو حركية إنسانية؛

يظهر الكف كذلك من خلال تعبير ضئيل عن الوجدان ،وجود نمط صدى داخلي من النّوع المحصور أو المنطوي .فالاستجابات الحسية القليلة تدل على مقاومة بروز الوجدان و الانفعالات قدر الإمكان. (سي موسي و زقار،2000،ص48)

وعليه نجد أن من مؤشرات التنظيم العقلي النموذجي كثرة الإستجابات و تنوعها و عدم طول أزمنة الكمون مع عدم رفض اللوحات.

2.5 **طرق التّناول:**

ضرورة احتواء البروتوكول على استجابات كلية بسيطة (G) بنسبة تتراوح 20% و 30 % حيث تضمن هذه الاستجابات الطابع التكيفي للتنظيم العقلي عندما يكون عددها كاف ،وتكون مرتبطة بمدركات صحيحة

- أن تتراوح نسبة الإستجابات الجزئية ما بين 60 % إلى 70 %
- أن تكون نسبة الإستجابات الجزئية الصغيرة (Dd) بنسبة 10%
- أن لا تتجاوز نسبة الإستجابات الجزئية ذات الفرغات البيضاء (Dbl) 10% وإلا أُعتبر ذلك مؤشر للقلــق.

كما يجب أن تتنوع طرق التناول ولا يكون هناك تركيز على نوع واحد فقط ،كما أن طريقة إدراك الواقع قد ترمي إما لرؤية كاملة للمنبه ،أو إلى تجزئة المادة ،وفي كلتا الحالتين قد تكون محاولة لتجنب المواجهة التي تعتبر خطرا إلى جانب عناصر المادة التي تثير المظاهر المقلقة للواقع الداخلي (Chabert، 1983، p264)

3 .5 محدّدات الإستجابات :

تكون المحدّدات متنوعة وغير مركزة على نوع واحد فقط، وأن تكون المحدّدات الشكلية في حدود 50% (Beizmann، 1966 ، p12).

فعندما يكون عدد الاستجابات الشكلية غير كاف، خصوصا عندما تكون نوعية إدراكها غير ملائمة، فإن ذلك يشير إلى تمسك غير فعّال بالواقع.أما في حالة السيطرة التامة للاستجابات الشّكلية فإن ذلك يدل على إختناق للحياة العاطفية وحتى إلى وجود نزعة إكتئابية.

أن تكون نسبة المحدّدات الشكلية (+F) تتراوح بين 70% إلى 80% حيث يدل انخفاض نسبتها على نوع من الانغماس الرديء في الواقع الموضوعي ،كما يجب ألا تكون الاستجابات الإيجابية السّلبية كثيرة لأن ذلك يدل على غموض التّفكير والشّك و التّردد،والاحتياط الكبير و الحذر أمام الانخراط الذي يتطلبه اتّخاذ القرار؛

- أن يحتوي البروتوكول على الأقل على إستجابة حركية إنسانية (K) واحدة ، فهي تشير إلى ذكاء الفرد وقدرته على إرصان الصراعات ،كما أن وجودها بكثرة تشير إلى إستعمال الخيال و القدرة على الابتكار ،فهي صبغة دينامية للاتجاه الفكري باللجوء إلى الخيال ؛
- أن تكون الإستجابات الفاتحة القائمة (Clob) قليلة جدا في البروتوكول مقارنة ببقية المحدّدات،فهي تدل على وجود صعوبات حقيقية في التّكيف ذات أصل مرضي؛
- أنّ يشمل البروتوكول على استجابات لونية (RC) بنسبة 30 إلى 40% والغياب الكلي للإجابات في اللوحات الملونة يدل على غياب الوجدان و العواطف من النّوع المرضي ،أما وجودها بكثرة

يدل على طغيان الوجدان ،وهو أمر ليس أقل مرضية من الحالة الأولى (سي موسي و زقار،2000،ص50)

أما نمط الصدى الداخلي (T.R.I) يجب أن يكون من أحد الأنواع التـاليـة :

- نمط متكافئ (Ambiequal) : تتساوى فيه الاستجابات الحركية الإنسانية بالاستجابات اللونية (x k= y ε c).
- نمط منبسط مـزدوج(Extratensif Mixte): تكـون فيه الاستجابات الحـركيـة الإنسانية أقل مـن مجموع الإسـتجابات اللونية (x k < y ε c).
- نمط منطوي مزدوج (Introversif mixte) تكون فيه الاستجابات الحركية الإنسانية أكبر من الاستجابات اللونية (x k > y ε c)
- نمط المحصور (Coarté):تكون الاستجابات الحركية الإنسانية و الاستجابات اللونية تميل إلى الانعدام أو منعدمة (0 k = 0 c) . . (N.Canivet.p8).

3.5. محتوى الإستجابات :

أن يشتمل البروتوكول على محتويات إنسانية (H) ،مما يدل على عدم وجود كف في العلاقات الإنسانية ،فظهور الاستجابات الإنسانية ولو بقلة ،ضروري في اختبار الرورشاخ لأنها تبين مدى قدرة الفرد على تقمص صورة إنسانية وتكون نسبتها في حدود 15 %إلى 20% .عدم ظهور إجابة إنسانية يوحي بوجود خطر مرضي؛

- ألا يشمل البروتوكول على محتويات إنسانية جزئية (Hd) كثيرة ،حيث يلجأ الفرد إلى الإدراك الجزئي عوض عن الادراك الكلي للصورة الانسانية عندما تمثل هذه الأخيرة خطرا يهدده؛

فلابد أن يشمل البروتوكول على صور إنسانية كاملة لأن الجزئية منها تدل على غياب كامل لصورة الجسم أو وجود قلق الإنشطار لدى الشخص أو قلق الإخصاء .

أن تكون المحتويات الحيوانية (A) قليلة عند الراشد،حيث يدل ارتفاعها على ميكانيزم دفاعي لتجنب ربط العلاقات مع الأشخاص ،وهذا ما يمثل استثمارا مكثفا لتكيف سطحي وصلب (Chabert ، 1983، p219)

-أما عند الطفل فيجب أن تكون نسبتها معتبرة ،كما يجب أن يكون عدد الإستجابات المبتذلة بين 5 و7 إجابات كدليل على تكيف أوّلي مع الواقع الخارجي.

وعليه فإن البروتوكول الذي يعكس تنظيما عقليا جيدا انطلاقا من الرورشاخ هو الذي يحتوي على استجابات متنوعة من حيث محدّداتها و محتوياتها فيشمل على محدّدات شكلية إيجابية ،وحركية ذات محتوى إنساني ،مما يدل على القدرة على تجاوز الصّراعات وتكيف أحسن مع الواقع الموضوعي .

كما أن هذه المعايير و المعالم لا تؤخذ بصورة مبعثرة ،وإنما تتناول في سياق دينامي ،وفي تفاعلها مع بعضها البعض ،فإذا ارتبطت استجابات شكلية إيجابية بمحتويات إنسانية أكثر من الحيوانية سمح ذلك ببلورة الصراعات النفسية الداخلية ،ودل على مرونة التّعامل مع الآخرين ،بينما إذا اشتمل على محدّدات شكلية إيجابية قوية دون أن تربط بمحتويات إنسانية ،واشتمل البروتوكول كذلك على الكف فإن ذلك لا يدل على تنظيم عقلي جيد .

فكلما ابتعد الفرد عن معالم التنظيم العقلي النّموذجي "العادي" سواء في الاتجاه العلوي-أي فاق المعدل (كأن يعطي المفحوص مثلا 50 استجابة)،أو السّفلي –أي دون المعدل- (كأن يعطي المفحوص مثلا

أقل من 10 استجابات) أعتبر تنظيمه العقلي هشا (Fragile).وكلما اِقترب منها أعتبر تنظيمه العقلي جيدا .

خلاصة الفصل :

يتم تناول التّنظيم العقلي، حسب التّحليل النفسي من وجهات نظرية أساسية ومتكاملة فيما بينهما، وجهة النظر الاقتصادية التّي تدرس كيفية توزيع الطّاقة النّفسية وتوظيفها وانتشارها عبر مختلف التّصورات ومواضيع و أركان الجهاز النّفسي ووجهة النظر الموقعية التّي تتعلق بموقعيتين الأولى تشير إلى أنظمة الشّعور، ما قبل الشّعور و اللاشعور، وتشير الثّانية إلى أركان الأنا والأنا الأعلى و الهو ووجهة النّظر الدّينامية.

والتّنظيم العقلي للفرد تحكمه مجموعة من العمليات الأولية خاضعة لمبدأ اللذة تعمل على تجنب التوتر والألم وتتجه نحو الإشباع الحالي للرغبات دون الاكتراث بالأحكام والقيم و أخرى ثانوية و تكون الطاقة على مستواها مربوطة وتخضع لمبدأ الواقع.

وتنتظم الحياة النّفسية بمجموعة من مبادئ مختلفة وهي مبدأ الثبات، مبدأ التكرار، مبدأ اللذة و مبدأ الواقع.

تتحدّد وظيفة الجهاز النّفسي في عمليتين متكاملتين ومتداخلتين تتمثلان في الوظيفة الإرصانية والوظيفة الدّفاعية حيث تستعمل الأنا بصورة شعورية أو لاشعورية آليات دفاعية بهدف التّخفيف من حدّة القلق، والمعاناة النّفسية التّي تعترضه في الحياة اليومية قصد التكيف مع الواقع والمحافظةعلى التّوازن النّفسي للشّخصية. ويمكن معرفة الواقع الدّاخلي للفرد ونمط تنظيمه العقلي اِنطلاقا من الإنتاج الإسقاطي.

الفصل الثّالث

التَّأخر الدّراسي في ا

تمهيد

أولا : المدرسة الابتدائية.

1. تعريف المدرسة الابتدائية

2. أهداف المدرسة الابتدائية .

ثانيا : التّأخّر الدّراسي

. 1. تعريف التّأخّر الدّراسي

2 . أنواع التّأخّر الدّراسي.

3 .أسباب التّأخّر الدّراسي.

4. تشخيص التّأخّر الدّراسي

5. علاج التّأخّر الدّراسي.

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد المرحلة الابتدائية اللّبنة الأولى في المسار التّعليمي للفرد، حيث تركز على تنميته من جميع النّواحي حتى يصبح فردا فعّالا في المجتمع، و لهذه المرحلة أهمية في النّظام التربوي إذ تعتبر التّعليم القاعدي الذي يهيء الفرد إلى المراحل التّعليمية التّالية، لكن قد تواجه بعض التلاميذ مشكلات تعليمية في هذه المرحلة منها مشكلة التأخر الدّراسي، التي تعتبر من المشكلات الشّائعة في الوسط المدرسي و هي مشكلة معقدة وعواملها متعددة ومتداخلة، لذلك لا يوجد لحدّ الآن اتفاق تام بين علماء النّفس والتّربية حول هذا المفهوم، لهذا يوجد أكثر من مصطلح للتأخّر الدراسي منه: التخلّف الدراسي ،سوء التكيّف الدراسي، سوء التوافق الدراسي، التعثر الدراسي.

إنّ المتأمل في هذه التّسميات على ما هي من الاختلاف الطفيف يتوهم أن بينها فروقاً شاسعة، وهي في الحقيقة لا تعدو أن تكون فروقاً طفيفة ، لهذا سنختار مصطلح التأخّر الدراسي بناءً على شيوع تداوله بين المربين والباحثين.

و من خلال هذا الفصل سوف نتعرف على المدرسة الابتدائية و أهدافها ، كما سنتعرف إلى التّأخّر الدّراسي أنواعه وأسبابه وكيفية تشخيصه و علاجه.

أولا. المدرسة الإبتدائية:

1. تعريف المدرسة الإبتدائية:

تعتبر المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الرّسمية التّي تقوم بوظائف التّربية ونقل الثّقافة المتطوّرة ،وتوفير الظّروف المناسبة للنّمو جسميا وانفعاليا واجتماعيا. (رشاد،2006، ص36)

فهي بيئة تربوية لا تكفي بنقل المعلومات إلى التّلاميذ وحشو عقولهم بالمعارف بقدر ما تهتم بتربيتهم من جميع النّواحي، كما توفر لهم بيئة صالحة لاستثارة فضولهم والكشف قدراتهم واستعداداتهم الفطرية.(تركي ،1990،ص375)

ويمكن تعريف المدرسة الابتدائية بأنّها مؤسسة تعليمية عمومية تضم الطّورين الأوّل والثّاني من التّعليم الأساسي. (بن سالم،2000، ص53)

وهي القاعدة الأساسية التّي يرتكز عليها بناء المنظومة التّربوية بأكملها لكونها مؤسسة عمومية تربوية تحتضن الأطفال لأول مرة في حياتهم، لتزودهم بالعلوم والمعارف ولتكسبهم القدرات والمهارات الكافية طبقا لنموهم النفسي والاجتماعي والأخلاقي واللغوي ولا يتحقق هذا إلا بفضل معلمين أكفاء وإدارة علمية وبالإضافة إلى دور المدرسة في التّربية والتّهذيب فهي تقوم بتعليمه وفق منهج محدد وبطريقة معينة من طرف مربيين ومكونين في ذلك (مرسي،1998،ص53)

2.أهداف المدرسة الابتدائية :

أ. تقديم تعليم مجاني لجميع التّلاميذ المتمدرسين؛

ب. تعمل عل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بتمكين كل واحد من ممارسة حقه في العلم والثقافة؛

ت. تحرص على محاربة الأمية بتعميم التعليم الأساسي و إجباريته؛

ث. تهدف إلى تنمية المعارف وتطوير التقنيات وتشجيع المواهب وازدهار الطاقات الفكرية والفنية والبدنية؛

ج. تسعى إلى التّفتح على المحيط بمختلف أنواعه (البيئة، الإقتصادي، الإجتماعي)؛
ح. تسعى إلى تنمية الروح الجماعية عن طريق النشاطات التّربوية والجماعية (التسيير التربوي الإداري، 2004،ص8)
خ. مساعدة الطفل على النّمو المتكامل للنّواحي الجسمية والعقلية والوجدانية والروحية والاجتماعية إلى أقصى حد تمكنه قدراته واستعداداته من تحقيقه ؛
د. تنمية الروح الوطنية والقومية ؛
ذ. تزويد الطّفل بقدر مناسب من المعارف الإنسانية والمهارات العلمية والفنية التّي تعتبر أساسا لما سيحصل عليه من خبرات فيما بعد؛
ر. مساعدة الطفل على فهم البيئة الطبيعية والاجتماعية والتفاعل معها والتكيف لظروفها المتغيرة (شفيق ،1989،ص38).

