الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Sciences Sociales et Humaines

جامعة البويرة

قسم العلوم الاجتماعية **فرع علم النفس**

تخصص:علم النفس المدرسي

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي

الموضوع

تصورات الذات لدى التلاميذ الذين أُعيدَ دمجهم عن طريق التعليم المكيف إلى القسم العادي

دراسة حالة لسبع تلاميذ

إعداد الطالب
عقبي عادل

إشراف الأستاذ
صوان عبد الوهاب

السنة الدراسية 2013/2012

كلمة شكر

أتقدم بخالص الشكر ، التقدير والإحترام إلى الأستاذ "صوان عبد الوهاب" الذي لم يبخل علي بكل ما لديه من معلومات ومراجع ، على كل ما قدمه لي من نصائح وتوجيهات طيلة إنجاز هذه المذكرة.

كما أتقدم بالشكر إلى كل أساتذة كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية أخص بالذكر الأستاذ الدكتور "مكيرى كريم : و الاستاذ " لعزيلى فاتح " على ما قدموه لنا من نصائح و توجيهات .

لا أنسى أيضا أن أوجه شكري إلى زملائى فى العمل ،بمركز التوجيه المدرسى و المهنى بطاقميه الإدارى و التقنى و أخص بالذكر " صالح " " نعيمة " ،" صليحة "

و كل من ساهم فى إنجاز هذه المذكرة.

إهداء

أهدى هذا البحث الى جميع أفراد العائلة

إلى جميع زملائى و زميلاتى فى الدفعة ،تخصص علم النفس المدرسى و أخص

بالذكر "شنان إلياس"

إلى جميع الأصدقاء و أخص بالذكر "عبد النور" "أسامة" " رضا "

الفهرس

مقدمة	02
الفصل التمهيدي :الإطار العام للإشكالية	
الإشكالية	05
الفرضية.....	09
أهداف البحث	10
أهمية البحث	10
أسباب اختيار الموضوع.....	11
تحديد المصطلحات	11
الجانب النظري	
الفصل الأول : تصورات الذات	
تمهيد.....	16
التصورات	19
تعريف التصورات.....	19
أصل نشأة التصورات.....	19
خصائص التصورات.....	23
تعريف تصورات الذات	25
محتوى تصورات الذات	26
صورة الذات	26
قيمة الذات.....	28
المخطط الجسمى و صورة الجسم.....	29
تصورات الذات حسب Roger Perron	33
تعريف تصورات الذات	33
معايير الحكم critères de jugement.....	34

العائلة و الدوار و المسار الدراسى	35
تصورات الذات حسب Yves compas ,J-P Aublé.....	37
بناء تصورات الذات و الفشل المدرسى	37
مسؤولية المعلم و المدرسة	39
خلاصة الفصل	42
الفصل الثانى :صعوبات التعلم و التأخر الدراسى	
تمهيد.....	45
صعوبات التعلم	46
تعريف صعوبات التعلم.....	46
أسباب صعوبات التعلم	47
أساليب تشخيص صعوبات التعلم.....	49
أنواع صعوبات التعلم	51
خصائص تلاميذ ذوى صعوبات التعلم.....	52
الإستراتيجيات التعليمية لذوى صعوبات التعلم.....	55
التأخر الدراسي.....	57
تعريف التأخر الدراسي	58
أسباب التأخر الدراسي.....	59
أساليب تشخيص التأخر الدراسي.....	62
أنواع التأخر الدراسي.....	64
خصائص التلاميذ ذوى التأخر الدراسي	65
الخدمات العلاجية.....	67
خلاصة الفصل.....	69
الفصل الثالث :التعليم المكيف	
تمهيد.....	71

تعريف التعليم المكيف.....	72
فئات التعليم المكيف	72
التلاميذ ذوى صعوبات التعلم	73
التلاميذ المتأخرون دراسيا.....	74
خطوات التعليم المكيف.....	74
الاستكشاف.....	74
التشخيص.....	76
المتابعة فى التعليم المكيف.....	79
برامج التعليم المكيف.....	80
التعليم المكيف بين المناشير الوزارية و الواقع.....	81
خلاصة الفصل.....	83
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع :منهجية البحث	
تمهيد.....	86
الطريقة و المنهج المتبع	87
الدراسات الاستطلاعية.....	88
أهداف الدراسات الاستطلاعية.....	89
تقديم مكان البحث.....	90
طريقة اختيار أفراد مجموعة البحث.....	90
مميزات أفراد مجموعة البحث.....	91
تقديم ادوات البحث.....	92
شبكة الملاحظة	92
اختبار رسم الشخص ل**كارين ماكوفر**.....	93
مميزات اختبار رسم الشخص.....	95
خطوات تطبيق الاختبار.....	103

كيفية استخراج تصورات الذات من اختبار رسم الشخص **لكارين ماكوفر**	104
خلاصة الفصل.....	110
الفصل الخامس:عرض و تحليل و مناقشة نتائج الاختبار و شبكة الملاحظة	
تمهيد.....	112
الحالة الأولى.....	113
الحالة الثانية.....	122
الحالة الثالثة.....	130
الحالة الرابعة	139
الحالة الخامسة.....	146
الحالة السادسة.....	154
الحالة السابعة.....	162
المناقشة العامة لنتائج الاختبار و شبكة الملاحظة.....	169
خاتمة	174
صعوبات و اقتراحات البحث.....	177
المراجع	
الملاحق.....	

فهرس الجداول

جدول لخصائص الحالات.....	91
جدول لتفريغ شبكة الملاحظة لكل حالة	-122-113 -139-130 -154-146 162

مقدمة

مقدمة

إن المرحلة الابتدائية هي المرحلة الدراسية الأولى التي يبدأ بها الطفل مشواره الدراسي تحت مآزر التلميذ ، تساهم هذه المرحلة في بناء أنماطه الحسية والحركية ،كما تبدأ عمليات تقمصيه جديدة و تواصل اجتماعي أكثر تطورا و السعي إلى كسب معارف قاعدية هامة كالكتابة والقراءة والحساب،لكن هناك مجموعة لا تتواصل إلى هذه المعارف إلا بصعوبات أو تأخر.هناك من يلُاحظ في المدرسة قليل الابتكار،قليل الكلام،قليل التفاعل،ذو نتائج مدرسية ضعيفة وغير متطورة. لا يستفيد كثيرا من المدرسة الأولى،فالطفل يلتحق بالمدرسة الأولى كمعاق وتظهر عليه صعوبات كثيرة و قد تصل إلى درجة إعادة السنة.

الفشل والنجاح مصطلحان متقاربان في المدرسة,وهما يعملان للتفرقة بين تلميذين الأول توصل إلى معرفة ما والآخر لم يحقق ذلك،كذلك يسعى للتفرقة بين التلميذ الجيد والتلميذ السيئ ، فالفشل يتعلق عموما منذ بداية المرحلة الابتدائية ،هناك فئة تعاني من صعوبات دراسية أو تأخر دراسي هذا ما يستدعي معرفة طبيعة هذه المؤسسات التربوية ككل،خاصة امام العجز وشعوره بالذنب الذي يشعر به المعلم العادي أمام هذه المجموعة التي تعاني من هذه صعوبات وتأخر دراسي ،يختلف سببه ومظاهره هذا ما سمح بوزارة التربية بإنشاء أقسام للتعليم المكيف يهتم بهذه الفئات.

فحسب بيرون:إن صورة التلميذ السيئة تنعكس على صورة معلمه،هذا ما قد يؤدي إلى تهميش التلميذ ويؤثر خاصة على تصورات الذات لديه والشعور الذي يكونه عن القيمة الشخصية(R.Perron, 1991,p91).

أثناء معالجة هذا النوع من المواضيع المتعلقة بتصورات الذات التي تبنى عند كل فرد فهو يعتبر محور هام في علم النفس،قد لعبت التحقيقات والأبحاث في هذا المجال دورا أساسيا في تطوير مختلف اختصاصات وفروع علم النفس وعلم الاجتماع ،دون إهمال علم النفس العيادي وعلم النفس المرضي،فتصورات الذات تعتبر دائما ميدان واسع للبحث ، بالإضافة إلى انشغالات في أغلب الأحيان تؤدي إلى تشخيص أو مساعدة .

كثير من الباحثين مثل Compas ,klein, Freud, Winnicott ,Markus 1977, Perron, Aublé وافقوا على النظر في تجاوز اختلافاتهم ، واعتبروا تصورات الذات سيرورة تكييفية التي تتناول حاجة الشخص إلى المحافظة على ديمومة وجود الأنا على الرغم من أنه أيضا يتعرض الى التغيرات التطورية.(B, Nathalie et Daniel A,2000,p266).

إذا عدنا إلى التعليم المكيف والذي ظهر في المدرسة الابتدائية الجزائرية سنة 1982 .حسب المنشور الوزاري رقم 82/22 المؤرخ في 1982/09/30، الذي يهتم بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات دراسية,او ما يسمى بالصعوبات الأدائية difficultés instrumentaux والتلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي،هذا حسب عدة مناشير وزارية.لكن،وفضولا،منا،إذا كان هذا النوع من التعليم يهتم بالجانب الأدائي أو التحصلي بالدرجة الأولى،حيث يوضع التلاميذ،في قسم خاص ، ويخضع لمنهج يتماشى مع صعوباته أو تأخره الدراسي وبعد مدة يعود إلى قسمه العادي،إذا حاولنا الوصول إلى المعاش النفسي لهذا التلميذ بعد مروره من التعليم المكيف والذي اخترنا جزء منه والذى هو تصورات الذات .

لهذا سوف نقوم في هذا البحث بالتركيز على تصورات الذات عند التلاميذ الذين مروا بالتعليم المكيف،اعتمادا على دراسات للباحث R .Perron و الباحثان فى علم النفس المدرسى Yves Compasو J-P Aublé الذين اهتموا بالطفل تحت مآزر التلميذ ، في ضل متغيرات عديدة كالديناميكية المؤسساتية والمكانة المدرسية ، الدور.ومعايير الحكم على الذات إضافة إلى صعوبات دراسية،ومنهج دراسي،لذا فإن بحثنا مقسم إلى جانب نظري وجانب تطبيقي ، نتناول في الجانب الأول جميع المفاهيم و الإطار النظري الذي نستند إليه بحثنا عن موضوع تصورات الذات والتعليم المكيف على ثلاثة فصول بحيث بعد التطرق إلى الإطار العام للإشكالية ووضع الفرضية العامة وكذا تحديد المفاهيم والتطرق إلى الأهمية والهدف من الدراسة. خصصنا في الجانب النظري :

- الفصل الأول لتصورات الذات ،بحيث يعتبر هذا الفصل طريق نحو الوصول إلى نشأة التصورات و العوامل المحددة لها ، ثم الحديث عن تصورات الذات مع الآخذ بعين الاعتبار المدرسة ومتغيراتها اعتمادا على أعمال الباحثين الثلاث السابق ذكرهم .
- الفصل الثاني نقدم مفهوم صعوبات الدراسة و التأخر الدراسي والفئات التي تعاني منهما، كمدخل للفصل الثالث حول التعليم المكيف الذي يهتم بهاتين الفئتين .
- الفصل الثالث نعرف آليات التعليم المكيف في الجزائر وفق الجانب التشريعي وخطواته وواقعه في الجزائر .

أما في الجانب التطبيقي فلقد تطرقنا:

- من خلال الفصل الخامس نبدأ بتقديم المنهجية والطريقة المتبعة في البحث و تقديم مجموعة البحث وكيفية اختيارها ومكان إجراء الدراسة مع تبيان الوسائل المستخدمة لجمع المعلومات في شبكة الملاحظة و اختيار رسم الشخص لكارين ماكوفر.
- أما في الفصل السادس : نقوم بعرض وتحليل ومناقشة نتائج شبكات الملاحظة و الاختبار للوصول إلى تحليل وخلاصة للنتائج المتوصل إليها.

الإشكالية

يُلاحَظ الطفل في مراحله الأولى و المتوسطة يحاول بناء أنماطه الحسية الحركية ،نلاحظه يجرب ،يتعلم الحركات يمشي يرسم خطوط لا معنى لها ،ثم اشياء لها معنى و هذا يجعلنا نندهش من شدة الإنتباه و الرغبة و اللذة التي يشعر بها الطفل .فهو يعيش و ينمو ، في نفس الوقت يُكون تصورات représentations، فالأم الجيدة كفاية " une mère suffisamment bonne التي تحدث عنها Winnicott DW تزود بواسطة حضورها،استجابتها بحب لرغباته حاجيات ،مع ذلك يمكن أن تكون غائبة ،أي غياب الاستجابة ،بالتالي الطفل يستحضرها (القدرة على استحضار الموضوع في غيابه الإدراكي)،و هذا بشعور واضح بغيابه .(Perron,1985, p63)

أما R, Perron يعتقد أنه لا يمكن أن توجد تصورات إلا بتوفر ثلاثة شروط : توفر صورة مستحضرة عن موضوع غائب (أي العمل التصوري ينشأ كوجود مقابل لغياب) ،و تكون هذه التصورات مثْبتة عندما تكون ذات خاصية الإتصالية communicable،و توجد تصورات إذ حدد الشخص بوضوح الصورة التي كونها في فضاءه الداخلي (Perron, 1997, p300).أي وجود توافق و ترابط بين الداخل و الخارج .

فكل العناصر التي سبق ذكرها تساهم في تكوين الفرد لتصورات عن وجوده الخاص ، أي تصورات عن ذاته représentations de soi، التى يعتقد Marc أنها ليست نتيجة للسيرورات المعرفية الشعورية فقط بل كذلك هي نتيجة للحركات mouvements الوجدانية و خاصة للاستثمارات النزوية التي ركزت عليها النظرية النرجسية ،وهذه التصورات تتأثر بصورة أساسية بالتفاعلات التى يقوم بها الرضيع مع محيطه العائلي وهذا معناه أن بناء تصورات الذات يكون نتيجة لثلاث سيرورات :

- السيرورات النفس-جسدية أين صورة الذات تستند على صورة الجسم .

-السيرورات النرجسية: بواسطتها تستثمر التصورات عاطفيًا و تقود الحب و تقدير الذات valeur de soi

-السيرورات العلائقية و البينشخصية interpersonnelles التي بواسطتها تنشأ تصورات الذات في نظر الاخر (خاصة الاولياء بالنسبة لطفل الصغير(Marc, 2005,p29).

كما ان التحاق الطفل بالمدرسة ،و التى تعتبر مرحلة جد هامة ،حيث يسعى من خلالها الى اكتساب المعارف القاعدية ،كالكتابة و القراءة و الحساب .لكن ليس كل الاطفال يكتسبون ذلك بسهولة ،فهناك من يُلاحظ فى المدرسة قليل النشاط و الكلام ،و ذو نتائج مدرسية ضعيفة و غير متطورة ،لا يستفيد من الدراسة الاولى ،عكس فئة تبقى تمتاز بالفضول و النشاط و اللذة فى التعلم ،اما فئة تلتحق بالمدرسة كمعاقة ،و تظهر عليها صعوبات التعلم كعسر القراءة و الكتابة او الحساب ،و هناك من يصل الى درجة اعادة السنة.

فى أكتوبر 2011 و التحاقنا بمركز التوجيه و الارشاد المدرسي و المهني ،كمستشار التوجيه و الارشاد فى اطار عقود ما قبل التشغيل ،سمحت لنا الفرصة بالاحتكاك و التعرف اكثر بهذه الفئة ،و بالتعرف كذلك على تعليم يهتم بهذه الفئة ،وهو ما يسمى بالتعليم المكيف ،و الذى قد ظهر اول مرة سنة 1982 (1) .يعنى هذا التعبير توجيه التلميذ الى تعليم يهتم بصعوباته او تأخره الدراسي ،تحت اشراف استاذ خاص و بيداغوجية خاصة ،هذا ما قد يسمح للمجتمع المدرسى بأن يطلق عليه صفة "خاص " ،اي قسم خاص ،يعني الباحث هنا ،قسم خاص مقارنة بنوع اى بالأقسام العادية الاخرى ،هذا ما قد يعني ايضا بان التلميذ يُنظر اليه كتلميذ مختلف عن الاخرين يبرر هذا ما لحضناه فى تصريحات التلاميذ او المعلمين بالتعليم المكيف ،و التي هى من نوع " لا استطيع .....ليس خطئى ...." ،هذا ما يفسره Yves Compas فى اعماله حول الاقسام الخاصة ،بالتعبير عن الدونية او الشعور بالذنب (R,Perron ,1991,p30).

(1):المنشور الوزاري رقم 82/22 المؤرخ في 1982/09/30 .

فهذا جعلنا ننظر فى العلاقة بين النقص المدرسي و شخصية الطفل ،بأخذ بعين الاعتبار التاريخ الشخصى لهذا الطفل و الدينامكية التربوية المؤسساتية dynamique éducative institutionnelle و هذه العلاقة تعكس الحكم و رأي الاخر كمراءاة للقيمة الشخصية على مستوى الفعل (الانتاج المدرسي) ،و كذلك على مستوى الوجود plan de l'être،اي الحالة النفسية.

فالتوجيه الى قسم التعليم المكيف قد لا يستوعب من طرف التلميذ و المحيطين به على انه تغير بسيط فى القسم بل قد يُؤسس لمكانة statut مدرسية جديدة التى قد نعبر عنها بالتلميذ السيئ mauvais élève ،يبرر هذا ما أكده **عبد الرحمن سى موسى** فى دراسته سنة 2002 ، بأن سلوك و نظرة الاستاذ و إلصاق صفة " التلميذ الكسول " cancre قد تسقط التلميذ بسرعة و بصفة نهائية في مواقف فشل كما ان عكس ذلك قد يؤدي الى إخراج الطفل من خدرهtorpeur و خوفه من الفشل (Si Moussi et coll., 2002, p49)

أما في تحقيق اجراه Simon(1984) وصل الى ان حوالي 20% من التلاميذ ذوى صعوبات مدرسية يؤكدون ان زملائهم يسخرون منهم و ان 30% فقط من يقيمون علاقات صداقة مع زملائهم ،و هذا ما يبرر اثر حكم الاخر في صورة الذات التى كونها التلميذ. (Simon, 1988,p33).

يبن هذا ما قد ينجم عن حكم الاخر على تصورات الذات عند هؤلاء التلاميذ ، فبعد تلقي التلميذ لتعليم المكيف و الذى هو تعليم مؤقت ،لا يدوم اكثر من سنة ،او ما يسمى فى بعض المناشير الوزارية بالتعليم العلاجي يتم بعد ذلك ادماج التلميذ من جديد فى قسمه العادى ،فسوءا كان التلميذ "جيد " او " سيئ " في قسمه الجديد ،فإنه قد يحافظ على مكانته الاصلية statut originaire التى تشير الى فشله الشخصى السابق و الذى قد يكون كبير او هام ،و هذا من المحتمل ان يؤدى الى عوارض incidences على تصورات الذات عند هذا التلميذ ، هذا ما يُعبر كذلك على شكل تصريحات او سلوكيات متعلقة بتوقعات دور المحيطون به ،و التي

هي من نوع " لا يستطيع أن يتحسن أكثر ...." أو معاملة خاصة تظهر في المطالبة بعمل مدرسي أسهل من زملائه كما أنه هذه التوقعات قد حددت مسبقا بواسطة المكانة المدرسية القديمة (التعليم المكيف).

إذن هذا ما يبرر أهمية هذه المرحلة في التاريخ الشخصى للتلميذ و التي نستطيع أن نوصفها بقبل ، أثناء و بعد التعليم المكيف فحسب Misès 1975 " كل تلميذ من التلاميذ يجب أن يؤخذ كسيرورة تطورية مفتوحة و كل محاولة تعريفه في مجموعة أو تصنيفه في مجتمع ،لا يجب أن نتجاهل فيه أي لحظة من التاريخ الشخصي لهذا التلميذ" (Perron et autres, 1991, p121) .

فالصعوبات و المشاكل المدرسية لا تُحدد مقارنةً بمعاناة الطفل و المكان الذي تشغله في المحيط العائلي و الإجتماعي ،فمهما تكن هذه الصعوبات صغيرة أو انتقالية (عسر الكتابة أو القراءة أو عسر الحساب) أو كبيرة أو دائمة فالأطفال ذوي صعوبات مدرسية يكونون موضوع objet خطاب "يسمعون ما يُقال لهم ،و ما يُقال عنهم " سواء من أولياءهم ،إخوانهم زملائهم ،أستاذه ، مستشار التوجيه المدرسي و المهني ،فهذه الخطابات قد تسمح بتحديد مكانته المدرسية و بعد ذلك مكانته الاجتماعية و الدور الذي سيلعبونهم ، و يسمح بتغيير صوره : سواءا التي كونها عن نفسه image de soi أو التي نكونها نحن عنه image de l'autre .

(Perron et autres,1998,p74)

كل هذا ما أدى بنا إلى التفكير في درجة ارتباط المكانة المدرسية statut scolaire أو تغييرها حيث يكون التلميذ في قسم عادي ثم يتم نقله إلى قسم التعليم المكيف و التصورات التي يكونها التلميذ عن نفسه ،علما أنهم يعاد إدماجهم بعد فترة لا تتعدي سنة مع أقرانهم في الاقسام العادية ،هذا الذي قد يؤدي إلى انعكاسات على تصورات الذات عند الطفل مما جعنا نطرح التساؤل الأساسي :

ما نوعية تصورات الذات لدى التلاميذ الذين أُعيد دمجهم عن طريق التعليم المكيف إلى القسم العادي ؟

فرضية البحث:

هناك تصورات ذات سلبية لدى التلاميذ الذين أُعيد دمجهم عن طريق التعليم المكيف إلى القسم العادي.

1- أهداف البحث :

تهدف هذه الدراسة الى معرفة مدى إنعكاس الصعوبات الدراسية و التعليم المكيف على تصورات الذات 'للتلميذ' فقد تعمدت ذكر كلمة تلميذ عوض ' تلاميذ ' ،لأننا سنقوم بدراسة كل حالة لوحدها و هذا اعتمادا علي طريقة دراسة حالة و على دوره(التعليم المكيف) في تبلور تصورات الذات عنده كمحتوي و كنوعية.

التعرف على تأثير الجانب العلائقي مع الأستاذ و الزملاء(الأخر) على تصورات الذات عند تلاميذ الذين وجهوا إلى التعليم المكيف و تم إعادة دمجهم إلى القسم العادي.

1- **أهمية البحث** : قسمنا أهمية البحث الي أهمية نظرية و أخرى تطبيقية ميدانية.

إن موضوعنا يمس فئة عمرية هامة و مشكلة يعاني منها تلاميذ هذه الفئة ،و التي تكمن في صعوبات التعلم المختلفة و التي تؤدي إلى توجيههم إلى هذا النوع من التعليم الخاص الذي يسمي 'التعليم المكيف ' و في مجال تخصصنا نأمل أن تكون لهذه الدراسة في معرفة الجانب النفسي و التعليمي للطفل خاصة أثناء و بعد هذه الفترة التعليمية

1.4- **الأهمية النظرية** : تكمن أهمية في محاولة القيام بدراسة و بحث وفق منهج و أسس علمية ،وهذا اعتمادا على سند و ميل نظري معين ، و اعتمادا علي اهتمامات و قراءات للباحث الفرنسي 'روجيه بيرون ' و للمختصين النفسانيين المدرسيين 'ج.ب.اوبلي ' و ' كومبا ' و ذلك لإهتماماتهم لموضوع الطفل تحت مضلة التلميذ.

- كما تكمن الاهمية النظرية في التوجه النظري التحليلي 'مدرسة التحليل النفسي ' و هذا للتقرب بعمق لهذه الفترة العمرية و مميزاتها النفسية التطورية و النمائية و الصراعية و التعرف كذلك موضوع تصورات الذات لدي هذه الفئة كمحتوي و كنتيجة لكل ما تم تهيؤه ،بناؤه ،إدراكه.

- محاولة جمع معلومات حول التعليم المكيف و على الحياة النفسية للطفل و الحياة العلائقية.

- الإهتمام اكثر بموضوع الطفل الذي غالبا ما يفقد طفولته بمجرد الالتحاق بالمدرسة و سيره تحت مئزر التلميذ.

2.4- الاهمية التطبيقية:

معرفة أهمية الجانب النفسي في ظهور اضطرابات التعلم و معرفة دور المعلم خاصة و المدرسة عامة في تبلور (cristallisation) نوع معين من تصورات الذات لدي التلميذ.

كما تهدف هذه المدرسة الي فسح المجال للطفل للكلام عن اهتماماته و خاصة صراعاته و التكلم عن نفسه و الذي غالبا ما يكون غير مسموح به في المدرسة تحت ' راية ' التلميذ.

2- أسباب اختيار الموضوع:

- تواجدنا في مركز التوجيه و الارشاد المدرسي و المهني الذي يشرف علي هذا النوع من التعليم (التعليم المكيف)،كمستشار التوجيه و الارشاد في اطار 'عقود ما قبل التشغيل ' .

- أهمية المرحلة العمرية التي تمتاز بها عينة البحث اولا : من ناحية نموها النفسي ومميزاته و دوره في المراحل اللاحقة ،و من ناحية :المرحلة التعليمية و دورها في النجاح المدرسي و المهني المستقبلي.

- معرفتنا المتواضعة للتجربة الفرنسية في هذا الموضوع (تصورات الذات) و علاقتها بالمدرسة ،خاصة دراسات R,Perron و Yves Compas و J-P Aublé و محاولة دراستها لدي تلاميذ هذا النوع من التعليم اعتمادا عليها .

- إثراء الساحة العلمية بهذا النوع من الابحاث التي تفيد المدرسة الجزائرية عامة و المعلم و المختص النفساني المدرسي و مستشار التوجيه و الارشاد خاصة.

3- تحديد مصطلحات البحث:

التعريف النظري : مصطلح **تصور الذات** حسب روجيه بيرون يحتمل بعدين

البعد الاول : أن تصور الذات يتم بناءه داخل الفضاء النفسي بناءًا على ما يعتقده الشخص من مميزات في نفسه.

البعد الثاني: أن الاداء المسرحي لهذا التصور الداخلي للذات يعبر عن الصورة التي يعكسها الاخر عن الذات بحيث لا ينفصل تصور الذات عن تصور الاخر للشخص ذاته.

فعمل تصور الذات يرتبط بشبكة الادوار التي يؤديها الشخص تحت انظار الآخرين و تحت نظرته الخاصة لذاته. (R,Perron.1991.p15).

التعريف الإجرائي : هي جميع العناصر (الشعورية و ما قبل الشعورية) التي يوظفها الشخص في وصف نفسه سوءا في وضعية اختبار او حوار (R.Perron.1964. p359) و الطريقة التي يقدم بها ذاته امام الأخر.

أما **التصورات السلبية للذات** :هي تلك العناصر التي تشير الى تضخم في الذات ، لا واقعي ، و لا يخدم وجود الفرد اللاحق ،او تدني في الذات يعبر عن الشعور بالدونية.

- **التعليم المكيف** : هو نوع من التعليم يتواجد في المدارس الابتدائية العادية و يستفيد منه التلاميذ الذين يعانون تأخر دراسي او صعوبات في المواد الدراسية الاساسية كالكتابة او القراءة او العمليات الحسابية. يطلق عليه من الناحية التربوية "التعليم العلاجي " .

الجانب النظري

الفصل الأول

تصورات الذات

خطة الفصل

تمهيد:

1- التصورات

1.1- تعريف التصورات.

2.1- أصل نشأة التصورات.

3.1-خصائص التصورات.

4.1- تعريف تصورات الذات

2- محتويات تصورات الذات

1.2- صورة الذات

2.2- قيمة الذات

3.2- المخطط الجسمى و صورة الجسد

3- تصورات الذات حسب Roger perron

1.3- تعريف تصورات الذات

2.3- معايير الحكم

3.3- تصورات الذات ،النجاح و الفشل

4- تصورات الذات حسب J-P Aublé و Yves Compas

1.4- بناء تصورات الذات و الفشل المدرسى

2.4- مسؤولية المعلم و المدرسة

خلاصة

تمهيد :

الذات من المواضيع القديمة في علم النفس،وقد تم تناولها من طرف محللين نفسانيين (Khut ,Freud, Jung, Schulder, Winnicott, Spits, Erikson) و أيضا في نهاية القرن العشرين James w من طرف اجتماعيون ،وهذا لإبراز الجانب الثقافي و الاجتماعي في إدراك الذات conscience de soi (Mead .Cooley) ، أما في أوربا و خاصة في فرنسا فقد اهتم علم النفس التكويني(النمائي)والإجتماعي بنشأة وبناء الذات P.Tap, Zazzo. Wallon فهذا المجال من البحث لقيَ جانب من الإهتمام خاصة مع نمو علم النفس بين ثقافات و علم النفس المعرفي وهذا ما أدى إلى إعادة طرح إشكالية الذات مع علم النفس التجريبي.

فعند **إركسون** ،الذات هي نتيجة للسيرورات تعمل معا في نفس الوقت ،التي يلخصها في قوله:"في علم النفس تكوين الذات يكون بواسطة سياقات التفكير والملاحظات المتزامنة ،هذه السيرورات فعالة في مستويات التوظيف العقلي والتي بواسطتها يحكم الفرد نفسه على ضوء مايكتشفه والكيفية التي يحكم بها الاخرين عليه لمقارنته معهم وبواسطة وسيط رمزي Typologique,في نفس الوقت يحكم على الطريقة التي يحكم بها الاخرين عليه"ويضيف:"لحسن الحظ أن هذه السيرورات في أغلب الأحيان هي لا شعورية" (Erikson,1972,p17) فهذا الوصف المبهم يهدف لإبراز دور التفاعل بين الذات والآخرين ،بين التقدير الشخصي والمقارنة الإجتماعية بين المثال الفردي والنموذج الإجتماعي ،بين السياقات الشعورية واللاشعورية.

يعتقد **إركسون** أن هذه السيرورات هي دائما موضوع التحولات والنمو والتطور والتداخل بين ما هو نفسي وما هو إجتماعي ،هذا ما نجده في المقارنة بين علم النفس الفردي(إدراك الذات،صورة الذات ،تقدير الذات)ومصطلحات علم النفس الاجتماعي(الدور ،الاتجاهات).

كما يعتقد أن التحليل النفسي لا يمكنه أن يتناول بدقة مصطلح الذات من جانبه النفس الاجتماعي(المتعلق بالمحيط الانساني الذي هو في نفس الوقت داخلي وخارجي للشخص)،بل يسمح بتوضيح الجانب اللاشعوري خاصة الثبات في النموذج الأصليPrototype ،الذي هو نتيجة للتماهيات في الطفولة ،التي ترسم منذ البداية على النماذج المثالية (Modèles idéaux) المقترحة من الثقافة والأوجه الخيالية ، أين تستثمر النزوات الليبيدية والنرجسية(خاصة التصورات اللاشعورية للرجولة والأنوثة)،وكذلك الذات تستند منذ الوهلة الأولى على النماذج الثقافية وعلى الخيال للجسد النزوي.

كما بين **إركسون** انطلاقا من عدة حالات عيادية أن المقصيين إجتماعيا عندهم ميل إلى إستدخال صور سلبية بطريقة لاشعورية وبالتالي يدركون أنفسهم بواسطتها(E. Marc, 2005, p20).

إن فكرة الذات تطورت خاصة في العقد السادس من القرن العشرين مع التيار الأنجلوساكسوني-Anglo Saxon ،والذي لقب علم النفس الذات Self psycology وقد ردت على عدة انشغالات:وضع النظرية الذاتية(وبين ذاتية) واهتمت بناء الهوية الشخصية واضطراباتها المختلفة،سمحت بكفالة عدة حالات مرضية تعود إلى إضطرابات في إدراك الذات وليس في الاضطرابات الأوديبية(Ibid,p28).

إن مختلف هذه التوجهات سمحت بوضع مكانة خاصة في التفكير التحليلي لمصطلح الذات Selfأين نجد محاولة التنظير théorisation في أعمال E. Jackson(1964) ،التي تعتبر الذات(مقارنة مع عناصر الموقعية الثانية)كمنعكس لكامل الشخصية وللجسم وللجهاز النفسي مرة واحدة ،كمحتوى للفكرة الوضعية للفردنة تدرك نفسها كمنفصل عن عالم الأشياء.كما أن الأعمال التحليلية بحثت في توضيح المراحل المبكرة في تكوين الهوية مركزة على القاعدة الجسمية والإنفعالية للذات مع فكرة "الذات،النفس-فيزيولوجية أو الذات الأساسية soi primordial (S.Arieti)،لكن في الجانب التكويني،للمحلل النفساني الإنجليزي Donald

Winnicott،فقد أشار إلى أهمية المحيط وخاصة عناية الأم في تطور هوية الطفل الصغير، هذا في قوله:"لا يوجد رضيع لوحده" un nourrisson, ça n'existe pas، المقصود من هذا لا يوجد رضيع مستقيل عن علاقته بالأم(Ibid. p 29).

فقد أشار خاصة إلى اختلال التوازن والإحساس بالهوية الراجع إلى الانشطار بين "الذات الحقيقة"و الذات المزيفة vrai self et faux self ،فالأولى تنشأ عندما تسمح عناية الأم بالإندماج بين الجسم والنفس ،والعكس فالثانية تتكون عندما تكون الأم غير قادرة أن تحس باحتياجات الرضيع والاستجابة لها بطريقة مناسبة،فالرضيع يخضع إذا لحاجيات الأم وينكر شخصيته وفي هذه الحالة يكوِن الفرد إحساسا ضعيفا وغير كامل. حسبWinnicott "الذات الحقيقة " وحدها يمكنها الإبداع،وحدها الذات الحقيقة يمكنها الإحساس بالواقع والعكس وجود الذات المزيفة تولد الإحساس باللاواقعية (Winnicott.D.W, 1970, p125) .

فمهما تنوعت الأفكار عن مفهوم الذات و طرق و ظروف تكوينها ،فلكل فرد له تصور معين عن ذاته و لكن هذا التصور لا يأتى من العدم فهو يمر بعدة ظروف و بالتالي سنتطرق اليها و هذا اعتمادا على عدة كتابات و أبحاث .

1- التصوّرات

1-1 تعريف التصوّرات:

تشتق كلمة تصوّر من الفعل " représenter" الذي يعني حسب قاموس "Petit Robert" " إرجاع الشيء حاضرا، محسوسا و وضعه أمام الأعين و تقديمه إلى العقل و إرجاع الموضوع أو المفهوم الغائب محسوسا و ذلك بإثارة ظهور صورته عن طريق موضوع آخر الذي يشبهه أو الذي يوافقه" (Rey A, 1992).

من خلال هذا التعريف نستنتج أنّ الغياب عنصر ضروري لإمكانية التصوّر.

حسب قاموس التحليل النفسي لـ Pierre Fedida (1974) التصوّر هو سيرورة إستثمار الآثار الذكرويّة.

في معجم التحليل النفسي لـ " لابلانش و بونتاليس "Laplanche et Pontalis" (2002) فالتصور هو مصطلح تقليدي في الفلسفة و علم النفس ،يستعمل للدلالة على ما نتصوّره و ما يكوّن المحتوى المحسوس لفعل التفكير و خاصة لإسترجاع إدراك سابق.