ثانيا : التّأخر الدراسي

1. تعريف التّأخر الدراسي :

1. 1 التّأخر لغة:

التّأخر عكس التقدم ،ويقال في اللغة العربية تأخر فلان عن الطريق ،أي تأخّر عن الركب بضعة أمتار أو كيلومترات ،ولكن يحتمل أن يلتحق بالركب أجلا أو عاجلا وتأخر فلان عن الوصول أي أنّه وصل فعلا ولكن وصوله متأخر عن موعده .(الزراد،1988،ص31)

1. 2 اصطلاحا:

تعدّدت و تنوعت تعريفات العلماء للتأخر الدراسي ، ويرجع ذلك إلى اختلاف المحكات التّي يعتمد عليها في تعريفهم ، مما أدى إلى ظهور تعاريف مختلفة نذكر منها:

1. 2 . 1 تعريف خليل ميخائيل عوض (1983):

يقدم خليل ميخائيل عوض تعريفا للمتأخرين دراسيا على أنهم هؤلاء الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى أقرانهم ونظرائهم العاديين الذين هم في مستوى أعمارهم , ومستوى فرقهم الدراسية , أو هؤلاء الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى ذكائهم. (عوض 1983 ص ص 276، 277)

1. 2. 2 تعريف عصام يوسف (1985) : الطفل المتأخر دراسيا هو الذي يقل تحصيله في مجال معين عن المستوى التّحصيلي لأقرانه في نفس عمره، سواء أكان ذلك في القراءة أم الكتابة أم غير ذلك , وقد اصطلح على تقدير التأخر الدراسي بقياس النّسبة التعليمية. (القاضي وآخرون 1981 ص 399)

1. 2. 3 تعريف حامد زهران(1990):

التأخر الدراسي هو انخفاض نسبة التّحصيل دون المستوى العادي المتوسط في حدود انحرافين معيارين سالبين.(زهران، 1990 ،ص475)

1. 2. 4 تعريف عبد الباسط متولي خضر (2005) بأنه انخفاض في المستوى التّحصيلي إلى الدرجة التي لم تسمح له بمتابعة الدراسة مع أقرانه ، مما يؤدي به إلى رسوبه وتكرار ذلك. (متولي،2005 ص 81)

1. 2 .5 تعريف يوسف ذياب عواد (2007) :هو انخفاض أو تدني نسبة التّحصيل الدّراسي للتلميذ دون المستوى العادي المتوسط لمادة دراسية أو أكثر نتيجة لأسباب متنوعة ومتعددة , منها ما يتعلق بالتلميذ نفسه , ومنها ما يتعلق بالبيئة الأسرية والاجتماعية و الدراسة والسياسة وبتكرار رسوب المتأخرين دراسيا لمرة أو أكثر رغم ما لديهم من قدرات تؤهلهم للوصول إلى مستوى تحصيل دراسي يناسب عمرهم الزمني.(ذياب،2007 ،ص35)

نلاحظ أن هناك عدّة تعاريف للتأخر الدّراسي،فهناك من يعرفة انطلاقا من معيار الذكاء وهناك من يعرفه انطلاقا من معيار التحصيل ،وعليه يمكن القول أن التّأخر الدّراسي هو انخفاض نسب التّحصيل الدّراسي للتلميذ مقارنة بزملائه العاديين في نفس الصف مع تكرار رسوبهم .

2. أنواع التأخر الدّراسي:

يصنف التأخر الدراسي إلى تصنيفات عديدة نذكرها كما يلي:

2. 1 . حسب شمول التّأخر وعموميته:

2. 1.1. تأخر دراسي عام : ويقصد به التّأخر في غالبية المواد الدراسية وتتراوح نسبة الذكاء لهذه الفئة ما بين70 ، 90 درجة ، وهذا النوع مرتبط غالبا بضعف القدرات العقلية لدى التلميذ . (منصوري، 2012 ص27)

2. 1. 2 تأخر دراسي خاص :ويقصد به التأخر في مادة أو مجموعة من مواد معينة ويرتبط هذا بنقص بعض) .القدرا ت العقلية. (غزال ،ع، 2007 ، ص18)

2. 1. 3 تأخر دراسي طائفي: أي في مجموعة مواد ترتبط بمجال دراسي معين (رياضيات-علوم – أدبيات – لغات.) (ذياب ، 2007 ، ص30)

2. 2 .حسب مدة وطبيعة التّأخر:

2. 2. 1. تأخر دراسي مؤقت : التأخر الذي لا يدوم طويلا ، فقد يتأخر التلميذ عن زملائه في امتحان لأسباب معينة ، ولكن بزوالها يتحسن وضع التلميذ.

2. 2. 1. تأخر دراسي دائم:حيث يقل مستوى تحصيل التلميذ عن مستوى قدراته لفترة زمنية طويلة. (هلا ، ص8).

وعليه يمكن القول أن هناك عدم وجود اتفاق بين العلماء في تصنيف التأخر الدراسي ، فهناك من يصنفه على أساس شموليته إلى عام ، خاص ، طائفي ، وهناك من يصنفه على أساس شدته ومدته إلى مؤقت أو دائم .

3. الأسباب المؤدية إلى التأخر الدراسي:

يرجع التأخر الدراسي إلى أسباب نجملها في الآتي:

3. 1 الأسباب الأسرية :

3. 1. 1 عدم الاستقرار العائلي :و يقصد به عدم الاتفاق بسبب الوالدين و كثرة المشاحنات و المشاجرات واضطراب الحالة المنزلية و الانفصال و الطلاق و قسوة الوالدين أو تدليلهما للطفل أو التذبذب في المعاملة مثل هذا الجو لا يتوفر فيه أمن للطفل يسبب اختلالا في التوازن الانفعالي. (عوض، 2003 ،ص220)

3. 1. 2 المستوى الثقافي للأسرة: جوالأسرة الثقافي الذي يحيط الطفل يؤثرفي تعرضه أوتأخره الدراسي ،فالأسرة التي يشيع فيها الجهل لاتعتني بحالة الطفل الدراسية وواجباته المدرسية و لا توفر له الجو المناسب الذي يساعده على استدراك و استيعاب دروسه. (غزال، 2007 ، ص226)

3. 1. 3 المستوى الاجتماعي و الاقتصادي :مثل الانخفاض الشديد للمستوى الاجتماعي والاقتصادي وانخفاض المستوى التعليمي للوالدين ، و كبر حجم الأسرة و الظروف السكنية السيئة وسوء توافق الأسرة،واضطراب الظروف الاقتصادية.(زهران، 2001 ،ص475)

3. 2. الأسباب المدرسية :

أ. عدم اهتمام المعلمين بالمتأخرين دراسيا مما يفقدهم الدافعية نحو التعلم؛

ب. أساليب المدرسة غير التّربوية التي تستخدم وسائل القمع و القسوة ، و التي تفتقر إلى الأنشطةالاجتماعية و الرياضية و إلى الإمكانات المتعددة التي تشبع احتياجات التلاميذ الثقافية و العلمية؛

ت. ازدحام الفصول بالتّلاميذ مما يعرقل العملية التعليمة ؛

ث. عدم انتظام التلاميذ في المدرسة و كثرة تأخرهم، مما يعرضهم للتأخر عن أقرانهم في التحصيل الدراسي؛

ج. طرق التدريس، ونظم الامتحانات و المناهج الدراسية التي يجب أن تكون متطورة و متماشية مع الأساليب التربوية و العلمية الحديثة، و التي يجب أن تقوم على مراعاة التلاميذ وميولهم و استعداداتهم والفروق الفردية بينهم ، وتشبع لديهم كل ما يطلبونه من احتياجات؛

ح. انعدام الصلة بين أولياء الأمور و المدرسة.(عوض، 2003، ص221)

3. 3 .الأسباب الذاتية :

نقصد بالأسباب الذاتية هي العوامل المرتبطة بالتلميذ نفسه ومنها:

3. 3. 1 أسباب عقلية : يرجع التأخر الدراسي إلى عوامل عقلية كانخفاض مستوى الذكاء العام أو انخفاض مستوى القدرات الخاصة مما يؤدي إلى التأخر الدراسي العام أو التأخر في مواد دراسية معينة. (عوض ، 2003 ، ص222)

3. 3. 2 أسباب انفعالية : هناك عدة عوامل انفعالية تعرقل الأطفال الأصحاء والأذكياء في المدرسة بما يتفق مع مستوياتهم ،فالطفل المنطوي القلق يجد صعوبة في مجابهة المواقف والمشكلات الجديدة وقد يرجع قلق الأطفال إلى تعرضهم لأنواع من الصراعات الأسرية أو صراعات نفسية بداخلهم.

قد لا يبلغ بعض التلاميذ مستوى من النضج الانفعالي يلائم التحاقهم بالمدرسة وما يربطه من اعتماد للأطفال الذين يجدون حماية زائدة وضمانا مبالغا فيه يعوق نموهم و يصعب عليهم الحياة المدرسية لأنها تتطلب بذل الجهد والتوافق (شاكر ، 2008 ، ص251)

3. 3. 3. أسباب نفسية : وتتمثل في الاضطرابات النفسية المختلفة ، وعدم الاتزان الانفعالي، وما ينتج عنهما من إحباط وقلق وسوء توافق وسلوك عدواني ، وانطواء فقد تؤدي إلى كراهية المعلم والمدرسة معا.(هلا ، دس، ص13)

3. 3. 4. أسباب جسمية:مثل تأخر النمو و ضعف البنية و التلف المخي و ضعف الحواس مثل السمع والبصر و الضعف الصحي العام ،سوء التغذية، واضطراب الكلام

وكذلك تؤثر الحالة الصحية للام أثناء الحمل،كإصابتها بأمراض خطيرة و ظروف الولادة العسرة(زهران،2001 ، ص47).

3. 4 .الأسباب الاجتماعية:

هي التي تحيط بالفرد بدءا من الحي الذي يسكنه التلميذ ، متمثلا في الجيران والأقارب وانتهاء بزملائه وأصدقائه بالمدرسة ، فإذا كان الجيران من مستوى فكري واجتماعي جيد ساعد ذلك على أن يكسب التلميذ ما عند الجار من عادات حسنة وخبرات ثقافية و العكس إذا كان الجارفقيرا اجتماعيا وثقافيا ، يضاف إلى ذلك تأثير الأقران و الزملاء في اتجاهاته وسلوكه ، فإذا كان للتلميذ أصدقاء من النوع الذي يشجع على العدوان و التسرب من المدرسة فان ذلك يؤثر على سلوك التلميذ وفي نفوره من من الدراسة و التغيب عن المدرسة وبالتالي حصول التأخر الدراسي. (هلا ، ص13)

نستخلص مما سبق أن التأخر الدراسي يعود إلى مجموعة من الأسباب، التي تؤثر في التلميذ بدرجات متفاوتة ، ولا نستطيع أن نعزو التأخر إلى سبب واحد بل ينتج عادة من تضافر مجموعة من العوامل فقد يرجع التأخر إلى عوامل تتعلق بالتلميذ ، سواء كانت عقلية أو جسمية أو انفعالية ، وقد يرجع التأخر إلى عوامل مرتبطة ببيئة التلميذ سواء كانت الأسرة أو المدرسة.

4. تشخيص التّأخر الدّراسي:

تعتبر عملية التشخيص الدراسي وتحديد نوع التأخر من أهم الخطوات في سبيل تحديد المشكلة و علاجها ، وذلك لأن الحكم على الطفل بالتأخر يترتب عليه آثار خطيرة في توجيه وتحديد مستقبله، وقد أوضح (أبراهام هل) أنه يجب مراعاة بعض الاعتبارات التربوية والنفسية في تشخيص التأخر الدراسي ومن أهمها ما يلي:

أ. عدم الاعتماد على مصدر واحد فقط في التّشخيص أو التّعرف عليه بل لابد من استخدام الأسلوب المتعدد المصادر سواء من حيث مصادر المعلومات ومن حيث الأخصائيين المشتركين في الحكم على المتأخر الدراسي؛

ب. البدء مبكراً في عملية تشخيص التّأخر الدراسي والتعرف على المتأخرينو اكتشافهم ؛

ت. إن عملية التعرف على المتأخرين دراسياً يجب أن تكون مستمرة و طويلة نسبياً.

4. 1. الأساليب المستخدمة في تشخيص المتأخرين دراسياً:

تعددت الأساليب التّي يستخدمها الباحثين في تشخيص التأخر ومن هذه الأساليب:

أ. اختبارات الذكاء؛

ب. تقديرات المدرسين؛

ت. الاختبارات التّحصيلية المقننة؛

ث. الاختبارات المدرسية

ج. درجات ونتائج الاختبارات الشّهرية؛

ح. الفحوص الطّبية؛

خ. الفحوص الجسدية؛

د. الاختبارات السيكولوجية؛

ذ. التّقارير المدرسية؛

ر. الأساليب الخاصة بالملاحظة؛

ز. دراسة الحالة؛

س. تاريخ الأسرة؛

ش. ملاحظات كلّ من الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين.(عبدالحميد وقريشي،2009،ص103)

5. علاج التأخر الدراسي:

تتنوع أساليب علاج التأخر الدراسي و تتعدد حسب مسببات التأخر الدراسي كما يلي:

5. 1 .العلاج الطبي:

ويقوم بدور هام في علاج الكثير من حالات التأخر الدراسي والتي ترتبط بالنواحي الجسمية مثل القصور في السمع والرؤية و العيوب في الغدد الصماء وسوء التغذية ويسهم العلاج الطبي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في علاج هذه الأمراض التي قد تحدث وتسبب التأخر الدراسي الناتج عن القصور الجسمي (أشرف ،ص7)

5. 2 .العلاج النّفسي :

يهدف إلى مساعدة التّلميذ المتأخّر دراسيا على أن يفهم نفسه ويستغل إمكانياته ويسعى إلى :

أ. تنمية الدوافع وخلق الثقة في نفس التّلميذ المتأخر دراسياً ؛

ب. تغيير المفهوم السلبي عن الذات وتكوين مفهوم أكثر إيجابية ؛

ت. تغيير الاتجاهات السلبية نحو التعليم والمدرسة و المجتمع وجعلها أكثر إيجابية ؛

ث. الاهتمام بدافعيه المتأخر حيث أنها المفتاح الأساسي لدفع التّلميذ المتأخر إلى العمل و النّشاط التّربوي.(عبد الحميد و قريشي،2009،ص110)

5. 3 .العلاج التّربوي:

ويستخدم هذا الأسلوب إذا كان التأخر في مادة أو أكثر ، ولا يتصل بظروف التلميذ العامة أو الاجتماعية ، أو القدرات العقلية ، بل بطريقة التربوية ، ومن المقترحات العلاجية في هذا الجانب ما يلي:

أ. إرشاد التلميذ المتأخر دراسيا وتبصيره بطرق استذكار المواد الدراسية عمليا، وذلك بمساعدته في وضع جدول عملي ، لتنظيم وقته و استغلاله في الاستذكار والمراجعة ؛

ب. متابعة مذكرة الواجبات المدرسية للتلميذ و إعطائه الأهمية القصوى في الاطلاع عليها و على الملاحظات المدونة من قبل المعلم ؛

ت. إعادة تعليم المادة من البداية للتلميذ المتأخر والتّدرج معه ، وذلك إذا كان السّبب في التّأخر يرجع إلى عدم تقبل التلميذ لهذه المادة ؛

ث. عقد لقاء مع المعلم ، والتّعرف معه على أسباب ذلك التأخر ، وما هي المقترحات العلاجية لديه (شاكر ، 2008 ، ص261).

5. 4. العلاج الاجتماعي : ويتمثل هذا النوع من العلاج في محاولة التدخل لتنظيم المحيط الاجتماعي للتلميذ بحيث يتمكن من التوافق الصحيح مع هذا المحيط ، وهنا يقوم الأخصائي المدرسي بترشيد الوالدين بدورهما في العملية التّربوية- التّعليمية للوقوف بجانب ابنهما ، ومنحه المساعدة اللازمة حتى يتوافق دراسيا ويكون ذلك من خلال متابعة ابنهما داخل البيت ، وتكوين اتجاهات ايجابية نحو المدرسة ، وإقناعهما بأن المدرسة وحدها غير قادرة على معالجة مشاكل التلاميذ إذا ما لم يشترك الوالدان في العلاج ، وعليهما أن يسألا عن سبب تراجع ابنهما ، ويحاولا مع الأبناء أنفسهم إيجاد الحل المناسب ، وتحفيز الأبناء إلى بدل ما يكفي من الجهد للحصول على نتائج أفضل. (منصوري ، 2012 ، ص137)

مما سبق بمكن القول أن الخدمات العلاجية التي تقدم للتلميذ المتأخر، تهدف إلى إزالة العوامل المسؤولة عن التأخر الدراسي ، ويتم ذلك من خلال العلاج الطبي الذي يقوم بمعالجة كل ماله علاقة بالحالة الصحية للتلميذ ، أما العلاج النفسي فيتم التركيز فيه على الحالة النفسية للتلميذ من خلال مساعدته في تحقيق ذاته وتوافقه النفسي ، أما العلاج التربوي فيكون التركيز فيه على كل ماله صلة بالمادة الدراسية، أما العلاج الاجتماعي من خلاله يعمل على علاج المؤثرات البيئية التي أدت إلى تأخر التلميذ.

من خلال ما تم عرضه يمكن القول أن الأولياء و المعلمين يلعبون دورا بارزا في التعامل مع مشكلة التأخر الدراسي للتلاميذ ، بحيث يمكن القول أن المعلم له دورا أساسيا في الكشف و التّعرف على التّلاميذ المتأخرين دراسيا و، وذلك من خلال التّواصل الدائم بينه وبين تلاميذه، وبعدها يأتي دور الأسرة حيث أنها تتعرف على تأخر ابنها من خلال ما يضعه المعلم من ملاحظات ، أو من خلال نتائج ابنها ،ولذلك وجب أن يكون هناك تواصل دائم بينهما ، من أجل التعاون في مساعدة التلميذ المتأخر ، وذلك من خلال اتخاذ الأساليب المناسبة و التي تساعده في النهوض بمستوى تحصيله.

خلاصة الفصل :

رأينا في هذا الفصل أن المدرسة هي القاعدة الأساسية التّي يرتكز عليها بناء المنظومة التّربوية بأكملها لكونها مؤسسة عمومية تربوية تحتضن الأطفال لأول مرة في حياتهم، لتزودهم بالعلوم والمعارف ولتكسبهم القدرات والمهارات الكافية لنموهم في مختلف الجوانب ولها أهداف وتقوم بعدة وظائف اجتماعية وتربوية ،كما أنها تواجهها عدة مشاكل منها مشكلة التّأخر الدراسي الذي تعتبر من أخطر المشكلات التّي تهدّد كيان المؤسسات التربوية فقد تفاقمت وانتشرت بشكل كبير إلى حد أن أصبحت مصدر قلق وخوف للقائمين بالعملية التّربوية وأولياء الأمور،وقد صارت محور اهتمام العديد من الدّراسات من أجل مواجهتها و الحد من خطورتها وعلاجها سواء كان ذلك من خلال العلاج الطّبي الذي يقوم بمعالجة كل ماله علاقة بالحالة الصحية للتلميذ ، أومن خلال العلاج النفسي الذي يركز على الحالة النفسية للتلميذ من خلال مساعدته في تحقيق ذاته وتوافقه النفسي ، أو العلاج التربوي الذي يركز على كلّ ماله صلة بالمادة الدراسية، أو العلاج الاجتماعي الذي يعمل على علاج المؤثرات البيئية التي أدت إلى تأخر التلميذ.

الفصل االرّ
الفصل الخ

الجانب التّطبيقي

الفصل الرّابع

الإجراءات المنهجية للدّراسة

تمهيد

1.منهج الدّراسة

2.ميدان الدّراسة

3.مجتمع الدّراسة

4. أدوات الدّراسة

5. طريقة تحليل النّتائج

خلاصة الفصل.

تمهيد :

ويشمل هذا الفصل على إجراءات البحث المتعلقة بتحديد المنهج المستخدم وميدان البحث وعينة البحث من حيث خصائصها ومواصفاتها، والأدوات المستخدمة.

1. منهج الدّراسة:

يقول "ميشال بود" (Michel Beaud) : " لا وجود للبحث بلا منهجية "؛ فمنهج البحث العلمي هو الأسلوب الذي يسلكه الباحث في طلب المعرفة والحقائق العلمية ويقول " لالاند " (André Lalande) والمذكور من طرف شطوطي: "المنهج هو العمل حسب خطة متبعة أي أن خطة الموضوع المحكمة هي في مضمونها منهج متبع لتحقيق الغاية من البحث" (شطوطي، 2002، ص 18).

ويعرف "عبد الرحمن العيسوي" منهج البحث (Méthode): بأنه الطريقة التي يتبعها العالم في دراسة الظاهرة وتفسيرها ووصفها والتحكم فيها والتنبؤ بها, كما يتضمن المنهج ما يستخدمه العالم من آلات وأدوات ومعدات مختلفة. (العيسوي، 1997، ص19)

وباعتبار أن طبيعة الموضوع وأهداف البحث هي التي تحدد للباحث منهجية البحث الذي سيتبعه خلال بحثه، فان المنهج العيادي هو الذي نجده مناسبا لدراستنا هذه، التّي تهدف إلى تناول نوعية التّنظيم العقلي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا في الطّور الابتدائي، وهي دراسة عيادية لخمس حالات انطلاقا من الإنتاج الإسقاطي.

2. ميدان الدّراسة:

طبقت هذه الدّراسة في ولاية ورقلة في ابتدائية عانو محمد القصر ورقلة، التي تنتمي إلى المقاطعة الرابعة للتعليم الابتدائي بولاية ورقلة ،والواقعة في حاسي بستان ورقلة و التي فتحت أبوابها منذ 1959م بمساحة تقدر ب4262م وعدد التلاميذ الذين يدرسون فيها 451 تلميذا موزعون على 15 فوجا.

وقد تم الدّخول لهذه الابتدائية من خلال طلبنا لإجراء البحث الميداني.

من أجل الكشف عن واقع التأخر الدّراسي لدى التّلاميذ في المؤسسة التّربوية قمنا بالاستطلاع الميداني للدراسة لِاختيار الحالات المناسبة ، حيث اتصالنا بالمؤسسات التّربوية بعدما حصلنا على تصريح لإجراء الدّراسة الميدانية من مديرية التّربية ولغياب المختص النّفسي في هذه المؤسسات قمنا بالاجراءات التّالية :

أ. إجراء مقابلات مع أعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية قصد توجيهنا إلى بعض الحالات التي تعاني من مشاكل دراسية مختلفة في مادة تعليمية أو أكثر؛

ب. الاطلاع على الملفات الصحية للتّلاميذ قصد تحديد بعض أسباب التّأخر الدّراسي واستبعاد الحالات التي يرجع سبب التّأخر لديها إلى إعاقات حسية أو عقلية.

ت. الإطلاع على دفتر النّقاط لمعرفة تحصيل التّلميذ الدّراسي الحالي في الفصلين الأول والثّاني وتحصيله في السّنوات السّابقة وعدد مرات الإعادة إذا كان معيدا.

ث. تطبيق اختبار رسم الرجل لجودانف لتحديد نسبة الذكاء .

ومن خلال المعطيات السّابقة وجدنا أن نتائج الحالات المدروسة في التّحصيل الدّراسي كانت دون المتوسط في معظم المواد باستثناء مواد معينة حيث كانت ضعيفة جدا ، وأن معظمهم معيدون السّنة، كما تم توصل إلى أنّ الحالات المختارة لا تعاني من اضطرابات واضحة نفسية أو عضوية وأن نسبة ذكائهم تتراوح بين 90 %و 100 %.وهي نسب متوسطة و أقل من المتوسط .

وبالتّالي تم اختيار كلّ تلميذ مستواه الدّراسي منخفض أو معيد السنة .

وطبقت الدراسة في فترة ممتدة من 01 أفريل 2018 إلى 18 أفريل 2018 م

3. <u>مجموعة البحث:</u> اشتملت مجموعة الدّراسة على خمسةتلاميذ يتراوح سنهم ما بين (11-12) سنة.

3. 1 معايير انتقاء مجموعة البحث :

تم انتقاء مجموعة البحث وفقا للمعايير التالية:

أ. أن يكون الّتلميذ يدرس في السّنة الخامسة ابتدائي ؛

ب. أن يتراوح عمره مابين عشر سنوات و اثني عشرة سنة؛

ت. أن يكون معيد السنة أو تحصيله متدني ؛

ث. أن لا يعاني من إعاقات حسية أو عقلية.

وقد حددت هذه المعايير لتناسب موضوع البحث.

3. 2 خصائص مجموعة البحث :

جدول رقم(01) *يوضح خصائص مجموعة البحث وفق السن والجنس*

الرقم	الاسم	السن	الجنس
01	صهيب	12 سنة	ذكر
02	آية	11 سنة	أنثى
03	أكرم	12 سنة	ذكر
04	أنيس	11 سنة	ذكر
05	وائل	12 سنة	ذكر

يظهر من خلال الجدول أن مجموعة البحث، تكونت من أربعة ذكور و أنثى، وأن سنهم يتراوح بين 11و12 سنة.

4. <u>الأدوات المستخدمة في الدّراسة</u> :

استعملنا في هذه الدراسة الأدوات التالية :

4. 1 المقابلة العيادية:

تعتبر المقابلة من الأدوات الضرورية لفهم الفرد عن قرب، وإدراك مشاعره واتجاهاته تجاه المواقف التي يواجهها، وتجاه العالم المحيط به، وغاية المقابلة هي الحصول على المؤشرات التي تساعد السيكولوجي في فهم مشكلة المفحوص. (عباس، 1996، ص30).

والمقابلة العيادية هي عبارة عن علاقة دينامية وتبادل لفظي بين شخصين، الأول هو الأخصائي النفسي، والثاني هو العميل (المفحوص)، ضمن إطار مكاني وزماني ونظري محدد (عبد المعطي، 1998، ص208).

وتختلف أشكال المقابلة العيادية حسب الهدف من البحث، ونوعية المعلومات التي نريد الحصول عليها فنجد:

4. 1. 1 المقابلة غيرالموجهة: التي يترك فيها المختص حرية للعميل في الكلام وان تتداعى أفكاره بطريقته الخاصة .