أمّا بالنسبة لـ " جون بياجي Jean Piaget" فالتصوّر هو عبارة عن نظام متناسق من الأفعال المستدخلة التي تجعل سيرورة إستحضارها ممكنة. (Perron, Borlli. M , 1997 , P 13)

1-2 أصل نشأة التصوّرات:

حسب Freud ، ينشأ التصوّر من الإشباع الهلوسي للرغبات أو على الأصح من عدم تحقيق هذا الإشباع. (Perron. R, 1997, P 314)

- **الإشباع الهلوسي للرغبات :** لقد طوّر Freud فرضية الإشباع الهلوسي للرغبات خاصة في كتابه " العرض و القلق" سنة 1926 ،حيث يقول أنّ الطفل الصغير يكون في حالة عدم القدرة على ضمان حياته لوحده إذن لابد له من شخص يسعفه و يشبع رغباته الملحّة. إذن يوجد (إشباع - لذة) (يعني تخفيض الألم) و إدراك موضوع الإشباع يجمع بين هاتين التجربتين ،و يتم على المنوال الذي يسمح بعد ذلك بمجرّد إعادة ظهور وضعية التوتّر أو الرغبة ،الشحنة تنقل هذين التذكارين و تنشّطهما ،هذه الاستجابة يقول Freud تشكّل في البداية شيء بالإدراك يعني الهلوسة.

دائما حسب Freud، الطفل في الأول لا يشعر إلاّ بالرغبات الداخلية كالجوع مثلا، بينما هو في هذه المرحلة من عدم القدرة الكليّة على إشباع نفسه بإمكانياته الخاصة ، يحتاج إلى موضوع خارجي، حضور الأم يقظة يخفض بسرعة التوتّر و يهدأ الإنفعالات، لكن هذه العمليّة تحدث باستمرار على هذه الطريقة (بمجرّد ظهور الرغبة يكون الإشباع بلا تأخير)، لكن الأم يمكنها أن تغيب و الإشباع يتأخّر ، ذلك ما يستدعي إنتاج شيء هام هو شدّة الرغبة التي سوف تنشئ توهّم الإشباع ، حيث ينبعث كل المركب الحسّي الحركي للرضاعة ، يحدث و كأنّ الطفل يشبع رغباته بنفسه (يرضع جزء من جسمه)، هذا ما يسمّيه Freud بالإشباع الهلوسي للرغبات.

. (Perron , Borelli , 1997 .p 65 -67)

- **خيبة الإشباع الهلوسي للرغبات:**

حتى و إن استطاع الطفل استرجاع كل المركب الحواسي للرضاعة فإنّ الرغبة لا يمكن أن تشبع بهذه الطريقة و لا يمكن استمرارية التوظيف طويلا بدون تدخّل جزء من العالم الخارجي ، إذن يجب لحفظ الطفل من الموت تدخّل في العملية " معلم الواقع"، و المعلم حسب Freud هو الذي يسمح بتمييز الإدراك الذكروى أو التصوّر.

(Perron. R, 1997, P 340)

حسب ما وضّحه Freud فإنّ إعادة تنشيط الآثار الذكرويّة لموضوع الإشباع يمكن أن يأخذ مكانين:

- **الهلوسة:** إذا كان الواقع لم يقم بدوره أو مضطرب في دوره (الموضوع الذي تمّ هلوسته هو موجود حقيقة الآن في العالم الخارجي).

- **التصوّر:** إذا كان الواقع ساعد على عمليّة التمييز ، على أنّ ما تمّ هلوسته ما هو إلاّ تصوّر في الساحة النفسيّة الداخليّة. (Perron. R, 1997, P 315) .

إن تجربة الإشباع والآثار الذكرويّة لمثير الرغبة عندما تنشأ الحاجة هذه هي الحركة التي نسميها بالرغبة .(Perron. R, 1997, P 340)

فاستمرارية حالة عدم تحقيق الإشباع المنتظر (الخيبة) تؤدّي إلى التخلّي عن هذه المحاولة للإشباع بواسطة الهلوسة هذا التخلّي يسمح بإقامة مبدأ الواقع (Perron. R, 1997, P 318).

يظهر من خلال ما قدّمه Freud أنّ الحل عن طريق الإشباع الهلوسي للرغبات غير كاف ، هذا ما يؤدّي بالطفل إلى استثمار موضوع الإشباع كخارج عنه في نفس الوقت يبدأ الإحساس بشيء يحدث في نفسه ، بالتالي يتمّ استحضار الأم كموضوع غائب ، هكذا ينشأ تصوّر الموضوع في الفارق الزمني بين إشباع الرغبة و استحضار الموضوع الغائب الذي يقع في العالم الخارجي المستقل عنه. (Perron. R, 1997, P 341) .

إنّ كل هذه الآراء النظريّة التي قدّمها Freud جدّ واضحة ، لكن هو لم يكن أبدا مقتنعا بها، حيث طرح العديد من التساؤلات التي أدّت به إلى مراجعة أعماله عدّة مرات ،لكن دون أن يصل إلى حلول مرضيّة بالرغم من كل محاولاته ،لكن هناك علماء كثيرون من نفس الاتجاه (التحليلي) أثارت اهتمامهم بالمشكلة و تيقظوا إلى نقائصها بتعديل أو تغيير ما قدّمه Freud . من بين الانتقادات التي وجّهت له حول طبيعة تصوّر الموضوع الناتج من

تجربة الإشباع الهلوسي للرغبات ،خلافا لـ Freud نجد الإبستيمولوجية التكوينية التي بيّنت أنّه لا يمكن أن يكون كموضوع مادي الذي يميّز توظيف الراشد ،و تكوين هذا الموضوع كتصوّر مستدخل من مجموعة أفعال حسّية حركية متناسقة يأخذ وقتا كبيرا حيث أنّه في البداية ما هو إلاّ موضوع الرغبة ،شيء ما الذي يستحضر كمصدر الإشباع يقع في الخارج ،يستحضر كمركب من الإحساسات و الأفعال ، هذا الاستحضار هو عبارة عن تنشيط للآثار الذكروية للتجارب السابقة (Perron. R, 1997, P 316) .

هكذا إذن يتّضح لنا الميكانيزم الذي يسمح بالانتقال من السيرورات الفيزيولوجية الأوّليّة التي تميّزها الأفعال الحركيّة و الأحاسيس الجسميّة إلى السيرورات النفسيّة التي تميّزها التصوّرات.

من بين الشروط التي تساعد على هذا الانتقال ، نجد الرعاية الأمومية ، حيث أنّ التصوّرات لا تنشأ من كل التبادلات التي تحدث بين الطفل و رعاية أمّه إلاّ على الجانب السلبي للأم و هذا ما يسمّيه Miller بـ " الهلوسة السلبيّة "، أي من غياب الأم في ذلك الوقت الذي ينقطع فيه الإشباع الحقيقي (غياب الأم) و تبديله بالإشباع الهلوسي يسجل أصل تصوّر الموضوع (Perron. R, 1994). فالتصوّر كسيرورة داخليّة تفرض (الحضور – الغياب)، فالموضوع منبع الإشباع ليس حاضرا الآن في العالم الخارجي ، لكن يمكن استحضاره لأنّه موجود في العالم الداخلي .

إنّ العلاقة الثنائية (حضور– غياب) تبنى على أساس الاختفاء و الظهور المتعاقب للأم (Perron. R, 1997, P 342).

يقول Winnicott أنّ الطفل لا يمكنه الإنتقال من مبدأ اللذة إلى مبدأ الواقع بدون حضور " الأم الجيّدة بكفاية une maman suffisamment bonne"، هذه الأخيرة هي التي تتكيّف بصفة فعّالة لحاجيات طفلها.فالأم بفضل حساسيتها و مهارتها تتعرّف على الرغبة الأكثر إلحاحا و التي تتطلّب الإشباع و ميلها

البيولوجي تجاه إبنها يجعلها جيّدة بكفاية تعتني به بدون ملل، بالتالي تعطي له إمكانية التوهّم بأنّ الثدي جزء منه و مهمّتها الأساسيّة بعد ذلك هي إزالة هذا التوهّم تدريجيا حيث تخفض شيئا فشيئا من تكيّفها التام، بشرط أن يتناسب هذا التخفيض مع الإمكانيات التطوريّة التي يكتسبها الطفل لمواجهة الغياب الأمومي.

إنّ الاتصال الموجود بين الأم و طفلها و الذي هو من نوع خاص ،يجعل الكلمات تستبدل بإشارات ، صوت ابتسامة .....إلخ، كل هذه الرموز التي يوجّهها لها الطفل تدركها الأم بفضل حساسيتها وتفسيرها بدقّة أيضا بسرعة (مثلا يجب التمييز بين الصراخ الذي يدل على الجوع من الصرخات الأخرى) و ذلك لكي تستجيب بطريقة مناسبة و تخفّف من ألامه و تجلب له اللذة ، هذه هي الأم الجيّدة بكفاية التي تحدّث عنها Winnicott و التي تنادي طفلها في نطاق حسّي و تستقبل من هذه المناداة ..(Ibid ,p343)

إذن تعدّ الرعاية الأموميّة و ما تخلقه من علاقة وطيدة و جو عاطفي مفعم بالأمان، القاعدة الأوّلية التي تسمح للطفل بالتعرّف على العالم الخارجي ،فالأم تعتبر منذ البداية مصدر للإثارة تتوسّط كل من إدراكاته ، أفعاله معارفه ، ذلك بدءا بالإدراك المرئي حيث عندما يتبع الطفل بعينه كل تحركات أمّه و يتوصّل إلى تمييز ملامح وجهها و بمساعدتها يتمكّن تدريجيا من تمييز أشياء ذات دلالة في محيطه Spitz , 1968. و حسب Perron 1997 فجميع الإدراكات تنشئ مجموع من التصوّرات .

3.1- خصائص التصورات:

يقدم R.perron ثلاثة خصائص للتصورات انطلاقا من الملاحظات التالية:

أ- يمكن الحديث عن التصور عندما تكون صورة موضوع مستحضرة في غياب إدراكها الحالي.

ب- يمكننا أن نقر للإنسان المهيأ بخاصية اللغة بأنه يستحضر تصورا ما، فالزميل الذي يقول " اتخيل فيلا"

فلهذا معنى محدد بالنسبة لنا، فهو يقتبس صورة لهذا الحيوان و يقيمها بدون غموض في فضائه التصوري

الداخلي و أننا قادرون على نفس العملية وهذا بالتحديد ما يجعلنا نقبل بأنه يوجد لديه تصور)

يتأكد التصور عندما يكون قابلا للتبليغ أي لديه خاصية الاتصال communicable ويضيف الباحث Perron مثلا من أجل الخاصية الثالثة، عند جلوس جماعة بأناقة في قاعدة و يبدي أحد الزملاء إشارات هلع و يصيح " أري فيلا" فلا ينتهي بنا الأمر إلى تصور و لكن إلى هلوسة، فالهلوسة: تصور الذي ينتقل بالإحتيال على الإدراك، أي أن الصورة بعدم إقامتها في الفضاء الداخلي تم إسقاطها في الفضاء الخارجي في غياب المثير المستدعي و بالتالي:

ج- يكون التصور إذا قام الفرد بوضع الصور التي يشكلها في فضائه الداخلي، يمكن تسميته " الفضاء التصوري" مع الإختلاف بالعالم الخارجي أين يقيم مدركاته، فالتعارض و التكامل، الداخل و الخارج يعد أساسيا لكل محاولة فهم التصور.

تعطي هذه الخصائص الأساسية للتصور بالمعنى الأول للمصطلح تعريفا مقبولا لدى غالبية المختصين النفسانيين الذين يهتمون بهذه الإشكاليات و بالخصوص من زاوية نمو الوظائف المعرفية ، لكن يظهر التعريف لدى فرويد بوجهات نظر قريبة في نصوصه المتعلقة بنظام إدراك و وعي و علاقاته مع الذاكرة و الأثار الذكروية بينما يتعقد الأشكال بشكل ملموس لدى فرويد لأنه يُعرف معنى أخر للمصطلح التصور.

فيما يتعلق بما يمثل représente النزوة في التوظيف النفسي سامحا لها بأن تنتحل موضوعا من خلال استثمار التصورات بالمعنى الأول للمصطلح و من هنا فنحن أمام معنيين.

الأول " أفقي" و يتعلق بالتضاعف الداخلي للوقائع التي يقيمها الإدراك في العالم الخارجي.

الثاني " عمودي " و يتعلق بتحويل داخلي في الجهاز التنفسي.

إذن من خلال ما قد تم ذكره قد مهدنا إلى ما سنتطرق اليه و هو تصورات الذات ،أي التصورات التي يكونها الفرد على نفسه و هذا بعرض مختلف عناصرها ،بعرض اتجاهR,Perron لهذا الموضوع كذا التوقف على عدة أبحاث ل Yves compasو .J-P Aublé.

1.4 - تعريف تصورات الذات :

إن مصطلح تصور الذات représentation de soi يحمل بعدين:

-**البعد الأول:**أن تصور الذات يتم داخل الفضاء النفسي،بناءا على ما يعتقد الشخص من مميزات في نفسه.

-**البعد الثاني:**أن الأداء المسرحي لهذا التصور الداخلي(الذاتي)يعبّر عن الصورة التي يعكسها(الجمهور)أو الآخر عن الذات بحيث لا ينفصل بناء تصور الذات عن "تصور"الآخر للشخص ذاته.

فيرى روجيه بيرونR.Perron أن عمل تصور الذات يرتبط بشبكة الأدوار التي يؤديها الشخص تحت أنظار الآخرين وتحت نظرته الخاصة لذاته ومهما كان المنظور الذي يستند إليه الباحث في دراسة تصور الذات،ينبغي على حد قول الباحث أن نتساءل حول ما تمّ إدراكه،بناءه،تمثيله،تصويره،تهيؤه...الخ.ما هو موضوع هذه العمليات؟

يشير R.Perron من خلال هذا التساؤل إلى أن تصور الذات كمحتوى لا يمكنه أن يستولي على اهتمام الباحث أو المختص بقدر ما يجب الإهتمام بالعمليات النفسية المسبقة المسؤولة عن أنتاج هذا التصور،فالأولى أن يتم التركيز على موضوع هذه العمليات كموضوع يخضع لنظر الشخص.

إن تصور الذات تحت ضوء هذا التوجه يعتبر ثانويا،باعتباره يخضع لعمليات الأنا الذي يحدد طبيعة هذا التصور.

يبقى الأنا محل الدراسة التحليلية والفحص،باعتباره"المركز المنظّم للوعي بالذات"،كما أنه يشكل المجموعة التحتية البنيوية المكلفة بوظائف التنسيق في الجهاز النفسي والتكيف مع العالم الخارجي .

(R.Perron,1991,p15)

فهذه التصورات حسب بيرون لها محتوى أو صورة،ومهما كانت هذه الصورة شعورية أو قبل شعورية ففي أعماقها تكون مشبعة بقيمة.

2-محتوى تصورات الذات:

1.2-صورة الذات:إن "المكانة " أي الطريقة التي يرى بها الشخص وضعيته(J,Filloux,1974,p27). والأدوار تسمح بصفة تقدمية بتحديد الفرد،فلا يمكننا عدم الأخذ بعين الاعتبار العامل المهم الذي هو المعرفة التي يعطيها الفرد لنفسه،فإن كان الطفل يسلك طريقة معينة في وضعية معينة في مجموعة معينة،فهذا للحفاظ على الشعور بالتناسق الداخلي الخاص فهو يبحث على وضع سير يتناسب مع ما يعتقده تنتظره منه،فإدراك توقعات دور الآخر وخاصة إدراك للمدركات الذاتية عند الآخر ولكن كل هذا يجب ان يتوافق مع ما يتوقعه هو من نفسه،فالحاجة الى التناسق يعبر في التجربة الخاصة في الفرد كجانب مركزي للشخصية.

فمصطلح"صورة الذات"يمكن استخدامه في معنى لعلم النفس الاجتماعي"صورة المتمدرس بالنسبة للمعلم" M.Gelly (1980) أو في المعنى الذي يتقرب فيه المختص النفسي من"التصور"وفي الفضاء الداخلي للوعي،أو للمحلل النفسي لفكرة"imago"صورة هوامية اللاشعورية أين تكون هذه الصورة عبارة عن انبعاثات ما قبل شعورية والشعورية المحولة بواسطة الإرصان الدفاعي ففي كثير من الأفعال يمكننا التمييز بين الأنا الواقعي أي مجموعة الخصائص التي يقدمها الشخص والأنا المثالي إلى مجموعة الخصائص التي يرغب في تقديمها فكل

الخصائص النفسية المكونة والمدروسة في بورتريهات الذات portraits de soi والآخر هي خصائص تتمحور حول محور المرغوب والغير مرغوب فيمكن لأي فرد أن يحب أو يكره ما يكون عليه،أو ما يعتقده في نفسه وما يكون عليه أي شخص.

فإذا وجّهنا سؤال بسيط لأي "هل أنت ذكي؟"فستلاحظ ردود أفعال مختلفة قد تصل إلى رفض الإجابة فالإزعاج عامة واضح وممزوج بعدائية ضد السؤال المعاش ومن أهم ردود الأفعال ،نعرف جيدا وجود رغبة في الإجابة بنعم،إذا بالتالي الدخول في صراع الرغبة في التألق والواقع وهذا كله لأن في مجتمع ما يعتبر الذكاء كقيمة شخصية هامة فلهذا يعتقد R,Perron أنه من الأساسي للعيش التوفر على رأي جيد للذات bonne opinion de soi.

التوازنات الهامة لصورة الذات لا تتجلى إلا عندما تميل الميكانيزمات الضابطة إلى تجنبها الفشل ،فبعد ايّ فشل نبحث عن أعمال التي نعرف أننا سننجح فيها ولكن أيضا قد نميل،بالعكس إلى تجنب النجاحات الواضحة التي قد تستدعي فشل معوض ففي كل الحالات نقوم بتنظيم هامش كبير في تفسيرات للمخارج في نهاية أي فشل أو نجاح.ففي التوظيف الجيد تهدف الميكانيزمات الضابطة إلى الحفاظ على التناسق وديمومة صورة الذات فهي من صنف المتزامنة synchronique والتي قد تستطيع أن تكون مرسومة لكل فرد في أكبر مراحل التوازنpaliers d’équilibre ،والتي يمكن أن نميزها في البناء النفسي psychogénèse ،ففيضانها يمكن أن يحلل في أزمات النمو التي تدل على العبور من مرحلة إلى أخرى،لكن هذا العبور يستدعي النوع الثاني من الميكانيزمات الضابطة والتي تسمى بالميكانيزمات الرابطة للمسار diachronique التي تهدف تتدخل في حالات إختلالات عدم التوازنات الهامة ،كتجنب سلسلة من الإخفاقات المؤلمة في شعور عميق للاقيمة

الشخصية أو صورة متدنية أو العكس سلسلة من النجاحات التي تثبت لديه وضعية من القيمة العالية أو الصورة غير الواقعية.

فهذا الثنائي المنظمdiachronique et synchronique،يحاول المحافظة على التوازن ،خاصة أنها يجب أن تدمج الاختلافات المتعاقبة لصورة الذات والشعور بالقيمة الشخصية .

(R.Perron,1985,p127,128)

و يضيف الباحث Perron أن صورة الذات مهما كان نوعها فهي مشبعة في أعماقها بقيمة فهي ليست جافة.

2.2- قيمة الذات :

مهما كانت الأدوار التي يلعبها الشخص أمام الآخرين فهي في النهاية تشكل صورا للذات، إن كانت شبكة العلاقات الاجتماعية تبنى أساسا على التصورات بين الفرد والآخر،فإن صورة الذات تعتبر في حد ذاتها"مجموعة قيم"فكل المميزات التي تسمح للشخص بتجديد صورته أمام الأخر وبدرجات متفاوتة يتم تقديرها على أساس أنها مستحبة أو منبوذة(في نظر الآخر).يشير **روجيه بيرون** إلى مفهوم أكثر عمقا من مفهوم صورة الذات وهو قيمة الذات التي تسبق بناء صورة الذات في حد ذاتها.

لكن كلا المفهومين (قيمة الذات وصورة الذات) مندمجين ولا ينفصلان فلا وجود لصورة الذات التي تشعر الفرد بتكامله واستمرارية النفسية دون الشعور بقيمة الذات و هذا ما يعنيه الكاتب في قوله"أنا قيمة لأنني كائن أنا كائن لأنني قيمة"وفي النهاية،قيمة الذات وصورة الذات تشكلان نظاما لا يتماسك إلا إن حافظت على توازنه ميكانيزماته الضابطة وفي غياب هذه الميكانيزمات قد تحصل سلسلة من الإنجازات الفاشلة أو الناجحة،تشير إلى عدم توازن الشعور بقيمة الذات ومن أوجه هذا الاختلاف:تضخم الشعور بقيمة الذات أو انهياره .

يشرح **روجيه.** كيف يمكن لإختلالات هذا النظام ذو القطبين(قيمة الذات صورة الذات)أن تؤثر في الأحكام التي يصدرها حول النجاح والفشل.

يذكر أولا أنه يجب التمييز بين"النجاح الموضوعي"الصادر عن إتفاق مجموعة من الملاحظين المختصين(الإختبارات البيداغوجية التعليمة،الاختبارات الأدائية أو التدريبية الإختبارات السيكومترية) والنجاح الذي يشعر به الفرد نفسه:فالفوارق في تقييم النتيجة مهمة "يمكن للشخص ان يشعر بأنه محبط من جراء النتيجة المحصل عليها لأنه كان يطمح إلى أحسن منها،مع أن الآخرين يقرون بتفوقه المشرف،في المقابل قد يشعر برضى كبير عن نجاح يعتبره الآخرين بسيطا(R Perron ,1991,p24) .

يبدو من الواضح على قول **بيرون** أن إختلاف التقييم حول النجاح والفشل راجع إلى إختلاف المعايير المستند اليها في اصدار هذه الأحكام،وهي نفس المعايير التي تميز الأشخاص ذوي النزعة التكاملية perfectionniste و الأشخاص ذوي النزعة التقريبية approximatif.

تستند كذلك تصورات الذات على محتوى أخر هام و هو صورة الجسد و المخطط الجسمى .

3.2-صورة الجسد و المخطط الجسمي

1 -Henri Wallon: تكلم **والون** عن المخطط الجسمي فقد حافظ بواسطة هذا المصطلح عن الإرث لعلم الأعصاب الفيزيولوجي ،كان ما يهمه هو علم النفس النمو وبالتالي مشكل بناء المخطط الجسمي.

يعتقد **والون** أن المخطط الجسمي ليس مُعطَى أولي،فلكي يصل الطفل أن يكون فكرة عن جسمه كوحدة منسجمة و موحدة يجب أن يفرق بين ما يُسند الى العالم الخارجي وما يُسند لجسمه الخاص فالمخطط الجسمي يتكون اعتمادا على الحاجات الحركية التي هي نتيجة و شرط للعلاقة الصحيحة بين الفرد ومحيطه،التي هي علاقات بين الفضاء الحركي(الحسي) وفضاء الأشياء،التي هي ملائمة,accommodation حركية العالم

الخارجي(wallon ,1954,p239p246) ففي هذا تلعب الحركة دورا هاما في الرابط بين الفضاء الجسمي وفضاء الأشياء والأشخاص(فضاء بصري)،فالمخطط الحسي يتكون من إنشاء للارتباطات البيئية المتبادلةinterdépendance الصحيحة بين الانطباعات الحسية والعامل الحركي kinesthésique و الوضعي postural وجزي من هذه الإنطباعات الحسية ممنوحة للمعطيات البصرية،وهذا ما قدم إلى حد الآن على أهمية تناسب المعطيات الحسية(الحركة،البصرية)،ونشاط الطفل ،حركته في بناء المخطط الجسمي وبالتالي يجب أن نشدد على الأهمية التي منحها wallon لعلاقة الطفل مع الآخر في تكوين مخططه الجسمي.

فحسبwallon،الجسم الخاص يُدرك،يُلمس،يُنظر إليه من طرف الطفل كشيء خارجي أين يكوّن الحدود مع الآخر شيئًا فشيئًا و ينظر ويستعمل من طرف المحيط،فإن الجسم الحركي للطفل يستقبل من الآخر"كبصمة بصرية"empreinte visuelle،يعني أن الطفل يسند لنفسه الأفعال التي رآها عند الآخر عند الوضعية المشتركة،في نفس الوقت يسند للآخر إحساساته الحركية ،فبواسطة هذا اللعب الثنائي يستطيع الطفل الخروج من العلائقية الأولىsymbiose ويبدأ في الإدراك الأكثر موضوعي لنفسه.

فالإدراك الموضوعي للجسم هو إذا نتيجة للسيرورات التي تبدأ بنظرة الطفل لنفسه كموضوع من المواضيع وإعادة إدراكها كمرآة للذات تشير إلى مرحلة هامة في هذه السيرورات،فالدخول إلى تصورات عقلية للجسم فمن هذه الزاوية حاولWallon أن يوضح مكانة المرآة،فهذه الأخيرة كاشفة لبناء الذات التي تكون في الحياة اليومية للطفل،فالمرآة لا تنشأ الذات،بل تكشفه للوجود فعند مقابلة الطفل للمرآة يجب مطابقة إدراكه لصورته والصورة النموذجية.

فقد قام Wallon بوضع فرضيته بوجود مرحلتين لصورة الذات،فالمرحلة الأولى تنشأ للطفل صورة مستخرجة عنه،كأنه يوجد شيئين وشخصين،المرحلة الثانية أين يجب أن يخفض من الإنقسام الثنائي للمدركين وإنكار كل

واقع للصورة،فتقمص الذات من المرآة يشير إلى الدخول في تصورات عقلية للجسم

(Wallon,1954,p239,246)

يضيفWallon"أن العناصر الأساسية لبناء الشخصية من طرف الطفل ، هي التصورات الأقل أو الأكثر عمومية و الأكثر والأقل خصوصية بوجود جسم الخاص (M Badra,2011,p13) .

2- R Razzo :أما تلميذ والون، Zazzo فضل استعمال مصطلح صورة الجسم كما باشر دراسته النظامية بردود الأفعال الطفل أمام المرآة،ففي تجاربه أشار الى أهمية وجود الآخر قرب الطفل، فبواسطة معرفة الآخر يستطيع الطفل إلى وعي ذاته(R Zazzo.1948.p 163.p180)

3- Freud: إن فرويد لم يتكلم على المخطط الجسم وصورة الجسد ولكن أتباعه يعتقدون بوجود تلميحات في نصوصه إلى ما يشير إلى ذلك"إن الانا قبل كل شيء هو أنا جسمي،فهو ليس فقط أنا سطحي ولكن هو نفسه إسقاط لهذا السطح...فالأنا في الأخير متفرع من الأحاسيس الجسمية وأساسا التي تولد على سطح الجسم .(freud,193,p238)

فالجانب المشترك بين راسم الجسم والأنا معروف وهذا ما يبين في لابالونش" تصور بناء الأنا كوحدة نفسية مرتبطة ببناء المخطط الجسمي ونستطيع ايضا أن نعتقد أن هذه الوحدة مسبوقة précipitée بواسطة عدة صور اكتسبها الشخص عن نفسه على نموذج الآخر(J.labalanche J.b.postalis 1967)فأهمية الأحاسيس الجسمية وعلاقتها بالسيرورات العاطفية قد تمت دراستها من طرفSchilder في سنوات الثلاثين،فقد وضع فرضية وجود علاقة بين الاستثمار اللبيدي وبعض المناطق الجسمية والصراعات النفسية فالفرد يبحث أو يمتنع عن إشباع رغبات مرتبطة بمناطق خاصة في الجسم.

4 - Paul schilder:قد استعمل **شيلدر** منذ 1935 مصطلح صورة الجسم على أسس تحليلية ،ففي كتابة"صورة الجسم"1968"حاول الربط بين الحقيقة البيولوجية للجسم والحقيقة الشبقية و الهوامية "فصورة الجسم

الانساني هي صورة جسمنا الخاص التي نكونها فينا وبطريقة أخرى هي الكيفية جسمها.

. (Schilder.1968.p35)

كما يستند على أعمال Haed في تعريف المخطط الجسمي"الصورة الثلاثية الأبعاد tridimensionnelle التي تتوفر عند كل فرد عن نفسه"إذا يرى أن المخطط الجسمي عبارة عن فضاء موحدstandard فضائي.الذي يسمح لنا بمعرفة وضعيات،حركات مواضيع جسمنا في الفضاء ووحدته،فالنموذج الوضعي model postural للجسم ليس وحدة جامدة ثابتة بل هي ديناميكية بمعنى أنها متغير في تطور فهي"دائما في بناء ذاتي وهدم ذاتي داخلي(ibid .p40).

فحسب Schilder صورة الجسم تتطور عبر الليبيدو libido الذي يوضح على كل شكل ركام بلاستيكي agrégat plastique للمعطيات الحسية نتبع عدة قوانين خاصة.وأخيرا صورة الجسد(مثل المفهوم الجيشطالتي) تتكون بواسطة طبقات فهي حوصلة:-النموذج الوضعيmode postural

- البنية الليبيدية structure libidinale

-الصورة الاجتماعية.image sociale.

ما يجمع هذه الثلاث عناصر لصورة الجسم هو البعد اللاشعوري المشترك

5-Jacque Lacan: استوحى أعماله من أعمال wallon على المخطط الجسمي.وفي منظور تكويني تحليلي ،فقد ركز أعماله على مرحلة خصبة لنمو الطفل"مرحلة المرآة" فحسبه إن عدم نضج الرضيع يظهر له أن جسمه مقسم morcelé.ونقض وحدة الجسم له فعل مقلق فالعلاقة الإنصهارية fusionnelle مع الأم هي العامل الوحيد لإشباع المعطيات المبعثرة ،وهي التي تنقص من حدة قلق الإنقسام عند حوالي ستة أشهر يصل الإدراك البصري إلى درجة من النضج يسمح له بمعرفة الشكل الإنساني وهذا ما يدخل لديه تغيرات في المعاش الوجداني والعقلي للجسم فيمكن ملاحظة الطفل يبتهج أمام المرآة فهذه التجربة الخصبة الغنية المرتبطة بظهور

الصور الهوامية imago للآخر هي مُعرفة عند Lacan كمرحلة المرآة فهي مهمة تسمح ببناء أنا "je" تجربة الجسم الموحدة وستضع حد المعاش النفسي و الهوامي للجسم المنقسم فحسب Lacan مرحلة المرآة تجربة تنظم مسبقا لظهور المخطط الجسمي(.Lacan ,1948,p112).

6- Fontaine ,A.M :يري فونتان أن تمييز الذات في المرآة ،موضوع بحث قديم تم تناوله بكثرة ، هذا ما يسمح بالإستنتاج بأن الطفل يتعرف بقوة على صورته (صورة جسمه) عندما يكون في عمره سنتين ،أما في 15 شهرا يظهر الطفل بواسطة سلوكياته بأنه حدد صورته (انعكسها) ،و يتعامل معها كأنها حقيقة بعد ذلك أي بين 15 و 20 شهر يستطيع تحديد جسمه كنموذج للصورة . (Fontaine, 2007, p206-209).

1- تصورات الذات حسب Roger Perron :

1.1.3- تعريف تصورات الذات : يقصد **بيرون** به دائما جميع العناصر (الشعورية و الما قبل شعورية) التى يوضحها الشخص في وصف نفسه سواءًا كان في وضعية اختبار أو حوار ،أي وصف لذاته فى تقرير ،و هذا لسؤال 'من أنت ؟' او لمجموعة من الأسئلة أكثر دقة ،فالتموضع يكون هنا على المستوى الأكثر وصفي ،أين تكمن الفكرة المستعملة الحصول بواسطتها على تعريف إجرائي opérationnel ، فتعدد تقنيات البحث تزدوج بين التنوع الإصطلاحي أين تتعدد المصطلحات :كالتصور الذات ،صورة الذات ، إدراك الذات ،معرفة الذات و إدخال القيمة الممنوحة للشخص في مصطلح تقدير الذات ،الثقة في الذات و تقبل الذات ،و لذا يعتقد **بيرون** أن أكثر الدراسات يكون إختيار المصطلح فيها للأسف بدون تبرير نظري واضح ، و لا يستوعب معناه إلا بالتقنية المستعملة من طرف الكاتب أو الباحث (Perron,1964,p359) .

يضيف أنه للحصول على بورترى ذاتي autoportrait متناسق و ذو دلالة يجب التوجه الى الأشخاص يتوفرون على حد أدنى من التنظيم élaboration و الإتصال الشفوي (كإستعاب التعليمة ، التعبير عن الحكم

عن الذات و التصورات المجردة) ،فنجد في الأدبيات الحالية أعمال قليلة مستعملة لطريقة الاستبيان المباشرة .على حسب **بيرون** لتقبل بدائل تقنية تسهل العمل مع الأطفال الأقل من 8 سنوات فمثلا في الإختبارات الإسقاطية أين نتقصي تصورات الذات في الخصائص المنسوبة للبطل héro ،و يعتقد أن في كل الحالات يتعلق الأمر 'بالأنا' أو بالأحرى عمل الانا و لكن ليس على نفس المستوى.(Ibid, p360) .

2.1.3-معايير الحكم les critères de jugement: سنطرق الى هذا العنصر للتمييز بين نوعين من النجاحات ،و هذا لمعرفة كيف يحكم الشخص بها على نفسه فحسب R, Perron، أننا من الضروري أن نميز بين النجاح الموضوعي ، الذي يكون مبنى على الإتفاق الكلي للملاحظين ، النجاح الذى يشعر به الشخص بنفسه ، فالفرق بين النوعين جد هام ،و هذا ما تبينه الملاحظة البسيطة ، فالشخص يمكن أن يحس بخيبة أمل من النتائج التي تحصل عليها لأنه اراد أن يحصل على نتائج أحسن ، في وقت قد تعتبر الأغلبية أن نتائجه جد مشرفة العكس صحيح ،قد يكون جد راض على نتائجه في وقت يعتبر الأخرين أن نتائجه غير مرضية و هذا حسب **بيرون** يبن أهمية مستوى المتطلبات niveau d'exigence للشخص في الوضعيات التي يجب مواجهتها (R,Perron,1991,p24).

فبواسطة الملاحظة اليومية نستطيع أن نفرق بين نوعين من الأشخاص :ذوى نزعة المثالية perfectionnisteو ذوى النزعة التقريبية approximatif فواضح ان هذين النوعين لا يحكمان بنفس المعايير ،فهذه الاخيرة حسب **بيرون** تنقسم الى ثلاث:

الأولى هي معايير الواقع تحدد بواسطة طبيعة العمل و الوضعية التى يكون الشخص أمامها (النجاح في اصلاح الة .....)

الثانية: هي معايير مؤسسة على المقرنة بين الأشخاص interindividuel ،فالنجاح أو الفشل يكون أفضل أو أقل من شخص ما،و هذا كذلك بزيادة عدد الأشخاص المقارنة ، بالتالى حسب **بيرون** هذا التقدير الشخصي

يعنى أنه يقابل منذ البداية لقيمة أو اللا قيمة للذات.

المعايير الاخيرة : صادرة من شعور خاص ،مصدرها الصورة المثالية للذات و التي تلعب دور كمنظم داخلي لمستوى المتطلبات و هذا ما يؤدي إلى أحكام و عواطف من نوع " لم انجح بشكل سيئ ،أكيد،إذا نظرنا بموضوعية الى النجاح ،وبدون شك إذا قارنا بالآخرين ،فأنا أحسن من كثير منهم غير أنني لست راضي ،وهذا لأنه أقل بكثير مما كنت أرغب من الحصول عليه' ، هذا معروف بكثرة عند الموسقين وهذا ما يبين وجود هامش هام من الإختلاف في الأحكام و الأحاسيس اتجاه نفس الوضعية من شخص إلى أخر ،يمكن ان يتراوح بين لذة النجاح و إذلال الفشل ،فهنا أيضا يوجد هامش كبير للحرية لظهور النوع الأول من الميكانيزمات الضابطة (انظر صورة الذات) ،فيمكن دائما أن يصحح الحكم و الشعور الذى يخشاه الفرد بتغيير معايير الحكم للمنفذ.أما النوع الثاني من الميكانيزمات diachronique تلعب على اختيار للوضعيات التى يقبل الشخص الدخول بها ،أو يجد نفسه من خلالها مواجها لإشكالية النجاح و الفشل (R,Perron, 1991,p26).