4. 1. 2 المقابلة النصف الموجهة :التي يطرح فيها الأخصائي أقل عدد ممكن من الأسئلة ،ويلجأ فيها إلى استخدام دليل(مرشد) للمقابلة.

4. 1. 3 المقابلةالموجهة: وتكون محددة ومقيدة بأسئلة محددة سابقا. (Lydia, et Mechell, 2001, P.76.).

وبما أن اختيار شكل المقابلة يعتمد على أهداف البحث فإننا استعملنا في بحثنا هذا المقابلة العيادية النصف الموجهة، حيث استعنا فيها بطرح اقل عدد ممكن من الأسئلة حتى نترك المجال للطفل للتعبير، والمحافظة على حريته في التّعبير.

وقمنا بإعداد دليل للمقابلة الذي يحتوي على خمسة محاور، وقبل التعرض لهذه المحاور يجب أولا جمع البيانات العامة الضرورية عن التلميذ.

1. **البيانات العامة:** وتتضمن : الاسم و اللقب، القسم الجنس، السِّن، مكان الميلاد، عدد أفراد الأسرة، عدد الإخوة، وترتيبه الميلادي بين إخوته و أخواته، درجة القرابة بين الوالدين و سنه عند دخوله للمدرسة و مستواه الدراسي في العام السّابق والحالي، الإعادة وعدد مرات الإعادة.

2. **محاور المقابلة :**

أ. **المحور الأول: حول الدراسة**: الهدف من هذا المحور هو التّعرف على حياة التلميذ المدرسية؛

ب. **المحور الثّاني: معلومات عن الصحة :** الهدف منه معرفة الأمراض التّي أصيب بها التّلميذ في حياته؛

ت. **المحور الثّالث: الحياة العائلية و العلائقية:** حيث يتعلق هذا المحور بعلاقات التلميذ مع أفراد الأسرته ومع الأصدقاء ووقته كيف يقضيه؛

ث. **المحور الرابع: الحياة الحلمية**: الهدف من هذا المحور هو معرفة وجود أو عدم وجود أحلام؛

ج. **المحور الخامس: النظرة المستقبلية**: الهدف منه معرفة تصور التلميذ لمستقبله (أُنظر الملحق(أ)) لمعرفة الأسئلة التي تندرج ضمن كل محور).

4. 3 اختبار الرورشاخ (Rorschach) :

هو اختبار إسقاطي يسمح بدراسة الشخصية وتشخيصها على أساس إسقاط المفحوص مخاوفه، وأحاسيسه على مادة الاختبار. وقد أنشأه "هيرمان رورشاخ" سنة 1920، وهو عبارة عن بقع حبر تسمح بدراسة الحياة العاطفية والخيالية (أُنظر الملحق (ب))

يتكون من عشر لوحات ذات أشكال و ألوان مختلفة نقدمها في الجدول الآتي :

***الجدول رقم (02)** : يوضح ترتيب اللوحات ولونها*

اللّوحات	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
لون اللّوحة	أسود و رمادي	أسودورمادي و أحمر		أسود و رمادي				ملونة		

4. 3. 1 عملية تطبيق الاختبار:

4. 3. 1. 1 كيفية تطبيق اختبار الرورشاخ:

طبقنا الاختبار في قاعة تتميز بالهدوء، والإضاءة الكافية، وضعت اللوحات مقلوبة بالترتيب من اللوحة الأولى إلى العاشرة على الجهة اليمنى من المكتب، حضرنا ورقة التصحيح لكتابة استجابات التلاميذ وساعة لحساب الزمن أي تسجيل زمن الرجع لكل البطاقة و الزمن الكلي الذي استغرق في كل بطاقة. يجلس التلميذ على الكرسي في اليسار.

أ. مرحلة التّمرير:

تم تطبيق الاختبار بإعلام التلميذ بأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة بل ما يهم هي الإجابات التي يقدمها. استعملنا التعليمة التالية:

رايحة نوريلك عشر لوحات وأنت تقولي واش تشوف في هذه اللوحات بواش تفكرك ولا واش تقدر تتخيل من هذه اللوحات، لواش تشبه"

ثم نقدم اللوحة الأولى ثم الثانية وصولا إلى اللوحة العاشرة كما نسجل الاستجابات كتابيا وفقا للزمن.

ب. مرحلة التحقيق:

بعد إتمام مرحلة التمرير ننتقل إلى مرحلة التحقيق بالعبارة التالية:

"ودورك نعاودوا نشوفوا اللوحات من جديد وحاول تقوللي في كل لوحة وين شفت واش قتلي من قبيل، وعلى واش اعتمدت في إجابتك، وإذا جاتك أفكار أخرى تقدر تقولها.

ج. تحقيق الحدود: نقوم بالتحقيق الحدود في حالة عدم وجود أجوبة مبتذلة، أجوبة إنسانية، أجوبة لونية في كلّ البروتوكول .

د. مرحلة الاختيارات:

نضع جميع اللوحات على المكتب، ونقول للتلميذ التعليمة التالية:

"ودورك خير من هذه اللوحات العشرة زوج لوحات عجبوك بزاف، وقولي علاش عجبوك؟ وزوج لوحات ما عجبوكش وقولي علاش ما عجبوكش ؟

نقوم بتدوين كل إجابات التلميذ وملاحظة كل سلوك الصادر عن التلميذ، مع زمن الرجع الخاص بكل لوحة و المدة المستغرقة في اللوحة.

كذلك نسجل موضع البطاقة وذلك كالآتي:

علامة ^ تشير إلى الوضع الطبيعي للوحة ؛

علامة v تشير إلى الوضع المقلوب للوحة ؛

علامة < > تشير إلى الوضع الجانبي الذي تأخذه اللوحة ؛

علامة O إدارة اللوحة عدّة دورات متتابعة.

4. 3. 1. 2 عملية التنقيط (Cotation):

وهي ترجمة للاستجابات التّي نحصل عليها من التلميذ في رموز، ووضع ما يقوله في صورة مختصرة.

ويرمز رورشاخ لكل نمط من أنماط الاستجابة برمز خاص وقد نظر رورشاخ إلى الاستجابة من نواحي أربعة وهي:

أ. **التحليل المكاني (Localisation):** ذلك أن الاستجابة التّي يعطيها المفحوص إما أن تشمل البطاقة كلّها أو جزءا منها، وهذا الجزء إما يكون جزءا كبيرا عاديا أو جزءا صغيرا دقيقا، وقد تحتوي الاستجابة كذلك على مسافات بيضاء داخل البقعة التي استجاب إليها الفرد. (عباس،1990،ص216) وهي تطابق السؤال أين؟ أي جزء من اللوحة أدركه المفحوص وهناك عدّة رموز.

- الرمز G : يرمز إلى الإجابات الكلية ويستعمل فيها المفحوص كل البطاقة لتكوين إدراكاته ؛
- الرمز D : يرمز إلى الإجابات الجزئية الكبيرة و فيها يستخدم المفحوص جزء كبير او صغير من اللوحة حيث يسهل عزله عن الكل ؛
- الرمزDb يرمز إلى الاجابات الجزئية الصغيرة وهي استجابات تفصيلية صغيرة ؛
- الرمزDbl يرمز إلى الجزء الأبيض الموجود داخل اللوحة أو خارجها (إجابات الفراغ الأبيض) .(N.Canivet.p4)

ب. العوامل المحدّدة للاستجابة ((les Déterminants : وهي تشير إلى العوامل التي تدخلت في تحديد الاستجابة ،هل هو عامل الشّكل أم الحركة أم اللون أو التّظليل أم مجموعة عوامل مجتمعة مع بعضها؟

ج. المحتوى(Contenu): هل مضمون الاستجابة شكل إنساني، أم حيونات أم جمادات أم استجابة تشريحية أم مناظر طبيعية إلخ؟

4. 3. 1. 3 الاستجابة المألوفة أو الفريدة: ذلك أن مضمون الاستجابة قد يتفق مع ماهو شائع ومألوف عند معظم النّاس، أو قد يكون محتوى الاستجابة أصيلا وفيه الإبداع (عباس، 1990، ص217).

5. طريقة تحليل النتائج : تتضمن طريقة تحليل النتائج، تحليل المقابلة وتحليل اختبار رورشاخ.

5. 1 طريقة تحليل المقابلة :

اعتمدنا في تحليل المقابلة على تصورات التلميذ للدراسة و المدرسة و المعلم هل هي ايجابية أو سلبية وتصوراته عن الرسوب و النجاح وتصوراته عن المستقبل و هل الأحلام ثرية أم غائبة؟

5. 2 طريقة تحليل اختبار الرورشاخ :

قمنا بتحليل اختبار الرورشاخ متبعين المراحل التالية:

أ. "قراءة أولية شاملة للبروتوكول و ذلك لتحديد عدد الإجابات ومدى تنوعها؛

ب. تنقيط البرتوكول من خلال دليل تنقيط رورشاخ لبيزمان، بتحديد موقع الاستجابة كلية أو جزئية، ثم تعيين محدد الإجابة اللونية، أو حركية، أو تظليلية، ونوع المحتويات؛

ح. التحليل الكمي للبروتوكول بعد التنقيط لتحديد النسب المئوية لطرق التناول ".(سي موسي ،وبن خليفة، 2010،ص122)

خلاصــة الفصل

إعتمدنا في إنجاز هذا البحث على المنهج العيادي، فبعد تحديد العينة وبعض خصائصها قمنا بإجراء الدّراسة بابتدائية عانو محمد القصر ورقلة على مجموعة بحث متكونة من خمسة تلاميذ تتراوح أعمارهم بين 11سنة و 12 سنة و لإلمام بمعطيات الدّراسة إعتمدنا على المقابلة الإكلينيكية النّصف الموجه وإختبار الرّورشاخ الّذي يعتبر بمثابة مرآة صادقة تظهر الواقع الداخلي للتلميذ.

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة النّتائج

تمهيد

1. تحليل النتائج

1. 1.عرض حالة نموذجية

1.1.1.عرض و تحليل معطيات المقابلة

2.1.1.عرض وتحليل اختبار الرورشاخ

2-التحليل الكمي للحالات

2-1سياقات التفكير

خلاصة الفصل

تمهيد:

سنقوم في هذا الفصل بتحليل نتائج الدراسة بتقديم حالة نموذجية، وبالنسبة للحالات الأربع الأخرى، فقد إرتأينا تقديمها على شكل نتائج كمية محاولين إجلاء النقاط الأساسية.

1.تحليل النتائج:

تتكون مجموعة البحث من خمس أطفال متأخرين دراسيا, أجرينا معهم المقابلة العيادية قصد التعرف على تصوراتهم عن المواضيع المختلفة الخاصة بمختلف جوانب حياتهم. فقد إنصبت الدراسة في البحث عن نوعية التنظيم العقلي عند الأطفال المتأخرين دراسيا وما يعني بدوره من مدى بلورة الطفل لتصورات عقلية تسمح بإجلاء القدرات الإرصانية للصراعات كيف بنى عالمه الداخلي وكيف سيتجلى من خلال اختبار الرورشاخ للتعرف على كيفية إسقاط الطفل لعالمه الداخلي وكيفية مواجهته للوحات الاختبار و ما تتضمنه من تحريض للعالم النزوي.

1.1. عرض حالة نموذجية: صهيب 12سنة

1.1.1.عرض و تحليل معطيات المقابلة: صهيب 12سنة

"صُهيب" تلميذ معيد للمرة الأولى، يدرس في السنة الخامسة إبتدائي يبلغ من العمر 12 سنة متوسط القامة ضعيف البنية هو الأخير في الترتيب بعد أخ وأخت فهو أصغر من بين إخوته. مستواه الدراسي دون المتوسط، يسكن في سكن أرضي يحتوي على خمسة غرف، ولديه غرفة مستقلة عن إخوته ظروفه المعيشية جيدة نظرا لعمل الأم و الأب، وكلّ طلباته تلبى.

بعد تقديم أنفسنا و توضيح الهدف من هذه الدّراسة قبل "صهيب" التّعاون معنا دون تردد، إلا أنه في البداية أبدى نوع من المقاومة الذي ظهر من خلال الصمت في بعض المواقف، وركزت هذه المقابلة على خمسة محاور وهي محور حول الدراسة وعن الصحة و عن الحياة العائلية و العلائقية و الحياة الحلمية و النظرة للمستقبل.

ففي محور الدراسي نجد أن "صهيب" كان متكيفا مع الوضع الجديد، حيث دخل إلى المدرسة لأول مرّة في سن ست سنوات، وكان معجب بها وفرح ويتضح هذا في قوله: "عجبتني المدرسة كي دخلت ليها أول مرة وما بكيتش وجابني بابا مع ماما وكنت فرحان".

وفي حديثنا عن الدّراسة نجد أن "صهيب "لا يوجد عنده فرق في أن يدرس عند معلم أو معلمة إلا أنه يميل إلى المعلم أكثر ولديه تصورات إيجابية نحوه؛ حيث يقول": يقريني معلم ولا معلمة كيف كيف، بصح المعلم بالنسبة ليا حاجة كبيرة يقريني ويدرسني".

وفي حديثنا عن النجاح نجد أنه لديه تصورات إيجابية فهو يفكر دائما في السنة الخامسة والنجاح وخاصة أن تنائجه تحسنت مقارنة بالسنة الماضية حيث قال: "نخمم في سنة الخامسة بالنّجاح، حاب ننجح معدلي تحسن على العام لي فات".

أما عن تصوراته للرسوب فقد وجد صعوبة في الحديث عن الرسوب واكتفى بقوله الرسوب يعني الحزن.

وفي تصوراته عن الدراسة نجدها إيجابية كما أن توقعاته إيجابية للنّجاح، حيث قال" يقراو النّاس باش يطلعوا حاجة كبيرة مدير و لا طبيب ".

وعن السبب الذي ساعده على حصوله على هذا المعدل هو الاهتمام بالدّراسة قال : "بديت نقرى مليح ونتبع المعلم "

وفيما يخص المحور الصحي نجد أن صهيب لا يمرض كثيرا إلا أنه يصاب في بعض الأحيان بالسعال أو الزكام ولا يتغيب عن المدرسة. تصوراته عن المدرسة إيجابية، حيث قال :"ما كنتش نمرض بزاف كنت نمرض ساعات بالسعال أو الزكام بصح ما نتغيبش عن المدرسة"

وعن علاقته مع الأب و الأم و الإخوة حسب قوله جيدة ومبنية على التّعاون وطلباته تلبى حيث قال :" يتعاملوا معايا بطريقة حسنة، نخدمو نعاون كي يقولولي دير حاجة نديرها و أي حاجة نطلبها يجيبوهالي".

علاقته مع الأصدقاء في المدرسة، جيدة حيث يقول علاقتي بأصدقائي مليحة نقعدو في الساحة نهضروا على الدراسة و يعاونوني في تحضير الامتحانات.

كانت الحياة الحلمية فقيرة عند صهيب فهو نادرا ما يحلم أو لا يتذكرها وهذا يدل على فقر في الحياة الهوامية، حيث قال :"ما نشوفش المنامات وحتى إن شفت ما نتفكرش". أما عن الحياة المستقبلية نجد أن هناك تصورات إيجابة عن الحياة المستقبلية وتقمص الدور الأبوي، حيث قال: "نشوف في المستقبل انتاعي متطور وحاب نكون شرطي كي نكبر باش نحمي الأطفال."

انطلاقا من مجريات المقابلة نجد تداعيات قصيرة "نحمي الأطفال"، الذي يعتبر إسقاط ربما لمخاوف الإخصاء، باللجوء إلى التكوين العكسي "نعاون". رغم نظرته الايجابية للدراسة و للنجاح و المستقبل فهذا لا يعني الخلو من الصراع النّفسي.

2.1.1.عرض وتحليل اختبار الرورشاخ للحالة الأولى"صهيب " 12سنة

أ-عرض البروتوكول : تاريخ الفحص:2018/4/4

جدول رقم (03):*يوضح بروتوكول اختبار الرورشاخ لصهيب*

اللّوحة	النّص	التّحقيق	التّنقيط
I	1- ^ 15ً فراشة 40ً..	كل اللّوحة	G F+ A Ban
II	2 -^ v .. 28ً تنين 38ً	كل اللّوحة ،حشرة	G F- A
III	3- ^28ً حشرة 4- عقرب 40ً	يديها ووجها الجزء الجانبي (D6 D5)	D F- A D F- A
IV	-^ 16 v ً ماعلابالیش30ً	ماعلابالیش	رفض
V	5- ^15ً حشرة تطير. 45 ً	حشرة كل اللّوحة وجه D6	G Kan A
VI	15ً ماعلابالیش20ً	ماعلابالیش	رفض
VII	6- 17ً بنات...32ً	زوج بنات كل اللّوحة	G F+ H ban
VIII	7-^10ًأوعية داخل الجسم20ً	كل اللّوحة	G F- Anat
I X	8- ^ 10 v ً الأوعية	كل اللّوحة	G F- Anat

	9- الكليتين 45ً.	الكليتين D6	**D F- Anat**
X	10- ^ 20ً داخل الجسم.. 15ً1	كل اللّوحة	**G F- Anat**

اختبار الاختيارات :

الاختيار الإيجابي

V:حسب لونها وشكلها.

IX: حسب لونها وشكلها.

الاختيار السلبي:

II ،III : ماعجبونيش وخلاص

ب-المخطط النّفسي:

الجدول رقم (04): *المخطط النفسي للحالة الأولى (psychogramme)*

المحتويات	المحددات	أنماط الإدراك	الخلاصة
A = 5 Ad = 00 H = 1 Hd = 0 Anat = 4 Elem = 0 Obj = 00 Symb/sign Abstr = 00 vetements = 00	F+ = 2 F- = 7 F^{+-}= 0 S.deF = 09 K = 0 Kan = 1 Kob = 0 C = 0 CF= 0 FC = 0 S. DE C =0 E = 0 EF = FE = 0 S. de E = 0 Clob= 0	G = 07 G% = 70 D = 3 D% = 30 Dd=0 Dbl = 0 Dbl% = 0	R: **10** R.compl:**1** Refus: **2** T.Total:**6 ’41.’’** TPS/R: **0.64 “** T.appr:**G- D** TRI: Coarté **1 Σ K /0 Σ C** RC% = 40% BAN = 2 F% = 90% F+ Elar: 100% F+% =22% F-% = 77% A% = 50 H % = 10

ج- تحليل الرّورشاخ:

1.الانطباع العام:

يبدو إنتاج صهيب من الناحية الكمية تعتبر إنتاجية في المعدل (R=10) إذا رجعنا إلى دليل سي موسي عبد الرحمان وابن خليفة محمود، (2008)، الذي يؤكد على انخفاض عدد الاستجابات عند الجزائريين مقارنة بالمعايير التي نجدها في الدلائل الفرنسية التي نستعملها.

حيث جاءت إجابات المفحوص في 6 د. و41 ثانية و كان متوسط زمن الإجابة الواحدة، ب 64"، ما يعتبر زمن طويل جدا. أما زمن الكمون للوحة الواحدة فكانت اللوحة (X) قد سجلت أكبر زمن كمون (دقيقة واحدة و15 ثانية).

سجلت إجابة إضافية واحدة في اللوحة الثانية، وهي إجابة تدخل في إطار المواظبة (حشرة) وباقي اللوحات الأخرى فقد سجلت فقط تكرار للإجابات التي أعطيت في نفس اللوحة، ونلاحظ أن هناك إجاباتين مبتذلتين (Ban) في اللوحات (VII, I) التي تشير رغم غلبة الإجابات السلبية، إلى وجود إجابات مألوفة تعكس طبيعة الإدراك المتكيف مع واقع اللوحات، رغم أنه سجلنا غياب الاستجابة المبتذلة في اللوحة الخامسة، التي هي لوحة التكيف مع الواقع، ما يشير إلى صعوبة صهيب في التحكم في النزوات التي تثيرها اللوحات.

2.السّياقات المعرفية:

كان التناول الجزئي للوحات نادرا، إذ كانت الإجابات الجزئية قليلة جدا (30%)، فاستعملت الإجابات الشاملة بصفة مبالغة مقارنة بالتناول التحليلي. حيث مثلا نسبة (G%=70) وهي نسبة كبيرة جدا، والتي تشير إلى أن صهيب تجنب الإدلاء بآرائه الشخصية مكان اللجوء إلى ما هو عام وشامل كطريقة للتحكم في الدفاعات الشخصية.

ظهرت الإجابات الشاملة في اللوحات (I, II, V, VII, VIII, IX, X)، وكانت في أغلب الأحيان مرتبطة بمحددات سلبية وهي نقطة مهمة تشير إلى أن المحاولة لكف التداعي فشلت أمام أهمية الإحياء الذي تثيره كل لوحة؛ إلا أن وجود إجابة شاملة ارتبطت بمحدد شكلي مع إجابة مبتذلة في اللوحة الأولى، يجعلنا نفكر في وجود هوية قائمة وسط محيط معترف به كواقع خارجي مميز وعلى اندماج الشخص في الواقع. ويشير ذلك إلى وجود هوية موحدة لدى صهيب.

أما الإجابات الجزئية الثلاثة فجاءت في اللوحات (III, IX) خصوصا وأن اللوحة التاسعة (IX)، من بين اللوحات التي تمتحن بقوة سياقات التفرد والقدرة على التوحيد، فانعكست جهود المفحوص للتعامل مع الوضعية باللجوء إلى التناول الجزئي وخاصة أنه في هذه اللوحة أعطيت كذلك إجابة شاملة؛ ارتبطت كلتاهما بالمحددات الشكلية لكن سلبية وبمحتويات تشريحية، ما يوحي إلى أهمية القلق الذي تثيره هذه الأجزاء. فالتناول الجزئي، تميز بالندرة ما يشير إلى الكف أمام الحركات الإسقاطية للعالم الداخلي للمفحوص.

فقد سجل البروتوكول رقابة نوعا ما ضعيفة بالنظر لنسبة المحدد الشكلي السلبي (F-%=77).

ظهرت استجابة الحركية الحيوانية (Kan) كمحاولات إرصانية ناجعة بما أنها إيجابية.

3. الّدينامية الصّراعية:

تتجه الدينامية الصراعية نحو النمط المنغلق وغياب الاهتمام بالعالم الخارجي حيث يظهر نمط الصدى الداخلي بانعدام الإجابات الحسية ووجود إجابة حركية واحدة (TRI= 1k> 0ΣC) كما تؤكد ذلك نسبة الإجابات الحسية في البطاقات الملونة (RC%=40) معتدل نوعا ما لكنها تؤكد خفض

النشاط الداخلي الذي يظهر من خلال (F. compl. 0k=0E) وهذا ما يدل على مجرد دفاعات هوسية (سي موسي و بن خليفة ,2008، ص227).

3.1.1. خلاصة الحالة:

من خلال معطيات المقابلة ونتائج اختبار الرورشاخ نجد أن صهيب يحمل اتجاهات إيجابية حول محيطه وذاته وحول طفولته كما نلاحظ أنه يتلقى مساندة مبالغة من طرف المحيط، ما يصعب ربما قرار فراق عالم الطفولة والتمسك بهذا الرباط الأولي وعدم الرغبة في مفارقته، ما يتجه بدوره نحو غياب التقمصات الأساسية للقيام بحداد اتجاه المواضيع الوالدية.

لقد بدى صهيب حاضرا في المقابلة العيادية، مطاوعا للمختصة رغم أنه ظهر لديه اتخاذ قرار بالنسبة لمستقبله، لكن لم نلاحظ استقلالية لدى صهيب عن محيطه، تبدو العلاقات مبنية على الإتكالية أين يؤكد على الطابع الإيجابي للعلاقات التي تربطه بعائلته والقائمة على المكافئات اللامحدودة التي يتحصل عليها، ما يمكن أن يكون مصدر لرغبة صهيب في البقاء طفلا والاستفادة من المزايا الثانوية التي يتحصل عليها من أمه وأهله، هذه الإشباعات اللامتناهية لا تخدم استقلالية صهيب، بل تجعله طفلا لوالدين غير مستدخلين. بدت علاقته "عادية" مع محيطه. يبدو هشا في اتخاذ القرارات فرغم عزمه على النجاح، على المستوى الفكري، إلا أن ذلك لم يبدو مستثمرا بمعنى الكلمة فذلك ما هو إلا عقلنة خالية من الاستثمار النزوي؛ فطموحاته، تبدو مجرد إرادة تستجيب لانتظار المحيط أكثر منه لرغبة شخصية. يمكن القول أن مرتبته الأخيرة، بين إخوته، لم تساعد صهيب على الاستقلالية والكبر.

رغم أن بروتوكول الرورشاخ لصهيب متوسط الإنتاجية إلا أنه سجل رقابة قوية وغياب بروز الشحنات الوجدانية (C=0) الذي يشهد على غياب العواطف كما ظهرت حركة دفاعية الحركية واحدة (Kan) كمحاولة إرصانية للتفريغ أمام المنبهات التي أثارتها محتويات اللوحات.

انطلاقا من المعطيات السابقة، يمكن القول أن صهيب ذو توظيف نفسي هش يفتقد إلى تصورات تسمح له ببناء عالم داخلي متوازن قادر على مواجهة المصاعب، وهي وسيلة طبيعية للحد من طغيان الإثارة أمام مادة الاختبار، لكن كذلك تدل على وجود إمكانيات كامنة لا يستطيع اللجوء إليها صهيب، لأنه لم يستطيع التعامل مع الصراعات التي تم إحياؤها ربما لأن ظروف حياته صعبة حاليا، لأنه أمام ضرورة اتخاذ قرار عميق في المرور إلى مستوى أعلى (المتوسطة)، أم البقاء في الابتدائي وإشباع حاجاته اللاشعورية في الاحتفاظ بالرباط الطفولي مع الموضوع، ما لا يساعد على تجاوز تلك الصراعات والمضي قدما نحو المراحل الأكثر تطور.

يمكن القول إذاً، أن صهيب بحاجة إلى عمل نفسي، لتجاوز هذه المرحلة الحاسمة، أين يطلب منه أن يمر إلى مرحلة أعلى. يبدو هذا العمل النفسي أساسي لكي يستطيع صهيب من إعادة دفع حياته مستقبلا وبناء مواضيع داخلية جيدة من شانها أن تكون مواضيع تقمص إيجابي يسمح الإسقاط في المستقبل بكل اطمئنان وحرية. فالمواضيع الداخلية عندما تكون مستدخلة، تؤدي إلى الاطمئنان عند ضرورة اتخاذ القرارات خاصة تلك التي تخص الاستقلالية. لأن هذه المواضيع موجودة في الداخل ولم يعود غيابها مقلقا ما دامت موجودة في الداخل. عكس ذلك، فإن عدم استدخال المواضيع، يجعل حضورها في الخارج ضروريا للشعور بالاطمئنان.