فحسب **بيرون** إن إدراك الذات كقيمة ،يكون نضام ،بنية ،أو مجموع منظم متوازن بواسطة ميكانيزمات منظمة و ضابطة régulatrices ،فعلى هذا الجانب الرئيسى للتوظيف ،يظهر الشخص كمجموع متوازن حيوي homéostatique، هذا يعنى كمجموع يمكن أن يعود إلى حالته المتوازنة بعد تغيرات انتقالية ،نجد دور القوانين التى تنظم الكائن منذ بناه البيولوجية structures ، هذا يبين تشبيه و استعارة **بيرون** للمصطلحات البيولوجية لتوضيح دور الميكانيزمات الضابطة في الحفاض على توازن الفرد أو توازن قيمة ذاته ،وهذا جعله يطرح السؤال :كيف يمكننا ان نفهم توظيف هذه القوانين ؟ يعتقد ان الإجابة ستكون في نظرية التحليل النفسي كنظرية للتوظيف النفسى أين نجد أحسن الإجابات خاصة في الموقعية الثانية 1923 لفرويد و هذا يتعلق بنظرية الأنا .(ibid, p26) .

3.1.3-العائلة و الادوار و المسار المدرسي :قام R,Perron بمجموعة أبحاث محاولا من خلالها إدخال

تصورات الذات للطفل في وظيفة الإدراكات المتبادلة في الوسط العائلى ،و بصفة عامة فى العلاقات البين-عائلية interfamiliale و لدراسة :

-كيف يرى الطفل والديه ،و ماذا يتمنى تغييره إذا كانت له القدرة ؟

-كيف يعكس الطفل في نظرة أولياءه اليه ،و كيف يتمناها ،و هذا نفس الشيء عند اولياءه؟

-كيف يرى الأولياء أطفالهم ،و كيف يتمناهم؟

مستخدما طريقة المؤشرات "التشابهات الملاحظَة " ،استأنفت هذه الدراسات موضوع التماهي و الصور الوالدية و فكرة الأدوار العائلية غالبا ما تكون مستدعية –دور الاب، دور الام .

-دور الطفل الذى هو دائما دور مجنس sexué :موضوع تعلم الأدوار المجنسة جذب اهتمام الكثير من الباحثين لأهميته في التكيف في الحياة المستقبلية للبالغ.

تظهر أيضا أهمية هذه الدراسات حول النماذج المتعلقة بالعائلة و حول التأثير الثقافي على إدراك الذات عند الأولياء ،كما يعتقد R,Perron أن الدراسات حول تصورات الذات عامة ما تكون عند المراهق و الراشدين و تكون قليلة عند الأطفال دون سبع سنوات و هذا عكس ما هو موجود في الدراسات التحليلية التي إهتمت بالسنوات الاولى المحددة لمراحل النمو اللاحقة ،إذا كانت الدراسات تهتم بالأشخاص أكثر من سبع سنوات هذا راجع إلى صعوبات تقنية في جمع المعلومات من الأشخاص الأقل سنا و يقصد هنا عدم توفر اللغة السليمة و هذا ما يعتبرهُ R,Perron عائق جاد في البحث العلمى.(R, Perron, 1964, p363).

فكثير من الضغوطات الإجتماعية ،التقاليد العائلية ،و الإتجاهات التربوية للأولياء ،و خاصة التماهيات اللاشعورية و الإشكالية الأودبية ،تلعب دور هام فى تحديد مصير الأفراد ،و هذا يبين تعقد العوامل المحددة للمكانة statut و الأدوار و الصور الضمنية .ففي كثير من الحالات تنشئ هذه المحددات مبدأ شبه حقيقى ،أن الفشل أو النجاح

الوضيع الأولى يخلق صور لشخص ذو قدرات ضعيفة و مقتنع على وجه تقدمي بهذه الصور فالشخص منذ ذلك الوقت يطور معايير دفاعية ضد تأثير الخطر الذي يفرضه البحث عن قدرة أكبر.

يضيف **بيرون** أنه لا يجب التقليل من أهمية الدينامية الإجتماعية و الشخصية التي غالبا ما تؤثر على القدرات العقلية الحسية و الحركية و البنية و النفس-مرضية و هنا يشير إلى المحددات التي دائما ما تثبت أو تزيد من التوظيف العاجز fonctionnement déficitaire ،فالقدرة لا تكمن فقط في الأفعال بل أيضا على المستوى الهوامي و الرمزي niveau fantasmatique et symbolique . و هذا يحدث إذا قامت تجارب الطفولة بتنصيب كل فرد على مستوى معين لسلم القيم الشخصية ، التي تهيئ الفرد الى مجموعة نظم إجتماعية و مجموعة أدوار و التي تحدد مسبقا الشخص ليحتل عينة فى فرع اجتماعي ، فيعتقد **بيرون** أن القيم الشخصية العامة تنقسم إلى قيم جزئية ،فالبعض منها هي قيم مباشرة "قيم العمل" valeur de faire كأن يكون الفرد جيد في الرسم أو الرياضيات و الأخرى هي قيم تتأسس على التقدير الاخلاقى "إنه هذب ...خدوم.. ، فإذا توفر الفرد على مجموعة واسعة من القيم فهذا يسمح بظهور الميكانيزمات الدفاعية للتعويض compensation و إعادة الأمن réassurance و هذا لإعادة التوازن لصورة الذات ,وعندما تكون مجموعة القيم التى يتوفر عليها الفرد ضيقة ،تكون الميكانيزمات التى يلجأ اليها الأنا هي الرفض أو الإنكار négation et déni التي تؤدى إلى إنغلاق الشخص في اللاقدرة.(R ,Perron,1991,p36).

2.3-تصورات الذات حسب J.P .Aublé و Yves Compas.

1.2.3- بناء تصورات الذات و الفشل المدرسي :حاول **اوبلى** و **كومبا** تفسير الفشل المدرسي بواسطة استدعاء للسيرورات و المحددات الخارجية للطفل ،و تهدف إلى فهم كيف يستدخل الطفل الفشل على مدى التاريخ الشخصي و في ماذا و كيف يكشف عن معاناة الطفل الذى يوصف بالتلميذ السيئ .

فقد توصلوا إلى أن اللإكتساب مرتبط بغياب الأمل في "المشروع" ،فهذا الأخير الذي يتضمن للمسار و الاندماج المؤقت ، الخصائص لنمط التوظيف العقلي حسب مبدأ الواقع ، فاختيار البطل من طرف التلميذ السيئ بتوظيف في السجل الخيالى و التحقيق السحرى للرغبة و هذا ما يسمح حسب **فرويد 1991** "بتقبل تمثيل الحالة الحقيقة الداخلية للعالم الخارجى ،و البحث عن تغيرات داخلية"، هذا ما يسمح ،حسب **كومبا** و **اوبلى**، بالتفكير بأن الفشل المدرسي مرتبط بالصعوبات الإسقاطية لمثال الأنا idéal de Moi على المعلم ،أين التوقعات المؤسساتية العادية و الرغبة اللاشعورية المتواجدة في التلميذ تكون صعبة الإشباع ،ما يؤدي إلى شعور عام بنقص القيمة الراجع إلى خلل في الحب، في هذه الحالة تكون صورة الذات المنعكسة من طرف المعلم شاهدة على اللاقيمة للطفل الفاشل ،فهذا الأخير لا يشعر بأنه قد تم الحكم عليه إزاء عمله الفاشل ،اذاً ما " يقوم به " لكن أيضا ازاء ما "هو عليه" ،فالبنسبة للمعلم التلميذ السيئ ، لا يمثل التلميذ المثالي الذي قد حاول فيما سبق أن يكون المعلم كما هو و بالتالي هو " عادي " أمام القيم المرغوبة كالذكاء و النجاح المدرسي.

. (R,Perron et autre, 1999,p112)

هذا ما يدفعنا حسب **كومبا** و **اوبلى** إلى التساؤل حول مسؤولية كل طرف من شركاء العلاقة التربوية ،المعلم و التلميذ في عرقلة النمو العقلي ،العاطفي و الإجتماعي للطفل الذي يشير اليه عادة بالفشل المدرسي ، و هذا ما لا يسمح بالإعتقاد بوجود اضطراب في التوظيف العقلي سوءاً مرتبط أو لا بالإضطرابات الهامة في الشخصية ،فلا يعاني أي طفل من نقائص عقلية أو صعوبات أدائية خاصة .(Ibid,p112). في حالة وجود صعوبات في التنظيم الفكرى الشفوي أو الكتابي organisation de pensée verbale ،فكيف استطاع البعض الوصول إلى مستوى دراسي يتطلب الدخول في سنوات دراسية متقدمة ؟ ،و بالتالي نستطيع أن نعتبر هذا التوقف في التعلم كعرض من أعراض "مرض" الطفل ،و يشيروا إلى وجود لا تكيف تقدمي في الوسط المدرسي ،وكبت للتوظيف العقلي ،و إنهاك للرغبة في التعلم.

يضيف **اوبلى** و **كومبا** بطرح السؤال :من هو المسؤول ؟ المدرسة ، المعلم ، الأولياء أو التلميذ نفسه ؟ فأمام هذا السؤال الهام و أمام المحددات و السيرورات المعقدة ،يمكن حسبهما أن نأخذ وضعيات متمايزة ،فيجب الأخذ بعين الاعتبار كل العوامل التي تؤدي إلى نشأة عدم التكيف و يجب التذكير أن الحياة المدرسية تندمج في شبكة من العلاقات العائلية ، أيضا في وضعيات مدرسية ،فالأولياء يبقون حاضرين في تفكير الطفل ،هذا ما يدفعنا إلى التفكير في أن للإتجاهات الوالدية أهمية كبيرة في نشأة الفشل المدرسي ، كما قد تكون مُحددة للتصور الذى يكونه الطفل عن نفسه ،كما تنقل بدون شك الثقة في قدراته و امكانياته ، لكن أيضا ضروري أن تكون الصور الوالدية المكونة مبكرا عند الطفل متطابقة مع الصور التي يكونها عن المدرسة و المعلم في يوميات العلاقة التربوية فإذا كان النظام المدرسي هو من يختلف أو يظهر أو يكشف عن عدم القدرة و اللاقيمة التي تشعر بها فئة هامة من الأطفال فيبدوا أيضا أنها ترجع إلى الأولياء.(R,Perron et autre,1991,p113).

2.2.3-مسؤولية المعلم و المدرسة:

إذا توقفنا على رأي الطفل ،نلاحظ ان لمصطلحي 'الفشل' و 'النجاح ' يأخذان معنى بعيد عن تعريفه العادي عند البالغ ،فهذا الأخير خاصة البيداغوجي أو مسيرو التعليم ،الفشل يقاس كمصطلح للتأخر في السبق نحو النجاح أو في عزله في اقسام خاصة ،أما الطفل يُقيم نفسه أمام معايير و بواسطة مكانته ،ففي أنضار الطفل ،الفشل يُقرأ قبل كل شيء في نظرة المعلم اليه و بفهمه لأحكامه ،و هنا يُقيم الطفل-التلميذ فعاليته و يقيس قيمته كطفل محبوب أو مرفوض ، بالتالي يقيم نفسه كتلميذ جيد أو سيئ حسب ما يقوله له المعلم و هذا عنده نتائج و عواقب تلمس مسؤولية المعلم (Ibid,p113,114).

يشير **كومبا و اوبلى** ،أن الهدف من كل هذه الدراسات ليس وضع المعلم محل إتهام أو تأنيب و لكن هو مساعدة في رفع مستوى الوعي ،تسهيل عملية بنائية موجهة لمحاربة الميكانيزمات المنتجة للتمييز داخل القسم ،فلا

توجد حتمية يجب أن نخضع لها ،مقيدة بواسطة محددات إجتماعية ثقافية لا مفر منها ،تولد لنا تلاميذ جيدين أو سيئين .

فبدون شك يُعتبر المعلم ممثل للعلم الذي يُسير القيم الثقافية ،و أيضا بدون شك ،يقتحم المتعلم مجال العلم بتوقعات و صور تعكس وجودها الإجتماعي و في وضعيات محددة.(B.Charlot, 1981, p66).

فابن العامل يميل إلى المعرفة التطبيقية و ابن المثقف إلى تحريك التصورات المرتبطة بالتطبيقات ،لكن هذه العلاقة ليست طبيعية و لكنها ثقافية و مدرسية ،فتفضل المدرسة النموذج الطبيعي عن الثقافي ، و على العموم يميل المعلم إلى البحث في القسم على التلاميذ الجيدين بما يناسب النموذج و الذي يعطي الشرعية لوظيفته و للمؤسسة و يكتشف كثير منهم في الأوساط المسماة "بالمناسبة ' أي الأوساط العائلية فلا يجب أن نتجاهل أن المعلم كان تلميذ جيد و هذا يشر اليه Marc 1982 " يبحث المعلم عن الجيدين ليس الهدف منه هو ترتيبهم بوعي لكن تحديد الأطفال الذين يمتلكون نفس مساره الدراسي و يقروا وجوده السابق و الحاضر كتلميذ و معلم جيد ويعطي الشرعية لصدق اختياره. بالتالي يجب التساؤل ،حسب **كومبا** و **اوبلى** حول السجلات التواصلية اللاشعورية في العلاقة التربوية و طرح أسئلة حول علاقة التلميذ بالمعلم و حول الدينامكية البين-نفسية intrapsychique في العملية التعليمية التعلمية ، فاكتساب المعارف هي عملية تسامى sublimation تضع رهان للتماهيات للأولياء (حزين أو فخور على ماضيه الدراسى)،كما يفترض اسقاط projection للصور الوالدية على المعلم و الرغبة في الدخول في علاقات يشعر بها باهتمام من طرف المعلم ،هذا لأنها أساس الدافعية للعمل المدرسي :قد يكون عند التلميذ الرغبة في التعلم لان المعلم يحبه ،هذا ايضاً لأنه يشعر باللذة فهده الدينامكية التقمصية (بدون إهمال دور الشخص) يسمح لاحقاً بوضعه كمنافس للمعلم بالدخول في الاستقلالية autonomie و هذا إذا من الحيوى تقديم صورة ايجابية حول نفسه لكل الأطفال،بدون الأخذ

بعين الاعتبار مستواهم الدراسي ،كما يجب عليه (المعلم) مواجهة الصراعات التي تفصل بين المتطلبات الدراسية عند التلميذ للوصول إلى توازن بين الإحباطات frustrations و الإشباع النفسي gratification لخدمة مبدأ الواقع ،و بالتالي أخذ بعين الإعتبار قلق المعلم الخاص.

هذه الملاحظات التي أشاروا اليها تبين مدى مساهمة المعلم في بناء مدرسة غير اختيارية non-sélective فمن الضرورى لبناء مشروع المدرسة الجيد و المرتبط بمشروع اجتماعي ،سياسي و ثقافي ،يُعد من طرف الشركاء الأولياء ،التلاميذ ،الأساتذة ، من المهم أن نؤكد كل من المعلمين و التلاميذ ،إرادتهم في القيام بتغيير على مستوى العلاقات التربوية و بالتالي للمعلم دور اساسى يلعبه كوسيط بين التلميذ و المعرفة و بين التلميذ و أوليائه و العالم الخارجي(R,Perron et autres,1991,p114).

لمواجهة الفشل يجب أولاً معرفة الظواهر التي تولده أو تكشفه خاصة الظواهر "ذات المنشأ النفسي" (P,Marc1982). أيضا محاولة تحديد مفهوم أخر للنجاح ،الذى لا يكون حكراً على فئة اجتماعية معينة التي قد نجد إجابات لهذه الاختلافات في بيداغوجية تفتح للجميع الباب للعلم ،لكن هذا لا يمكن إلا أذا أعطى المعلم قيمة عاطفية للعلم الذى يقترحه على الطفل ،و يجب أن يكون هو كذلك هو كذلك متضمن impliqué و بالتالي حاملاً لهذه القيمة ،في نفس الوقت كمنعكس للقيمة الشخصية للتلميذ ،فهذا الأخير يُقيم بما يعرف القيام به أكثر مما يُقيم بما هو عليه وهذا ما لا يجعله تلميذ فاشل و إنما يجعله ببساطة طفل يتقبل فشله و إخفاقاته محتفظاً على أماله في النجاحات المستقبلية (R,Perron,1991,p116).

هذا ما توجه اليه M,Gelly ،حيث يعتقد أنه من الضرورى التوجه إلى تكوين نفسي جيد للمربى و المعلم في إطار علم النفس التربوي الذى يجمع بين الجوانب المؤسساتية و الديداكتية didactique و العلائقية للمشاكل المطروحة في الساحة التربوية (M,Gelly ,1980 ,p268).

خلاصة

إن شروط الحياة و الأطر الاجتماعية و المكانة المؤسساتية ،حتى الأحداث العشوائية في الحياة ،كل هذه العوامل تُكون حزمة faisceau من الإكراهات قد تفرض نفسها على الفرد أو الطفل خاصة ،و هي وفق **بيرون** و أخرون قد تُؤثر على تكوين تصورات الذات ،هذه الأخيرة كصورة و محتوى ،و في أعماقها يوجد إحساس بقيمة.

هذا الموضوع واسع للبحث و لكنه في أغلب الأحيان يكون موجه الى الأطفال الأكثر من ثمانى سنوات و هذا يعود بالدرجة الأولى إلى عامل اللغة ،علما أن هذه المرحلة بالسيرورات التقمصية الأولى التي تساهم في تكوين

شخصية الفرد ،بدون إهمال التغيرات التي قد تحدث في هذه السيرورات و كذلك صورة الذات و الصور الوالدية فالموضوع جد هام .

لكن نعتقد أننا لا يمكننا تناول موضوع تصورات الذات بأكثر عمق إلا باستعمال أو الإستناد إلى مصطلحات أو فرضيات تكون منحدرة من المقاربة التحليلية .

الفصل الثاني

صعوبات التعلم و

التأخر الدراسي

تمهيد

I – صعوبات التعلم

1- تعريفها

2- أسباب صعوبات التعلم

3- أساليب تشخيصها

4- أنواعها

5- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

6- الاستراتيجيات التعليمية لذوي صعوبات التعلم

II – التأخر الدراسي

1- تعريف التأخر الدراسي

2- أسبابه

3- أساليب تشخيصه

4- أنواع التأخر الدراسي

5- خصائص التلاميذ ذوي التأخر صعوبات التعلم

6- الخدمات العلاجية

خلاصة

تمهيد

يواجه بعض التلاميذ مشكلات في التعلم في المرحلة الابتدائية ، حيث يعانون من صعوبات في التعلم أو ينخفض مستوى أدائهم عن أقرانهم من الفئة العمرية في التحصيل الدراسي ، و يكون هذا الأخير أقل مما يتوقعه المعلم منهم. فالتأخر الدراسي و صعوبات التعلم هي من أبرز ما يعانيه بعض التلاميذ ، و هذا ما أدى إلى الاهتمام بهذه الفئتين و في البيئة أو المدارس الجزائرية ظهر ما يسمى بالتعليم المكيف الذي يهتم بها. فقبل الحديث عن هذا التعليم العلاجي ، فضلنا التكلم في فصل كامل عن هاتين المشكلتين ، و هذا للتعرف عليهما و على أسبابهما و طرق تشخيصهما و ختاما بالخدمات المقترحة علميا لمعالجتها ،كل واحدة على حدة و بصفة موجزة.

بالتالي كان تقسيم هذا الفصل إلى جزئين ، جزء أول يتناول صعوبات التعلم و جزء ثاني نقدم فيه التأخر الدراسي.

❖ - صعوبات التعلم:

1- تعريف صعوبات التعلم:

لقد استخدمت الكثير من المصطلحات قبل استخدام مصطلح صعوبات التعلم. فقد كان مصطلح الاصابة المخية أو الدماغية أو مصطلح حاز على قبول عام ، و لكن الفحوصات لم تظهر وجود اصابة دماغية لدى كثير من الحالات، و تبين عدم مناسبتة للتخطيط التربوي ، فأدى البعد التربوي إلى استخدام مصطلح صعوبات التعلم. اذ أبرز هذا المصطلح جوانب قوة و ضعف الفرد دون الحاجة لإثبات وجود خلل في النظام العصبي المركزي (السرطاوي، 2001 ،ص23)

فيعرفها كيرك kirk 1962 " هو حالة من التأخر او الاضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام كاللغة، الكتابة و الحساب أو أي مواد دراسية أخرى و ذلك نتيجة الى امكانية وجود خلل دماغي أو اضطراب انفعالي أو سلوكي ولا يرجع هذا التأخر الاكاديمي الى التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل الثقافية أو التعليمية." (عبد الحميد، 2003. ص 92)

أما تعريف مجلس الرابطة الامريكية لصعوبات التعلم (1986): " فمفهوم صعوبات يشير الى حالة مزمنة chronique ترجع الى عيوب تخص الجهاز العصبي المركزي و الى التوتر في النمو، التكامل أو نمو القدرات اللغوية أو الغير اللغوية و أن الصعوبة الخاصة بالتعلم توجد كحالة اعاقة متنوعة تختلف او تتباين في درجة حدتها خلال الحياة و تظهر من خلال ممارسة المهنة و الطابع الاجتماعي و الانشطة الحياتية اليومية " (Ibid ،ص 113)

يعرفه مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم (1987) " هو مفهوم عام يشير الى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتضح من خلال الصعوبات الواضحة في الاكتساب و الاستماع و الكلام أو القراءة أو الكتابة

أو قدرات الحساب و أن هذه الاضطرابات ترجع الى خلل في الجهاز العصبي المركزي لذا فان صعوبة التعلم قد تحدث مصاحبة مع ظروف الاعاقة الاخرى مثل الاعاقة الحسية و التخلف و الاضطراب الانفعالي أو ألاجتماعي و التعلم غير المناسب أو غير الكفء أو العوامل النفسية جينية و خاصة العيوب بالإدراك و أن كل هذه الحالات من الممكن أن تسبب مشكلات تعلم و لكن صعوبة التعلم لست نتيج لهذه الحالات أو لتأثيرات هذه الظروف (Ibid، ص 113)

نستنتج من هذه التعاريف المتعددة أن صعوبة التعلم ترجع الى أسباب مختلفة، و هي أيضا لا تعود الى أسباب أخرى.

2- أسباب صعوبات التعلم:

من خلال تعريفات صعوبات التعلم يستطيع القارئ الاستدلال على بعض أسبابها التي تختلف باختلاف الاتجاهات المعرفية سواء كانت تربوية أو طبية أو نفسية أو بيئية أو وراثية و يمكن تلخيص الاسباب فيما يلي:

أولا: العجز الوظيفي الدماغي: و الذي يمكن أن يكتسب عبر ثلاث مراحل:

أ) **ما قبل الولادة:**نقص تغذية الام خلال فترة الحمل أو الامراض التي تصيب الام مثل الحصبة أو الالمانية أو النمو غير السوي للنظام العصبي بسبب استخدام الكحول او المخدرات أو التدخين أو العقاقير الطبية.

ب) **خلال فترة الولادة:** نقص الاوكسيجين أو نتيجة استخدام الادوات الطبية أو الولادة المبكرة الولادة العسيرة.

ت) **ما بعد الولادة:** الحوادث التي تؤدي الى ارتجاج الدماغ أو التهاب السحايا او الحصبة بأنواعها،التي يمكن ان تؤثر فى الدماغ او اجزاء اخرى من النظام العصبي (العشاوي .ع. 2004 ،ص 92)

ثانيا: العوامل الجينية: لقد تبين أن صعوبات التعلم تتوارث في الاسر فقد أجريت دراسات على بعض العائلات

التي تضم عددا كبيرا من الافراد الذين يعانون من مشكلات في القراءة أو اللغة مثل دراسة **إهالمون 1950**، التي توصل فيها الى أن نسبة شيوع صعوبات القراءة و الكتابة و التهجئة عند الاقارب تقدم دليلا كافيا على أن هذه الحالات تخضع لقانون الوراثة .وكذلك بالنسبة **لجرتشلي 1970** الذي استنتج وجود صعوبات القراءة عند أفراد نفس العائلة.

ثالثا: الاسباب النفسية و العقلية : التي تتمثل في اضطراب في الوظائف النفسية الاساسية و تشمل:

- الادراك الجسي
- التذكر
- تنظيم الافكار
- بطء الفهم
- ضعف القدرة على التنظيم و التصميم و التعبير.
- تدني المهارات الحركية و اللفضية (سعيد ج. 2006 ،ص 49)

رابعا: العوامل التربوية: و تشمل مايلي:

- الفروق الفردية بين التلاميذ
- اختلاف طرق التدريس من معلم الى أخر
- عدم جاهزية غرفة الصف لحاجات الطالب التعليمية
- نقص مهارات المعلمين التدريبية
- توقعات المعلمين العالية أو المنخفضة.
- اهمال المعلمين أو استخدام أسباب العقاب (سعيد،ج،2006،ص49)

خامسا: العوامل البيئية: و تتمثل في ما يلي:

- عدم وجود التعزيز و التغذية الراجعة في بيئة الطفل الدراسية
- الفقر و الحرمان المادي
- سوء التغذية و التي قام **كرافيتو و ريكاردي 1970 و مارتن 1980 .** استنتاج وجود علاقة بين التغذية و تعلم بعض المهارات الاكادمية (العشاوي، 2004 ،ص 93)
- الاتجاهات السلبية للاخرين نحوهم، خاصة الزملاء و المعلم.

3- **أساليب تشخيص صعوبات التعلم:** تشخيص صعوبات التعلم قد يكون أمرا معقد أو يستغرق وقتا طويلا نظرا لصعوبة التميز بين هذه الصعوبات و بطئ التعلم و تأخر التعلم و يقصد بالتشخيص تحديد نوع المشكلة أو الاضطرابات أو الصعوبة التي يعاني منها الفرد مع معرفة درجة حدتها.

عادة ما تستخدم عدة محكات قبل التشخيص حيث أنها تساعد في دقة التشخيص و التي تتمثل في (محك الاستعباد، محك التباعد، محك التربية الخاصة)

1- **محك التباعد أو التفاوت** Critère de divergence يقصد به تباعد المستوى التحصيلي للتلميذ في مادة ما عن المستوى المتوقع منه حسب حالته و له مظهرات:

أ- التفاوت بين القدرات العقلية للتلميذ و المستوى التحصيلي في مادة ما.

ب- التفاوت في مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقررات أو المواد الدراسية مثلا قد يكون متفوقا في الرياضيات عاديا في اللغات و يعاني صعوبات في القراءة، و يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد. مثلا في اللغة العربية قد يكون طلق اللسان في القراءة، جيد في التعبير و لكنه يعاني من صعوبات في استعاب دروس النحو مثلا (نبيل عبد الفتاح، 2000 ،ص 132)

2- **محك الاستبعاد** Critère d'exclussion يستخدم هذا المحك كموجه أو مرشد للتعريف على صعوبات التعلم وعلى أساسه يتم استبعاد من فئة ذوي صعوبات التعلم كل من يعاني من:

أ – حالات التخلف العقلي.

ت- حالات الاعاقة الحسية (بصرية، سمعية، حركية)

ث- حالات الاضرابات الانفعالية الشديدة

ج- حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي (أحمد عواد ،1997 ،ص 56)

3- **محك التربية الخاصة** Critère de l'éducation spéciale

يعني هذا المحك أن الاطفال الذين لديهم صعوبات في التعلم يحتاجون الى برامج تدريبية و علاجية تصمم خصصا لمعالجة مشاكلهم التعلمية الناتجة عن وجود بعض الاضطرابات النمائية و التي تعوق قدرة الطفل صاحب الصعوبة على التعلم وغالبا ما تكون برامج التربية الخاصة لهؤلاء الاطفال تكون برامج فردية تختلف نوعا ما عما تقدمه للأطفال في الفصل المدرسي العادي (Coles ,1989 , p 267)

يمر التشخيص عادة بمراحل ست و هي:

1- التعرف على التلاميذ ذوي الاداء التحصيلي المنخفض: و يظهر هذا العمل المدرسي اليومي أو على حسب مستوى تنفيذ الواجبات المنزلية المطلوبة أو درجات الاختبارات الاسبوعية أو الشهرية.

2- ملاحظة سلوك التلميذ في المدرسة: سواء داخل الفصل أو خارجه مثلا: كيف يقرأ ؟ ما نوع الاخطاء التعبيرية التي يقع فيها؟

3- التقويم غير الرسمي لسلوك التلاميذ: و يقوم المعلم الذي يلاحظ سلوك الطفل أو التلميذ بمزيد من الامعان و الاهتمام و يسأل عن ظروف معيشته و يعرف خلفيته الاسرية و تاريخه التطوري من واقع السجلات

والبطاقات المتاحة بالمدرسة.

4- قيام فريق الاخصائيين ببحث حالة التلميذ: و يضم هذا الفريق كل من مدرس المادة، الاخصائي الاجتماعي، اخصائي القياس النفسي، الطبيب المختص العيادي و المختص النفساني المدرسي.

5- كتابة نتائج التشخيص: و يكون في صورة تقرير شامل يتعلق بالمشكلة وأبعادها و التلميذ و خصائصه الجسمية، النفسية، الاجتماعية و البيئة التي يعيش فيها.

6- تحديد الوصفة العلاجية و البرنامج العلاجي ألمطلوب وذلك بصياغتها في صورة اجرائية يسهل تنفيذها وقياس مدى فعاليتها. (أحمد عواد، 1997، ،ص 72).

فيها كانت أسباب هذه الصعوبات و طرق تشخيصها و التعرف عليها فقد تم تصنيفها الى صنفين.

4 – أنواع صعوبات التعلم:

يرى الكثير من المهتمين و المختصين في مجال صعوبات التعلم بضرورة تصنيف صعوبات التعلم، وذلك حتى يمكن سهولة التعرف عليها و تحديدها و تشخيصها و التعامل معها.

يؤكد عبد العزيز الشخص (1993) أن تصنيف صعوبات التعلم ينقسم الى نوعين أساسين:

4 – 1 – صعوبات تعلم نمائية: وهي صعوبات يشار اليها بالعمليات الاساسية و التي تتمثل في صعوبات الانتباه attention الذاكرة mémoire و اضطرابات التفكير و اضطرابات اللغة الشفهية.

4-2- صعوبات تعلم أكادمية: و يشمل هذا المصطلح على الصعوبات الخاصة بالقراءة، الصعوبات الخاصة بالكتابة و الصعوبات الخاصة بالحساب.

نجد أن السيد **عبد الحميد السيد** (2000) لم تختلف كثيرا على تصنيف **كيرك و كالفنرت** لصعوبات التعلم

حيث الحد أن صعوبات التعلم تتمثل في صعوبات تعلم أكاديمي: تنقسم الى التهجئة، التعبير، الحساب (القراءة و الكتابة).

- صعوبات تعلم نمائية: تنقسم الى صعوبات أولية وهي تمس الانتباه – الادراك – الذاكرة.
- صعوبات ثانوية و تنقسم الى صعوبات في التفكير- الكلام- الفهم. و لكن **عبد العزيز السرطاوي** (1993) قد رأى أن صعوبات التعلم النمائية ترجع الى وجود اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي مثل الادراك الحسي، البصري، السمعي و الانتباه و التفكير و الكلام و الذاكرة و تتعلق هذه الصعوبات بالعمليات العقلية و المعرفية التي يحتاج اليها التلميذ في التحصل الأكاديمي و أن الصعوبات الاكاديمية وثيقة الصلة بصعوبات التعلم النمائية و تنتج عنها و ترتبط هذه الصعوبات بالموضوعات الدراسية الاساسية بالموضوعات الدراسية الاساسية مثل القراءة، الكتابة و صعوبات اجراء العمليات الحساسة.

تؤكد **زينب محمد سقير** (2001) على أن صعوبات التعلم النمائية المنتشرة بين الاطفال تتمثل في صعوبات اللغة و الكلام و صعوبات ادراكية حسية و صعوبات الانتباه و التركيز و صعوبات الذاكرة والاحتفاظ، و صعوبات التفكير، بينما تمثلت صعوبات التعلم الاكاديمية في صعوبات الحساب و التعبير الكتابة و القراءة.

تتضح صعوبات التعلم في عجز الطفل على القراءة الصحيحة ، و يظهر ذلك في عدم القدرة على التميز بين الحروف المتشابهة و التعبير اللفضي غير الصحيح و صعوبة فهم و استيعاب المادة المسموعة و ألمقروءة و ابدال و حذف بعض الحروف في الكلمات ، أثناء القراءة أو الكتابة ، وعدم القدرة على استرجاع الكلمات المخزونة سابقا أو عدم القيام بالعمليات الحسابية. (سيف الدين عبدون، 1990 ،ص 132).

5 – خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: تتعدد الخصائص التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم من العاديين و يمكن تصنيف هذه الخصائص في أربعة محاور هي:

5 – 1 – خصائص عقلية و معرفية: على الرغم من أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون بصفة عامة من مشاكل دراسية إلا أن منهم ذوي صعوبات تعلم قراءة أو حساب أو كتابة، و يتفق العديد من الباحثين على وجود عدة خصائص تميز هؤلاء التلاميذ عن غيرهم تتمثل في:

- انخفاض التحصيل الدراسي سواء في مادة واحدة أو في كل المواد.
- اضطرابات في العمليات التي تتطلب الاعتماد على الذاكرة و التفكير و الادراك و الانتباه
- عدم القدرة على الحكم و المقارنة و الاستدلال و التقويم و حل المشكلات و اتخاذ القرار
- تبنى أساليب معرفية غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة، تتدخل و تؤثر تأثيرا سلبيا على مقدار تعلمهم للمهام الدراسية.

5-2 – خصائص سلوكية: يتميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالكثير من الخصائص السلوكية، و التي تتمثل في انحرافا عن معايير السلوك السوي للأطفال العاديين في مثل سنهم، و يظهر تأثير هذه الخصائص على تقدم التلميذ في المدرسة و قابلته للتعلم، و لقد اتفقت العديد من الدراسات مثل (Torgison 1988) و (**نرمان رفاعي و محمد عوض الله:** 1993، 181) و (**نريمان عويضة و كمال اسماعيل:** 1995، 147) على تميز هؤلاء الاطفال بعدة خصائص سلكية و هي:

- النشاط الحركي الزائد على نحو مفرط أو مرضي.
- العدوانية المرتفعة، القلق، الاندفاع و التهور.
- الاتكالية و الاعتماد على الاخرين.
- الاهمال في الواجبات المدرسية و عدم الاهتمام بالدروس.
- عدم القدرة على التفاعل الاجتماعي مع الزملاء داخل المدرسة و خارجها.

5 – 3- خصائص اجتماعية:

تعد الخصائص الاجتماعية الايجابية محكا هاما في الحكم على الانسان السوي. لذا فإن غرس بعض المهارات الاجتماعية و حب العمل الجماعي بروح الفريق و تحمل المسؤولية أمور تتطلب الاهتمام من المعلمين و المدرسة و الاسرة و باستعراض الدراسات التي تناولت الخصائص الاجتماعية لهؤلاء التلاميذ وجد أنهم يتميزون بعدة خصائص عن غيرهم و هي:

- غير متوافقين شخصيا، أي أنهم أقل من حيث شعورهم بالامن الذاتي و الشخصي و أقل شعورا بالحرية و الانتماء.
- غير متوافقين اجتماعيا. وخاصة في مجال علاقتهم الأسرية و المدرسية و منخفضين في الذكاء الاجتماعي و مهارات التواصل اللفضي و غير اللفضي.
- لديهم اتجاهات سلبية نحو أنفسهم و نحو زملائهم.
- عدم القدرة على أداء الادوار الاجتماعية المطلوبة منهم (محمد المرشي، 1993، ص51-51)

5-4- خصائص نفسية:

اجريت العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية التي تتميز هؤلاء التلاميذ على أساس أنها من الممكن أن تستخدم كمحك لتشخيص صعوبات التعلم ووسيلة للتعرف على هؤلاء التلاميذ، و وجد أنهم يتميزون عن غيرهم بالخصائص التالية:.

- انخفاض الدافعية للانجاز و انخفاض مستوى الطموح.
- الميل الى التحكم الخارجي أكثر من التحكم الداخلي (أحمد عبادة و محمحد عبد المؤمن: 1991).

يرى البعض أن الاتجاه الايجابي للتعرف على هؤلاء الاطفال يتمثل في تحديدهم بدلالة خصائصهم الاكثر انتشارا بينهم فهؤلاء الاطفال يظهرون فروقا بينهم من حيث امكانياتهم العقلية و تحصيلهم الفعلي.

6 – **الإستراتيجيات التعليمية لذوى صعوبات التعلم:** ان استراتيجية تدريس الاطفال ذوى صعوبات التعلم بشكل خاص و استراتيجية التدريس لفئات التربية الخاصة بشكل عام انما تتطلب الاحاطة بأمرين مهمين هما:

الأول :أن تبنى الاستراتيجية بالطريقة الفردية : أي أن نبني لكل تلميذ برنامج خاص. و هي تختلف عن استراتيجيات تدريس الطلبة العاديين ، إذ أنها تكون عامة لكل تلميذ في المراحل الدراسية المختلفة و تكون خاصة بمستوى عمري معين.

الثانى: وضع الاهداف بعد قياس مستوى الاداء الحالي إذ يتم بعد ذلك البحث عن استراتيجية ما لتدريسها وهذا يختلف عن استراتيجية مناهج التلاميذ العادين اذ تشتق الاهداف من فلسفة التربية العامة.

تنظمن استراتيجيات تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على:

أ- قياس مستوى الاداء الحالي.

ب- صياغة الاهداف التعليمية.

ت- تحديد السلوك المدخلي

ث- تنفيذ البرامج و استراتيجيات التدريس.

ج- عملية التقويم.

تتمثل استراتيجيات تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مايلي:

6 -1- **إستراتجية الحواس المتعددة :** تركز هذه الاستراتيجية على استخدام الطفل لحواسه المختلفة في عملية التدريس لحل مشاكله التعليمية اذ يتوقع منه أن يكون أكثر فاعلية للتعلم عندما يستخدم أكثر من حاسة و تعتمد هذه الاستراتيجية على التعامل مع الوسائل التعليمية مباشرة ، و تعد طريقة **فرنالد** التي تسمى

(VAKT) من الامثلة على هذه الاستراتيجية حيث أن كل حرف يشير الى حاسة معينة فالحرف (V) يشير الى البصر، حرف (A) يشير الى حاسة البصر ، الحرف (K) يشير الى الاحساس بالحركة و الحرف (T) يشير الى حاسة اللمس. (حضر، 2006، ص 168)

6 – 2- **إستراتيجية تدريس العمليات النفسية :** تعتمد هذه الاستراتيجية على الاخذ بالعمليات النفسية عند التخطيط للبرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم و يعتقد مقترحو هذه الاستراتيجية أن هذه العملية تلعب دورا هاما للتقدم في موضوعات الدراسة و أنه من الممكن تدريب الاطفال على هذه العمليات كي يتحسن أداؤهم فيها، ومن ثم يحققون تقدما أكاديميا ، فالطفل الذي يعاني من مشكلات في القراءة بسبب صعوبات في الادراك البصري يتم تدريبه أولا مهارات الادراك البصري قبل تعلمه القراءة، فمثلا برنامج **كيفارت،** الذي ركز على النواحي البصرية و الحركية البصرية أثناء اجراءاته العلاجية للاطفال ذوي صعوبات التعلم و قد استنتج أن النمو الحركي للتلاميذ يسبقه النمو البصري اذ اعتمدت انشطته التدريسية لهؤلاء التلاميذ على تآزر الادراك الحركي لديهم. فهناك العديد من البرامج التي تهتم تدريب العمليات النفسية (Ibid ، ص 170)

6 –3- **إستراتيجية تعديل السلوك المعرفي:** يمكن تعريف تعديل السلوك المعرفي فانه تقنية للكشف عن طاقات التعلم الكامنة لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم، و تعد هذه التقية تقنية واعدة لأنها تعالج مسألتين رئستين من الصعوبات التي تواجه الاطفال ذوي صعوبات التعلم و هما: التنظيم الذاتي و الدافعية و يوجد العديد من أسباب تعديل السلوك المعرفي المقيد لهؤلاء الاطفال (Ibid ،ص 137)

يجب أن أشير أن في المدرسة الجزائرية يتم وضع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم في أقسام التعليم المكيف الذي يوفر لهم تعليم علاجي و قد ظهر هذا النوع من التعليم لأول مرة سنة 1982، كما سنوضح ذلك في فصل التعليم المكيف.

❖ التأخر الدرسي:

مقدمة:

لقت مشكلة التأخر الدرسي كما هو معروف اهتماما واسع في الاوساط التربوية و التعليمية منذ بداية القرن ألماضي ففي سنة 1905 طلبت السلطات الفرنسية من عالم النفس " ألفريد بينيه " دراسة مشكلة التأخر عند تلاميذ المدارس. تم تولت بعد ذلك الدراسات المتعلقة بهذه المشكلة.

التأخر الدرسي مشكلة نفسية تربوية تعاني منها كل المجتمعات سواء كانت متقدمة أو متأخر لكنها تختلف من مجتمع لأخر من حيث الشكل الذي تظهر فيه، ومن حيث الحدة التي تبرز فيها و كذلك من حيث الطرق و الأساليب التي تعالج بها.

التأخر الدرسي مشكلة تربوية اجتماعية يعاني منها التلاميذ و يشقى بها الاباء في المنازل و المعلمون في ألمدارس و هي من أهم المشكلات التي تشغل المهتمين بالتربية و التعليم. و التالي التأخر الدرسي مشكلة متعددة الأبعاد فهي مشكلة نفسية تربوية اجتماعية.

التأخر الدراسي هو حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة عوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط. و للأعراض التربوية يعرف التأخر التربوي اجرائيا على أساس الدرجات التحريرية التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبارات في جميع المواد. تنتشر هذه المشكلة بشكل أكبر في المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص و ذلك بحكم استيعاب هذه المرحلة لمعظم الاطفال التي تتراوح أعمارهم بين الست الى عشر سنوات. يوجد بين هؤلاء الاطفال نسبة لابأس بها من المتأخرين دراسيا (أحمد الزعبي، 2001 ،ص132) .

1- **تعريف التأخر الدراسي:** اذا جئنا الى مفهوم التأخر الدراسي نقول أنه لا يوجد لحد الان اتفاق تام بين علماء النفس و التربية حول مفهوم التأخر الدراسي، وذلك لان من هؤلاء العلماء من يربط مفهوم التأخر الدراسي بالذكاء، و منهم من يربطه بالقدرة على التحصيل الدراسي و منه من يربطه بالاثنين معا.

يعرف **أبو مصطفى** التأخر الدراسي هو انخفاض نسبة التحصيل بوضوح في مادة أو مواد بعينها دون المستوى العادي للتلميذ، إذا ما قورن بغيره من العاديين من مثل عمره، و ذلك لأسباب متعددة بعضها يرجع الى التلميذ نفسه بظروفه الجسمية و النفسية و العقلية. و البعض الاخر الى البيئة الاجتماعية و البيئة المدرسية (أبو مصطفى، 1999. ص 123).

يعرف **محمد خليفة بركات** التلميذ المتأخر دراسيا بقوله " إذا ظهر ضعفه بوضوح في الدراسة عند مقارنته بغيره من التلاميذ العاديين من مثل عمره الزمني ".

يرى **نعيم الرفاعي** بأنه الطفل المقصر تقصيرا ملحوظ في تحصيله المدرسي بالنسبة للمستوى المنتظر من طرف سوي متوسط في عمره الزمني".

فالمتأمل في هذين التعريفين يدرك أنهما يشيران الى حقيقة واحدة و هي أن التلميذ المتأخر دراسيا يظهر ضعفه من ناحية التحصيل الدراسي و هذا بالمقارنة مع نظرائه في السن الدراسي.

كما لابد أن أشير هنا الى ضرورة التمييز بين مصطلحي التأخر الدراسي و التأخر التحصيلي، ذلك أن التلميذ المتأخر دراسيا يقارب بمن هم بسنه و في مستواه الدراسي، في حين أن التلميذ المتأخر تحصيليا يقارن بمن تحصيله بمستوي ذكائه أو بعبارة أخرى بمدى استغلاله لذكائه في عملية التحصيل فقد يكون التلميذ متأخرا دراسيا و لكنه غير متأخر تحصيليا، و العكس يصح أيضا حيث قد يكون التلميذ متأخر تحصيليا لكنه غير متأخر دراسيا (ص127، Ibid) كما تتعدد أسباب التأخر الدراسي، و هذا ما نلخصه في ما يلي:

2- **أسباب التأخر الدراسي:** يرجع التأخر الدراسي الى مجموعة من العوامل المتداخلة المرتبطة في كثير من الاحيان ، حيث يكون السبب مساعدا لوجود سبب أو أسباب أخرى، قد يكون التأخر بسبب أحد هذه العوامل أو أكثر، فقد يكون التأخر أنيا يمكن معالجته و قد يكون دائما لا يمكن علاجه ، من أهم هذه الاسباب ما يلي:

3- **أولا: عوامل ذاتية شخصية** :تشمل

2-1- **عوامل صحية جسمية:** إن الضعف الصحي العام، سوء التغذية يؤديان الى الفتور الذهني و العجز عن التركيز وهذا يؤثر على التحصيل اللغوي، كما أن بعض العاهات الجسمية عند الطفل مثل ضعف السمع و غيرها، يقلل من قدرته على بذل الجهد في الدراسة و قد يصاب الطفل ببعض الاضطرابات في أجهزة الكلام و أجهزة النطق الاخرى مما يعرضه الى للسخرية من زملائه و أفراد أسرته، مما يشكل عقبة أمام تحصيله الدراسي. أما الامراض الاخرى الدائمة مثل فقر الدم، و ضعف النمو الحركي و إصابات المخ التي تؤثر في بعض القرارات الخاصة، أمراض القلب فهي تؤثر في تحصيل الطفل الدراسي و قد سبب له تأخرا دراسيا سواءا أكان مؤقتا يمكن علاجه أو دائما لا يمكن علاجه.

2-2- **عوامل عقلية إدراكية:** معظم الاطفال في المراحل الاولى متوسطون في الذكاء و نسبة قليلة منهم متفوقون، و علاقة الذكاء بالتحصيل المدرسي كبيرة في هذه المراحل، فدني درجات الذكاء تعد من الاسباب المهمة للتأخر الدراسي. (الطيب و آخرون، 1892. ًص 106).

أما في النواحي الادراكية فنجد أن الاطفال ضعاف البصر قد يضل بعضهم تحت معالجة الضعف بالنضارة الطبية ضعيف البصر. و هناك ارتباط ما بين التأخر في القراءة و ضعف البصر. كما أن الضعف في التذكر البصرى يعوق النمو القرائي و كذلك الضعف السمعي، لان الطفل في هذه الحال لا يستطيع التمييز بين الحروف و الكلمات في القراءة و الكتابة.

2-3- عوامل انفعالية : يوجد عدة عوامل انفعالية تعرقل الاطفال الاصحاء و الاذكياء في المدرسة بما يتفق مع مستواهم، فالطفل المنطوي القلق يجد صعوبة في مجابهة الموقف و المشكلات الجديدة ، حيث يرجع قلق الاطفال أحيانا الى تعرضهم لأنواع من الصراعات و المشاكل الاسرية أو صراعات نفسية بداخلهم.

التوتر و الصراع و العدوانية تجاه أحد الوالدين أو كليهما حيث تظهر صورة عدوانية نحوهما تخيب أمالهما فيه و تحدث الظاهرة عادة لدى بعض التلاميذ الذين اعتادوا النجاح و التفوق في بعض الأحيان ، ثم يتولى رسوبهم و فشلهم بصورة فيها ما يشبه الإصرار (الطيب و أخرون 1982. ص107).

الطفل الذي يتعرض لهذه المشاكل قد يجد بيئة مدرسية مهددة، خاصة اذا اتخذ المعلم موقف المعاقب المتسلط و لم يقم بدور الموجه للأطفال و المعين لهم على التغلب على الصعوبات المدرسية و تمنعهم من متابعة دروسهم مما يسبب تأخر و زيادة قلقهم.

قد لا يبلغ الطفل مستوى من النضج الانفعالي يلائم التحاقه بالمدرسة و ما يرتبط به من اعتماد على النفس و تحمل المسؤولية و تفكير للمستقبل و هذا يحدث للأطفال الذين يلقون حماية زائدة و ضمانا مبالغا فيه. يعوق نموهم و يصعب عليهم الحياة المدرسية، لانها تتطلب بذل الجهد و التوافق. (Ibid).

ثانيا: عوامل منزلية: تشمل:

2-4- عوامل اقتصادية: مما لاشك فيه أنه يوجد علاقة بين مستوى دخل الاسرة و بين درجة التحصيل، حيث توفر الاسرة الجيدة الدخل المواد التثقيفية و الوسائل المناسبة التكنولوجيا الحديثة التي تساعد على التطور و الارتقاء. في حين قد يضطر الطفل المحتاج للتغيب عن المدرسة و القيام بالواجبات حتى يتمكن من العمل ليساعد اسرته الفقيرة.

كما أن الاباء ذوى الدخل المرتفع يوفرون لأولادهم جميع وسائل الراحة مما يتسبب في هدوء نفسي للطفل. هذا

يساعد على التركيز و الانتباه ، بعكس الطفل الفقير الذي يسرح ذهنه دائما ليفكر بقطعة حلوى يشتهيها أو قلما أو دفتر يملكه زميله مما يتسبب في تأخره دراسيا في الغالب.

2-5- عوامل اجتماعيه: ان عدم التوافق الاسري و الاضطرابات المنزلية تنتج عنه العديد من المشكلات، حيث تدخل الانطوائية الى شخصية الطفل مما يتسبب في عجز عن التحصيل الدراسي بصورة صحيحة ، فتعرض الطفل للضغط لتلبية طموحات الكبار من أجل التحصيل العالي و الحصول على درجات مرتفعة ينجم عنه رد فعل معاكس حيث أن قدرات الطفل التي يحصلها الاهل قد تكون غير كافية لتحقيق طموحهم مما يعجل على احباط الطفل و تراجعه دراسيا. كما أن تكليف الاسرة الفقيرة للأبناء بالعمل وقت الفراغ بقصد المساعدة انما يكون على حساب تحصيل الطالب. هذا قد يسبب التأخر الدراسي أيضا و التلميذ العير متوافق اجتماعيا مع زملائه قد يكون موضع صخرية و استهزاء لسبب و لأخر مما يتسبب في تأخره دراسيا. (Ibid.ص129).

ثالثا: عوامل عائدة للمدرسة

المدرسة هي البيت الثاني للطفل و قد تكون بيئة محسنة و معززة للبيئة البيتية ، فإذا كانت الاجواء التربوية سليمة كان الجو ايجابيا، أما اذا ساءت أجواء التشاحن و الاضطرابات بين المعلمين و الدار من جهة أو بين المعلمين انفسهم أو بين المعلمين و التلاميذ، نتيجة جهل هؤلاء التلاميذ لاعتماد الطرق السليمة ، و عدم الالمام الكافي بعلم النفس المدرسي، فيعامل التلاميذ بعقلية تقليدية تذهب الثقة بين المعلم و التلميذ و ينشأ نتيجة اتجاهات سلبية نحو المعلم و المدرسة، مما يتسبب في تدني التحصيل.

قد يلجأ بعض المعلمين لاستخدام العقاب البدني، مما يتسبب في نفور التلاميذ من المعلم و المدرسة، مما يجعلهم يتأخرون عن المدرسة أو يهربون و هذا بدوره يؤدي لنتائج عكسية تماما، وهذا علما أن المعلم هو المتغير الاكثر تأثيرا في تحصيل التلاميذ و اتجاهاتهم نحو العمل المدرسي.

المنهج المدرسي الذي يهتم بميول و رغبات الأطفال و يشبع حاجاتهم يساهم في تقدمهم ، بعكس ذلك يتسبب في تدني التحصيل و التأخر الدراسي، من العوامل المدرسية التي تساهم في التخفيف و القضاء على التأخر الدراسي قلة عدد الطلبة في الصفوف و التهوية و الاظاءة و تجانس الطلبة و المعلم المحب لعمله و المثقف الذي يمتلك الأساليب المتنوعة ، المطلع على ما هم جديد و الادارة الناجحة المتعاونة. (دوسقي ،1991 ص20).

3 – **أساليب تشخيص التأخر الدراسي:** توجد عدة طرق نستطيع من خلالها أن نتعرف على التلميذ المتأخر دراسيا من أهمها ما يلي:

3-1- **دراسة وضع التلميذ من حيث العمر و الصف الدراسي:** نستطيع من هذه الطريقة أن نكتشف التلميذ المتأخر دراسيا، و ذلك من خلال معرفة عمره و الصف الذي هو فيه فمثلا في المرحلة الابتدائية، الصف الثالث يكون متوسط العمر العادي للتلميذ هو تسع سنوات زمنية قد تقل أو تزيد قليلا " بالأشهر" و إذا ظهر أن في هذا الصف تلميذ عمره أكثر من ذلك يعني ذلك أننا نحتاج إلى معرفة أسباب تأخره في الدراسة.

3-2- **السجلات المدرسية:** تحتفظ المدارس بسجلات تراكمية عن تحصيل التلميذ الدراسي وهذه السجلات تبين لنا على الأقل الدراجات الخام التي يعطيها المعلم لتلاميذه في الامتحانات الفصلية أو في نهاية العام الدراسي و عندما تتوفر مثل هذه السجلات لابد من فحصها فحص دقيقا بالنسبة لكل تلميذ متقدم في عمره و الذي نشك في أنه متأخر دراسيا، و هذه السجلات تساعدنا على معرفة فيما إذا كان مستوى التلميذ التحصيلي ضعيفا و مستمر و إذا كان في معظم المواد الدراسية أو في بعضها.

أراء المدرسين و المعلمين داخل المدرسة و من لهم صلة بالتلميذ: بما أن معلم الفصل الدراسي، المدير و

الاخصائين داخل المدارس لهم خبرة في مجال التعامل مع التلاميذ و لديهم القدرة على معرفة صفات شخصية كل

تلميذ من حيث الميول، القدرات و الدوافع ...الخ. لذا يمكن الاخذ بملاحظاتهم من أجل القاء الضوء أوضاع التلميذ الدراسية، السلوكية، الفكرية، الصحية و الاجتماعية و بالتالي معرفة من هو المتأخر منهم دراسيا.

3-3- دراسة الأوضاع الصحية و الحيوية للتلميذ: يتم دراسة الأوضاع الصحية و الحيوية للتلميذ عن طريق اجراء الفحوص و التحاليل الطبية و خاصة ما يتعلق منها بالحواس ، سلامة الدماغ ، الغدد و سوء التغذية و هذه الامور تفيدنا في إلقاء الضوء على بعض الأسباب العضوية و تدعم قرارنا عن وضع التلاميذ.

3-4 دراسة الأوضاع الأسرية المعيشية للتلميذ: تتم دراسة الأوضاع الأسرية للتلميذ عن طريق مجالس الآباء و مقابلة الأبوين أو الزيارة المنزلية و ذلك بمساعدة الاخصائي الاجتماعي يهدف معرفة الجو الاسري، الذي يعيش فيه التلميذ فقد يكون أحد أسباب التأخر المدرسي ما يسود المنزل و الاسرة من تفكك أو صراعات أو وجود حالة طلاق أو انفصال وكذلك معرفة عدد أفراد الاسرة و ثقافة الوالدين و مقدار الدخل...الخ.

3-5- استخدام اختبارات تحصيلية موضوعية مقننة : تفاديا لمشكل الامتحانات العادية من حيث الإعداد و الموضوعية و الصدق و الصعوبة و الصياغة، نقوم باستخدام اختبارات تحصيلية موضوعية و مقننة فهذا النوع من الاختبارات يمكن أن تعطي لنا صورة صادقة عن قدرة التلميذ التحصيلية.

3-6- استخدام اختبارات مقننة مناسبة لعمر التلميذ: توجد هناك مجموعة من اختبارات الذكاء يمكن عند اجرائها أن تتوصل إلى معرفة إذا وجدت حالة تخلف دراسي من عدمه على أن نراعي في إجرائها أن يكون الاختبار مناسب لعمر التلميذ ومن أهمها اختبار **وكسر** لذكاء الاطفال، اختبار المتاهة **لبورتيوس**، اختبار الذكاء المصور للأستاذ **أحمد زكي صالح** و اختبار الذكاء غير اللفظي للدكتور **عطية محمود.**

يمكن تحديد خطوات تشخيص التأخر الدراسي فيما يلي:

- يقوم الاخصائي النفسي و المدرسي و الاخصائي الاجتماعي بمعاونة الوالدين للإلمام بالموقف الكلي للتلميذ المتأخر دراسيا.

- دراسة المشكلة و تاريخها و التاريخ التربوية و العلاقات الشخصية و التاريخ النفسي الصحي للتلميذ.

- دراسة الذكاء و القدرات العقلية المعرفية المختلفة باستخدام الاختبارات

- دراسة المستوى التحصيلي و الاستعدادات و الميول باستخدام الاختبارات

- دراسة شخصية التلميذ و العوامل المختلفة المؤثرة مثل ضعف الثقة و الخمول و كراهية المادة المدرسة.

- دراسة العوامل البيئية مثل انتقال التلميذ من مدرسة لأخرى و كثرة الغيابات و الهروب و عدم شعور التلميذ بقيمة الدراسة و طرق التدريس، الجو المدرسي (فيصل محمد، 1988 ،ص 85-90).

4- **أنواع التأخر الدراسي:** يتخذ التأخر الدراسي أشكالا عديدة أهمها:

4-1- **تخلف دراسي مستمر ودائم:**وهو التأخر المتراكم منذ سنوات دراسية سابقة

4-2- **تخلف دراسي مؤقت أو عرضي:** و هو التأخر الذي لا يدوم طويلا، فقد يتأخر التلميذ عن زملائه في امتحان ما لاسباب معينة ولكن بزوالها بتحسن وضع التلميذ.

4-3- **تخلف دراسي عام:** وهو تخلف يكون في جميع المواد الدراسية أو في معظمها وفي مثل هذه الحالات غالبا ما يكون ذكاء التلميذ دون المتوسط,

4-4-**تخلف دراسي خاص:** وهو تخلف التلميذ في بعض المواد، وفي هذه الحالة يكون ذكاء التلميذ متوسط أو في حدود العادي.

4-5- **تخلف دراسي حقيقي:** وهو التأخر الذي يقرره الفحص الدقيق والمتابعة ويجعل الحكم على التلميذ صادقا وموضوعيا.

4-6- **التأخر الدراسي الظاهري:** وفي هذا الشكل من التأخر تكون قدرات التلميذ عالية ، أما مستوى تحصله

أو أدائه فيكون أقل من هذه القدرات وبامكان التلميذ أن يجيهد ويصبح من المتفوقين.

4-7- تخلف دراسي وظيفي: حيث تكون قدرات التلميذ العقلية والجسمية حسنة ولا يعاني من إضطراب عضوي أو عصبي أو عقلي، أنما الخلل يكون من الناحية الوظيفية حيث لا تعمل الوظائف بشكل منسجم بحيث تؤدي إلى انخفاض في التحصيل الدراسي.

4-8- تخلف دراسي غير وظيفي: ويرجع هذا النوع من التأخر إلى وجود اضطرابات عضوية عصبية، في المرض أو الإعاقة الإصابة بحادث معين.(فيصل محمد خيري الزراد.1988.ص42.41)

يمتاز التلاميذ المتأخرين دراسيا بعدة خصائص نلخصها فيما يلي:

5- خصائص المتأخرين دراسيا:تعددت الأبحاث و الدراسات التي أجريت بهدف التعرف على الخصائص والسمات التي تميز المتأخرين دراسيا عن غير هذا من العاديين والباحث في سيكولوجية التأخر الدراسي يلاحظ أن أهم سمات وخصائص المتأخرين دراسي هي:

5-1- السمات الجسمية: يظهر الأطفال المتأخرون دراسيا تباينا في نموهم الجسمي مقارنة مع الأطفال العاديين. فهم أقل طولا،وأثقل وزنا، وأقل تناسقا.

كما يتحمل انتشار ضعف السمع و عيوب الكلام و سوء التغذية و مرض اللوزتين و الغدد و عيوب الابصار أكثر من العاديين و يذكر **فيذرستون** (Featherston) أن أهم ما يميز المتأخرين دراسيا من الناحية الجسمية هو نموهم بالنسبة للمتوسط منهم فهم أقل من أقرانهم العاديين طولا و أثقل وزنا و يعانون من ضعف السمع و صعوبة النطق و سوء التغذية و ضعف الشم و التذوق و البصر و يلاحظ أن كثيرا منهم أصيب ببعض الامراض قبل دخولهم المدرسة.

5-2- السمات العقلية: منها ضعف الذاكرة و التشتت ، في الغالبية ميل الى الاشغال اليدوية فلا طاقة له على حل المشاكل العقلية أو المسائل التي تتطلب تفكيرا مجردا و أكثر ما يميز المتأخرين دراسيا هو عدم القدرة على

التركيز و الانتباه و الربط بين الافكار و الحركات العصبية و البرودة و عدم الرغبة في المشاركة الاجتماعية و الاكتئاب و اضافة الى ذلك يمتازون بالكبت و اللامبالاة و الانسحاب عند مواجهة المشكلات و انخفاض مفهوم الذات و اتباع أهداف أكاديمية خارج نطاق قدراتهم و أنهم أقل نضجا و أقل ثقة في النفس و أقل جدية في اهتماماتهم.

5-3- السمات الانفعالية:

المتأخرون دراسيا يميلون الى العدوانية على السلطة المدرسية و يتسمون بالاكتئاب و القلق و يعانون من اضطراب انفعالي و تشير الابحاث الى وجود عادات سلوكية منتشرة بين المتأخرين دراسيا نتيجة الاضطرابات الانفعالية خاصة في هذه المرحلة الابتدائية كالتبول اللاإرادي و قضم الاظافر كما أنهم يتميزون بالاتجاهات السلبية نحو المجتمع و ذلك نتيجة الاحساس بالفشل و الشعور بالنبذ من المدرسة و المنزل و الاقران. مما يؤدي الى عدم تقبل الذات ، ثم الاحباط و اليأس عكس التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع يتميزون بأنهم أكثر استقرارا في عواطفهم و انفعالاتهم من ذوي التحصيل المخفض و يشير **ولارد willard** أن التلاميذ المتأخرين يتميزون بعدد من السمات الانفعالية منها: عدم الاستقرار الانفعالي و الخجل و الخوف و الانسحاب و المسايرة و القدرات المحددة في توجيه الذات و الانطواء و الكسل الذي يرجع الى الانطواء الاجتماعي

5-4- السمات الاجتماعية:

يعتبر الشعور بالدونية و النسحاب و الشعور بالعداء و الاعتراض من أهم السمات الشخصية و الاجتماعية للمتأخرين دراسيا ومن السمات الاجتماعية أيضا عدم الاهتمام بالعادات و التقاليد و لا يشعرون بالولاء للجماعة ولا يتحملون المسؤولية. صداقاتهم متقلبة و لا تدوم كثيرا و أقل تكيفا مع الرفقاء و المجتمع. تنقصهم سمات القيادة و يسهل انقيادهم نحو الانحراف و تقلبهم من الوجهة الانفعالية يزيد من فرص انحرافهم.

باستطاعة الكثير منهم انهاء المرحلة الاساسية و لكن عدد كبير منهم يترك المدرسة و يلتحق ليعمل خارج مدرسته و يعيش حياة عادية و المشكلة تظهر أثناء و جودهم في المدرسة فقط أما خارج المدرسة متكيفون و عاديون في ممارسة حياتهم (المعايطة 1992) .

6- **الخدمات العلاجية:** يختلف علاج الطفل التأخر دراسيا باختلاف السبب الذي ينتج منه هذا التأخر لذا يجب أن تصل أولا الى هذا السبب و تعالجه ما أمكن أو تستخدم التوجيه تبعا لقدراته الموجودة اذا عرفنا السبب و تمت معالجته يسهل علينا ازالة التأخر و الاخذ بيد الطفل نحو مستقبل أفضل هذا اذا كان السبب انياً و تعليم الطفل المتأخر ينبغي أن يشمل على طرق خاصة غير التي تستعمل مع الطفل العادي أما اذا كان التأخر نتيجة الضعف العقلي فيفضل أن نوجهه نحو حرفة بسيطة .مكن تقسيم مرحلة العلاج الى ثلاثة مراحل.

6 – 1 – **المرحلة الوقائية:** و هي تهيئة الجو المناسب للتعليم مثل:

توفير الإضاءة المناسبة و التهوية الجيدة ، الهدوء اللازم في الصف ،توفير الكتب والمستلزمات الضرورية، التشويق الجيد، التقويم المناسب ،والتحضير والتخطيط المرن الفعال ،وضبط المحفزات التي تجذب انتباه الطفل، وتنويع الأنشطة وتحضير الوسائل الجيدة المناسب، وتوزيع الوقت ، تنوع الأسلوب حفظ النظام ، وتأمين الألعاب التربوية

6-2- **المرحلة البنائية (التكوينية):** وتتم هذه المرحلة أثناء الحصة الصفية وأثناء العمل وهي:التركيز على الحروف والمقاطع ، وتركيبها، والتميز بين الحروف المتشابهة والحركات ، ودمج المهارات القديمة مع الجديدة، وإجراء بعض التدريبات والأنشطة ،وتفسير المفاهيم الصعبة ، وربطها بالواقع ومراعاة الفروق الفردية بين الأطفال،توزيع الاهتمام بينهم ،استخدام التعزيز،والإثارة و التشويق ، التغذية الراجعة ، احترام شخصية الطفل ،استخدام الوسائل التعليمية المناسبة ، الأنشطة الفاعلة ،و الأنشطة المثيرة للتذكير والتشجيع والتعبير الحر ، ربط الدرس بالواقع والمواد الأخرى والتعلم من السهل إلى الصعب وإقامة برنامج خاصة للمتأخرين دراسيا .

3-6- المرحلة العلاجية: وهذه المرحلة تبدأ بعد حصر سبب التأخر ووضع الخطط اللازمة للعلاج وهي:

متابعة الطفل مع الأهل والمرشد التربوي ،ومتابعة الواجبات المنزلية ،وتدريس المواد الصعبة والعلمية في بداية اليوم الدراسي ، التقرب من التلميذ ليشعر أن المعلم موجه وصديق و مرشد ، التعزيز المستمر والتعامل مع التلميذ حسب قدراته ووضع الخطط العلاجية المناسبة حسب نوع التأخر وسببه الذي حدد مسبقا وتلبية حاجات الطفل وميوله ورغباته ما أمكن ، ويضاف إلى كل ما سبق عدم إعطاء الطفل نصوص كثيرة في طور العلاج لأن تعريضه للفشل لعدة مرات يقلل الطموح في نفسه وفقدان النجاح عدة مرات يتسبب في عدم الإقدام والخوف من فشل جديد وأخيرا يجب استخدام الألعاب التربوية المزدوجة الفائدة.(عزال،2001،ص68)

تشمل هذه المرحلة في المدارس الجزائرية على ما يسمى بالتعليم المكيف ،الذي يهتم بهذه الفئة ،إضافة إلى الوقت التي تعاني من صعوبات التعلم كما وأن سبق ذلك في الجزء الأول الخاص بصعوبات التعلم.

خاتمة :

لقد حرصنا في هذا الفصل على الإحاطة بمشكلة صعوبات التعلم والتأخر الدراسي من عدة جوانب وذلك من خلال توضع نقاط الاختلاف بين هاتين المشكلتين والتفريق بينهما ، هذا قبل التوجيه إلى الفشل الثالث حول التعليم المكيف ، الذي يتهم بهاتين الفئتين ،علما أن في بحثنا هذا تهتم بتصورات الذات عندهما فالحديث عن المشكلات التي يعاني منها ، تكون قد وعرفنا عليهم بصفة واضحة ،وذلك بتحديد مختلف الأسباب التي تؤدي إلى ظهور هذه المشكلات التعلمية ، وكذلك عرفة مختلف الخصائص التي تتوفر عند كل فئة ،بالتالي هذا الفصل كان تمهيدا للفصل الخاص بالتعليم المكيف ،أو ما يسمى بالتعليم العلاجي لهاتين الفئتين .

الفصل الثالث

التعليم المكيف

خطة الفصل

تمهيد

1- تعريف التعليم المكيف

2- فئات التعليم المكيف

1.2- التلاميذ ذوى صعوبات التعلم

2.2- التلاميذ المتأخرين دراسيا

3- خطوات التوجيه فى التعليم المكيف

1.3- الاستكشاف

2.3- التشخيص

3.3- التوجيه الى اقسام التعلم المكيف

4.3- المتابعة فى التعليم المكيف

4- برامج التعليم المكيف

5- التعليم المكيف بين التشريع و التطبيق فى الجزائر

خلاصة

تمهيد

انطلاقا من امرية المتضمنة لمبادئ و بنود خاصة بالتعليم في الجزائر ،التى كانت على شكل امرية رئيسية رقم 35 في الجريدة الرسمية ،العدد 33 ،المؤرخة فى 23 ربيع الثاني 1396هـ ، الموافق ل 23 افريل 1976، حيث جاء في الباب الأول ، الفصل الأول ، منه المادة الرابعة الرئيسية 76/16 ما يلى:

" لكل أبناء الجزائر الحق في التعليم للذين بلغوا سن الدراسة و بدون تمييز ،لا فى اللون و أو في الجنس أو أي اعتبارات اخرى ،وان الدولة تسعى من أجل تحقيق مبدأ المساواة في حق التعليم و ضمان تكافؤ الفرص للجميع" اما المادة 30 فإنها تنص على ما يلى " يمكن فتح مدارس خاصة للتلاميذ الذين تقتضى حالتهم النفسية او الاجتماعية تربية مميزة و تعليم خاص يحددها قانون خاص من قبل وزير التربية الوطنية ".

تطبيقاً لهذا المبدأ شرعت الوزارة الوصية في استصدار منشور وزارى ينظم و يحدد الفئة و الإجراءات التى ينبغى ان تُتبع قبل الشروع فى التنفيذ الميدانى حيث جاء فى النشور رقم 88/22 ،المؤرخ فى 1982/09/30, و الذى يعلن عن بداية تطبيق هذا النوع من التعليم المسمى المكيف كلما دعت الحاجة و توفرت الامكانيات البشرية و الهياكل المادية.

أما المنشور الوزارى رقم 94/24 و المؤرخ فى 1994/01/29 ،فإنه ينص علي توسيع الجنة الطبية النفسية الإجتماعية و البيداغوجية من الولايات إلى المقاطعات ، أي لجان محلية ولائية يشرف عليها مفتشي المقاطعات بعدما كانت ولائية تشرف عليها مديرية التربية بالولاية و تحت إشراف مفتش عام متخصص فى هذا النوع من التعليم المكيف (س، فضيل ، 2002،ص 03).

سنحاول في هذا الفصل التعريف بهذا النوع من التعليم و فئاته و دوره،هذا اعتمادا عى الجانب التشريعى اي المعلومات المتحصل عليها من المناشير الوزارية ،و الجانب الأكاديمى و النفسى اى البحوث و الكتابات العلمية.

1-تعريف التعليم المكيف :

يعتبر من الناحية التربوية نوع من التعليم العلاجى يُعطى للتلاميذ الذين اظهروا عجزاً او تأخراً دراسيا جزئياً أو كلياً كذلك للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلميه اكاديمية ، بحيث يكون تعليمهم بطريقة مناسبة لحالات هؤلاء ،حيث يخضعون لعناية خاصة من قبل معلمين مؤهلين و متخصصين فى هذا الميدان .