2. التحليل الكمي للحالات:

2. 1. التحليل الكمي للمقابلات:

اِنطلاقا من معطيات المقابلات النّصف موجهة، تم الوصول إلى بعض المعطيات المشتركة بين الحالات ولكن كذلك إلى معطيات مختلفة بينهم. من خلال المقابلة يمكن إدراج الحالات ضمن تنظيم عقلي "هش". يجب أخذ هذه النتائج بنسبية لأن الحالات أبدت استجابات إيجابية للدراسة والنجاح، إلا أنه لم نلاحظ من خلال محتواها رغبة حقيقية في النجاح وإنما إرادة مصبوغة بما هو عام ومتعارف عليه. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فظهور توقعات إيجابية حول الدراسة شيء طبيعي، لأن المقابلة حرة ولا تقيد الطفل بمضامين صراعية كما هو الحال في الاختبار الإسقاطي الخاص بالرورشاخ؛ فظهور التعبير عن النجاح والمتعارف عليه إجتماعيا، لا يشكل مشكل بالنسبة للحالات. ظهرت عند حالتين تحفظات فيما يخص العلاقات الوالدية، ما يشير إلى الصبغة الصراعية لها. فالكبت والكف، ليسوا حالة مرضية وإنما آليتين تعملان على الحفاظ على توازن الطفل، فهما ضروريان خاصة في

هذه المرحلة من النمو المتعلقة بما قبل المراهقة. تسمح هتين الآليتين بمقاومة القلق وكبت الرغبات التي يمكن أن تظهر من جديد، سيما أن الطفل في مرحلة انتقالية من الابتدائية إلى المتوسطة وما يحمله ذلك من معاني رمزية للنضج والمضي نحو الاستقلالية. لكن، رغم ذلك، يمكن القول أن الكف كان شديدا، إلى درجة منع التعبير عن أدنى رغبة. فإذا كان الكف ضروريا لردع الرغبات المتدفقة في هذه المرحلة للتمكن من التركيز على الدراسة، فإن محوها كلية مؤشر سلبي اتجاه عدم ارتياح الحالات أمامها.

لقد تأكدنا من هذه الهشاشة أيضا في النتائج الخاصة بالحياة الحلمية، التي كانت فقيرة فالقلق والصراع، حال دون التذكر بالأحلام.

يمكن القول أن الحالات بدت أكثر تعبيرا في المقابلات، ذلك أن المقابلة نصف موجهة ولا تقيد العميل. لكن نود أن نشير إلى أننا نأخذ نتائجنا بنسبية، لأن مقابلة واحدة لا تكفي لأخذ صورة معمقة عن الحالة فهي تعطي لنا فكرة عن تساؤلاتنا ولكن هذه الفكرة يجب أن تعمق بمقابلات عديدة ما لم نتمكن منه في بحثنا هذا؛ كما أن المقابلات بحكم أنها لا تقيد العميل بمحتوى ظاهري وباطني، تبقى رغم أنها نصف موجهة حرة تترك الحالة تتناول المواضيع كما يحلو لها.

2.2 التحليل الكمي لاختبار الرّورشاخ:

سنقدم فيما يلي، أهم معطيات الرورشاخ عند الحالات التي تمت دراستها في بحثنا. لقد ركزنا على عناصر الاجتماعية، لأنها تختبر الحدود ومشاكل الهوية.

جدول رقم (05): *معدل ظهور عناصر الاجتماعية في الرورشاخ لدى حالات مجموعة الدراسة*

العناصر / الحالات	F٪	F+٪	G٪	D٪	A٪	H٪	Ban
صهيب 12سنة	90	22	70	30	50	10	2
آية 11سنة	59	41	53	35	29	00	3
أكرم 12سنة	60	55	53	33	40	00	3
أنيس 11سنة	80	50	80	20	50	10	2
وائل 12سنة	87	42	75	25	50	12	2
معدل النسب	75	42	66	29	44	6	3

تظهر معطيات الجدول السّابق، أن متوسط نسب عناصر الاجتماعية، مختلف عند الحالات وقد لجأت الحالات إلى ما هو شامل على حساب الفضولية الشخصية وهي طريقة للتحكم في المادة على

حساب الحياة الوجدانية والإدلاء بتصوراتهم الخاصة فمعدل نسب G= 66 وهو مرتفع جدا. ساد اللجوء إلى ما هو واقعي ومتعارف عليه، على حساب العالم الداخلي، وما يتطلب من اتخاذ مواقف أمام إشكاليات اللوحات لدى الأطفال رغم الانخفاض الطفيف لمعدل نسبة الإجابات الحيوانية. على المستوى الفردي، عند آية، التي فشلت في مواجهة اللوحات وقد لجأت إلى التحكم عن طريق تقديم استجابات شاملة (53٪). على العموم ساد التحكم والمراقبة بما هو شامل شكلي وعام.

1-2 سياقات التّفكير:

كان التناول الجزئي للوحات نادرا، إذ كانت الإجابات الجزئية قليلة جدا حيث ظهرت بمعدل نسبة (29%)، فاستعملت الإجابات الشاملة بصفة مبالغة مقارنة بالتناول التحليلي. حيث مثل معدل نسبة (G%=66) وهي نسبة كبيرة جدا، والتي تشير إلى أن الحالات تجنبت الإدلاء بآرائها الشخصية وكان اللجوء إلى ما هو عام وشامل طريقة للتحكم في الدفاعات الشخصية.

ظهرت الإجابات الشاملة خاصة في اللوحات المكثفة (I, II, V) لكن أحيانا في اللوحات المجزأة(VII, VIII, IX, X) ,، ما يشير إلى القلق أمام التجزئة ومحاولة جمعها في إجابة شاملة. كانت الاستجابات في أغلب الأحيان مرتبطة بمحددات سلبية وهي نقطة مهمة تشير إلى أن المحاولة لكف التداعي فشلت أمام أهمية الإحياء الذي تثيره كل لوحة؛ إلا أن وجود إجابة شاملة ارتبطت بمحدد شكلي مع إجابة مبتذلة في كل البروتوكولات، يجعلنا نفكر في وجود هوية قائمة وسط محيط معترف به كواقع خارجي مميز وعلى اندماج الحالات في الواقع. ويشير ذلك إلى وجود هوية موحدة لدى الحالات.

أما الإجابات الجزئية فجاءت في اللوحات (II, III, IV, VIII, IX, X) خصوصا وأن اللوحة 10 (X)، من بين اللوحات التي تمتحن بقوة سياقات التفرد والقدرة على التوحيد، فانعكست جهود المفحوص للتعامل مع الوضعية باللجوء إلى التناول الجزئي؛ ارتبطت الاستجابات في أغلب الأحيان بمحددات شكلية لكن سلبية وبمحتويات تشريحية، ما يوحي إلى أهمية القلق الذي تثيره هذه الأجزاء. فالتناول الجزئي، تميز بالندرة ما يشير إلى الكف أمام الحركات الإسقاطية للعالم الداخلي الحالات.

فقد ظهرت في البروتوكولات، رقابة ضعيفة، نوعا ما؛ إذ نجد نسبة المحدد الشكلي السلبي طاغي بينما ظهر معدل نسبة الشكل الإيجابي، منخفضا (F+%=42).

تمت مقاومة الشحنات الوجدانية، فلم تظهر الاستجابات اللونية التي كان ممكن أن تعبر عن إمكانية نفوذ بعض العواطف كما ظهرت الدفعات الحركية (Kan) كمحاولات إرصانية ناجعة بما أنها إيجابية عند أغلبية الحالات.

ظهرت لدى حالة واحدة (آية) استجابة للفراغات البيضاء (Dbl)، وغابت كلية عند كل الحالات الأخرى ما يشير إلى قلق الحالات أمام هذه الفراغات ومحاولة تفادي الاستجابة حولها ، بينما يشير عند آية إلى محاولة استعمال الإسقاط كوسيلة دفاعية، لكن الذي تعرض مباشرة إلى القمع والكف.

كما هو منصوح به في الاختبارات الإسقاطية، فإنه لا يجب أن نأخذ هذا التناول الكمي بالحرف؛ فما هو ملاحظ عند بعض الحالات، هو طغيان الإجابات الشاملة أو الجزئية الكبيرة وغياب كلي للإجابات الجزئية الصغيرة أو الجزئية البيضاء، في حين نجد، عند حالات أخرى، ظهور إجابات كلية معتدلة نوعا ما، ولكن طغيان الاستجابات الجزئية الكبيرة؛ إلا أنه ما يجمع بين الحالات كلها هو غياب الاستجابات الجزئية الصغيرة ما يشير بدوره إلى غياب الفضولية أمام المادة ولجوء الحالات إلى ما هو شامل وعام عوض الإدلاء بالرأي الشخصي حيث صعوبة اتخاذ القرار أمام إشكاليات اللوحات.

يتبين من خلال الجدول السابق، أن الرورشاخ لدى الأطفال المتأخرين دراسيا، تميز بتجنب المواجهة مع عناصر المادة وما تحييه من مظاهر مقلقة للواقع الداخلي. يوحي هذا التجنب إلى غياب الفضولية أمام موضوع الاختبار، وغياب الفضولية للواقع الداخلي؛ لذا غلبت محاولة تجنب التعبير عن العالم الداخلي. لكن يبدو هذا إشكاليا وصعبا عند الحالات، إذ اقترنت الاستجابات في أغلب الأحيان بمحددات شكلية (F% = 75)، كانت في أغلب الأحيان سلبية إذ مثل

(F+% = 42)

فقط، كان هذا مؤشر لفشل الرقابة أمام التوغل الذاتي الذي يستوجب الدخول في أعماق اللوحات رغم تجنيدها بكثافة.

كانت الاستجابات الجزئية الصغيرة منعدمة لتفادي التوغل في محتويات وأجزاء اللوحات.

إذا نظرنا إلى حضور الأجزاء البيضاء، فقد كانت شبه منعدمة إذ ظهرت عند حالة واحدة (أية) والتي اقترنت بمحدد شكلي سلبي، ما يشير إلى الطابع الصراعي لدى آية.

يمكن القول، على العموم، أن الأطفال الذين تم فحصهم والذين يعيشون تأخر دراسي، كانوا متمسكين بالواقع الخارجي على حساب الواقع الداخلي؛ واستبعدت مشاكل على مستوى الهوية لدى كل الحالات.

يمكن القول أن التأخر الدراسي يدخل في صيرورة النضج وفشل الطفل في تجاوز الرباط الأولي.

أي أن الكف عملية تجرى داخل الأنا ومتعلقة مباشرة به وهو يدل على انخفاض أو توقف إحدى نشاطاته، وبالتالي فالكف هو تقييد لوظائف الأنا" (Feline, Lepine, 1982, P2). فحالات الكف عبارة "عن حد وإضعاف لوظائف الأنا "فمصطلح الكف مرتبط بالوظيفة،ولا يدل بالضرورة على خلل أو شيء مرضي، يمكن إطلاق الكف على الحدود العادية لوظيفة ما [...] إذن استعمال هذا المصطلح يكون عندما نتحدث عن مجرد انخفاض في الوظيفة" (Freud, 1975, P.1).

خلاصة الفصل :

تناولنا في هذا الفصل الحالة النّموذجية والتّي أوضحت أهمية التّنظيم العقلي في فهم التّأخر الدّراسي. كانت الحالات كلها مجندة للكف كطريقة لتجاوز الصّراعات التّي أحيتها محتويات اللّوحات. ؛

كما تمّ التّطرق إلى النّتائج الكمية للحالات وقد بينت أهمية الهشاشة النّفسية.

الفصل السّادس

1 . تفسير النتائج ومناقشة الفرضيات
2. الاستنتاج العام

1. تفسير النتائج ومناقشة الفرضيات:

نذكر أن اهتمامنا في هذا البحث، يدور حول نوعية التنظيم العقلي لدى الأطفال المتأخرين دراسيا؛ والتي تدفعنا بدورها إلى إشكالية النضج النفسي وعلاقتها بالتأخر الدراسي.

لإجلاء فرضياتنا، وقع اهتمامنا على الأطفال المتمدرسين في الابتدائية السنة الخامسة، باعتبارها سنة ينتقل من خلالها الطفل من طور الابتدائية إلى طور المتوسطة. لقد إعتبرنا التأخر الدراسي مؤشر مهم لنوعية صيرورة النضج عند الطفل، وتوقعنا أنه كلما ظهر التأخر الدراسي لدى الطفل، كلما كان ذلك مؤشر لإمكانيات ارصانية فقيرة (faibles capacités d'élaborations mentales) وصراعات غير متجاوزة.

يمكن القول باختصار، أن الإعدادات الدفاعية والتنظيم العقلي لدى أطفال مجموعة البحث، كان متباين والذي استلزم تناول الفقدان بطرق مختلفة كانت في أغلب الأحيان فاشلة. لكن هذه الصعوبة لدى مجموعة الأطفال المتأخرين، ارتبطت بالإشكالية أظهرت معاناة الحالات –أمام تمايز واستقلالية الموضوع (ما أدى إلى تجنيد مخاوف خاصة بفقدان الموضوع). نشير هنا إلى تشابه نتائجنا مع النتائج التي توصلت إليها نادية شرادي في رسالتها لدكتوراه الدولة تحت عنوان: "التنظيم العقلي عند المراهقين القابلين على امتحان شهادة المتوسطة" التي نوقشت سنة 2005 والتي كانت تحت إشراف الأستاذ عبد الرحمان سي موسي. نشرت في 2007، بالجزائر، من طرف ديوان المطبوعات الجزائرية، حيث صعوبة التنازل عن المواضيع الوالدية، يجعل التقمصات متأثرة بإشكالية الفقدان وصعوبة القيام بحداد.

يمكن تلخيص النتائج، بأهمية الدفاعات المجندة: حيث ظهر الكبت بوضوح العزل، النقل والكف، نجد تناوب بين الرغبة والدفاع، القدرة وعدم القدرة، التداعي والتحكم، سمح العزل أحيانا من دعم الكف والكبت للتصورات الجنسية.