(س، فضيل ،2001، ص 2)

فهذا النوع من التعليم يفتح اقسامه حسب الحاجة و الامكانيات على مستوى مدرسة ابتدائية أو مجموعة من المدارس الابتدائية او على مستوى مقاطعة تفتيشية و ينبغي ان تظهر اقسام التعليم المكيف فى الخرائط المدرسية المحدثة بها ، ان يُعين لها المعلمين فور تحديد قائمة التلاميذ الموجهين الى قسم التعليم المكيف و يكون عدد تلاميذ القسم التعليم المكيف ما بين 10 تلاميذ و 15 تلميذ.(1).

كما يجب ان اشير الى ان هذه الاقسام تفتح او تركز على السنوات الثانية من التعليم الابتدائي اى التلاميذ الذين يظهر عليهم التأخر الدراسي او صعوبات تعلميه فى السنة الثانية ، عكس ما كان يعمل به فى السابق اين كانت تركز على السنوات الثالثة ابتدائي (2). هذا التعليم لا يحدد بمدة زمنية معينة ، إنما بطبيعة النتائج او التحسن الذى يظهر عند التلميذ.(2).

2-فئات التعليم المكيف:

يوجه الى اقسام التعليم المكيف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ،و التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي جزئى او عام (1).(2).

سنتطرق الى مفهوم هاتين الفئتين:

---

(1): المنشور الوزاري رقم 229 المؤرخ فى 18 مارس 2010.

(2):المنشور الوزاري رقم 299 المؤرخ فى 12 مارس 2000

1.2- التلاميذ ذوي صعوبات التعلم :

يشير هذا المفهوم الى التلاميذ يعانون من تأخر او اضطراب او تخلف فى واحدة او اكثر من عمليات الكتابة ،او القراءة او العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفى فى الدماغ او اضطراب نفسى سلوكي و يستثنى من ذلك التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان عاطفى او تخلق عقلى او حرمان ثقافى .

(أ، محمود، 2007، ص 11)

يؤكد **حامد العبد** و **نبيل حافظ** (1996) علي انهم تلاميذ يعانون من اضطرابات فى العمليات العقلية او النفسية و يظهر فى عدم القدرة على الكلام او القراءة او اجراء العمليات الحسابي

بينما يرى **عبد الفتاح** ،انهم الذين يظهرون اضطراباً وحداً او اكثر فى العمليات النفسية او العقلية التى تشمل الانتباه او الادراك و تكوين المفهوم و التذكر و حل المشكلات ، يظهر صداه فى عدم القدرة القراءة او الكتابة و الحساب. (ن، عبد الفتاح ،2000، ص 13) .

أما **وسوم** Wassum تعرف صعوبات على انها اوجه النقص فى التعلم من جانب طفل لديه قدرات عقلية مناسبة و لكنه ينقصه النطق و التجارب التربوية و قد تحدث صعوبات التعلم في المدخلات او المخرجات.

(D.Wassum, 1994,p55)

نلاحظ من خلال هذه التعريف الموجزة ، ان هناك نوعان اساسيين من صعوبات التعلم :

أ- **صعوبات تعلم نمائية :** هي صعوبات تتمثل فى صعوبات الانتباه و الذاكرة و اضطرابات التفكير.

ب- **صعوبات تعلم اكاديمية:** هي صعوبات خاصة بالقراءة و الكتابة و الصعوبات الخاصة بالحساب.

يجب ان اشير الى ان اهمية التطرق الى هذه الصعوبات التعلمية و اسبابها ، و خصائص هذه الفئة اضافة الى الفئة

التأخر الدراسي ،جعلنا نتكلم عليهما فى الفصل الثاني .

2.2- المتأخرون دراسياً:

هم التلاميذ الذين يعانون من انخفاض فى المستوى تحصيلهم الدراسي عن المستوى المتوقع فى اختبارات التحصيل او الانخفاض عن مستوى سابق من التحصيل و ان هؤلاء الاطفال الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسى اقل من مستوى اقرانهم العادين الذين هم فى مثل اعمارهم و مستوى فرقهم الدراسية ، كما قد يكون هذا التأخر دائماً او مؤقتاً مرتبط بموقف معين ،او تأخر عاما فى جميع المواد الدراسية او تأخر فى مادة دراسية معينة.

(جمال بن عمار،2004، ص14)

كما تعرفهم Cyril Brut " التأخر الدراسي يُطلق على كل اؤلئك الذين لا يستطيعون ،و هم فى منتصف السنة الدراسية ان يقوموا بالعمل المطلوب من الصف الدراسي الاقل منه مباشرة .(B,Cyrilk1951,p77).

ففى تعريف B,Cyril يعني ان التلميذ ابن العاشرة من العمر يُسمى متأخراً دراسياً حين لا يستطيع ان يبرهن فى الاختبار تحصيله معادلاً للتلاميذ من لأبناء التاسعة.

اما **كريستين لنجرام** Christine Lugran ، فقد عرفت المتأخر دراسياً بأنه " التلميذ الذى يستطيع تحقيق المستويات المطلوبة منه فى الصف الدراسي ،و هو متأخر فى تحصيله الاكاديمى بالقياس الى العمر التحصيلي لزملائه" .(Christine,L ,1953,p17).

ان التكفل بهاتين الفئتين يمر عبر مراحل عدة مراحل تبدأ اولاً بالكشف عنهم و عن الصعوبات التى تعاني منها كل حالة ، بالتالى سوف نتطرق الى هذه الخطوات المنظمة واحدة تلوى الاخرى

3-خطوات التعليم المكيف:

1.3- الاستكشاف le dépistage

تعتبر هذه الخطوة دائمة ،فهي تبدأ بالملاحظات التى يعطيها المعلمين عن ضعف او حاجة تلاميذهم ،فهناك عدة

تلاميذ يعرفون المصطلحات لكن لا يستعملونها فى الاعمال الكتابية ،و اخرون يفهمونها و لا يستطيعون استعمالها شفهياً و اخرون يعملون بجهد و لكنهم يفشلون فى الاختبارات . (B, Karen,1996,p10)

قد يصل الى درجة يكون فيها التلميذ يعاني من صعوبات التعلم او التأخر الدراسي ان يكون عنصر معرقل خاصة انه قد لا يتوفر على مهارات ضرورية لتسجيل المعطيات المكتوبة على السبورة ، او لا يستطيع القيام بالعمليات الرياضية البسيطة (Ibod,p10).

من اجل هذه الخطوة المهمة قامت الوزارة بتعيين لجنة تسمى بلجنة الطبية النفسية التربوية و هذا وفقًا للمنشور الوزارى رقم 433.

1.1.3- اللجنة الطبية النفسية التربوية : تتشكل اللجنة على مستوى كل مقاطعة تفتيشية من :

- مفتش التربية و التعليم الاساسى للمقاطعة (رئيسًا) .
- مفتش او مستشار للتوجيه المدرسى و المهنى.
- طبيب للصحة المدرسية.
- معلم فى قسم التعليم المكيف .
- نفسانى مدرسى (ان امكن)

2.1.3- دور لجنة الطبية النفسية التربوية : يكمن دوره هذه اللجنة فيما يلي :

- القيام بالكشف عن الذين يحتاجون الى التعليم المكيف.
- متابعة التلاميذ في اقسام المكيف و دراسة نتائجهم الدراسية بهدف إعادة إدماجهم في اقسامهم العادية .
- متابعة التلاميذ بعد إدماجهم في اقسامهم لتذليل الصعوبات التعلمية التى تعترضهم .
- المساهمة في تكوين معلمي الاقسام المكيفة فى الموضوعات المتعلقة بتعليم ذو الاحتياجات التربوية الخاصة (1).

---

(1): المنشور الوزاري رقم 433 المؤرخ ب09 ماي 2001

يجب أشير قد تم تغيير اسم هذه اللجنة الى هذا الاسم بعدما كانت تسمى لجنة الاستكشاف ،و هذا وفقًا للمرسوم الوزارى رقم 229.

بعد مرحلة الاستكشاف تأتى مرحلة ثانية و هي التشخيص.

2.3- التشخيص :

بعد قيام اعضاء اللجنة الطبية النفسية التربوية بالكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم او التأخر الدراسى ،تأتي الخطوة الثانية و هى التشخيص و هذا لتأكد من حالة و نوعها و مستواها و خطورتها و تتطلب هذه الخطوة تدخل كل اعضاء اللجنة و كذلك ولي او اولياء التلميذ و اطباء مختصين .

(ش،عبد الله،2002،ص 05)

يستعان فى هذه الخطوة بعدة تقنيات و وسائل و اختبارات سنلخصها فى مايلي:

1.2.3- دراسة حالة : تعتبر طريقة استطلاعية فى منهجها تركز على الفرد و تهدف الى التوصل الى الفروض . انها الوعاء الذى ينظم فيه المختص النفسى و يُقيم كل المعلومات و النتائج التى تحصل عليها من العميل ، ذلك بواسطة الملاحظة بأنواعها و المقابلات ،بالإضافة الي التاريخ النفسي و الاجتماعي و الفحوصات الطبية و الاختبارات السيكولوجية ، فدراسة الحالة تسمح بوصف ظواهر سوية و غير سوية ،مألوفة او نادرة .

(H,Winfrid,1993,p38)

يؤكد J-Rotter ان دراسة الحالة هي المجال الذي يتيح للأخصائى جمع اكبر و ادق قدر من المعلومات حتى يتمكن من اصدار حكم قيم على الحالة ، قد تأتى المعلومات من الاسرة او الرفاق او المعلم و غيرها و كما تساهم الاختبارات عند ضرورتها و فى وقتها المناسب فى الكشف عن القدرات .(Ibid,p39).

- الملاحظة:

تعرف فى قاموس علم النفس على انها مصطلح عام ، يرمى الى ادراك و تسجيل دقيق، مُصمم لعمليات تخص

موضوعات ،حوادث او افراد انسانين فى وضعيت معينة. (Frohich,W,1996,p277)

كما تعد الملاحظة احياناً الاداة الوحيدة المتاحة للأخصائي ، ذلك في الحالات التى لا يكون هناك ادوات اخرى تساعد في قياس السمة ،او في الحالات التي يكون هناك من الاسباب ما يدعو الى توقع مقاومة الافراد لما توجه اليهم اسئلة ،او عدم ادراكهم لحقيقة اتجاهاتهم و دوافعهم . (اجرس م، 1997، ص 06).

3.2.3- المقابلة:

هي محادثة تتم وجها لوجه بين العميل و المختص النفساني ،غايتها العمل على حل المشكلات التى يواجهها الاولى و الاسهام في تحقيق توافقه و يتضمن ذاك التشخيص و العلاج ،تستعمل المقابلة حسب N,Sillamy كطريقة ملاحظة للحكم على شخصية المفحوص ،انها جزء لا يتجزأ نجده فى جميع الاختبارات السيكولوجية حيث تسهل فهم مختلف النتائج المتحصل عليها ،كما انها تستعمل فى بانتظام و تساعد فى اعطاء حلول للمشاكل .(N,Sillamy,1996,p97) .

4.2.3- الاختبارات النفسية :

يعرف **بين** Bean الاختبار النفسي بأنه مجموعة من المثيرات اعدت لتقيس بطريقة كمية او بطريق كيفية العمليات العقلية و السمات او الخصائص النفسية و قد يكون المثير هنا ،اسئلة شفهية او اسئلة كتابية او قد تكون سلسلة من الاعداد او الاشكال الهندسية او النغمات او صور او رسومات ،كاختبارات الذكاء او الشخصية

اما **جون انات** Annette يعرف الاختبار بأنه مهارة او مجموعة من المهارات التى تقدم للفرد ،فشكل مقنن و التي تنتج درجة او درجات و قيمة حول شيء تطلب من المفحوص لكي يحاول اداءه.

(و، راتيتون، ص 12)

تستعمل اختبارات اخرى هي اختبارات تحصيلية .

5.2.3- الاختبارات التحصيلية:

هي مقاييس للكشف عن اثر تعليم او تدريب خاص و على كل صورة و انواع الاختبارات التى يقوم المدرس بإعدادها من واقع المواد التحصيلية التي درسها التلميذ.(محمد،ر ،1988،ص 32).

في هذه الخطوة تقوم اللجنة الطبية التربوية النفسية ب:

- إجراء تقييم تربوى شامل لتحديد مجال القصور.
- تقرير واف عن حالة الطفل الصحية و التأكد من عدم وجود اعاقة .
- تقرير إذا كان التلميذ يحتاج علاجاً طبيًا او تربويا او نفسيًا
- مقارنة اداء التلميذ مع اقرانه من نفس العمر و الصف.
- تقرير عن نوع المشكل او الاضطراب ،و الخبرات التعليمية ،و هل هي مناسبة لعمره الزمنى ام لا .

(ش،عبد الله ،2002،ص 03).

فبعد التعرف على نوع الصعوبات التى يعاني منها التلميذ او نوع التأخر الدراسي يوجه التلميذ الى التعليم المكيف إذا كان يعاني من اعاقات عقلية او مشاكل صحية يوجه الى المراكز الخاصة بموافقة ولي الامر.

بعد عملية الاستكشاف و عملية التشخيص التي تقوم بهما اللجنة الطبية النفسية ،يتم ادماج التلاميذ في اقسام التعليم المكيف ،حيث يكون له معلم خاص و تعليم خاص حسب صعوباته و امكانياته.

كما هو ملاحظ ان بعض التلاميذ يبقون سنة دراسية كاملة او اكثر في قسم التعليم المكيف ، و هذا ما يتناقض مع النظرة التربوية الصائبة للتعليم المكيف الذى هو تعليم علاجى ظرفي ، يتوجب دمج التلميذ فى قسمه العادي حين تظهر نتائج التقييم انه تغلب على صعوبات التعلم الاساسية و انه قادر على مواصلة مساره التعلمى بصفة

عادية .(1).

4.3- المتابعة فى قسم التعليم المكيف:

تُعطى الاولوية في تأطير اقسام التعليم المكيف للمعلمين الذين باشروا العمل في التعليم المكيف ،سواء بصفتهم معلمين متخصصين او معلمين عاديين و فى حالة عدم توفر هذا النوع من المعلمين الذين لديهم خبرة ،تلجأ الجهة المسؤولة الى تعيين معلمين عادين يتمتعون بالكفاءة و الرغبة فى العمل مع اقسام التعليم المكيف ، تتولى مصالح وزارة التربية مع مطلع كل سنة دراسية تنظيم عمليات تكوينية متخصصة لهذه الفئة من المعلمين(1).

يتلقى التلاميذ في اقسام التعليم المكيف تعلمًا علاجيًا فرديًا ،بعد تشخيص كل صعوبات او تأخر كل تلميذ على حدى ،ثم وضع خطة علاجية فردية ، او في مجموعات مصغرة بالنسبة للصعوبات المشتركة بين التلاميذ بإتباع طرائق و اساليب التعلم التشاركي ، تركز الانشطة التعلمية على اللغة الاساسية و علي تنمية مهارات التعبير الشفوى و الكتابة و القراءة و الحساب التي تنظمنها مناهج الطور الاول من التعليم الابتدائى اما المقررات الاخرى فيتم تعلمها بشكل عادى ،على ان توظف طرائق و اساليب تناوله ايضا لمعالجة الصعوبات المعرفية و الهيكلية لدى التلاميذ ، ليكونوا في نهاية السنة الدراسية ممتلكين و متحكمين في الكفاءات التى تمكنهم من الارتقاء الى السنة الاعلى ،و متابعة التمدرس فى الاقسام العادية .(1).

في نفس الوقت تقوم اللجنة الطبية النفسية التربوية بضمان متابعة مستمرة لمدى تقدم تلاميذ التعليم المكيف في عملية التعلم ،و تشخيص ما بقي يعترضهم من صعوبات مع اقتراح خطط او طرائق لمعالجتها.

كما يخضع هؤلاء التلاميذ الى نفس الاجراءات و التدابير التي يخضع لها زملاؤهم المتمدرسين في اقسام عادية فيما يتعلق بالتقويم و القيام باختبارات تحصيلية كل ثلاثى و يتم الارتقاء بهم الى المستوى الاعلى اذا توفرت فيهم الشروط الاكاديمية و المستوى المناسب . يخضع تلاميذ التعليم المكيف كذلك اثناء تواجدهم في هذا القسم الى

---

(1): المنشور الوزاري رقم 433، المؤرخ ب 09 ماي 2001

عدة برامج علاجية بيداغوجية تساعدهم على تجاوز صعوباتهم او تأخرهم الدراسي و هذا في فترة زمنية معينة.

1- برامج التعليم المكيف:

لا يحدد برنامج مسبق لأقسام التعليم المكيف ، فالبرنامج الفعلى و الحقيقي ينطلق من الصعوبات التى تعترض التلاميذ قصد معالجتها و ازالتها .و يعتمد على طرق بيداغوجية بسيطة تمس المواد الاساسية (القراءة، الكتابة الحساب) (1).

كما ان الحجم الساعي الاكبر من التوقيت يُعطى للمواد الاساسية (قراءة، كتابة ، حساب) ،و ان محتوى البرنامج العلاجي يختلف حسب كل تلميذ مؤهلات كل معلم و تكوينه و الوسائل البيداغوجية المتوفرة فى المؤسسة التربوية (2).

يجب ان اشير اننا نقلنا ما هو كائن ببرامج التعليم المكيف حسب قراءاتنا الاستطلاعية و المناشير الوزارية و ليس حسب ما يجب ان يكون او حسب ما توصلت اليه البحوث العلمية وكذلك انه لا يوجد اي مرجع تكلم عن برامج التعليم المكيف فى الجزائر رغم وجوده من سنة 1982.هذا ما جعل **بوسنة م** يعتقد ان التلاميذ الذين يوجهون الى التعليم المكيف و يتلقون دروس الدعم او الاستدراك ،و هي غير مكيفة مع خصوصيات او صعوبات البعض منهم ، هذا يؤدي الى عدم ملاحظة اي تحسن في مستواهم.

(م ، بوسنة، 2008،ص 11).

لمزيد من المعلومات حول البرامج الخاصة بهاتين الفئتين ،انظر الفصل الثاني.

هذا ما دفعنا ،اسنادا الى الجوانب التشريعية و البحوث الاكاديمية ، الى محاولة اعطاء نظرة واقعية حول التعليم

---

(1):المنشور الوزاري رقم 229 المؤرخ فى 18 مارس 2010

(2): وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطنى للوثائق ، سلسلة من قضايا التربية ، رقم 16، ص 12، 1999

المكيف في الجزائر من حيث الجانب والتشريعى و ما هو حاصل فى الواقع ،هذا ما حاولنا تلخيصه فى العنصر التالى.

5- التعليم المكيف فى الجزائر بين النظرى و التطبيق:

قد استعملنا فيما سبق مراسلات و مناشير وزارية ، و لكن منحنا لأنفسنا فرصة التكلم فى هذا الجزء عن هذه المناشير و الواقع الذى يفرض نفسه فى ولاية البويرة كوننا نعمل كمستشار التوجيه و الارشاد المدرسي و المهني في اطار عقود ما قبل التشغيل فى مركز التوجيه الدرسي و المهني بالولاية نفسها ،و الذى يعتبر المشرف الثاني بعد المؤسسة التى يتواجد فيها التعليم المكيف و كوننا على اتصال دائم بالزملاء الذين عندهم خبرة فى هذا الميدان.

فالنظر الى لم تضمنته المراسلات و الوثائق و المناشير الوزارية السالفة الذكر من معلومات و من تعليمات يتضح القصور المسجل فى ادراك متطلبات التعليم المكيف من طرف الوصاية و تخبطها المستمر فى ايجاد الحلول لمشكلات المزمنة على الخصوص:

أ- أقسام التعليم المكيف :

حيث اشار المنشور الوزارى رقم 1/396.ع/88 المؤرخ فى 1988/12/13 صراحة الى انعدام اقسام التعليم المكيف ببعض الولايات و الابتدائيات ، ذلك لأنها لم تعطيه الاهمية التى يستحقها ، الشيء الذى يعبر عن غياب القناعة و الوعي بفعاليته و بالتالي حرمان الفئة التى تحتاج اليه من حقها فى الاستفادة من التكفل اللازم و تعريض مستقبلها للخطر.

ب- مشكلة التأطير

شرعت الوصاية في تكوين المعلمين المتخصصين فى التعليم المكيف بالمعهدين التكنولوجيين للتربية بالجزائر العاصمة و وهران حيث تخرجت اول دفعة جوان 1982 ،و استمر التكوين بوتيرة متذبذبة و اقبال محتشم ، بالإضافة يبقى مستواهم بعيداً عن الحد المطلوب للقيام بالمهمة كمعلم التعليم المكيف ،لأن فى الاصل لا يتجاوز مستواهم

التعليمى السنة الثالثة ثانوى فى اغلب الاحيان.اما عندما يتم اللجوء الى المعلم العادى للقيام بهذه المهمة ،كما اكدت ذلك الأمرية رقم 24/م.ت.م/ 94 و المؤرخة فى 1994/01/29 ، فمردود المعلم في اداء مهامه يكون فى اغلب الاحيان غير مبني علي اسس علمية .

ج- اللجنة الطبية النفسية التربوية :

بالنظر لحجم المقاطعة التفتيشية الكبير و خاصة المقاطعات الحضرية ،و بالنظر لتشكيلة اللجنة و مؤهلات اعضائها ،فإن عملية الاستكشاف و التشخيص لكل حالة تحتاج الى التعليم المكيف تبدوا صعبة او مستحيلة كما حاولت الوصاية تدار هذا النقص بتدعيم اللجنة بعضو جديد من خلال لمريتها الموجهة الى الأطراف المعنية تحت رقم 433/و.ت/أ.ع ،و المؤرخة فى 09 ماي 2001 التى تنص على اضافة نفسانى مدرسى الى اللجنة – إن امكن - و لأن الصيغة خالية من اي الزام فإن الامر بقي رهن الامكانيات و الظروف.

كما ان مستشار التوجيه و الارشاد المدرسى و المهنى و طبيعة تكوينه(ليسانس علم الاجتماع ، علم النفس علم التربية) ، التى تسمح له بالالتحاق بالمنصب الذى حددها القرار الوزارى المؤرخ فى 13 نوفمبر 1991،خاصة انه يقوم بالتشخيص والتي تتطلب تحكماً كبيرًا و فى بعض الاختبارات و التقنيات علمًا ان بعض الاختصاصات ليس لها تكوين فى هذا المجال..

د- الخلط بين التأخر المدرسى و ذوي الحاجات التربوية الخاصة و ذوي صعوبات التعلم :

إن الرجوع الى مضمون المراسلات الوزارية رقم 106/و.ت/م.د المؤرخة فى 1996/10/18 و رقم 229 /و.ت.و / أ.ع المؤرخة فى 18 مارس 2010 يتجلى لنا الخلط الحاصل بين هذه الفئات ، فقد اثبتت عدة ابحاث و كتابات ان الفرق بينها كبير و واضح.كما ان التكفل بكل فئة يحتاج الى برنامج خاص ،عكس ما يعمل به في التعليم المكيف ،اين يتم التكفل بهم فى قسم واحد و معلم واحد.

خلاصة

بالرغم من أهمية التعليم المكيف الذى تلجأ اليه بعض الدارس الابتدائية لمعالجة حالات التأخر الدراسي المستعصية أو حالات صعوبات التعلم ، إلا انه نادرًا ما يطرح كموضوع للنقاش بين اهل الاختصاص و المهتمين بالنظام التعليمى الجزائري.

إذا كانت العوامل التى تؤدى الى التأخر الدراسي او الى صعوبات التعلم كثيرة فقد تكون نتيجة لعوامل نفسية أو مدرسية او اسباب اسرية او عائلية ،و قد تتداخل كلها او بعضها لتفاقم من هذه الاسباب او تزيد من شدتها و بالنظر لأهمية التعليم المكيف و حاجة الفئات المذكورة اليه و مساعدتها على الاندماج من جديد فى الاقسام العادية ، فإن الضرورة تصبح ملحة للتكفل الجاد بها ،و توفير كل الشروط لإنجاحه و بلوغ الاهداف التي وجد من أجلها لكن الكثير من شواهد الواقع تؤكد ان المشكلات التى يتخبط فيها التعليم المكيف كثيرة ،و منها على سبيل المثال لا الحصر ، الفراغ القانونى ،ضعف تكوين المعلمين ، الاتجاه السلبى للأولياء نحو هذا النوع من التعليم .

بالتالي فبلوغ الغاية التى وجد من أجلها هذا النوع من التعليم تبدوا صعبة المنال.

الباب الثاني

الفصل الرابع

منهجية البحث

تمهيد

1- الطريقة و المنهج .

2- الدراسة الاستطلاعية.

3- مكان و مدة البحث

4- اختيار مجموعة البحث

5- ادوات البحث

1.5 –شبكة الملاحظة

2.5- اختبار رسم الشخص **لكارين ماكوفر**

خلاصة

تمهيد

قمنا في الجانب النظري بالتطرق إلى تصورات الذات و مكوناتها , كذلك إلى المشكلات التعلمية التي يعاني منها تلاميذ التعليم المكيف ، هذا بعد طرح عام لإشكالية بحثنا و وضع فرضية القائلة بوجود تصورات ذات سلبية لدى التلاميذ الذين أُعيد دمجهم عن طريق التعليم المكيف إلى القسم العادي.

فالقيام بالإلمام النظري من جميع الجوانب ابتداء من مفهوم التصورات و نشأتها و مكونات تصورات الذات و إعطاء دراسات تحليلية و التناول النظري الخاص بها و تناول موضوع التعليم المكيف كتعليم علاجى للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم و التأخر الدراسي.

للإجابة عن فرضية أي بحث لابد من مجموعة من الادوات و التقنيات توظف فى الجانب التطبيقي.فكل باحث مهما كان توجهه ،مجاله و هدفه ،فإنه ملزم بإتباع منهج معين ينظم معطياته و موارده و أدواته العلمية ، إن المنهج الذي يجب استخدامه في علم من العلوم مرتبط بالدرجة الأولى بتحديد موضوع هذا العلم أو ذاك ، فالموضوع و المنهج مرتبطان ارتباطا وثيقا و يصعب تصور واحد منهم دون أخر ،إبتداءً من تبنيه و إعتماده على توجه نظري معين. (سلاطنية، 2007 ، ص 31).

إذن لاختبار فرضيتنا علينا التأكد منها تطبيقيا للحصول علي إجابة لتساؤلنا الذي بنيناه علي مجموعة من الدراسات النظرية و التي تمتاز بوجود علاقة مع بحثنا ، هذه الإجابة لا تكون صادقة إلا بإتباعنا منهج و مجموعة من الأدوات و التقنيات في مجال علم النفس تساعد على جمع المعلومات و تحليلها و تفسيرها و تحديد النتائج المتوصل إليها.

1- الطريقة و المنهج المتبع

مجموع المساعي التي يعتمدها الباحث ،تكشف و بمعنى واسع تصور للبحث أو لمنهجه ،فهذا الاخير لا يتحدد بنوعيته ،لكنه يكون قائما على اقتراحات تم التفكير و مراجعتها جيدًا و التي تسمح بتنفيذ خطوات عمله بصفة صارمة بمساعدة الأدوات و الوسائل التى تضمن له النجاح ، في نفس الوقت مدى صحة المسعى ،أي الطريقة .

إن هذين الجانبين أي المنهج و الصحة مرتبطان ،فإذا لم يكن المسعى منهجيًا و فإن النجاح سيكون سطحيًا أو ظاهريًا فقط ،لذا ينبغى ان يتضمن اي بحث علمي بالضرورة قسما حول المنهجية يتم توضيح الطريقة المعتمدة ذلك أن النتائج في حد ذاتها لا تعنى شيئًا ،بل أن الإساس المتين لبحث ما و صحته هما اللذان سيتم الحكم عليهما اساسا انطلاقا من مدى ملائمة المنهج ووسائل تطبيقه.(موريس أ ،2004، ص 37).

فالمنهج يعني مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم ،وهذا المنهج أو طرق البحث عن الحقيقة تختلف باختلاف المواضيع و لهذا توجد أنواع متعددة من المناهج العلمية.

(ع، بوحوش 2007 ،ص 99)

لذا اعتمدنا علي تناول عيادى و باستخدام طريقة دراسة حالة و هذا ضرورى لطبيعة الموضوع حيث يصنف بحثنا من البحوث النوعية و اشكاليته و مجاله و ضرورة عملية نابعة من طبيعة المنهج و الذي يمتاز بتناول كيفي للتوظيف النفسي لكل تلميذ على حدى و التى تمثل تصورات الذات جانب منه ،أي كما يقول R,Perron كل ما تم بناءه ،تهيؤه إلى حد الأن.كذلك لطبيعة الأدوات التى تعتمد وفق هذا المنهج علما أن مجموعة بحثنا تمتاز بإنتاج لغوي غير متطور ،هذا ما دفعنا إلى اختيار منهج و أداة تتوافق مع مميزات بحثنا.

المنهج العيادي كما يعرفه **بيرون** " منهج يهدف إلى معرفة التوظيف النفسي للفرد و يهدف إلى بناء رؤية واضحة للحوادث النفسية التي تصدر من الفرد" (R,Perron ,1979,p38).

كما اننا استعملنا طريقة دراسة حالة ،لأنها تمثل المجال الذي يسمح لنا بالوصول إلى أكبر و أدق قدر من المعلومات حول الحالة و الوضعيات التي تكون فيها.

تسمح هذه الطريقة بالتعرف على وضعية واحدة معينة بطريقة تفصيلية ،دقيقة ،بعبارة أخرى فالحالة يتعذر لنا أن نفهمها أو يصعب لنا إصدار حكم عليها نظرًا لوضعيتها الفريدة من نوعها ،يمكننا أن نركز عليها بمفردها و نجمع جميع البيانات و المعلومات المتعلقة بها ، نقوم بتحليلها و التعرف على جوهر موضوعها ثم نتوصل الى نتيجة واضحة بشأنها. (بوحوش ،2007 ،ص 130).

يجب أن اشير إلى الوضعيات المتشابهة بين أفراد البحث هي أنهم كانوا كلهم يعانون من صعوبات التعلم أو التأخر الدراسي وكلهم تم توجيههم في التعليم المكيف و أُعيد إدماجهم في أقسامهم العادية .كما سبق ذكرنا،توصلنا الي استخدام المنهج العيادي في البحث داخل نطاق دراسة حالة ،مستعينين بشبكة الملاحظة و اختبار رسم الشخص **لكارين ماكوفر** .

2- **الدراسة الاستطلاعية:**بعد التحاقنا بمركز التوجيه المدرسي و المهني في اكتوبر 2011 ،كمستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي في إطار عقود ما قبل التشغيل ،سمحت لنا الفرصة بالتعرف أكثر على هذا النوع من التعليم أي التعليم المكيف.

فالمرحلة من دراستنا الاستطلاعية كانت الإتصال بالزملاء في المركز لمعرفة الميكانيزمات المسيرة لهذا التعليم و كذا معرفة الجانب التشريعي و القانوني ،كما سمحت لنا أيضا بتكوين نظرة عن واقع التعليم المكيف في ولاية البويرة بعد تحديدنا إلى متغيرات و طبيعة بحثنا ،انتقلنا إلى المرحلة الثانية و التي اعتمدنا فيها على الملاحظة المباشرة التي كانت في بداية الأمر في ابتدائية **احمد بوصندالة** بالبويرة ، التي استمرت شهرين بمعدل مرة في الأسبوع و في هذه المرحلة اقتربنا من تلاميذ قسم التعليم الميكف في العام الماضي و كذلك إلى الطاقم التربوي (معلمين،مدير) و مستشار التوجيه و الارشاد المسؤول عن المتابعة النفسية ،و هنا تعرفنا إلى عنصر هام لم يكن لنا علم به إلا بعد

إفصاح المدير به لجعلنا نعزل هذه المدرسة أو افراد هذا المجتمع من بحثنا ،و هو أنهم كانوا غائبين عن التعليم المكيف بنسبة تفوق عن ثلاث أيام في الأسبوع و هذا لعدم توفر معلم بتكفل بهم طول أيام الاسبوع و كذلك لرفض بعض الاولياء وضع ابناءهم في هذا التعليم .

بالتالي إضطررنا الاتصال بمدرسة ابتدائية اخرى و هي **صديقي بلقاسم** بنفس الولاية ،و بعد اقترابنا من تلاميذ التعليم المكيف في عام 2012/2011 و الحصول على المعلومات اللازمة لكل حالة و التى كان عددها 09 حالات.

كما حاولنا في الدراسة الاستطلاعية و باستخدام المقابلات الأولية معرفة خصائص مجموعة بحثنا و التي سمح لنا بالتعرف إلى مستوى انتاجهم اللغوي الذي اتضح فيما بعد بأنه لا يسمح لهم بفهم بعض التعليمات و كذلك الإجابة عنها و التكلم بصفة تسمح لهم بالتعبير و الحكم عن أنفسهم ،علما أن سن افراد المجموعة لا يتجاوز 9 سنوات ،هذا ما يعتبره R,Perron اكبر الصعوبات التقنية عند التوجه الى اطفال فى مثل هذا السن .

(R,Perron ,1964,p360)

من العدد الاجمالي تم اختيار 07 حالات ،و هذا ما سنتطرق اليه في عنصر اختيار مجموعة البحث و مميزات مجموعة البحث.

1.2- أهداف الدراسة الاستطلاعية

يمكن تلخيص أهداف الدراسة الاستطلاعية فيما يلي :

-انتقاء أفراد البحث الذي تتوفر فيهم شروط بحثنا.

- خلق اتصال أولي مع مجموعة البحث ، علما أن الاطفال لا تتجاوز اعماره 9 سنوات وبالتالي خلق بعد انساني للعلاقة و إبعاد كل تصور خاطئ للمبحوث و الكشف عن هوية الباحث و التوضيح للمبحوث انه ليس في وضعية اختبار أو تقييم .

-نقص المعلومات والمراجع في ما يخص فصل التعليم المكيف الذي ظهر 1982 ، ورغم ذلك مازال هذا النوع من التعليم غير معروف ، بالتالي أغلب المعلومات التي تحصلنا عليها كانت بمجهود شخصي ، إعتمادا على نشاطات مفتش التوجيه أو مستشاري التوجيه و الارشاد و إعتمادا كذلك على الجانب التشريعي الذي تحصلنا عليه في الدراسة الاستطلاعية .

3-تقديم مكان البحث:

كما سبق ذكر ذلك ،كانت بداية بحثنا في إبتدائية **أحمد بوصندالة** بالبويرة و لكن بعد تأكدنا من عدم ملائمة مجموعة التلاميذ الذين وجهوا بالتعليم المكيف لبحثنا انتقلنا إلى ابتدائية **صديقي بلقاسم** ، وهي تابعة إداريا للمقاطعة الرابعة ، تأسست سنة 1970 ،تحتوي على 18 فوج تربوي وقسم للتعليم المكيف ،يبلغ عدد التلاميذ فيها 472 ،منهم 233 إناث ،وتقع في الجهة الشرقية للمنطقة الحضرية لولاية البويرة (واد دهوس).

جميع الحالات المقدمة في إطار هذا البحث كان الاتصال بها داخل هذه المؤسسة ،التي قمنا كذلك بها بتطبيق اختبار رسم الشخص.

-بتواجدنا بمركز التوجيه المدرسي و المهني ،سمحت لنا الفرصة بالتعرف على الزميلة المكلفة بالتدخل بنفس الابتدائية ، وبالتالي كان الحصول على مكتب للقيام بالمقابلات الاولية و ملاحظتها داخل القسم و تطبيق الاختبار لجميع الحالات ليس بصعب.