فرغم التمايز بين الموضوع والذات، ورغم الاستقرار النرجسي، أحيانا، إلا أن قلق الفقدان الأوديبي، خاصة مع الوجه الأمومي، أدى إلى ظهور صدى اكتئابي الذي أعاق، في أغلب الأحيان، العمل التقمصي.

كانت الحساسية للفروق الجنسية مختلفة، والتي أدت إلى تجنيد آليات مختلفة، أين نجد عدم الاعتراف الكلي بالفروق الجنسية، والتي اقترنت بالدفاع ضد كل تمايز وضد أدنى استثمار للموضوع. أدت أحيانا إلى طغيان القلق، لدى مثلا صهيب الذي رفض اللوحة السادسة واللوحة الرابعة (اللوحتين الذكريتين) (VI, IV). فقد ظهرت، صعوبة أو استحالة مواجهة الصراعات التي تحييها اللوحتين. لقد تميز إنتاج الحالات بتقصير شديد في الإجابات: حيث عدد الإجابات منخفض عن المعدل في الرورشاخ والإجابات متميزة في أغلبها بالتحفظ، وعدم الاشتراك الذاتي وكذلك الرفض في بعض الأحيان، كوسيلة للتخرج من وضعية الاختبار. لقد بدى التنظيم العقلي صلبا وفقيرا في أغلبه.

ظهر الكف كدفاع ضد الهشاشة النفسية، حيث يستثمر الواقع الخارجي كتعويض لفراغ المواضيع الداخلية. هذا الأخير، الذي لو تم استثماره، لكان منطلق لنشاط خيالي.

كان عملنا، كما وضحنا ذلك، عياديا قائم على دراسة معمقة للحالات، وقد حاولنا تقديم حالة واحدة في حين اكتفينا بتلخيص الحالات الأخرى في حوصلة على شكل جدول، فمن المستحيل أن نقدم كل الحالات لذا، فقد وضحنا فرضياتنا انطلاقا من تقديم مثال لحالة نموذجية.

أظهر الأطفال المتأخرون دراسيا إعدادات دفاعية صلبة، التي بينت تنظيم عقلي "هش" والذي التمسناه خلال:

- ظهور في الرورشاخ الكف بشكل واضح، غياب اتخاذ القرار مقارنة بالثنائية الجنسية ندرة الاستجابات الإنسانية، عدم التعريف بالأشخاص وتكرار الرفض للوحات *والذي يدل على قدرات إرصانية ضعيفة.*

- لقد لجأ أغلبية تلاميذ مجموعة البحث، إلى الكف لمواجهة إشكاليات الاختبار وهذا رغم الجانب الكمي الذي بدا عاديا عند 3حالات، إلا أن المشاركة الذاتية كانت متفادية وبدت عدم القدرة على إرصان النزوات العدوانية والجنسية التي تحييها اللوحات.

- ظهور اللجوء المبالغ إلى الدفاعات النرجسية، التي وضعت صيرورة التفرد في اختبار صعب؛ فقد ظهرت الصورة الجسدية غير مستدخلة بطريقة جيدة. لم تكون العلاقات الموضوعية قائمة بشكل جيد لعدم اكتساب مستوى نمو ليبيدي جيد لذلك، لم تكون هناك قدرة على وضع حدود بين الداخل والخارج. لقد ساد الكف بشكل واضح.

انطلاق مما سبق، تتحقق الفرضية الأولى القائلة أنه سيظهر التنظيم العقلي " فقيرا" لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا.

2- الاستنتاج العام:

من خلال بحثنا هذا، حاولنا أن نتعرف على التنظيم العقلي للطفل المتأخر دراسيا والذي يعتبر سيرورة دينامية، تخضع لمبادئ سير الجهاز النفسي الذي يمثل كل وظيفي يسير وفقا لقوانين خاصة به، ولعمل على الاحتفاظ بالتوازن الداخلي والتكيف مع متطلبات الواقع لدى تلاميذ مجموعة بحثنا، فإذا تجاوز التلميذ هذه الصراعات وتمكن من إرصانها على المستوى العقلي استطاع التكيف في المجال الدراسي، بينما عدم تجاوزه لها يدل على رغبته اللاشعورية العميقة في الاحتفاظ بالرباط الطفلي والتعلق بالوالد من الجنس المخالف وكأنه لا يريد الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مركز جديد ونتمكن من ذلك انطلاقا من معرفتنا للتنظيم العقلي للطفل والذي يمثل سيرورة نفسية يعكس مميزات الشخصية التي تتكون من طبقات متداخلة فيما بينها بعضها شعورية وبعضها غير شعورية هذه الأخيرة ذات تأثير كبير على سلوكات الفرد وحياته بصفة عامة، ولهذا فإن كل تلميذ ينفرد بتجارب فريدة من نوعها تعود أساسا إلى تاريخيه الشخصي.

فعدم التكيف الدراسي بدا مقترنا عند أفراد مجموعة بحثنا، بتنظيم عقلي هش، حيث ظهرت الاستعدادات الدفاعية فقيرة لها علاقة بالعلاقات الأولى مع الموضوع (الأم) والمحيط الاجتماعي بصفة عامة، فالتفاعلات المحيطية تساهم بقدر كبير في بناء الجهاز النفسي؛ هذا الجهاز الذي يتعرض أثناء نموه إلى جملة من الضغوطات والصراعات التي لها تأثير على حياة الفرد كالصراعات الأوديبية كما سبق لنا القول والتي يتعرض لها الفرد أثناء طفولته؛ فيضطر الطفل لمواجهتها وفقا لخصوصيات جهازه النفسي حتى يتمكن من استثمار العالم المعرفي وإلا لا يتمكن من ذلك، أي أن تكيفه أو عدم تكيفه الدراسي يرتبط بنوعية الإمكانيات الدفاعية المكونة خلال النمو والتي تتصل كما أشرنا بنوعية التفاعلات المحيطية والعناية الأمومية.

فمن الضروري فهم الطفل المتأخر دراسيا، وأن الاهتمام بتنظيمه النفسي مهما كانت إمكانياته. فالذكاء المجرد مهم لكن لا يجب فصله عن التوظيف الكلي للطفل، فالذكاء يوجد في شخصية الطفل و ليس خارجها كما يقول بيرو (Perron, 1976).

لقد حاولنا التعرف على نوعية التنظيم العقلي للطفل المتأخر دراسيا وقد لاحظنا في دراستنا أن الأطفال المتأخرين دراسيا، هم أطفال غير متوازنين نفسيا، أي ذوي تنظيم عقلي «هش" وقد ظهر ذلك من خلال:

- المقابلات التي تفتقر إلى تصورات عن العلاقات، وكان هناك تصور إيجابي للدراسة و لكن لم نلتمس رغبة بمعنى الكلمة في النجاح.
- كانت الأحلام نادرة وإن وجدت، فهي منسية.
- كان الإنتاج الإسقاطي فقيرا وكان الكف سائد في البروتوكولات الخاصة بالتلاميذ المتأخرين دراسيا.

من خلال كل ما سبق، فنحن نوصي بالقيام ببحوث على مجموعات بحث أكبر عددا وكذلك نوصي بالقيام ببحوث على أطفال متكيفين دراسيا ومقارنتهم بالأطفال غير المتكيفين دراسيا لإجلاء أهمية التنظيم العقلي في الأداء المدرسي. كما نود أن نؤكد على ضرورة التكفل النفسي بالأطفال المتأخرين دراسيا وضرورة إعطائهم مجال للتعبير دون الحكم عليهم وعلى نتائجهم فقط، خاصة عدم اعتبارهم فقط منعدمي الإرادة، فكل الأطفال يستطيعون الوصول إلى النّجاح لكن هناك البعض منهم لاعتبارات لها علاقة بالنّضج النّفسي و الآليات التّي بناها في تلك اللّحظة لا تساعده على تناول فائض الإثارات التّي تفرضها الدّراسة خاصة في السّنة الخامسة، لذلك يجب أن يكون عمل متكامل بين المختص و المدرسة و الوالدين وهدفنا ليس قول أنّ النّجاح كلّه تنظيم عقلي، بل يجب أن يكون هناك تضافر للجهود فنجاح الطّفل هي مهام الجميع.

والهدف كلّ مختص يجب أن يقوم بدوره فالمدارس المعروفة في العالم تعمل بهذا التّكامل ،وفي الحقيقة ليس هناك تلميذ فاشل لأنّ كلّ تلميذ قادر على النّجاح إذا لبينا حاجياته، فكل تلميذ يريد أن يتعلم لكن ليس كلّ تلميذ متأكد أنّه سيصل، لذلك علينا بناء الثّقة لدى كلّ تلميذ .

المراجع

قائمة المراجع :

المراجع العربية:

- أشرف، فؤاد محمد أبو سالم (د.ت). *رعاية المتأخرين دراسيا* .المملكة العربيةالسعودية،الرياض.
- بكداش،كمال رالف رزق الله (1996).*مدخل إلى ميادين علم النفس و مناهجه* .لبنان،بيروت:دار الطليعة
- بن سالم ،عبد الرحمان (2000). *المرجع في التشريع المدرسي الجزائري*. الجزائر: دار الهدى.
- البيلاوي، إيهاب و أشرف محمد، عبد الحميد (2002)*الإرشاد النفسي المدرسي*: دار الكتاب.
- تركي رابح,(1990). *أصول التربية والتعليم*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- التسيير التربوي الإداري(2004).*سند تكويني لفائدة مدري المدارس الابتدائيةٌ* . الجزائر
- جان لابلانش و ج ،ب، بونتاليش(1985) معجم *مصطلحات التحليل النفسي* (ترجمة الدكتور أحمد ججازي).بيروت ،لبنان :المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- الخميسي ،أحمد حسن (2012) *التأخر الدراسي للأطفال ، أسبابه و علاجه في البيت والمدرسة*. سوريا ،الحلب : دار القلم العربي، دار الرفاعي للنشر .
- ذياب ،يوسف عواد (2007)، *سيكولوجية التأخر الدراسي* . عمان، الأردن: دار المناهج
- الزراد محمد خيري، فيصل (1988). *التخلف الدراسي و صعوبات التعلم* .
- زهران ،حامد عبد السلام (1999).*الصحة النفسية والعلاج النفسي*. مصر،القاهرة :عالم الكتب .
- زهران، حامد عبد السلام (1990)*علم نفس النّمو الطفولة و المراهقة* ،القاهرة:عالم الكتب.
- سي موسي ،عبد الرحمان، و زقار رضوان (2000) .*الصدمة والحداد عند الطفل والمراهق*. الجزائر: جمعية علم النفس.
- سي موسي ،عبد الرحمان و بن خليفة، محمود (2010) .*علم النّفس المرضي التّحليلي و الإسقاطي*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية
- شاكر مجيد ،سوسن (2003). *مشكل الأطفال النفسية* . عمان، الأردن: دار صفاء.
- شرادي،نادية؛صحراوي،انتصار(2015).*التّشخيص و التّنبؤ بالفشل على ضوء التّنظيم العقلي من خلال الإختبارات الإسقاطية* .المجلة العربية ،(العدد4)،الصفحات 177-190 https.plat form.Almanhal.com
- شطوطي ،محمد (2003). *منهجية البحث* . الجزائر : دار مدني.
- شفيق، محمود(1989). *المدرسة الابتدائية أنماطها الأساسية واتجاهاتها العالمية المعاصرة*.الكويت: دار العلم للنشر والتوزيع.
- عباس ، فيصل (1990).*أساليب دراسة الشخصية* .لبنان، بيروت : دار الفكر اللبناني.
- عباس ، فيصل (1997) .*الشخصية*.لبنان، بيروت : دار الفكر اللبناني.
- عبد الحميد، محمد علي و قريشي منى إبراهيم، (2009). *التسرب التعليمي*.
- عبد المعطي ،حسن مصطفى (1998) .*علم النفس الإكلينيكي* .مصر،القاهرة: دار قباء
- عوض ،خليل ميخائيل (1983). *سيكولوجية النّمو (الطفولة والمراهقة)*.الاسكندرية:دار الفكر الجامعي .
- عوض ،خليل ميخائيل (2003) سيكولوجية النمو الطفولة و المراهقة ، كلية الأداب الاسكندرية مصر.
- العيسوي ،عبد الرحمان (1997). *أصول البحث السيكولوجي* . لبنان،بيروت : دار الراتب الجامعية.
- العيسوي، عبد الرحمان (1997).*سيكولوجية الجسم والنفس*.لبنان، بيروت: دار الراتب الجامعية.
- غزال ،عبد الفتاح (2003) *المشكلات السلوكية* . القاهرة : دار الناشر.
- غزال ،عبد الفتاح (2007) *سيكولوجية النمو* : الاسكندرية.
- فرج،عبد القادر و آخرون(د،س) معجم *علم النّفس و التحليل النّفسي*.بيروت:دار النّهضة العربية.
- القاضي يوسف و آخرون (1981) *الإرشاد النّفسي و التّوجيه التّربوي* ،الرياض :دار المريخ.

- كامل،مليكـة (1980)علـم الـنّفس الاكلنيكـي التشـخيص و التنبـؤفي الطريقـة الاكلينيكيـة (د،م):الهيئـة المصرية العامة للكتاب.

- متولي خضر ،عبدالباسط (2005) .*التدريس العلاجي لصعوبات التعلم و التأخر الدّراسي* .القاهرة:دار الكتاب الحديث.
- مرسي ، محمد منيرٌ.(1998) *المدرسة و المدارس*:عالم الكتب
- منصوري، مصطفى (2012) *التأخر الدراسي أسبابه و أثاره و طرق علاجه*. وهران: دار العرب.
- ميموني ،بدرة معتصم (2010).*سيكولوجية النمو في الطفولة و المراهقة*.الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- هلا جمال الدين ،(د .ت) . التأخر الدراسي ، مظاهره و علاجه.

المراجع بالأجنبية:

-Baudier-Delay et all(1989) Introduction à la psychologie de l'enfant, Paris, éd. Pierre Mardaga.
-Beizmann C (1966), Le livret de cotation des formes dans le Le Rorschach cent Psy Appl.Paris.
-Chabert C (1983) .*La Rorschach en clinique adulte,* Paris, Dunod.

-Debray R (1986.) Equilibre psychosomatique à l'âge scolaire, In EMC psychiatrie, La *Psychiatrie* de l´enfant, XI, 1, 1986, pp.1-69. France.

-Debray, R(2000) L'examen psychologique de l'enfant à la période de latence (6-12 ans), Paris Dunod
-Emmanuelli, M(2004) .L'examen psychologique en clinique : situations, méthodes et étude de cas, Paris, Dunod.
-Feline A., Lepine J-P(1982) .Sémiologie des conduites d'inhibition, in encyclopédie-médico-chirurgicale, psychiatrie, Tome VIII, N° 10. France.

-Fernandez L. et Catteteeuw M (2001). la recherche en psychologie clinique. Paris, Nathan.
-Freud S.Le Moi et le ca .in Essais de psy

-Freud S(1975). Inhibition symptômes et angoisse, Paris, PUF. 5ème édition.

-LA PLANCHE (J), PONTALIS (J.B) : Vocabulaire de Psychanalyse, PUF, Paris ,1967.
-Marty P(1976) .les mouvements individuels de vie et de mort, essai d'économie psychosomatique, Paris, Payot.

-Marty, p (1990). Mentalisation et psychosomatique. Collection les empêcheurs de penser en rond, Paris.
-N.Canivet. Manuel D'application, Feuille de Dépouillement du Psycho diagnostic de Rorschach .Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris.
-Perron R(1975-1976) .Dire ne pas dire, de l'analyse structurale du récit à l'étude de son élaboration défensive, in bulletin de psychologie, PP. 36-50.

-Perron-Borelli M. et R. Perron (1986). *l'examen psychologique de l'enfant*, Paris, PUF.

‹ ╪Ē♪♣

الملاحق

الملحق (أ): دلـــيـــل المقـــابلـــة.
الملحق(ب): لوحات اختبار الرورشاخ

الملحق (ج): سيكوغرام الحالات الأربع (آية، أكرم، أنيس، وائل)

الملحق (د): كيفية حساب النّسب المعتمدة في اختبار الروشاخ

الملحق:(أ)

دليل المقابلة1

البيانات العامة:

الاسم: ..... القسم :.....

الجنس:.....

السِّن: .....

مكان الميلاد : .....

عدد أفراد الأسرة : .....

عدد الإخوة: .....ذكور .....إناث .....

ترتيب التّلميذ في الميلاد بين إخوته و أخواته:.....

درجة القرابة بين الوالدين: .....

سن التّلميذ عند دخوله للمدرسة:.....

المستوى الدراسي للتّلميذ في العام السّابق :.....

المستوى الدراسي الحالي للتلميذ:.....

هل التلميذ معيد :..... إذا كانت الإجابة نعم كم عدد مرات الإعادة؟.....

.

- كل الأسئلة تطرح بطريقة مرنة حيث لا نطرح سؤال تم الجواب عليه تلقائيا، كما أن تسجيلنا للاستجابات كان كتابيا وإذا تلقينا استفسار من طرف الطفل نقول له كما ترى أنت، ما يهم هو ما تفكر فيه وليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فما يهم هو ما تراه أنت. فالهدف هو ترك مجال للطفل من الاسترسال في كلام

المحور الأول: محور حول الدراسة:

صباح الخير (أو مساء الخير) نشير إلى الجلوس يسارا، نستعمل اسم التلميذ في مخاطبتنا له ونبدأ بشرحنا مهمتنا وذلك كما يلي: "قبل ما نبدو أنفهمك علاش راك هنا. أنا مختصة نفسانية، راني ندير بحث، وأنت تقدر ، تساهم في هذا البحث، إذا قبلت تشارك رايحة نشرح لك واش نديرو. ما تقلقش رايحين نهدرو برك ونعطلك تصاور تهدر لي على واش شفت فيهم.

وإذا بدى التلميذ حائرا أو طارحا للأسئلة حول محتوى هذا البحث، نجيب بهذه الطريقة: " يعني حبيت نعرف كيفاش اخمموا الدراري اللي راهم في السنة الخامسة، كما أنت"

- "اهدر لي على المدرسة أنتاعك؟
- **شحال كان في عمرك كي دخلت للمدرسة ؟**
- كي دخلت أول مرة عجبك الحال؟ تشفى ولا ما تشفاش؟
- شكون جابك للمدرسة أول مرة كي دخلت في السنة الأولى؟ واش بكيت؟ بزاف؟
- ودورك مع شكون تجي للمدرسة؟
- شكون لي يقريك معلم ولا معلمة؟
- واش يعني لك المعلم ؟
- وأنت شكون تحب يقريك معلم ولا معلمة؟
- عندك أصحاب في المدرسة ؟ أهدر لي عليهم.
- واش تخمم على السنة الخامسة؟ يعني واش تعني لك؟
- راك حاب تنجح؟ في رايك واش يعني لك النّجاح؟
- واش رايك في الرسوب؟ واش يعني لك؟
- على واش يقراو النّاس ؟ واش رايك في القراية ؟
- راك تقرى مليح؟
- اشحال جبت في المعدل الفصل الأول و الثاني ؟
- في رايك واش هي أسباب لي خلاتك تجيب هذا المعدل؟
- واش هي الحوايج لي يساعدوك باش تجيب معدل مليح وتنجح ؟
- **المحورالثاني: معلومات عن الصحة :**
- كنت تمرض بزاف ولا لا كي كنت صغير؟ إذا كانت الإجابة بنعم نضيف تقدر تقولي على هذه الأمراض؟
- كي دخلت للمدرسة كنت تمرض ولا لا؟
- في العائلة عندكم لي مريض؟ شكون ثاني؟

- **المحور الثالث: الحياة العائلية و العلائقية:**
- أهدر لي على علاقتك مع الدار مع باباك مع يماك ؟
- ومع خاوتك كيفاش؟
- واش هي الحاجة لي تحب تديرها في الدار ؟
- عندك شكون يقريك في الدار؟ إذا كانت الإجابة بنعم نضيف السؤال: شكون؟ وتفهمو ولالا؟
- وأنت شكون لي تحب يقريك ؟وعلاش؟

المحور الرابع :الحياة الحلمية

- كي ترقد تحلم" تشوف منامات"؟
- البارح حلمت ؟ إذا كانت الإجابة بنعم نضيف السؤال: واش شفت في المنام ؟
- كي تنوض تتفكر واش شفت ؟
- تقدر تهضرلي على حلم مازالك متفكرو ؟

- زيد اهضرلي لي منام واحد آخر.

- آخر منام وقتاش شفتو؟

- عندك منامات أخرى ؟

- كيفاش راهم مناماتك دورك؟

- مناماتك اخلعوا؟

- ومن قبل يعني في بداية السنة، كيفاش كانوا؟

- راهم يختالفو مناماتك دورك؟ (إذا كانت الإجابة بنعم، نضيف في واش يختالفو؟)

المحور الخامس :النظرة المستقبلية

- كيفاش تشوف المستقبل انتاعك ؟

- يعني واش تحب تدير كي تكبر؟

- راك تهدر على هذا الشيء ولا لالا؟

- (إذا أعطى الطفل اختيار لمهنة أو لوظيفة معينة نطلب منه هذا السؤال: 'علاش حبيت تدير هذا الشيء؟)

- راكم تهدرو على مستقبلك في الدار؟ مع من؟

الملحق(ب): لوحات اختبار الرورشاخ

الملحق (ج): سيكوغرام الحالات الأربع (آية، أكرم، أنيس، وائل)

اللوحة الأولى (I)	اللوحة السّادسة(VI)
اللوحة الثّانية (II)	اللوحة السّابعة(VII)
اللوحة الثّالثة (III)	اللوحة الثامنة(VIII)
اللوحة الرّابعة (IV)	اللوحة التاسعة (IX)
اللوحة الخامسة (V)	اللّوحة العاشرة(X)

سيكوغرام آية

الخلاصة	أنماط الإدراك	المحددات	المحتويات
R :17 R.compl :0 Refus :0 T.Total :35mn TPS/R :2’3’’ :T.appr G- D –DBL TRI : Coarté 0K/1.5ΣC RC% = 35% BAN = 3 F% = 59% Elar: 65% F+% = 41% Elar = 100 A% = 29 H % = 0	G = 09 G℅ = 53 D = 6 D℅ =35 Dd=0 Dbl = 2 Dbl% = 12	F+ = 7 F- = 3 F^{+-}= 0 S.deF = 10 K = 0 Kan = 0 Kob = 2 C = 0 CF= 1 FC = 1 S. DE C =1.5 E = 0 EF = 2 FE = 0 S. de E = 2	A = 4 Ad = 1 H = 0 Hd = 0 Anat = 3 Elem = 1 Obj = 5 Cymb/sign Abstr = 1 vetements = 2

سيكوغرام" أكرم"

الخلاصة	أنماط الإدراك	المحددات	المحتويات
R:15 R.compl:0 Refus:0 T.Total:35mn TPS/R:2’3’’ :T.appr G- D –DBL TRI: Coarté 0K/1.5ΣC RC% = 35% BAN = 3 F% = 60% Elar: 65% F+% = 55% A% = 40 H % = 0	G = 08 G℅ = 53 D = 5 D℅ =33 Dd=0 Dbl = 0 Dbl% = 0	F+ = 5 F- = 4 F^{+-}= 0 S.deF = 09 K = 0 Kan = 0 Kob = 2 C = 0 CF= 1 FC = 1 S. DE C =1.5 E = 0 EF = 2 FE = 0 S. de E = 2	A = 5 Ad = 1 H = 0 Hd = 0 Anat = 3 Elem = 0 Obj = 5 Cymb/sign Abstr = 0 vetements = 1

سيكوغرام" أنيس"

الخلاصة	أنماط الإدراك	المحددات	المحتويات
R: 10 R.compl:0 Refus: 0 T.Total: **6'41''** TPS/R: **0'64 ''** :T.appr **G- D** TRI: Introversif **2 Σ K /0 Σ C** RC% = 30% BAN = 2 F% = 80% Elar: 100% F+% = 50% A% = 50 H % = 10	G = 08 G% = 80 D = 2 D% = 20 Dd=0 Dbl = 0 Dbl% = 0	F = 08 F- = 4 F^{+-}= 4 S.deF = 16 K = 0 Kan = 2 Kob = C = 0 CF= 0 FC = 0 S. DE C =0 E = 0 EF = 0 FE = 0 S. de E = 0	A = 5 Ad = 00 H = 1 Hd = 0 Anat = 3 Elem = 0 Obj = 00 Cymb/sign Abstr = 00 vetements = 00

سيكوغرام" وائل"

الخلاصة	أنماط الإدراك	المحددات	المحتويات
R: 08 R.compl:0 Refus: 02 T.Total: **8'.38''** TPS/R: **1'.35 "** :T.appr **G- D** TRI:Coarté **0 Σ K /0 Σ C** RC% = 37% BAN = 2 F% = 87% Elar: 100% F+% = 42% A% = 50 H % = 12	G = 06 G% = 75 D = 2 D% = 25 Dd=0 Dbl = 0 Dbl% = 0	F+ = 3 F- = 4 F^{+-}= 0 S.deF = 07 K = 0 Kan = 0 Kob = 1 C = 0 CF= 0 FC = 0 S. DE C =0 E = 0 EF = 0 FE = 0 S. de E = 0	A = 4 Ad = 00 H = 1 Hd = 0 Anat = 3 Elem = 0 Obj = 00 Cymb/sign Abstr = 00 vetements = 00

الملحق (د): كيفية حساب النّسب المعتمدة في اختبار الرورشاخ

F % = $\frac{\text{Nombre total des F}}{\text{R}} \times 100$

F % élargi = $\frac{\text{Nombre total de F+ K+ kan+ FC+ FE+ Fclob}}{\text{R}} \times 100$

F+ % = $\frac{\text{Nombre de (F+) + nombre de (F+/- : 2)}}{} \times 100$

Nombre total de F

F+ élargi = (F+) + (F+/- :2) + (K**+**) + (kan**+**) + (FC**+**) + (FE**+**) + (FClob**+**) × 100
Nombre de réponses a dominante formelle

H % = H + Hd × 100
R

A % = A + Ad × 100
R

G % = Nombre total des G × 100
R

D % = Nombre total des D × 100
R

Dd % = Nombre total des Dd × 100
R

Dbl % = Nombre total des Dbl × 100
R

AI % = Sang + Sex + Anat + Hd × 100

R

FC et FC` = 0,5 point
TRI = XK/ Y Σ C CF et C`F = 1 point (C= Σ FC × 0.5 + Σ CF × 1 + Σ C × 1. 5)
C et C` = 1,5 point

FE = 0,5 point
FC = X (kan = kob = kp) /Y Σ E EF = 1 point (E= Σ FE × 0.5 + Σ EF × 1 + Σ E × 1.5)
E= 1,5 poin

RC % = Nombre de réponses a VIII, IX, X × 100
R

Ban = Nombre de Banalités dans le protocole

Temps de latence moyen = Somme des temps de latence
Nombre de planches interprétées

Temps par réponse = Temps total
Nombre de réponses