3-2-طريقة اختيار أفراد المجموعة:-لقد كان إختيار أفراد البحث داخل إبتدائية **"صديقي بلقاسم"**،أي أن في المرحلة الأولى حاولنا معرفة الظروف التي تم فيها توجيه التلاميذ إلى التعليم المكيف مدى مراعاة خطوات الاستكشاف و التشخيص ، المتابعة و كذلك إعادة إدماجهم في أقسامهم العادية.

فالتواصل مع مجموعة البحث كان بمساعدة مدير المؤسسة بالنيابة و بمساعدة مستشارة التوجيه و الارشاد ،المكلفة بالتدخل فى نفس المؤسسة و هذا لتعريفها بهوية الباحث و وموضوع الدراسة.

بالتالي كانت اللقاءات الولى بهدف خلق جو من الثقة و اقامة علاقة افقية ،بعيد عن العلاقة تلميذ-معلم ،التي يعتبرها بعض التلاميذ علاقة تقييم او ما يسمى في علم الديداكتيكية بالمحور الايبستيمولوجى اي التدريس و التوضيح لهم بأنهم ليسوا فى وضعية اختبار ،كما تم التوضيح بأن جميع ما يقال بين الباحث و المبحوث سيستثمر في مجال بحث و سيخضع لسرية تامة ،الاضافة الى تقديم شرح كامل عن كيفية العمل.

3.3- مميزات مجموعة البحث

اعتمدنا علي نوع معين من الدراسة و منهج و طريقة معينة كما سبق ذكر ذلك،كان اختيارنا لمجموعة بحثنا يستوجب توفر شروط فرضتها علينا طبيعة بحثنا و مميزات تتوفر عليها مجموعة بحثنا .

مميزات مجموعة البحث	التفسير
المرور بالتعليم المكيف	- حيث كان يجب لمجموعة بحثنا ان تكون قد مرت بالتعليم المكيف و أُعيد إدماجها فى القسم العادى
السلامة الجسمية و العقلية:	- حيث تمتاز المجموعة بالسلامة الجسمية و العقلية ،حيث قام R,Perron و Yves compas و J-P Aublé بدراسة بينت تبلور نوعية معينة من التصورات الذات سلبية عند الافراد و التلاميذ الذين يعانون من تخلف عقلى او اصابة جسمية . (Perron et autres,1991)

السن و الجنس	- لم نحدد سن افراد عينة بحثنا بل انتبهنا الى انها تتراوح بين 8 و 9 سنوات و كانت 3 ذكور و 4بنات

4 -تقديم أدوات البحث:

بعد طرح الإشكالية ووضع الفرضية الخاصة بالبحث ارتأينا إلي التفكير بالأدوات اللازمة والمناسبة للإجابة على هذه الفرضية والتي تخدم الموضوع بالدرجة الأولى،فوجدنا أنفسنا أمام تقنيتين أساسيتين شائعتين في علم النفس ويتعلق الأمر بالملاحظة و اختبار رسم الشخص **لكارين ماكوفر.**

2.4- شبكة الملاحظة (الملاحظة):

تعرف الملاحظة في قاموس علم النفس بأنها مصطلح عام ،يرمى إلى إدراك و تسجيل دقيق و مصمم لعمليات تخص موضوعات ،حوادث أو افراد انسانين في وضعيات معينة .(Frohlich.W,1996,p277).

قد اعتمدنا على شبكة ملاحظة كوسيلة تقنية المستعملة في استخدام هذه الأداة لملاحظة وجود أو عدم وجود سلوكيات معينة ، تتضمن الشبكة 3 أبعاد و كل بعد ينقسم الى مؤشرات سلوكية يمارسها أو تمارس على افراد مجموعة البحث كل واحد على حدى في قاعة الدراسة أو الساحة و امتدت هذه تسجيل هذه شبكة شهر كامل ابتدءا من 2013/03/10 الى غاية 2013/04/17 بمعدل يوم في الاسبوع و قد تم بنائها على ثلاث أبعادعاد و كل بعد له عدة مؤشرات سلوكية (الطريقة التى يكون بها التلميذ مع الاخر :تلميذ ،معلم ،مادة دراسية) :

- **التلميذ و المادة الدراسية** :و كان الهدف من هذا البعد معرفة سلوكيات و وضعية التلميذ اتجاه المادة الدراسية إعتمادا على ما يتصوره و ما يتوقعه من نفسه.

- **التلميذ و زملائه** :كان الهدف من هذا البعد هو معرفة الجانب العلائقى للتلميذ بعد إدماجه فى القسم العادي و نوعية العلاقة التفاعلية مع الأخر التي تعكس تصورات الذات و الأخر .

- **التلميذ و المعلم** : يهدف هذا البعد كذلك إلى معرفة الدينامكية التفاعلية بين التلميذ و المعلم كحامل للعلم و مقيم للتلميذ و مدى مساهمة هذه الدينامكية فى تبلور جانب علائقي للتصورات الذت المعلم كشخص ذو أهمية و نموذج تقمصي.

3.4- طريقة تحليل شبكة ألملاحظة : بما أننا في منهج عيادي الذي يهتم بدراسة التوظيف النفسى للفرد و باستعمال دراسة حالة الذي يساعدنا الى الوصول الى اكبر حجم من المعلومات تفيدنا في موضوع دراستنا و تعريفنا الإجرائي للتصورات الذات "الطريقة التى يقدم بها الفرد ذاته أمام الأخر " .إعتمدنا على تحليل كمي بينا فيه مستوى وجود هذه السلوكيات (أبدا ، أحيانا ،دائما) وكذلك عدد مرات تكرار هذه المستويات حسب عدد الأيام و بالدرجة المؤوية . يجب ان اشير هنا اننا لم نقيس السلوكيات و إنما قمنا بتحديد درجة وجودها.

تحليل كيفي يتضمن نوعية هذه السلوكيات و تفسيرها حسب الجانب النظري الذى اعتمادنا عليه في موضوعنا عن تصورات الذات و كل ما يساهم في تبلورها عند التلميذ .

كما استعملنا تقنية جد هامة في علم النفس و هو اختبار رسم الشخص ل**كارين ماكوفر** .

5-اختبار رسم الشخص لكارين ماكوفر

1.5 - نبذة عن الاختبار :لعل استخدام الرسم المقنن كأداة لدراسة الشخصية عن طريق الإسقاط الذي يتم بأساليب مباشرة أو مقنعة رمزية ودراستها بشكل مدروس ،يعتبر أمر جديد في علم النفس ،حيث كان **لجودانف** 1926 فضل السبق في وضع اختبار مهم هو اختبار رسم الرجل وعملت على تقنينه كأداة لقياس ذكاء الأطفال ولفتت الأنظار لأهمية الرسم كوسيلة لدراسة شخصيات بعض الأطفال والذين أصيبوا بالتهابات الدماغ. لكن أبحاث **جود انف** في هذا المجال لم تتعد لفت النظر و إيراد أمثلة قليلة ، أما الدراسات المستفيضة في هذا

الحقل فقد قامت بها **كارين ماكوفر** في العام 1949 ، حيث اكتشفت حين كانت تقوم بتطبيق اختبار رسم الرجل لقياس ذكاء بعض الأطفال صغار بأن بعض ممن يحصلون منهم على نسب ذكاء متساوية يعبرون أو يسقطون في رسومهم للرجل عن اتجاهات مختلفة .قد عززت **ماكوفر** هذه الفرضية بمتابعة تعليقات الأطفال الآنية أثناء رسمهم لصورة الرجل .كما قامت بتحسينه بعد أن تأكد لها إمكانية صلاحية الاختبار كأداة إسقاطية حيث جعلته اختباراً لرسم الشخص بدلاً من رسم الرجل (Draw-A- Person Test) لكي يصبح أداة إسقاطيه أكثر نفعاً، كما قامت بوضع هيكل نظري له (بدري،2001،ص 83).

ركزت منذ ذلك الحين اهتمامها على دراسة علاقة الرسم بالشخصية وعلى الكشف عن إمكانية أن يعكس صاحب الرسم– المبحوث -سواء كان طفلاً أم راشداً صورة جسمه أو ذاته على الشخص الذي يرسمه بشكل مباشر أو رمزي.

قد رأت **ماكوفر** أن الفرد خلال عملية الرسم يكون خاضعاً لتأثير العمليات الشعورية و اللاشعورية المتصلة بصورة ذاته ، ومن ثم فالشكل الإنساني المرسوم يجب أن يفهم على أنه تعبير عن الأمزجة و التوترات وعلى أنه وسيلة لإسقاط مشاكل صاحب الرسم ، وأسلوبه في تنظيم خبراته كما تنعكس من خلال نسق الجسم ، لتجسيد صراعاته النفسية حول أعضاء هذا الجسم وصفاته كما يراها ، كما رأت أنه عن طريق الرسم يمكن للفرد أن يعبر عن مشاعر قوته أو ضعفه أو عجزه ، كما يمكنه أن يؤكد أجزاء معينة ويهمل أو يحذف أجزاء أخرى تبعا لانفعاله بها ومشاعره نحوها (القريطي ،2001،ص 191).

من جانب آخر فإن مقاومة الأطفال لرسم الشخص قد ترتبط بنظرة هؤلاء الأطفال لمفهوم الرجل ومفهوم المرأة ومفهوم الذات ، فيصور أحدهم الرجل أفضل مما يصور المرأة ، أو يصور نفسه أحسن أو أسوأ مما يصور غيره ، أو أنه يركز على بعض عناصر الصورة دون بعضها الآخر ، فيجتزئ أو يبالغ في أماكن ويهمل أو يتغاضى في أماكن أخرى ،حيث يعتبر اختبار رسم الشخص **ماكوفر** أول محاولة منظمة لتحليل الشخصية على أساس أسلوب

تعبيري إسقاطي كما تركز في تفسيرها للرسم على التحليل الكيفي .(عطية،1993،ص 44).

2.5- مميزات اختبار رسم الشخص

منذ مدة طويلة و اختبار رسم شكل الإنسان هو المفضل لدى الأخصائيين النفسيين كأسلوب لتقييم الشخصية فهو لا يحتاج إلى أدوات خاصة ، يمتاز بسهولة الإجراء ،ويتم تفسيره من خلال نوع من الإدراك العام الذي يشعر معظم الأخصائيين أنهم يستطيعونه جيداً ، أيضاً فإن اختبار رسم شكل الإنسان يزودنا نفسه من خلال تطبيقه مرة تلو الأخرى بمقياس سهل لمدى التقدم الذي يحدث.

تتعدد المميزات التي ذكرها الباحثون عن اختبار رسم الشخص ، يجمل هذه المميزات في النقاط التالية :

1-يعد اختبار رسم الشخص اختباراً بسيطاً وذا مهمة سهلة لمعظم المبحوثين من الكبار والأطفال وخاصة صغار الأطفال الذين يحبونه وعادة ما يتعاونون بسرعة تامة في أدائه ، فهم غالباً لديهم طلاقة التصوير أفضل من طلاقتهم اللفظية . (خضر ، 1999،ص 93).

2-إن اختبار رسم الشخص يمكن تطبيقه بسرعة و سهولة وهو يستغرق من خمس إلى خمس عشرة دقيقة تقريباً كما أنه يتطلب أدوات قليلة.

3-يعتبر اختبار رسم الشخص أحد اختبارات الرسم القليلة الذي يحرص الأخصائي النفسي على أن يضمنه في بطارية الاختبارات النفسية.

4-غالباً ما نحصل من اختبار رسم الشخص على قسط كبير من المعلومات المتعلقة بمفهوم الذات بالقدر الذي نحصل منه أيضاً على معلومات عن نمط الشخصية وتوجهاتها ، ومناطق الصراع.

5-يتميز اختبار رسم الشخص بأن قيوده فيما يتعلق بعمر المفحوصين ومدى ذكائهم محدودة.

6-يرحب الافراد الصامتون والرافضون للتحدث غالباً بتطبيق اختبار رسم الشخص عليهم ، فهو اختبار غير لفظي نسبياً ، لهذا فهو مفيد إذا وقفت اللغة كعائق كما في حالات غير المتعلمين وضعاف العقول و المتحدثين بغير اللغة الدارجة في المجتمع ، الأبكم والفرد الخجول أو المنسحب والشخص الذي يأتي من خلفية ثقافية فقيرة

الذي يشعر بعدم الثقة في قدرته اللفظية ، التلميذ المتأخر دراسياً ، أو ضعيف القراءة الذي أحياناً ما يجد عوائق انفعالية في المواقف اللفظية ، وجميع هؤلاء غالباً ما يكون أداؤهم معاقاً في معظم الاختبارات اللفظية.

7-يعتبر اختبار رسم الشخص مفيداً مع الافراد الذين يتسمون بالمراوغة أو الحذر ، فهؤلاء يعطون استجابات لفظية عقيمة في الاختبارات اللفظية ،حيث أن لديهم القدرة على فرض كثير من الضبط على تعبيراتهم اللفظية بينما في اختبار رسم الشخص يعبر الشخص عن نفسه بشكل مباشر بدرجة أكبر ، وبأسلوب تلقائي مثل هؤلاء المتسمين بالحذر يكونون واعين لما يجب أن يعبروا به في الاختبارات اللفظية ،لكنهم من المحتمل أن يكونوا أقل تأكداً مما تعكسه تعبيراتهم عن أنفسهم أثناء القيام بالرسم ،هم ربما يكونون أقل ضبطاً على معظم هذه الوسائل البدائية من التعبير.

8-كون اختبار رسم الشخص يعد أداة سريعة وسهلة ، فإنه يستخدم كأداة لقياس التغير الذي يطرأ على الفرد يتم مقارنة رسم الشخص قبل وأثناء وبعد العلاج ، حيث يتضح من الرسم مدى التحسن في الشكل الإنساني المرسوم خلال فترة العلاج.

9- يعد اختبار رسم الشخص نقطة انطلاق ممتازة لمناقشة جوانب الصراع الخاصة بالفرد ،و هنا يمكن أن يطلب من الفرد أن يتداعى حول الرسم ، ومن خلال إعادة التطبيق يستطيع الأخصائي النفسي أن يلاحظ التغيرات التي تطرأ على الحالة وأن يحدد جوانب الصراع التي ما زالت بحاجة إلى توجيه الاهتمام إليها.

10-إن اختبار رسم الشخص أكثر ارتباطاً بعلم النفس مقارنة بالاختبارات الإسقاطية ، أن اختبار رسم الشخص هو الاختبار الأول في البطارية (Zucker) الأخرى ،حيث وجد القدرة التشخيصية الذي يكشف المشكل النفسي بشكل مبدئي، لهذا فهو يعد أداة تنبؤية جيدة.

11-لقد صنف عدد من الأمريكيين اختبار رسم الشخص كمقياس للكشف عن التقدم في مسار علاج الاضطرابات الجنسية، ذلك من خلال التعرف إلى التطور الذي حدث في رسم الشخص بنهاية العلاج. (خضر ،1999 ص 94).

3.5- إستخدام اختبار رسم الشخص

يعد استخدام اختبار رسم الشخص كوسيلة إضافة قيمة إلى جملة التقنيات الخاصة بدراسة الشخصية ذلك أن الزمن والمدة المستخدمة فيه تعتبر اقتصادية ولا تحتاج إعداداً خاصاً ويمكن أن يتم الرسم في أي مكان وفي أي وقت يتوفر فيه ورقة وقلم رصاص ،لهذا السبب استخدمه العديد من الأخصائيين النفسيين ومع قليل من التعديل في التطبيق يسهل تطبيقها على الجماعات .ترى **ماكوفر** أن استخدام رسوم شكل الإنسان كمساعد تشخيصي أو علاجي أمر مثمر عند تفسير الرسوم في ضوء كل بيانات تاريخ الحالة المتاحة و أن تحليل رسم شكل الإنسان فيه إمكانيات أن يصبح أداة دقيقة لبحث الشخصية إذا بذل فيه الجهد البحثي الذي يستحقه . (ماكوفر،1987،ص 141).

حيث أن هناك مجموعة من الخطوات للتحليل الكيفي:

1-التحليل الدقيق– خطوة خطوة -للرسم من حيث كل العناوين العامة والفرعية حسب الأبعاد الثلاثة (التفاصيل ، النسب ، المنظور)، ثم تسجيل كل عنصر يبدو انه يمثل انحرافا عن المتوسط ، كل عنصر يبدو أن له دلالته لدى المبحوث .وتسمى هذه المرحلة (التحليل على خطوات) .

2-المرحلة الثانية تسمى (الربط بين النتائج) حيث يحاول الفاحص فيها تقييم وتفسير الترابط بين العناصر وتنظيمها لتكوين المفهوم.

3-المرحلة الثالثة هي أن يستخلص من هذا التحليل وربط المعلومات الأساسية عن الشخصية الكلية للمبحوث وتفاعلها الدينامي مع بيئته (مليكة،2000 ،ص 46).

.4.5-إجراءات تطبيق اختبار رسم الشخص :

- **التجهيزات اللازمة لإجراء الاختبار:**يقوم الباحث بإمداد المبحوث بورقة بيضاء غير مسطرة مساحة 21×27 سم وقلم رصاص مبري جيداً وممحاة أن يكون السطح أسفل ورقة الرسم مسطحاً وناعماً ، أن

تكون الإضاءة عليها كافية وأن يجلس المبحوث جلسة مريحة في حجرة تتسع حركة الأذرع و الأرجل وأن يستطيع المبحوث أن يضع ذراعه بارتياح على السطح الذي سوف يرسم عليه ، ومن المفضل أن يسمح للمبحوث بأن يتخذ حالته العادية من الاسترخاء ، ويجب ألا نلجأ إلى فرض ظروف فيزيقية معينة على المفحوص

- التعليمات:

بعد إقامة علاقة تواصل بين الباحث والمبحوث ، يقوم الباحث بوضع ورقة رسم واحدة أمام المبحوث في وضع رأسي ، وقلم رصاص واحد ، ويلقى عليه التعليمات التالية": أنا حابك ترسم شخص في هذه الورقة يعني راجل أو امرأة ، ولد أو بنت ، اللي أنت حابك إياه المهم يكون رسمك مليح على قد ما تقدر"، ويجب الالتزام بهذه التعليمات وذلك لما وجده علماء القياس من أن عدم الالتزام بحرفية التعليمات ، يؤثر في استجابات المبحوث وفي أدائهم على الاختبارات المختلفة .(خضر،1996 ،ص 73)

يشير Hammer إلى أن مطالبة الطفل أن يقوم بالرسم من المحتمل جداً أن يؤدي إلى خفض توتره ، بينما بالنسبة للراشد ، فإن طلب ذلك منه يؤدي إلى مزيد من التوتر والقلق ومن واقع التجربة العملية ، فقد لوحظ أن بعض المبحوثين يستجيبون برسم الرأس فقط أو الرأس و الكتفين ، أو شكل العصا ، أو رسم كاريكاتيري ، يجب إعطاء مثل هؤلاء المبحوثين ورقة رسم أخرى ويوجه إليهم التعليمات التالية" :هذه المرة حابك ترسم شخص مكتمل أو شخص حقيقي وليس شكل العصا أو كاريكاتير ونعني بالشخص المكتمل أن يتضمن الشكل المرسوم مناطق أربع رئيسية للجسم هي :الرأس ، والجذع ، والذراعان ، والرجلان ، إذا ما حذفت أي منطقة من هذه المناطق تماماً فإن الشكل يعتبر غير مكتمل ، أما إذا حذف جزء من منطقة معينة مثل حذف الأيدي أو القدم أو أحد أجزاء الوجه فإن الرسم يعتبر مكتملاً ومقبولاً تماماً أما إذا رسم المفحوص شكل كاريكاتيري ، أو شكل العصا ، أو صورة مجسمة أو تمثيل تجريدي ، فيطلب منه وإذا حذف ،أن يختار ورقة رسم أخرى ويرسم شخصاً عادياً ومكتملاً .(خضر،1996،ص 75) . اذا حذف الباحث جزءاً أساسياً من الجسم ، يحاول الباحث أن

يدفعه إلى رسم ذلك الجزء ، بعد أن يكتب الباحث ملحوظة بالحذف كي يرى ما إذا كان يمكن الحصول على مفتاح يتيح له فهم لماذا قاوم المبحوث رسم ذلك الجزء . (ماكوفر،1987،ص 94).

كذلك وجد أن كثيراً من المبحوثين يثيرون بعض الاعتراضات والأسئلة بعد إلقاء التعليمات عليهم ، يكون لزاماً على الأخصائي أن يستجيب لهم دون تعليمات جديدة ، أو توضيح للمهمة المطلوبة منهم ويمكن إعادة التعليمات نفسها مرة أخرى مع تشجيع واستثارة المفحوص على المضي قدماً نحو القيام بالرسم المطلوب ، نعرض **فيما يلي لبعض الاعتراضات والأسئلة التي يثيرها المبحوثين في موقف تطبيق اختبار رسم الشخص وكيف يستجيب الباحث لها:**

أ - قد يتعلل المبحوث بأنه لا يعرف الرسم أو أنه ليس موهوباً من الناحية الفنية حيث يقول" أنا لا أعرف الرسم أنا لست فناناً ، أنا رسمي سيئ"، وعلى الأخصائي أن يفهم أن مثل هذه الاعتراضات ليست سوى محاولة من جانب المبحوث للهروب ، وفي مثل هذه الحالة يشجعه الباحث ويؤكد له أن الموضوع لا يتعلق بإتقان الرسم وقدرة الشخص الفنية ، إنما هو اختبار يقصد منه أن يعرف الباحث ما يقوم به المفحوص عادة من محاولات متعددة عندما يطلب منه أن يرسم شخصاً.

ب- هناك بعض التساؤلات التي قد يثيرها الباحث مثل :ما هو نوع الشكل الذي يجب أن أرسمه ؟ هل أرسم رجلاً أم امرأة ؟ هل أرسم الشخص مواجهاً أم جانبي؟... الخ، ويكون إجابة الباحث عن مثل هذه التساؤلات أن يقول المفحوص" :ارسم الشكل الذي تريده ، وبالكيفية التي ترغبها ، فلك مطلق الحرية فيذلك. (بدرى،2001 ،ص 66).

عندما يتم الانتهاء من رسم الشكل الأول ، يضع الباحث ورقة رسم أخرى أمام المبحوث ويوجه له التعليمات التالية: الآن أريد منك أن ترسم شخص من الجنس المخالف"، فإذا كان المبحوث قد بدأ يرسم شخصاً ذكراً يقول له الباحث " أنت رسمت ولداً (رجلاً) ،الآن ارسم بنت أو امرأة ،كذلك إذا كان المبحوث قد رسم شكل

أنثى ، يقول له الباحث" :أنت رسمت بنتاً(امرأة) الآن ارسم ولداً(رجلا) ، عندما يتم إتمام هذه المهمة بشكل مرضي ، يطلب من المبحوث أن يكتب اسم الجنس على كلا الشكلين ويقوم الباحث بتسجيل تاريخ اليوم الذي تم فيه كل رسم ، إما على وجه الورقة أو خلفها ، بالإضافة لذلك على الباحث أن يسجل أياً من الشكلين تم رسمه أولا ، ويجب الحصول على كلا الرسمين ،عندما يكون ذلك ممكنً ، فإذا لم يكن الوقت كافياً إلا للحصول على رسم واحد ، يفضل أن يرسم المبحوث شكلاً من نفس جنسه .(ماكوفر،1987،ص 49)

بعد ذلك يضع الباحث الرسم الأول للشخص" المكتمل " أمام الباحث ويطلب منه أن يحكي قصة عن الشخص المرسوم ، قائلاً له" الآن أريد منك أن تعمل قصة عن الشخص الذي رسمته ، انظر واحكي القصة وسوف اكتبها أنا وراءك ."ويجب أن تسجل القصة حرفياً لأن التفسير غالباً ما يعتمد على طريقة نطق الكلمات والتعبير عنها ، وأحياناً يكون من الضروري أن نحث أو نشجع المفحوص الفعل **وإذا لم يستطع المبحوث أن يحكي قصة عن الرسم يقوم الباحث بتوجيه الأسئلة التالية حول الشخص المرسوم:**

1-ماذا يفعل هذا الشخص؟

2-كم عمره؟

3-هل هو متزوج؟

4-هل له أطفال؟ وهل أطفاله ذكور أم إناث؟

5-ما هي وظيفته؟

6-ما هو مستوى تعليمه؟

7-ما هي آماله؟

8-هل هو ذكي؟

9-هل هو صحيح الجسم؟

10-هل هو جميل؟

11-مع من يسكن؟

12-هل يفضل أمه أم أباه؟

13-هل له أخوة أم أخوات؟

14-ما هو مستوى تحصيله الدراسي؟

15-هل هو قوى البنية؟

16-هل صحته جيدة؟

17-ما هو أفضل جزء في جسمه؟ لماذا؟

ما هو أسوأ جزء في جسمه؟ لماذا؟

19-هل هو سعيد؟

20-هل هو عصبي المزاج؟

21-ما هي مشكلاته الأساسية؟

22-ما هي اهتماماته المعتادة؟

23-ما هي مخاوفه؟

24-ما الذي يحزنه؟

25-ما الذي يغضبه؟

26-متى يحتد ويفقد صوابه؟

27-ما هي أسوأ ثلاث عادات لديه؟

28-ما هي أهم ثلاث أمنيات يود تحقيقها؟

29-ما هي نقاط ضعفه؟

30-ما هي خصاله الحميدة؟

31-هل لديه أصدقاء كثيرون؟ وهل هم اكبر أم اصغر منه سناً؟

32-ماذا يقول عنه الناس؟

33-هل يحب أسرته؟

34-هل يحب مدرسته؟

35-ما هي النشاطات التي يقضي فيها أمتع أوقاته؟

36-هل هو حذر؟

37-هل سيتزوج؟

38-أي نوع من الآنسات سيتزوج؟

39-بمن يذكرك هذا الشخص؟

40-هل تحب أن تكون مثله؟

41-أي تعليقات أو إضافات أخرى؟

***أسئلة مباشرة(تتعلق بالمبحوث)، وهى:**

1-ما هو الجيد فيك وما هو السيئ؟

2-هل أنت راضٍ عن جسمك؟

3-ما هو الجزء الجيد في جسمك؟

4-ما هو الجزء السيئ في جسمك؟

5-ما هو طموحك؟

هل أنت راضٍ عن عملك؟

مما هو جدير بالذكر أن كل الأسئلة السابقة يمكن للباحث أن يكيفها وفقاً لعمر و جنس المفحوص كما ينبغي على الباحث أن يتابع إجابات المبحوث ذات الدلالة باستفسارات من عنده. (ماكوفر ،1987،ص 50) ، (بدرى ، 200، 88-89).

يتم تطبيق هذه الأسئلة على الشكلين الذكري والأنثوي كلٍ على حدة ، تفيد الإجابة عن هذه الأسئلة ليس في تحليل الرسوم بشكل مباشر ، لكنها تفيد في دعم الاستنتاجات التي يستنبطها الباحث في دراسة الرسوم وبشكل عام فإنه من الأفضل دائماً الحصول على القصة عن الشخص المرسوم والاستجابة للأسئلة بعد الرسم ، فكلاهما يدعم بعضه الآخر وذلك من اجل مزيد من الفهم للمبحوث. (بدرى،2001، ص89).

حيث يزودنا استخدام المستخدم المستدعيات بوسيلة ممتازة للمقابلة غير المباشرة ويوجه معظم المبحوثين القليل من الاهتمام للنموذج المرسوم أثناء إعطاء مستدعياتهم على الشكل المرسوم فإنهم ينزلقون بسرعة إلى أوجه القصور لديهم وتعويضاتهم والتفكير المحقق للرغبة. (ماكوفر ،1987،ص 50).

5.5-خطوات التطبيق:

يمكن تطبيق اختبار رسم الشخص بطريقة فردية أو بطريقة جماعية ، في الحالتين يجب الالتزام بشروط تطبيق الاختبار النفسي وخاصة فيما يتعلق بتوفير مكان مناسب يتسع للمبحوثين وظروف طبيعية مناسبة من حيث الإضاءة والتهوية ودرجة الحرارة ، وأن يكون المكان بعيداً عن الضوضاء ، كما يجب أن يلتزم الأخصائي بحرفية التعليمات... الخ.

إذا أعطى الاختبار بطريقة فردية ، كما يحدث عادة في العيادات النفسية ، فيمكن للباحث أن يسجل كل ملاحظاته عن المبحوث أثناء عملية الرسم (بدري، 200، ص88).

يجب أن يهتم الباحث بتدوين ملاحظاته حول السلوك اللفظي والحركي للمبحوث أثناء فترة الاختبار ، كيف يعبر المبحوث عن شعوره تجاه هذا العمل ؟ هل يطالب بزيادة في الإيضاح والإرشاد ؟ وأي طريقة يسلك ليفصح عن

نفسه ؟ هل يعبر عن ذلك بسلوك لفظي أم باستخدام حركات وإيماءات مختلفة ؟ هل يؤدى مهمته براحة وكفاءة ؟ أم يعبر عن الشك في قدرته ؟ هل يقدم على الرسم بشعور ملؤه الثقة والطمأنينة ، أم الشك وعدم الثقة في مقدرته ؟ وكيف يعبر عن هذه الثقة في نفسه أو بعدمها ؟ هل تبدو عليه بعض الأعراض و الاضطرابات الانفعالية كالشعور بعدم الاستقرار والقلق والتشكك والحذر والعدوان ؟ هل هو غير آمن، سلبي، هزلي، واعي بذاته، حذر، مندفع؟... الخ ، هذه الملاحظات تزود الباحث بمعلومات هامة عن تكيف المبحوث مع البيئة ونمط شخصيته ومفهومه عن ذاته ،والوسائل التي ينتهجها للتعامل مع المواقف الضاغطة والصراعات التي يعاني منها ليس من شك في أن لهذه المعلومات قيمتها في دراسة شخصية المفحوص وتكوين فكرة عامة عنه (بدرى، 2001،ص90).

كذلك يدون الفاحص تسلسل رسم أجزاء الشخص ، الوقت الذي استغرقه المفحوص في كل جزء على حدة وتعليقات المفحوص حول ما يرسمه ، وترددات المفحوص ، وكامل تصرفاته أثناء الرسم ، مثال ذلك :هل الباحث توقف عن المحو ويحاول أنِ يؤكد الشكل الهزيل المرسوم ؟ هل يقوم المبحوث باستجابات لفظية دفاعية مثل :أنا لا استطيع أن ارسم بشكل جيد ، أو أنا لم أدرس مطلقا الرسم في المدرسة ، هل يقوم المبحوث بتقييم الرسم مثل : هذا الرجل يبدو انه غضبان (بدرى ،2001 ، ص91).

6.5- كيفية استخراج تصورات الذات من خلال الاختبار

إن أهم الدلالات النفسية المرتبطة بالرسوم هي التفاصيل والنسب و المنظور ، فإذا ما ظهر خروج عن المألوف في تناول أي منها فإن ذلك يعد له دلالة خاصة ترتبط بالشخص القائم بالرسم ، و فى بحثنا عن تصورات الذات (الطريقة التى يقدم بها الفرد ذاته امام الاخر و جميع العناصر التى يذكرها الشخص فى وصف نفسه) وفيما يلي نتناول هذه اهم الدلالات بشيء من التفصيل:

- **التفاصيل** :يعتقد أن التفاصيل تمثل إدراك المبحوث ، واهتمامه بعناصر حياته اليومية ولذلك كان من

المهم تقدير هذا الاهتمام ، ومدى الواقعية في نظرة المبحوث إليها ، والوزن النسبي الذي يضفيه عليها(.كمية التفاصيل ، ملائمة التفاصيل ، تأكيد التفاصيل)

يرى Hammer أن عدم رسم القدر الكافي من التفاصيل يدل على شعور الفرد بالفراغ والميل إلى الانزواء كوسيلة للدفاع وأحياناً الكبت ، وعلى الوجه المقابل فإن رسم التفاصيل الزائدة تظهر لدى الأفراد المضطربين انفعاليا.وثمة تفاصيل أساسية في رسم الشكل وهي أعضاء الجسم الإنساني، وأهم هذه الأعضاء أربعة تفاصيل أساسية هي الرأس والجذع والأذرع و الأرجل ، ثم يأتي بعد ذلك الوجه بما يتضمن من العين والأنف والفم والأذن والشعر ، ثم يأتي بعد ذلك الأيدي والأقدام والأصابع والأكتاف والذقن.

والتسلسل الطبيعي لرسم شكل الإنسان يبدأ بالرأس ثم الجذع ثم الأذرع ثم الأرجل ولكن لا يقوم كل الأفراد بإتباع هذا التسلسل ، حيث يظهر التسلسل المنحرف في رسم الشخص كما يشير Hammer بأنه يقوم الفرد برسم القدم أولاً ثم الرأس ثم الركبة ثم الرجل، وأخيراً يتم ربط كل هذه الأجزاء المفككة .و ترى ماكوفر أن المفحوصين الذين يرسمون الرأس كآخر قسمة لصورهم ، يظهرون عادة اضطراب في العلاقات بينهم وبين الأشخاص الآخرين(ماكوفر،1987: 64).

كما ترى ماكوفر ان التظليل يظهر كثيرا فى رسوم الاطفال و مع ان الدلالة التفسيرية للتظليل كتعبير عن القلق الا ان معنى تظليل الطفل ربما يتعلق الامن العام لطفل فى عالم الكبار من كونه دلالة على مرض الطفل. (ماكوفر ، 1987، 132).

فيما يتعلق بالتأكيد السلبي يشير **هامر** إلى أنه إذا زاد المحو فى الرسم فإن ذلك يرتبط بالشك والتردد أو بعدم الرضى عن الذات و يشير تفصيل معين من رسم الشكل الإنساني إلى وجود صراع يرتبط بهذه المنطقة من الجسم.

- **النسب**

يفترض أن النسب التي يعبر عنها المفحوص في رسمه للشخص تكشف في حالات كثيرة عن القيم التي ينسبها

المفحوص إلى الأشياء والمواقف والأشخاص ، الخ والتي تتمثل في الرسوم ، أو في جزء أو أجزاء منها بصورة واقعية أو رمزية وهناك نقاط تحليلية خاصة بالنسب منها :(حجم الشخص المرسوم إلى صحيفة الرسم، حجم الشخص المرسوم إلى حجم المبحوث ، الدلالات الخاصة بأعضاء الجسم).

كما أن حجم الرسم يتضمن دلائل عن تقدير الذات الواقعية للمبحوث ، وخاصية مغالاة الذات لديه ، وتخيله عن تضخيم الذات ، حيث نجد أن الرسوم الصغيرة يقوم بها المفحوصون الذين لديهم مشاعر بعدم الكفاءة أو الميل إلى الانزواء والشعور بالنقص والخجل والانقباض ، وفي المقابل فإن الرسم الضخم للغاية يدل على مشاعر عدم التوافق مع البيئة ، والتعويض المبالغ سواء من خلال الفعل أو الخيال ربما يعتبر دليلا على العدوان أو إطلاق القوة المحركة التي وقد اتضح من دراسة Robackh التى تدور حول حجم شكل الإنسان في رسوم بعض المرضى، أن المرضى المكتئبين يميلون بشكل إلى رسم أشكال صغيرة الحجم،كذلك وجدت **كوبيتز** أن رسوم شكل الإنسان التي يتضح فيها عدم التناسق الواضح بين الأطراف إنما تميز المبحوثين الذين يتميزون بالاندفاعية وقلة النظام و قد يلجأ الأشخاص إلى المبالغة في نسب أجزاء من الجسم على حساب الأجزاء الأخرى لشكل الإنسان لعل أهم هذه الأجزاء التي يتم تأكيدها بشكل مبالغ فيه هي الرأس والعين والأذرع والأيدي والأذن ، وذلك لما تعكسه هذه الأجزاء من دلالات نفسية عميقة.

فمثلاً، وجد أن رسم رأس كبير للغاية ربما يدل على وجود خلل في الوظائف الجسمية أو النفسية ، أما المبالغة في رسم العين وتأكيدها بدرجة كبيرة فيشاهد في رسوم الأشخاص الذين ينتابهم الشك بصفة مستديمة ، أما في رسوم الطفل الصغير فإن العين الكبيرة تعد تعبيراً عن مفهوم الطفل لأهمية هذا الجزء للشخص .

تؤكد هذه المعلومة أيضا **جودا نف** ،حيث ترى أن الطفل يبالغ في حجم العناصر التي ,تبدو ذات أهمية ، بينما يصغر أجزاء أخرى أو يحذفها ، اما الايدى والأصابع ، فهي تعد العوامل الرئيسية للاتصال ، والتوتر في رسمها ربما يساعد في فهم السلوك الذي يرتكز على الخوف والخجل أو الخصومة والعدوان.

كذلك فإن الاذن ربما تحذف أو ترسم بشكل ضخم ، والتوتر غير العادي في رسم الأذن وهي عضو السمع يتوقع أن يشاهد في رسوم الأشخاص الذين لديهم هلوسات سمعية او يتعرض للنقد.

مما سبق نلاحظ أن تناول الأفراد للأشكال موضع الرسم لا يتم في الغالب بشكل واقعي ولكن يتم بشكل محرف حيث أن التحريف يعتبر دليلاً على أن المفحوص يعاني من اضطراب انفعالي عنيف ويتبدى التحريف من خلال رسم أجزاء الجسم بعيدة عن النسب أو تكون الأجزاء غير متصلة بالجسم ، أو ترسم الأجزاء في مناطق غير ملائمة من الجسم ، وقد وجد أن الأشكال المحرفة تتكرر بدرجة أكثر دلالة في رسوم المراهقين المضطربين عنه في رسوم المراهقين الأسوياء ، كما وجد Bruck ان المراهقين ذوى الذات المنخفض يرسمون أشكالاً محرفة بدرجة أكثر من المراهقين ذوي مفهوم الذات المرتفع،

كذلك وجدت Koppitz أن الأطفال المضطربين أكثر احتمالاً لأن يرسموا أشكالاً محرفة من الأطفال الأسوياء .(مليكة ،2000، ص 74).

-المنظور: يكشف المبحوث عن طريق استخدام المنظور الكثير عما يتصل باتجاهاته ومشاعره نحو بيئته عن فهمه للعلاقات المعقدة التي يتعين عليه إقامتها مع تلك البيئة ومع من يعيش فيها من الناس ، وكذلك عن طريق معالجته لتلك العلاقات . هناك عدة نقاط لتحليل العلاقات الخاصة بالمنظور التي يلجأ إليها المبحوث في تصويره لشكل الإنسان منها:(الشكل المرسوم إلى المساحة الكلية لصحيفة الرسم ، أوضاع الشخص المرسوم ، الشفافية العلاقة المكانية لأعضاء جسم الشخص المرسوم ، الحركة).(مليكة ، 2000، ص77).

حيث تتضح شخصية الطفل من خلال السيطرة على الفراغ في صفحة الرسم ، فالطفل المنطوي الذي يحس بالضغط الاجتماعي والذي ينعزل في بيته ولا يستطيع أن يجابه الجماعة هذا الطفل كثيراً ما تكون علاقته بالفراغ علاقة خوف وتردد فتراه يرسم في الركن وعلى الحافة ، تاركاً بقية الصفحة بلا استغلال وهذا يختلف عن الطفل الشجاع ، المتكيف اجتماعيا ، حيث يستغل فراغ الصفحة بكل جرأة ويقوم بوضع عناصره مكبرة دون أن يحس بأي نوع من التردد.

بشكل عام فإن التمسك بالمعالجة البروفيلية للشكل (رسم الرأس في وضع جانبي) يفسر على أنه دليل على الهروب غير أن هذا لا يعني أن كل المفحوصين الذين يرسمون أشكالاً مواجه يتسمون بالألفة والاجتماعية يشاهد الرسم البروفيلي بدرجة أكبر في رسوم الأولاد والرجال عنه في رسوم البنات و النساء، وتعتبر الأشكال البروفيلين من الناحية العقلية أكثر نضجاً ، ونادراً جداً ما توجد في رسوم الأطفال وكثيراً ما يشاهد رسم الرأس في وضع بروفيلي ، بينما يكون الجسم مواجهاً كلية للناظر ، لدى الأولاد وخاصة المراهقين ونادراً ما نواجه ذلك في رسوم البنات(.ماكوفر،1987: 125)

إذا رسم المفحوص أشكالاً تشبه العصا أو ممثلة تحريرياً ، فربما يفسر ذلك كدليل على المراوغة أو الهروب وهذه كثيراً ما يتسم بها الأفراد غير الآمنين الذين لديهم شك في أنفسهم ، وإذا كان الشكل يمثل مهرج، أو كرتون أو كان غريب الخلقة ، ربما يعبر المفحوص بذلك عن احتقاره وعداوته لنفسه ، وهذه توجد كثيراً لدى المراهقين الذين يشعرون بالنبذ وعدم الكفاءة.(مليكة ،2000، ص36).

من العناصر التي تظهر في معالجة الشكل الإنساني نجد الشفافية و يشير Swensen إلى أن الرسم يتضمن شفافية عندما يظهر جزء من الجسم من خلال الملابس أو يظهر عضو داخلي من خلال الجلد ومن الأساليب الشائعة للشفافية ظهور الأذرع والأرجل من خلال الأكمام والبنطلون،و قد وجد Hiler& Nesvig أن الشفافية تكثر بنوع خاص في رسوم المراهقين المضطربين الذين قورنوا بالمراهقين المتوافقين ، كذلك وجدت ان الأطفال الذين لديهم مشكلات سلوكية يميلون إلى رسم أشكال أكثر شفافية من الأطفال جيدي لتوافق ، من أهم النماذج الواضحة للشفافية في رسم الشكل الإنساني ،نجد السرة، وترى **ماكوفر** أن السرة كرمز إنما ترتبط بالاعتماد على الأم . (ماكوفر،1987:108).

قد لوحظ أن معظم رسوم الشكل الإنساني توحي بنوع من الحركة تندرج من التصلب إلى الحركة المبالغة ،فالرسوم التي تظهر حركة كثيرة تنتج مراراً بواسطة هؤلاء الأفراد الذين لديهم دافع قوي نحو النشاط الحركي فالشخص القلق مفرط الحركة ، المريض الخفيف تتضمن حركة كبيرة ، أما الرسوم التي توحي بانطباع التصلب الشديد ، فهي تقدم

كثيراً بواسطة الأفراد الذين لديهم صراعات خطيرة وعميقة يغلب عليها التصلب ، وعادة يحتفظون بتحكم ضعيف ، وأحياناً يرسم شخص جالس أو منحني وهذا يدل عادة على مستوى منخفض من الطاقة ، ونقص الدافع أو إنهاك انفعالي.

قد لاحظ أن رسم الأطفال الموهوبين يتضمن حركة (حيث يرسمون أفراد تمشي أو تجري ، طلاب تقفز ، طيور تطير أشجار تتمايل وما يتشابه.....) في حين يقدم الأفراد المكتئبون القليل من عناصر الحركة في رسومهم وكذلك المرضى العقليين ، بينما نجد أقل عناصر الحركة في رسوم الأطفال ضعاف العقول (مليكة ،2000، ص 71).

خلاصة

هذا هو الطريق الذي انتهجناه خلال توجهنا إلى الجانب التطبيقي ، هذا الطريق منظم له هدف وموضوع ، بحيث عرفناه بالمنهج العيادي ، الذي استخدمناه في موضوع الدراسة ، موضوع تصورات الذات ، وهدف هذه الدراسة هو الإجابة على فرضية البحث ،بحيث جعلنا موقف البحث عن الإجابة نستخدم وسائل وتقنيات شائعة في علم النفس ، كاختبار رسم الشخص **لكارين ماكوفر** على مجموعة بحث متكونة من سبع حالات التي بنينا خصائصها وطريقة اختيارها وكيفية تطبيق هذه التقنية عليها في مكان إجراء البحث الذي وصفناه.

إذن كانت هذه مجموعة من الإجراءات لا بد منها للتوصل إلى بحث أصيل يمتلك طريقة ومنهجية سليمة تفيد و يستفيد منها كل من الباحث و قارئ البحث. هذا هو مسار و طريق البحوث العلمية ، سلسلة من الدراسات لا تعرف نهاية في مسارها،ولا تسلك طريقا واحدا.

تمهيد

بعد توضيح طريقة و سيرورة هذه الدراسة من خلال تبيان منهجية البحث ووسائله ، نصل في هذا الفصل إلى عرض النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق كل شبكة الملاحظة و اختبار رسم الشخص **لكارين ماكوفر** على أفراد مجموعة البحث المتكونة من سبع حالات ، حيث تسعى من وراء هذا الإجراء إلى العمل على جمع المعلومات وعرضها وتحليلها وكذا مناقشتها للوصول إلى الهدف المتمثل بالدرجة الأولى في الإجابة على فرضية البحث.

سوف نقوم أولا بعرض الحالات الواحدة تلوى الأخرى وذلك بعرض وتحليل محتوى شبكة الملاحظة واختبار رسم الشخص وتحليلهما ثم نتطرق بعدها إلى المناقشة العامة للنتائج.

1- عرض الحالات

تقديم الحالة الاولى :محمد

يبلغ التلميذ من العمر 9 سنوات ،يدرس في السنة الثالثة ابتدائي ،يعيش مع أسرة تتكون من الوالدين و خمس إخوة ، هو الابن الاصغر ،والده متقاعد كان اطار في الدرك الوطني ، انتقل مؤخرا الى ولاية البويرة ،حيث كانوا يقطنون في ولاية الجلفة ، اين درس السنة الاولى ابتدائي،نتائجه الدراسية كانت جيدة قبل الالتحاق بابتدائية صديقي بلقاسم، هذا ما لحظناه في دفتر العلامات ،وبعد التحاقه بالمدرسة الجديدة اصبح يعاني من تأخر كبير في جميع المواد ،هذا ما دفع الى توجيهه الى التعليم المكيف في نفس المدرسة ،حيث دامت مدة إقامته في التعليم المكيف سنة دراسية كاملة وبعد هذه الفترة تم إعادة دمجه في السنة الثالثة في القسم العادي.

بدت عليه علامات التوتر ،وكان يطرح أسئلة حول سبب وجوده مع الباحث ،لكن بعد هذا أصبح أكثر إرتياحية ظهر ذلك في مبادرته لسرد بعض حكاياته مع العائلة ،وكان في كل مرة أكثر تواصلا مع الباحث .

ما زال حتى الآن يعاني من تأخر بسيط في اللغة.

تفريغ شبكة الملاحظة:

د ت / م	درجة تكرارها					
	ابدا		احيانا		دائما	
	ع ت	%	ع ت	%	ع ت	%
1	3/4	75	1/4	25	0/4	00
2	3/4	75	1/4	25	0/4	00
3	4/4	100	0/4	00	0/4	00
4	0/4	00	1/4	25	3/4	75
5	0/4	00	1/4	25	3/4	75

75	3/4	25	1/4	00	0/4	6
75	3/4	25	1/4	00	0/4	7
00	0/4	25	1/4	75	3/4	8
00	0/4	00	0/4	100	4/4	9
100	4/4	00	0/4	00	0/4	10
00	0/4	00	0/4	100	4/4	11
100	4/4	00	0/4	00	0/4	12
00	0/4	50	2/4	50	2/4	13
00	0/4	50	2/4	50	2/4	14
50	2/4	50	2/4	00	0/4	15
50	2/4	50	2/4	00	0/4	16
00	0/4	50	2/4	50	2/4	17
00	0/4	25	1/4	75	3/4	18
00	0/4	25	1/4	75	3/4	19
50	2/4	50	2/4	00	0/4	20
50	2/4	50	2/4	00	0/4	21

تحليل شبكة الملاحظة (الحالة الأولى):

البعد الاول :التلميذ والمواد المدرسية:

من الملاحظ أن إهتمام التلميذ بالدروس في القاعة جد متدني و هذا ما تبينه شبكات الملاحظة حيث لم تتجاوز السلوكيات الدالة عن الإهتمام النسبة ال25% في بعض الأحيان ،نفس الشيء بالنسبة للمشاركة ،كما بقيت المبادرة الإرادية منعدمة كليا،وهذا ما يعبر عن انخفاض دور التلميذ في القاعة كما يعبر عن إرتفاع مستوى اللااهتمام المدرسي لديه le désintérêt scolaire،ظهرت عليه علامات القلق عند مطالبته بعمل مدرسي فردي في كثير من الأحيان 75% نتيجة لما يزال يعانيه من انخفاض في مستواه الدراسي في كل الحالات 75%،هذا جعلهيرفض القيام بمعظم الفروض 75 %هذا يمثل إنحطاط مكانته المدرسية statut scolaire،التي

إستدخلها عن نفسه نتيجة الصعوبات السابقة.

البعد الثاني : التلميذ و زملائه

ظهر التواصل الإجتماعي الايجابي للمبحوث مع زملائه خارج القسم ،حيث كان كثير اللعب وبصفة دائمة مع زملائه 100 %اثناء الاستراحة recréation ،مع ظهور سلوكيات إعتمادية كبيرة اثناء القيام بالأعمال المدرسية و التى كانت بنسبة 50% في كل الاوقات في ملاحظاتنا الاربع ، نفس الشيء بالنسبة لمقارنته أعماله مع زملائه مما يؤدي إلى ظهور مواقف الرفض و النقد من طرف زملائه نتيجة نقل أو طلب المساعدة ،و الذي كان كان حاضر بنسبة 50% في ملاحظاتنا ،مما يؤدي إلى ظهور سلوكيات سخط و عدم الرضى عن الوضعية .

البعد الثالث : التلميذ و المعلم

ظهر قلة التواصل الإيجابي بين التلميذ و المعلم ، التى لم تتجاوز احيانا 25% من مجمل تكرارات شبكة الملاحظة نفس الشيء للاعتمادية المبحوث في حل التمارين علما أن النتائج الدراسية للمبحوث تبقى منخفضة عن المتوسط ظهر كذلك تعرضه إلى النقد من طرف المعلم الذى وصل في الملاحظاتنا الأربع إلى 50% فى بعض الاحيان . هذا نتيجة للصعوبات و السلوكيات الاعتمادية على الزملاء ،يؤدى بدوره إلى ظهور سلوكيات تعبر عن السخط و عدم الرضى كخفض الرأس أو رفض الاستجابة ، يمثل هذا انحطاط المكانة المدرسية ،فحسب Aublé و Compas 1991 ،يميل المعلم الى التلميذ الذى يمثل وجوده السابق كتلميذ جيد و وجوده الحالى كمعلم جيد فهذا النوع من السجل التواصلى اللاشعوري للعلاقة التربوية ،يسمح بتبلور صورة التلميذ كمحبوب أو مرفوض .

اختبار رسم الشخص :

ملاحظات حول الرسم :

- بدأ برسم الشكل الذكوري ثم رسم الشكل الأنثوي.

- استغرق في الرسم الأول 4 دقائق و 28 ثانية.
- استغرق في الرسم الثاني 4 دقائق و 12 ثانية .
- طرح أسئلة قبل بداية الرسم.
- استغرق أكبر وقت في رسم الرأس و العنق.
- إستعمال الممحاة أكثر من مرة.

رسم الشكل الذكوري:

بعدما قام الباحث بإمداد المبحوث بورقة بيضاء ،ووضعها بشكل طولي أمامه و قلم رصاص مبري جيداً و ممحاة ثم القاء التعليمة التالية " حابك ترسم شخص في هذه الورقة ،يعنى راجل أو امرأة ،بنت أو طفل للى أنت حبك ترسمها ،المهم يكون رسمك مليح قد ما تقدر " ،فطرح المبحوث أسئلة حول إمكانية رسم أشياء أخرى ،فكان رد الباحث بأهمية أن يحتوي الرسم على شخص.

بدأ المبحوث برسم الرأس ،ثم محى جزء منه ،لأن في إعتقاده كبير ، ثم رسم العنق و الكتفين ،ثم محاهما و أعاد رسمهم ، ثم البدن ، الذراعين ،اليدين ،الأصابع ،محى أصابع اليد اليمنى ،أعاد رسمهم ،ثم الرجلين ، انتقل الى رسم العينين ، الأنف ، الشعر ،الفم ،و انتهى برسم القميص ،الجيوب ،الأزار.كان ظاهراً على المبحوث علامات التوتر حيث كان يحرك يديه و رجليه ،و كان يضغط على القلم ،خاصة في بعض الاجزاء .

قصة المبحوث حول الرسم الأول:

قام الباحث بوضع الرسم الأول للشخص أما المبحوث و طلب منه سرد حكاية عنه ،و قال له "احكيلى قصة عن هذا اللى رسمتوا ،شوف فيه و احكيلى و أنا نكتب معاك" و إعتذر المبحوث بالرغم من تشجيع الباحث و كان يجيب "واش نحكيلك؟" و بناءا على هذا قام الباحث بطرح أسئلة حول الرسم حسب جدول المستدعيات في اختبار رسم الشخص **لكارين ماكوفر** .

ولد فى عمره 9 سنوات ،يلتقط صور بالكاميرا ،يدرس فى السنة الثالثة ابتدائى ، جسمه سليم ،ليس جميل ، هذا يرجع الى رأسه (راسو ماشى مليح) ،اسمه رؤوف ،يعيش لوحده مع والديه ، يحب والديه و لا يفضل احد على اخر ، مستواه الدراسي متوسط (شويا) ،يحب المدرسة و اسرته ،لديه عادات سيئة و هي اقامة علاقات كثيرة (إداصر بزاف) ،كثير المشاكل ،يخاف عندما يصرخ عليه احد ،لا يجب عليه تكوين صدقات مع الجنس الاخر (ما لازمش ادير صحاباتوا) ،و لا يجب عليه ان يضرب اخوته، او ان يتشاجر مع زملائه فى القسم ،له ثلاث اصدقاء مفضلين .يتمنى هذا الولد ان ينجح في الدراسة و ان يصبح فى المستقبل عامل فى شركة او معلم و يكون غني .

في الاخير اشار ان له نفس امنيات الولد المرسوم و ان اقبح جزء فى جسمه هو رأسه ،كما ان رسمه لم يعجبه.

رسم الشكل الانثوي :

بدأ برسم الوجه ثم انتقل الى رسم الشعر و عمل على تضليل تسريحة الشعر ، و بعد ذلك رسم التفاصيل الخاصة بالوجه (الفم ، العينين) و عمل على تضليل الفم ،ثم رسم العنق ، البدن، الرجلين ، ثم عاد الى رسم اليدين الاصابع و التضليل عليها ، و على الشعر ، ثم رسم الملابس.

كان الطفل اكثر راحة من الرسم الاول (الشكل الانثوي) ،و استغرق فى الرسم الثانى وقت اقل نسبياً من الرسم الثاني.

قصة المبحوث حول الرسم الثاني:

قام الباحث بوضع الرسم الثانى امام المبحوث و طلب منه حكاية قصة عنه ،فعبر المبحوث في رغبته بالعمل بنفس الطريقة في الرسم الاول.

امرأة ،اسمها زهية (اسم الام) ،معلمة ،في عمرها 41 سنة ،لديها 3 اولاد ، جميلة لان جسدها نحيف(رقيق) تحب والديها ،الاسرة و المدرسة ، اولادها مشاغبين كثيراً '(ايديروا بزاف مشاكل) ،تخاف من الله ،لديها صديقات يسكنون امام مسكنها ، يجب عليها عدم الصراخ على اولادها بدون سبب ،كما يجب عليها عدم

ممارسة الجنس (لازم ما تديرش العيب) ،تتمنى ان يكون لديها فيلا و ان تصبح معلمة .اذا تكلم عليها الناس يقولون انها لا يجب ان تدرس جيداً (تقرى مليح) و ان لا تضرب اولادها .

تحليل رسم الشخص :

يظهر في رسوم المبحوث عدم تكامل اجزاء الجسم الانساني ،فى ذلك دلالة على مستوى ضعيف فى سلم النضج فرسم الانسان بالطول الكامل اضافة الى رسم الشكل الانساني اولاً متجانس مع جنس المبحوث مما يوضح ثبات الهوية الجنسية و عدم اضطرابها.

لقد رسم الطفل رأس الشكلين كبيراً ،هذا باعتباره المركز الهام للذات ،دلالة على التأخر الذى يعاني منها فى الدراسة ،كما اتت مستدعيات المبحوث تأييداَ لفظياً على ذلك ،حيث اعتبر الرأس اقبح جزء فى الرسم و في جسمه ،هذا لأنه يضع اهمية كبيرة على التعلم و الانجاز العقلي.فقد قام بمحوه عده مرات و ذلك للصراع المرتبط بهذا الجزء.

أما معالم الوجه و الانفعالات كنت واضحة نتيجة تدعيم ملامح الوجه ،هذا كتعويض في تخيلاته على توكيد الذات لديه ،حيث اسقط جسمه و رأسه فى الرسم الاول (جسم بدين).

التوكيد على الشعر فى الشكل الانثوي ،اين حاول إعطاء لها تسريحة انيقة و دقيقة دلالة على عدوانية ازاء الانثى (الام و البنات) ...(ما لازمش ادير صحاباتوا.....ما لازمش تضرب ولادها بلا سبة..)

أما العينين الدائرتين المفتوحة في كلا الشكلين ،فهى دلالة على اهمية النظر لدى المبحوث و الحذر و الخوف مع محاولة ضبط ذلك ،و التوكيد اكثر على عين الشكل دلالة على وقوعه دائما تحت الرقابة ،و الفم المرسوم على شكل خط منحني يشبه فم المهرج ،الذى يعتبر على الاعتمادية و محاولة لكسب القبول.

اما الانف الذي له رمزية جنسية ،فقد حذفها فى الرسم الانثوى كدلالة على المعالجة الخطية الصراعية الجنسية مع الجنس المخالف .ينفرد العنق بتوكيد خطى ،حيث قام برسم العنق نحيف و التضليل عليه ،هذا ما يتضمن حسب

Machover عدم التآزر و التناغم بين الدفعة النزوية و الضبط العقلي ، أين يكون التعبير عن الذات و القيود التي يفرضها المجتمع أو البيئة غير متوازن و غير ثابت على وجه الخصوص في المدرسة و الأسرة أين تكثر المتطلبات.

رسم المبحوث كتفين بأكثر عناية ،خاصة في الشكل الأول ،حيث كانت عريضة و أكثر ضخامة ،هذا دليل على صراع الشك فيما يتعلق بمدى عرض أكتاف الصورة الجسدية الذكورية ، ،هذا ما ميزها بكثرة المسح و التردد اثناء الرسم .

ظهر رسم المبحوث الذراعين إلى الأمام ،كبيرين ،كتعبير عن الرغبة في الإمتداد نحو البيئة (الأخر) ،و الدخول في علاقات ،هذا ما أكده المبحوث فى مستدعياته (احب اداصر بزاف) ،لكنه أعطى لليد اليمنى أكثر أهمية هذا قد يعود إلى درجة أهمية هذا الجزء لدى المبحوث (يكتب باليد اليمنى) ،رسم المبحوث أصابع أشبه بالمخالب في الشكلين ،حيث تبدوا أصابع الشكل الأول أكبر طولاً و أصابع الشكل الثاني أكثر حدة و تضليل ،ما يدعم وجود عدوان صريح.

كما عبر المبحوث عن انشغله بالجسد ،حيث اسقط بدنه في الرسم الشكل الذكوري ، اعتبر أن رأسه غير جميل دلالة عن عدم الرضى و السخط من جسمه ،عكس ما اسقطه في الرسم الأنثوى ،حيث إهتم برسم بدن نحيف هذا ما عبر عنه في مستدعياته (لانها رقيقة) ،كذلك دلالة عن رفض الجسم .ظهرت محاولة المبحوث في تغيير و تزيين بدنه من خلال لباس القميص ،هذا ما يدل على نرجسية المبحوث.

كما يظهر خط الوسط غير متسق و غير مستمر ما يدل على اضطراب في تناسق الأعضاء و الأبعاد الرئيسية لصورة الجسم ،كما رسم رباط الحذاء بدقة ،إشارة كذلك إلى إعتمادية المبحوث.

ملخص حول اختبار رسم الشخص :

يُعتبر الزمن الذي قضاه المبحوث في رسم كلا الشكلين كبير ،الذي كان نتيجة للصراعات الداخلية و المرتبطة

ببعض الأجزاء في الجسم ،فقد نجح في اسقاط صورته الجسدية في الشكل الذكوري و إسقاط صورة الجسم (الأم) في الشكل الثاني .

سمح لنا الرسم بالوصول إلى إنشغالات المبحوث بجسمه و كذلك بعلاقته مع أمه و الأخرين ،(الاخوة ،الزملاء) و ذلك اعتماداً ايضاً على المستدعيات التى اتت بعد الرسم ،فالطفل له صورة جسم سلبية ،هذا راجع إلى رأسه الغير جميل و المسؤول عن الضبط العقلى عند المبحوث،و صورة الذات متدنية فقد عبر المبحوث بصفة صريحة أنه غير جميل وذلك راجع إلى رأسه الغير جميل، التي هي أصلا مشبعة بقيمة ذات متدنية .

كما ظهرت إعتمادية المبحوث على الآخر، خاصة الأم،والمملوءة بعدوانية ،ظهر كذلك إهتمام المبحوث بتكوين علاقات مع الآخر وهذا بحثا عن القبول والتعويض.

ملخص عن الحالة الأولى

إن النتائج الدراسية الجيدة السابقة للحالة ترجح سببية العامل الإجتماعي والثقافي في التأخر المدرسي الذي ظهر بعد التغيير الاجتماعي (الإنتقال من ولاية إلى أخرى)و تمظهر السجل الصراعي المزدوج(علائقي وضمنفسي relationnel et intrapsychique،بحيث يبدو الحضور القوي للأم وذلك لطبيعة وظيفة الوالد بحيث ظهرت العدوانية اتجاه الجنس الآخر من خلال مستدعيات الرسم فالأم هي المانع لرغبة الحالة الإنخراط في علاقات هذا فيما يخص الصراع العلائقي. تبدي المستدعيات طغيان النواهي والتي تتمثل محتويات الأنا الأعلى حيال رغبة الطفل في الإنخراط في المحيط الإجتماعي الجديد عن طريق تكوين علاقات وهذا ما يمثل الصراع الضمني-نفسي.

لا يبدو على الحالة تسيير لتلك الصراعات فنوعية الرسم (الرأس الغير جميل) تشير إلى الفشل في التوفيق بين الضبط العقلي والدفعات الغريزية .كما يبدي الرسم الجانب الاعتمادي خاصة الأم.

بالإضافة إلى استقرار أو عدم التناسق في الأماني (عامل في شركة،معلم،ويكون عني) ويبدي هذا الأخير لجوء الحالة إلى حلول مادية ويدعم هذا(يكون لها فيلا) في الرسم الثاني.

بالرغم من الحاح الحالة على العمل والرغبة في النجاح(أن يكون ناجح في الدراسة)في الرسم الأول (عليها أن تدرس جيدا)إلا أن هناك وعي بصعوبة الإلتزام (مستواه الدراسي متوسط شويا) كما تبدي المستدعيات و الإشارة إلى أماني الحالة في أن تكون مثل الطفل المرسوم من جهة و عدم الرضى عن شكل الرسم التي توضح النزعة الكمالية للحالة perfectionnisme وعدم الرضى عن العمل المنجز أي الشعور بتدني قيمة الذات

يبدي البعد الثاني التواصل الإجتماعي القوي مع الأقران إلا أن المستدعيات تبدي تصور سلبي للعلاقات مع الآخرين حيث لديه عادات سلبية وهي في الدخول في علاقات كثيرا و أن لا يجب عليه تكوين صداقات مع الجنس الآخر(إدير صحاباتو)

تظهر أبعاد شبكة الملاحظة الأربعة الأخرى الإهمال المدرسي والتصوري السلبي للمادة الدراسية كما يظهر التناقض في العلاقات مع الآخرين للحالة كطفل أي المناخ الغير صفى و كتلميذ أي داخل الصف مما يعكس ثقل التأخر المدرسي على تصورات الذات إضافة إلى المحور الثالث وفي مجملها نترجم الوضعية السلبية للحالة إزاء للالتزامات المدرسية والمكانة والدور الحالي .

إن التناقضات الوجدانية للحالة فيما يخص الحياة النفسية و العلائقية للحالة بالإضافة الى الوضعية السلبية حيال متطلبات و التزامات الحياة المدرسية بعدى التعليم المكيف و ثقل التأخر الدراسي تبدي تصورات ذات سلبية.

الحالة الثانية :

تقديم الحالة (خالد):

يبلغ التلميذ من العمر 8 سنوات ،يدرس في السنة الثالثة ابتدائى ،يعيش وسط اسرة تتكون من الوالدين و 6 اخوة هو الاصغر سناً ،لديه ثلاث اصدقاء مفضلين ،كان يعانى من صعوبات دراسية ،تم توجيهه الى التعليم المكيف اين لوحظ تحسن مستمر فى نتائجه ،و بالتالي تم اعادة ادماجه الياً فى القسم العادة (السنة الثالثة).

كان يبدوا عليه علامات التوتر ،كان قليل الكلام ،يعيد سؤال الباحث كل مرة و لا يجيب على اغلبية الاسئلة .

مازال يعاني من صعوبات في الرياضيات و اللغة ،و يقترح المعلم كل مرة إعادته الى التعليم المكيف.

تفريغ شبكة الملاحظة

د ت / م	درجة تكرارها					
	ابدا		احيانا		دائما	
	ع ت	%	ع ت	%	ع ت	%
1	4/4	100	0/4	00	0/4	00
2	4/4	100	0/4	00	0/4	00
3	4/4	100	0/4	00	0/4	00
4	0/4	00	0/4	00	4/4	100
5	0/4	00	1/4	25	3/4	75
6	0/4	00	0/4	00	4/4	100
7	0/4	00	1/4	25	3/4	75
8	3/4	75	1/4	25	0/4	00
9	4/4	100	0/4	00	0/4	00
10	0/4	00	1/4	25	3/4	75
11	0/4	00	1/4	25	3/4	75
12	3/4	75	1/4	25	0/4	00
13	4/4	100	0/4	00	0/4	00
14	2/4	50	2/4	50	0/4	00
15	3/4	75	1/4	25	0/4	00

50	2/4	50	2/4	00	0/4	16
75	3/4	25	1/4	00	0/4	17
00	0/4	00	0/4	100	4/4	18
00	0/4	00	0/4	100	4/4	19
75	2/4	50	2/4	00	0/4	20
100	4/4	00	0/4	00	0/4	21

تحليل شبكة الملاحظة :

البعد الاول :التلميذ و المواد الدراسية

كانت سلوكيات اهتمام خالد فى القاعة منعدمة 0% لدرجة تعتقد فيها انه غير موجود فى قاعة الدراسة ، نفس الشيء بالنسبة للمشاركة و المبادرة الارادية ،هذا ما يعبر عن الااهتمام المدرسى désintérêt scolaire كما ظهرت عليه علامات القلق اثناء مطالبته بالأعمال المدرسية التي كانت حاضرة دائما 100% ،هذا ما يفسر تدني المكانة المدرسية المبحوث و الخوف من الوضعيات التي يكون فيها موضع تقييم situations d'examen .

ظهرت كذلك سلوكيات رفض القيام بالإعمال المدرسية بنسبة 75% بصفة دائة ،هذا ما يعبر عن عدم استثمار للمحتوى الدراسي ،علما انه ظهرت علامات انخفاض المستوى نتيجة للصعوبات ،التى كانت حاضرة بنسبة 75 % من ملاحظاتنا الاربعة.

البعد الثاني :التلميذ و الزملاء

ظهرت السلوكيات التواصلية الاجتماعية للحالة جد منخفض مع زملائه فى القسم و في الساحة ،و التى لم تتجاوز احياناً 25% من ملاحظاتنا ،هذا يدل على درجة انسحابية المبحوث .كما ظهر تجنبه لمقارنة عمله المدرسى مع زملائه او الاستعانة بهم فى حل التمارين الذى لم يتجاوز كذلك 25% فى بعض الاحيان،هذا ما يمثل تجنبه لمعيار الحكم البين-شخصى الذى يسبب له تدني فى قيمة الذات (التلميذ ما يزال يعاني من صعوبات) .

ظهر بصفة صريحة تعرضه للنقد اللفظي و تجنب من طرف زملائه اثناء القيام بالأعمال المدرسية ،الذى كان احيانا بنسبة 50% فى ملاحظتنا ، يتفاعل معه بسلوكيات انسحابية (خفض الرأس) الى كانت بصفة دائمة بنسبة 75% من ملاحظاتنا ،هذا تعبير عن السخط و عدم الرضى عن الوضعية و الذات.

البعد الثالث : التلميذ و المعلم

كشفت ملاحظاتنا للحالة عن غياب كل انواع التواصل الايجابية بين التلميذ و المعلم حيث كانت منعدمة كليتا رغم ظهور معاناة التلميذ من مشاكل دراسية ،هذا ما يعبر عن تبلور مكانة مدرسية متدنية ، لدى التلميذ و التي كونها المعلم عليه كانعكاس للصورة التلميذ "السيئ " ،هذا ما بلور لدى التلميذ كذلك صورة تلميذ ذو قدرات ضعيفة ،كما ظهر تواصل سلبي مبني على النقد و التوبيخ بنسبة 50% بصفة دائمة ،مما يؤدي الى ظهور سلوكيات انسحابية (تغير طريقة الجلوس ،خفض الرأس) بصفة دائمة 100% ،هذا يعبر عن غياب دور التلميذ فى القسم و سخط على وضعيته فى القسم.

تحليل اختبار رسم الشخص :

ملاحظات حول الرسم

- بدأ برسم الشكل الذكوري ثم الرسم الانثوي.
- استغرق فى الرسم الاول دقيقتين و 20 ثانية.
- استغرقت فى الرسم الثاني دقيقة و 48 ثانية.
- استغرق اكبر وقت فى رسم اليد اليسرى .
- توتر و سكوت اثناء الرسم.

رسم الشكل الذكوري

بعد وضع تجهيزات الاختبار امام المبحوث ،و القاء التعليمة عليه ،بدأت المبحوث برسم الرأس ،العينين ،الفم

الشعر بالتضليل ، ثم رسم العنق ،كما استغرق في رسم الذراعين و اليدين ، انتهى برسم البدن و الساقين و الرجلين .

قصة المبحوث حول رسم الشكل الذكوري :

بعدما انهى الطفل رسمه ،و ضعه الباحث امامه ،و طلب منه حكاية قصة عن الشكل المرسوم ،فاستفسر المبحوث عن نوعية المعلومات التي نريد الحصول عليها " واش نحكيلك ؟" ،بالتالي لجأنا الى جدول المستدعيات .

طفل في عمره 7 سنوات اسمه رضوان ،يدرس فى السنة الرابعة ابتدائي ،يعيش مع اسرة تتكون و 6 اخوة،هو الاصغر سناً، ذكي و جميل ،يحب والديه كثيرا و لا يفرق بينهما ، سليم الجسم ، سعيد ، قد اشار المبحوث بأن الطفل المرسوم يعاني من نوبات صرع ،هذا لأنه اصيب بضربة بواسطة حجارة فى الرأس ،كما ان تحصيله الدراسى متوسط (يقرى غير شويا) ،يخاف من سيارات الطاكسي ،كما يخاف من ان يموت ابيه ،يحزن جدا عندما يقوم الاخرين بضربه ،اذا تكلم الناس عليه يقولون ان يجب عليه ان يدرس اكثر (لازم يزيد يقرى) ،و هو لا يستطيع ان يتحصل على علامات جيدة .اما الصفات الغير جيدة لدى هذا الطفل ،انه يقوم بضرب اخوته و ضرب امه ، فى الاخير عبر عن امنية الطفل ان يصبح معلم او طبيب او مهندس ،كما عبر المبحوث فى رفضه ان يصبح مثل الطفل المرسوم.

اما المستدعيات الخاصة بالمبحوث ،فهو يعتقد ان الشيء السلبي فيه ،انه لا يدرس جيدا ،و لا يستطيع ان يدرس اكثر او احسن من مستواه الحالي .لكن في اعتقاده ان الدراسة سهلة و يتمنى ان يدرس احسن و يصبح معلم.

رسم الشكل الانثوي :

بعدما وضحنا للمبحوث ،انه فى الرسم الاول قد رسم جنس ذكوري ،و هو الان مطالب برسم شكل انثوي بدأ الرسم برسم الرأس ،العينين ، ثم رسم الانف ، الشعر ، الذراعين ، اليدين ،و و انهى برسم البدن و الساقين و الرجلين . و قد استغرق وقت اكبر نسبياً من الرسم الاول.

قصة المبحوث حول الرسم الانثوي :

وضع الباحث الشكل المرسوم امام المبحوث و طلب منه حكاية قصة عن الشكل المرسوم ، لكنه فضل العمل حسب الطريقة الاولى وهى طرح اسئلة من جدول المستدعيات و هو يجيب .

بنت اسمها اسماء ، عمرها 9 سنوات ، تدس في السنة الثالثة ابتدائي ،تتحصل على معدل 9/10 ،متوسطة الجمال ،جسمها سليم ، لديها 4 اخوة (2 ذكور ،2 بنات) ،تعيش وسط عائلة تتكون الوالدين و اخوتها ، تحب اسرتها و المدرسة ، لديها طموح ان تتحصل على معدل احسن ، من عاداتها السيئة انها تضرب اخوها تخاف من توقف قلبها ،لان –حسب المبحوث- اذا توقف قلبها ستموت ، تحزن عندما يضربها الاخرين ،كما تحزنها المدرسة لديها صديقات فى مثل سنها .ينصحها الاخرون بعدم ضرب اخوها ،تتمنى ان تصبح طبيبة.

فى الاخير عبر المبحوث فى امنيته ان يصبح مثل الطفلة المرسومة و يتحصل على معدل 9/10.

تحليل اختبار رسم الشخص :

تموضعت رسومات خالد فى الجهة الوسطى للورقة نسبياً الذى يمثل الحاضر و الواقع ،كما نلاحظ فيما يخص المظاهر التحليلية للرسم وجود الاشكال المتطورة عموما لكل من الفم ،الانف ، الذراعين ، اللباس ،العنق ،البدن بمعنى وجود تمثيل للجسم ،ما يؤدي بنا الى ،حسب J.Royer ،استخلاص مفهوم le bonhomme contour ،الذي يظهر عند الاطفال ابتداء من 8 سنوات.

ان الشكل الصغير الموضوع بشكل عدواني في منتصف الصفحة يُرى عادة عند الافراد الذين يكون تقييم الذات عندهم منخفض .(ماكوفر،1987،ص121).تظهر كذلك العين الصغيرة كعلامة خطية على الانهماك فى شؤون الذات و الانطواء عليها ،كأنه يغلقها على العالم الخارجي ، و يعبر الفم المقعر على اعتمادية الطفل.

التوكيد على الشعر الذي يظهر فى الشكل الذكوري يعتبر على العموم دليلا على وجود الصراعات المرتبطة بالذكورة ،و تقمص المبحوث للآخرين (يشبه شكل تسريحة المبحوث).

رسم المبحوث الذراعين طويلتين بطريقة ميكانيكية ، التي هي امتداد حقيقى الى البيئة ، و الطموح و الحاجة الى تحقيق الذات ، الملاحظ في الشكلين ان الذراع اليمنى اقصر من الذراع اليسرى ،هذا تعبير عن الاحساس بالقصور و الضعف كاستجابة نفسية لهذا الذراع (المبحوث لديه بعض صعوبات الكتابة) ،عكس الايدى ،حيث اعطى اليد اليمنى وقت اكبر و اهتمام اكبر من اليد اليسرى ،بالتالي كانت اليد اليمى اكبر من اليد اليسرى في كلى الشكلين ،هذا كذلك شعور بالذنب لليد المسؤولة عن الكتابة ،كما قام المبحوث بحساب اصابع اليد الواحدة و قام بتضليلها ،هذا اشارة الى عدوانية المبحوث ،خاصة في الشكل الانثوي.

لقد رسم المبحوث الساقين و القدمين كبيرتين ،تميزان الشكل الذكوري عن الشكل الانثوي من حيث الطول الملاحظ ان القدمين كبيرة نسبياً ،هذه المعالجة الخطية الفارقة تشير الى مشاكل تتعلق برسوخ القدمين في البيئة و عدوانية من وظيفتها المتعلقة بدفع و قيادة الجسم الى الامام (نحو الاخرين) .

ظهر المبحوث على القلم في رسم بعض اجزاء الجسم (البدن ، الذراعين ، الارجل) و الذي يمثل حائط للجسم كبناء اساسي لكي يصد كل تأثير البيئة و يحرس بطريقة امنة محتويات الجسم ، هذا ما دُعم في مستدعيات المبحوث ، فالطفل المرسوم يخاف من نوبات الصرع (يتصرع) .

ملخص حول اختبار رسم الشخص :

اسقط المبحوث نفسه في الرسم الاول و اخته في الرسم الثاني ،حيث وضع نفسه في قسم السنة الرابعة (قسم اخته) و وضح اخته في السنة الثالثة (قسمه الحالي) ،هذه رغبة الانتقال الى السنة الرابعة ،و في نفس الوقت تعبير عن عدوانية اتجاه اخته.

عبر المبحوث عن مشكلته الصحية (نوبات الصرع) و الخوف من سيارات الطاكسي ،التي اعتبرها مصدر هذا المشكل ،هذا يعتبر تهديد لصورته الجسدية .

كما اعتبر انه معدل نتائج الطفل المرسوم 8/10 ،و في رأيه هى نتائج متوسطة (يقرى غير شويا) ،و لا يستطيع

العمل اكثر ، هذا ما يمثل اسقاط لانشغالاته المدرسية التى ساهمت فى تبلور قيمة ذات متدنية ، ناتجة عن شعوره بعدم القدرة ،عكس الطفلة التي اسقطها فى الرسم الثاني حيث كانت نتائجها جيدة و تمنى ان يكون مثلها.

في الاخير عبر المبحوث فى مستدعياته عن امنيته في ان يصبح معلم (لانه يعرف كلش) ،و اعتبر ذلك غير سهل هذا يمثل تدني قيمة و صورة التلميذ الناتج عن فشل عمليات التقمص للمعلم كحامل للعلم.

ملخص عن الحالة الثانية:

يبدو تأثير الصعوبات المدرسية جليا على الحالة فقد ساهمت بالإضافة إلى الحكم الآخر (المعلم كشخص ذو أهمية) وتوجيه التلميذ إلى التعليم المكيف في بلورة صورة التلميذ السيئ Mauvais élève وبينت أرقام شبكات الملاحظة الوضعية السلبية في الابعاد الثلاثة ما يعكس تدني مكانة المدرسية للتلميذ مع نفسه وبالنسبة للآخرين والدور الذي يلعبه يعبر كذلك عن الشعور بالقيمة المتدنية .كما بين الشكل الصغير في الرسم .

إن العينين الصغيرتين التي تدلان على الانهماك في شؤون الذات مع فشل في تسيير الصراع (رغبة في النجاح ولاقدرة على تحقيق ذلك .....إسقاط نفسه في السنة الرابعة .....لازم يزيد يقرى ... لا يستطيع).

فالمعاش النفسي المتناقض في اسقاط ثم رفض أن يكون الطفل المرسوم (الشيء السلبي أنه لا يدرس جيدا ....لا يستطيع أن يدرس أكثر... الدراسة سهلة)كما تدل على انكار الواقع وهي آلية سلبية اتجاه وضعية الحالة.

إن الصعوبات التي عانت أو تعاني منها الحالة تلقي بثقلها بشكل ملحوظ على الصورة والقيمة للذات والتناقض الوجداني و الانكار. كما أبدت الحالة شعورا دائما بتهديد بصورة الجسم "يعاني من نوبات صرع...أصيب بواسطة حجارة على الرأس ... إذا توقف قلبها تموت " فهذا كله تهديد لديمومة الشخص sentiment de permanence.

تظهر كذلك التوظيفات الخوافية و اسقاطها على اغضاء الجسم 'الرأس... القلب' و مواضيع خارجية 'حجارة ..طاكسي'.

عموما فإن الوضعية السلبية التي تتخذها الحالة كتلميذ تدل الصورة السلبية " التلميذ العاجز ، الغير قادر"

الطريقة التي يقدم بها نفسه أمام الاخر تبدوا سلبية و إنكار الواقع و التناقض الوجداني ،يدل على الإنشغال النفسي دون تجاوز الصعوبات و صورة الذات السلبية ،رغم انخراط التلميذ في البرنامج العلاجى أ-ي التعليم المكيف.

فمن خلال شبكة الملاحظة و اختبار رسم الشخص ،تبين أن الحالة الأولى لديها تصورات ذات سلبية.

الحالة الثالثة :

تقديم الحالة الثالثة(ليندة):

تبلغ التلميذة من العمر 9 سنوات ، تدرس في السنة الثالثة ،تسكن في أسرة تتكون من الوالدين و خمس إخوة ذات مستوى اقتصادي متدني كانت الحالة تعاني من صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات وتم توجيهها إلى التعليم المكيف أين عرفت تحسن ملحوظ وهي الآن تدرس في السنة الثالثة ابتدائي.

بدت ليندة في حالة توتر والضحك عندما تجد صعوبة في الإجابة، واللعب بالأيدي طوال الوقت .

تفريغ شبكة الملاحظة :

د ت / م	درجة تكرارها					
	ابدا		احيانا		دائما	
	ع ت	%	ع ت	%	ع ت	%
1	4/4	100	0/4	00	0/4	00
2	4/4	100	0/4	00	0/4	00
3	4/4	100	0/4	00	0/4	00
4	0/4	00	1/4	25	3/4	75
5	0/4	00	1/4	25	3/4	75
6	0/4	00	1/4	25	3/4	75
7	1/4	25	2/4	50	1/4	25
8	3/4	75	1/4	25	0/4	00
9	4/4	100	0/4	00	0/4	00
10	0/4	00	1/4	25	3/4	75
11	1/4	25	2/4	50	1/4	25
12	0/4	00	2/4	50	2/4	50
13	4/4	100	0/4	00	0/4	00
14	2/4	50	2/4	50	0/4	00

00	0/4	25	1/4	75	3/4	15
00	0/4	50	2/4	50	2/4	16
75	3/4	25	1/4	00	0/4	17
00	0/4	00	0/4	100	4/4	18
00	0/4	00	0/4	100	4/4	19
50	2/4	50	2/4	00	0/4	20
75	3/4	50	1/4	00	0/4	21

تحليل شبكة الملاحظة (الحالة الثالثة) :

البعد الأول :التلميذة والمواد المدرسية

لقد كانت درجة مشاركة المبحوثة في القسم منعدمة حيث لم نلاحظ أي تدخل إرادي للحالة في القسم حيث كانت النسبة وفق شبكات الملاحظة الأربعة منعدمة (0 %) نفس الشيء بالنسبة للمبادرة كما ظهرت عليها علامات القلق و اللارغبة في المشاركة (التحرك كثيرا في المقعد .تحريك الأدوات في المقعد).هذا ما ظهر دائما أثناء الملاحظة بنسبة 75%، هذا يبين ارتفاع مستوى اللااهتمام المدرسي و تدني دور التلميذة في القسم كما ظهرت صعوبات مدرسية بصفة دائمة بنسبة 75% هذا ما يبرر محاولتها تجنب وضعية التقييم ، هذا يمثل تدني المكانة المدرسية للتلميذة وتبلور قيمة الذات متدنية ،علما أن التلميذة ترفض قطعا القيام بأعمال مطلوبة بنسبة 50 % أحيانا .

البعد الثاني : التلميذة وزملائها

ظهرت السلوكيات التواصلية الاجتماعية ضعيفة الذي لا يتجاوز 25 % فى شبكة الملاحظة ،وهذا بصفة دائمة و هذا ما يبين الميول الانسحابية علما ان الحالة كانت لا تتجاوز صديقاتها اثنتان(الحالة السادسة والسابعة). ان التواصل في داخل القاعة متوسط وظهرت اعتماديتها في حل التمارين و تجنب أي مقارنة ،هذا ما بينت

الملاحظات الأربعة إذ كانت نسبة المقارنة بين إعمالها و أعمال زملائها منعدمة هذا ما يبرر تجنب اعتمادها على المعيار الحكم البين شخصي interindividuel الذي يؤدي إلى تبلور قيمة الذات متدنية لديها ،علما أنها تتعرض للنقد من طرف زملائها الذي يصل أحيانا إلى نسبة 50% من ملاحظتنا هذا ما قد يسبب لها جرح نرجسي ،كانت في اغلب الأحيان بنسبة 75% تتفاعل مع هذا النقد بواسطة إيماءات أو حركات تدل على الرضى و السخط .

البعد الثالث: التلميذ و المعلم

لقد كان سلوكيات التواصل الايجابي بين التلميذة و المعلم منعدمة(0%) يمثل هذا تبلور المكانة المدرسية جد منخفضة statut scolaire كما يمثل انخفاض التوقعات لديها حسب الدور الذي تنتظره هي من نفسها أو التي ينتظر المعلم منها. إضافة إلى ذلك تتعرض التلميذة في كل حالات الملاحظة إلى النقد من طرف المعلم بنسبة(50 %) تتفاعل معه بسلوكيات تعبر عن السخط وعدم الرضى (خفض الرأس) فحسب اوبلي Aublé يميل الأشخاص بواسطة سلوكاتهم و اتجاهاتهم و توقعاتهم إلى فرض صورة معينة تتبلور بصفة متقدمة لدى فرد معين .(Perron .Autre 1999 .P122).

ملاحظات حول الرسم :

- بدأت برسم الشكل الأنثوي ثم الشكل الذكوري .
- استغرقت في الرسم الأول 50 ثانية .
- استغرقت في الرسم الثاني 38 ثانية .
- توتر أثناء الرسم فى الرسم الثانى.

رسم الشكل الأنثوي :

بعد وضع تجهيزات الاختبار أمام المبحوثة وإلقاء التعليمة عليها .بدأت المبحوثة الرسم بدون تردد حيث قامت برسم الرأس ثم العينين ،البدن ،اليدين، والساقين والملاحظ أنها قامت برسم الفم والأنف فى الاخير ، مع الشعر و التضليل عليه كما أنها كانت تضحك طوال الوقت الذي استغرقته في الرسم الذي لم تتجاوز 50 ثانية .

قصة المبحوثة حول الرسم الأنثوي :

وضع الباحث الشكل المرسوم أمام المبحوثة وطلب منها حكاية قصة عن الشكل المرسوم ، فقالت أن الشخص المرسوم هي أختها، ثم توقفت و طالبت الباحث عن طبيعة المعلومات التي يريد الحصول عليها (واش حاب نحكيلك عليها) .ثم بدأ الباحث بطرح أسئلة من جدول المستدعيات **لكارين ماكوفر** .

طفلة تبلغ من العمر 5 سنوات ،أخت المبحوثة تدرس معها تحضيري في المنزل ، لها 6 إخوة هي طفلة صغيرة و ذكية كما عبرت الطفلة عن حبها لأختها ، هذا لأن لون بشرتها أبيض، اسمها إكرام ،تحب والديها و تحب المدرسة ،أما الشيء الذي يضايقها هو قيام إخوتها دائما بإزعاجها و الشيء الذي يحزنها هو قيام الآخرين بضربها مما يجعلها تخاف من الضرب . أما الصفات الجيدة لهذه الطفلة هي جمالها لأنها صغيرة ، كما أنها تدرس جيدا و هي تتمنى أن تصبح معلمة.

في الأخير عبرت المبحوثة عن أمنيتها الشديدة في أن تصبح مثل أختها الصغيرة، عبرت كذلك في المستدعيات الخاصة بها بحبها لصديقاتها وللمدرسة و أمنيتها أيضا في أن تصبح معلمة .

كما لاحظنا علامات الراحة عند تكلمها عن أختها كما أنها كانت تضحك عند أغلبية الأسئلة وكانت كذلك تشير كثيرا بأيديها.

رسم الشكل الذكوري:

بعدما رسمت المبحوثة الرسم الأنثوي طلب الباحث منها رسم شكل ذكوري (ولد ،رجل) فكانت طريقة رسمها تشبه طريقة رسمها في الشكل الأول حيث قامت برسم الرأس والعينين ثم الأنف والفم البدن والأرجل والجدير بالذكر أنها قامت برسم الفم والأنف في المراحل الأولى من الرسم عكس الرسم الأول كما أنها استغرقت وقت اقل مقارنة بوقت الرسم الأول.

قصة المبحوث حول الشكل الذكوري :

كانت الطريقة نفسها مع الشكل الثاني أي باستخدام جدول المستدعيات ، بدأت المبحوثة بان الشخص المرسوم هو أخوها وأخ الطفلة المرسومة في الشكل الأول، عمره سنة واحدة وهو الآن يرسم ،له ستة إخوة جميل وسليم الجسم يحب والديه كثيرا كما يحب الرسم ، سعيد في العائلة و يحب أسرته كما وضحت انه يغضب عندما يقوم الآخرين بمضايقته و عندما لا يأكلون معه ، له ثلاث أصدقاء في مثل سنه. كما عبرت عن حبه لها عندما تقوم بتنظيفه أو تعليمه،أما عن أمنياته فهو أن يصبح كبير و يدرس جيدا .

وفي الأخير عبرت عن أمنيتها في أن تكون مثل أخوها لأنه يدرس جيدا (الطفل لا يتجاوز عمره سنة وبضعة أشهر)

تحليل اختبار رسم الشخص:

تموضع رسم ليندة في الجهة الوسطى و العليا للورقة بقليل التي تمثل الوقع و الحاضر ، وفي الجهة العليا تدل على الحاجة الى توكيد الذات . وجاء رسمها من اليسار الى اليمين في حركة نكوصية تدل على الرغبة في الرجوع إلى مراحل سابقة من حياتها هذا يدل على إسقاطها أختها الأصغر سنا في الرسم الأول ، أخوها الذي لا يتعدى عمره سنة في الرسم الثاني .

نلاحظ فيما يخص المظاهر التحليلية للرسم وجود الفم ،الأنف ، الذراعان و غياب بعض الأجزاء كالعنق مما يؤدي بنا إلى استخلاص مفهوم le bonhomme conventionnel additif. الذي يكون عند الأطفال . حسب J.Royer الذين تجاوز عمرهم 6 سنوات ،فالشكل العام للرسم صغير جدا و هذا دلالة على تقييم ذات متدني أما ملامح التواصل ،فالعين كانت على شكل نقطة(أعين تخاف أن تري) ،تعبير عن الانطواء على الذات و عدم الرغبة في الانطلاق في اتجاه البيئة والآخرين ، ورسمت الفم واسع ،على شكل خط كمحاولة لكسب قبول الآخرين و يشير كذلك على اعتمادية الطفلة وبالرغم من أن رسم العنق لا يتطلب أي مهارات خاصة إلا أنها قامت بحذفها عكس الحالات السابقة (ماكوفر 1987. ص84) .هذا يشير إلى عدم النضج وتدني الصورة الجسدية عند المبحوثة و عدم القدرة على التعامل عقليا و التكامل بين الدفعة وبين السلوك التوافقي

كما أن رسم البدن على شكل مثلث يعود كذلك إلى عدم النضج و انحطاط المخطط الجسدي ، وكان البدن كذلك نحيف خاصة في تمثيل الجنس الآخر هذا مؤشر على وجود السخط وعدم رضى الفرد من نمط جسمه (ماكوفر 1987 .ص 98). فقد أشارت إلى لون بشرة أختها الأبيض و هذا ما قد يعبر عن عدم تقبلها لبشرتها و الرغبة في أن تكون لها بشرة بيضاء كما أختها .

أما المعالجة الخطية لملامح التواصل الآخري ،فالذراعان كانت لهم معالجة خاصة فقد رسمت ذراعين يمتدان مباشرة الى البيئة وهذا تعبير عن الطموح و الحاجة إلى تحقيق الذات و الملاحظ أن الذراع الأيمن في الرسم الأول كانت قصيرة جدا من الذراع اليسرى و هذا قد يعبر عن الإحساس بالذنب اتجاه هذه الذراع (المسؤولة عن الكتابة و المهارة اليدوية) ،هذا ما قد يتأكد فقد قامت المبحوثة كليا بحذف اليدين وفي كلا الشكلين و هذا يدل على عدم القدرة على إقامة علاقات مع الغير. كما أنها رسمت الأصابع شاذة الطول كمظهر بارز من مظاهر الرسم الناكصة ، تعبير آخر عن العدوان المكبوت خاصة في رسم الشكل الذكوري و هذا ما قد يعبر عن عدوان اكبر اتجاه الجنس الآخر أو قد يمثل ميل الأنثوي المعاصر لطلاء أظافر أصابع اليدين (هذا حقيقي فأصابع يدين

المبحوثة مطلية) .

كما قامت برسم أصابع القدم في الشكل الأنثوي و غيابها في الشكل الذكوري و هذا تعبير كذلك على العدوان الأنثوي الزائد و الميل المفرط لطلاء أظافر أصابع القدمين و عرضها في الأحذية (ماكوفر 1987. ص 96) .

المبحوثة قد تسودها نضالات ذكورية قوية ،هذا جعلها تقوي الشكل الأنثوي وتضعف الشكل الذكوري و هذا من خلال تقليل حجمه و كذا نوع الخط يثبت ذلك . فالخط في الرسم الثاني كان قاتم أكثر من الرسم الأول و هذا تعبير عن عدم الرضى و العدوانية اتجاه الطفل (الأخ). أما في مستدعياتها حول رسم الشكلين (الأنثوي و الذكوري)، ركزت المبحوثة على ان اهم خاصة عند الطفلة (الأخت) والطفل (الأخ) الذي حسبها لا يتجاوز سنة و تعلمه الجيد . خاصة أنها عبرت في كلتا الحالتين في أمنيتها أن تصبح مثلهما ،هذا تعبير صريح عن نزعتها النكوصية . وعن تدني في قيمة و صورة الذات لديها اتجاه دراستها هذا ما بينته موقع رسمها في الجهة الوسطى العليا للورقة التي تعبر عن الحاجة الى توكيد الذات .

ملخص حول اختبار رسم الشخص للحالة الثالثة :

من خلال تحليل رسم الشخص وما جاء في المستدعيات يتبين لدينا أن ليندة ذات نزعة نكوصية ، هذا نتيجة لمواقف الفشل المدرسي التي تعاني منه إلى حد الآن ، ففي كلا الرسمين رسمت أخ و أخت أقل سنا كما عبرت عن أمنيتها في أن تصبح مثلهما و هذا انعكاس عن قيمة الذات المتدنية ، كما أظهرت رسوماتها عدوانية واضحة اتجاه الآخر ، رغم محاولتها القيام بعلاقات معه ، إلا أنها عبرت بعدم القدرة على ذلك (حذف اليدين). فحسب ماكوفر إن حذف هذا الجزء يدل على عدم قدرة الفرد على القيام بعلاقات أو الشعور بالذنب (ماكوفر 1987 ص 88).

كما أن رسمها المتدني مقابل سنها و غياب عدة أجزاء (الرقبة ، اليدين) بمعنى تصور متدني للجسم.

ملخص حول الحالة :

تبدي أرقام شبكة الملاحظة العجز و الإحساس بتدني القيمة لدى الحالة واتجاهها إلى الخنوع وإقناع النفس برداءتها (عدم قدرتها) ، وأن غياب العنق الذي يدل على عدم القدرة على التعامل و التكامل بين الدفعة النزوية و السلوك التوافقي أي عمل العقلنة و الارصان النفسي يدل على ضعف و فشل المنظومة الدفاعية في تسير القلق و الصراع الناجم عن الرغبة في تجاوز العجز الدراسي و الصعوبات و يدل رسم الحالة في الجهة الوسطى و العليا للورقة عن الحاجة الى توكيد الذات .

يبدو رفض و تجنب الحالة للاستثمارات المعرفية في عدم استجابتها لدعوة أي تعليمة الباحث في سرد قصة مع أن المادة المرسومة هي من إنتاجها و هذا ما يدل على صعوبة الدخول بين الخيال والواقع .

يدل الوقت القصير في الرسم محاولة الحالة للتخلص وإنهاء الوضعية التي تمثل بالنسبة لها وضعية امتحان situation d'examen والتي تضع قدرتها و قيمتها تحت المحك فهي مشابهة للضغوط والإلتزامات المدرسية و التربوية التي تلقي بثقلها.

إن الإسقاط المزدوج الشخصي الأخير في الرسمين يدل رفض النمو والحركة النكوصية كدفاع و استجابة للصعوبات و العجز الحاد الذي تعاني منه الحالة كما يدل على عدم الرضى insatisfaction وقبول الذات كما تبديه نوعية الرسم البدن النحيف يدل على السخط وعدم الرضى عن نمط الجسم لا يقتصر تجنب الحالة لسرد قصة و الرفض القاطع للقيام بالمتطلبات الدراسية على الإهمال الدراسي و اللإستثمار المعرفي بل على تشوه بناء الواقع فبالإضافة إلى إسقاطات الحالة (الشخصين الصغيرين)، فهي تلحق بالرضيع وظائف و خصائص أكبر منه (غير واقعية) "ذكي"،"يقرا مليح" .و تتمنى أن تكون مثله لأنه يمتلك خصائص ذات قيمة مما يدل على تصور رديء و سلبي للواقع .

عموما يظهر التناقض بين شبكة الملاحظة التي تظهر غياب التفاعل في المحاور الثلاث و شبكة المستدعيات الرسم التي تبدي تصورات إيجابية عن المعلم المدرسة الأصدقاء مع ظهور بعض المخاوف من الآخر .

تبدي الحالة حركات تقمصيه ايجابية من خلال ابتهاجها وتثمينها للأدوار الأمومة و تقديم الرعاية للأخ الذي تقوم بتنظيفه و تعليمه ،الأخت التي تدرس معها تحضيري في المنزل ،يبقى ذلك كتعويض جزئي من خلال أدوار أمومية كمحاولة لكسب حب وقبول الآخرين و ترجيح لفة الحب النرجسي المفقود كما يبينه نوعية رسم الفم في شكل خط واسع.

إن طبيعة المعطيات التي قدمتها الحالة و طريقة إنتاجها تبدي أن ليندة معوقا قاعديا تم التعبير عنه بالفشل الدراسي و لكنه أدى إلى كبح النمو ووعي وإدراك سلبي للذات (إسقاط الرسم) واللعب و اللهو أثناء إنجاز الرسم يدل على أن الحالة تكون مفهوم سلبي عن الذات (طفلة صغيرة) ولا تتعامل بجدية التلميذ مع المتطلبات ، كما أن المستدعيات تدل على تشوه في بناء الواقع .بالتالي فإن الحالة التي ما زالت لديها تصورات ذات سلبية

الحالة الرابعة :

تقديم الحالة (عبد الله) :

يبلغ التلميذ من العمر 9 سنوات ،يدرس في السنة الثالثة إبتدائى ،يعيش وسط أسرة تتكون من الوالدين و 4 إخوة (2 بنات ،2 ذكور)، كان يعاني من تأخر كبير في جميع المواد ،تم توجيهه إلى التعليم المكيف في السنة الفائتة ،أين تحسنت نتائجه قليلا ، حسب معلمه ما يزال يعانى من بعض التأخر.

لاحظنا علامات الهدوء و السكوت الطويل ،و كان كل مرة يعيد أسئلة الباحث قبل الإجابة عنها.

تفريغ شبكة الملاحظة:

د ت / م	درجة تكرارها					
	ابدا		احيانا		دائما	
	ع ت	%	ع ت	%	ع ت	%
1	4/4	100	0/4	00	0/4	00
2	3/4	75	1/4	25	0/4	00
3	4/4	100	0/4	00	0/4	00
4	2/4	50	2/4	50	0/4	00
5	0/4	00	1/4	25	3/4	75
6	0/4	00	1/4	25	3/4	75
7	1/4	25	2/4	50	1/4	25
8	3/4	75	1/4	25	0/4	00
9	4/4	100	0/4	00	0/4	00
10	0/4	00	1/4	25	3/4	75
11	0/4	00	2/4	25	2/4	50
12	0/4	00	2/4	50	2/4	50
13	4/4	100	0/4	00	0/4	00
14	0/4	00	1/4	25	3/4	75
15	1/4	25	1/4	25	2/4	50
16	1/4	25	2/4	50	1/4	25

75	3/4	25	1/4	00	0/4	17
00	0/4	00	0/4	100	4/4	18
00	0/4	00	0/4	100	4/4	19
50	0/4	50	2/4	50	2/4	20
00	0/4	75	3/4	25	1/4	21

تحليل شبكة الملاحظة:

البعد الأول:التلميذ و المواد الدراسية

لقد كان دور التلميذ في قاعة الدراسة منعدم كلياً ،نفس الشيء بالنسبة للمبادرة الإرادية ،هذا ما لاحظناه في جيع الأيام ،و هذا ما تبينه تحليل شبكة الملاحظة الأربعة حيث لم تتجاوز مشاركته في بعض الأحيان 25% هذا ما يبين إرتفاع نسبة اللااهتمام المدرسي لديه، كما ظهرت علامات القلق عند مطالبته بأي أعمال فردية أو جماعية التي كانت حاضرة بنسبة 50% في بعض الأحيان ،علما أنه أظهر عجزه في حل الأعمال المدرسية بنسبة 75% ،كما ظهرت عليه في بعض الأحيان علامات اللامبالاة و رفض القيام بالأعمال (غلق الكراس ،الكلام مع الزملاء) بنسبة 50% .هذا يبين تدني دور التلميذ فى القسم و تدني المكانة المدرسية .

البعد الثاني : التلميذ و زملائه

لقد كان التواصل الإجتماعي للتلميذ مع زملائه في الساحة متوسط ،حيث كان نسبة تكرار السلوكيات التواصلية 50% في جميع ملاحظاتنا ،نفس الشيء بالنسبة للسلوكيات الإنسحابية ،هذا ما يبين تردد المبحوث في الدخول في علاقات أجتماعية بصفة دائمة ،كما ظهر احتكاك بالزميل في الطاولة أثناء المطالبة بعمل مدرسي ،هذا بنسبة 50% من جميع الملاحظات و وجود تأكيدات لفضية و سلوكيات إعتمادية في أغلب الأوقات 75% تعبر عن تفوق زميله عليه ،هذا ما يمثل تدني قيمة الذات أمام الأخر.تسبب هذه السلوكيات بتعرضه للنقد أو الرفض من طرف زميله فى 50% من متوسط جميع الملاحظات ،يتفاعل معها في كثير من الأحيان بنسبة 75 %

بسلوكيات انسحابية (تغير وضعية الجلوس ،خفض الرأس) ،فحسب Aublé أن أغلبية التلاميذ الذين يعانون من مشاكل دراسية يعتقدون أن علاقتهم بزملائهم سيئة. (R, Perron,2004,132).

البعد الثالث : التلميذ و المعلم

بينت الملاحظات الأربع عن عدم وجود أي تواصل ايجابي بين المبحوث والمعلم ،يبين هذا غياب توقعات ايجابية من طرف المبحوث نفسه و من المعلم في ظل دور غائب في القاعة ،هذا ما يبين ميل المعلم للتلميذ الذي يمثل وجوده السابق ،فالسجل التواصلي اللاشعوري الذي يكون حسب Aublé سببا في تبلور صورة التلميذ كمرفوض أو سيء .(Perron,1991,114). علما أن التلميذ يتعرض للنقد أحيانا بنسبة 50% من ملاحظاتنا ،مما يؤدي إلى ظهور سلوكيات عدم الرضى و السخط (خفض الرأس ، تغير ملامح الوجه) في 75% من ملاحظاتنا في بعض الأوقات.

اختبار رسم الشخص

ملاحظات حول الرسم:

- بدأ برسم الشكل الذكوري ثم رسم الشكل الأنثوي .
- استغرق في الرسم الأول دقيقة و 57 ثانية.
- استغرق في الرسم الثاني دقيقة و 38 ثانية.
- إعادة أسئلة الباحث كل مرة.

رسم الشكل الذكوري:

بعدما قام الباحث بإمداد المبحوث بتجهيزات الإختبار و إلقاء التعليمة عليه ،رسم الطفل الرأس ثم العينين الأنف ،الشعر و قام بتضليله ،ثم رسم العنق ،البدن ، الساقين ،الرجلين ، ثم الذراعين ،الأصابع ، و أخيراً الفم. كما كان يضحك في رسم بعض الأجزاء.

قصة المبحوث حول الرسم الاول:

كانت طريقة العمل باستعمال جدول المستدعيات ،هذا لأن المبحوث رفض رواية قصة من تلقاء نفسه حول الشخص المرسوم.

طفل في التاسعة من عمره ،إسمه عبدو (الإسم الثاني للمبحوث)يدرس في السنة الثالثة ،يتحصل على معدل 10/10 ،يسكن مع والديه وله 4إخوة (2ذكور و2بنات)هو جميل (تردد)،وهو سعيد ،أما الجزء السيئ في جسمه هو قلبه لأنه حسب المبحوث إذا توقف قلبه عن النبض فسوف يموت (لاخاطر كيحبس قلبو يموت)،أما الجزء الجيد فهو معدته.أنه طفل يحب المدرسة و الأسرة،وعنده عدة أصدقاء في مثل سنه ،والعادة السيئة لديه هي تشاجره مع زملائه ،أما عما يقوله الناس عنه فهو طفل جيد(مليح)ويحب أن يدرس كثيرا.

أما عن أمنيات الطفل المرسوم ،فهو يتمنى أن يصبح طبيبا وأن يدرس جيدا،وفي المستدعيات الخاصة بالمبحوث عبر عن نفس الشيء فيما يخص أعضاء جسمه ،فالجزء السيئ هو القلب ، والمعدة هي الجزء الجيد ،كما عبر عن أمنيته في أن يصبح مثل الطفل المرسوم و أن يصبح هو كذلك طبيب.

رسم الشكل الأنثوي:

بدأ الطفل برسم الرأس ثم العينين و الأنف فالشعر وقام بتظليله ، بعد ذلك رسم الفم ، عاد إلى تظليل الشعر العنق،ثم البدن و بعدها رسم الساقين و الرجلين،وفي الأخير رسم الذراعين و الأصابع .

استغرق وقت أقل نسبيا من الرسم الأول.

قصة المبحوث حول الرسم الثاني:

كانت كذلك طريقة العمل اعتمادا على جدول المستدعيات.

طفلة في عمرها ثماني سنوات ،تدرس في السنة الرابعة إبتدائي ، مستواها الدراسي جيد ،تتحصل على معدل 8/10،ذكية تسكن مع والديها و إخوتها الأربعة (2 بنات و 2 ذكور)،تحب أمها أكثر من أبيها ،ليست

جميلة،هي سعيدة ،لكن لا تحب أسرتها و تحب المدرسة.

لديها صديقات أصغر منها سنا ،أما عن مخاوفها فهي تخاف الحيوانات ، تحزن عندما يتشاجرون في المنزل،هي كذلك تتمنى أن تصبح طبيبة وأن تدرس جيدا.

كما عبر المبحوث في أمنيته أن يصبح مثلها لأنها تدرس جيدا.

تحليل اختبار رسم الشخص(الحالة الرابعة):

تموضع رسم عبد الله في الجهة الوسطى للورقة التي تمثل الحاضر و الواقع و في الجهة العلوية تدل على الحاجة الى توكيد الذات،نلاحظ فيما يخص المظاهر التحليلية للرسم وجود الفم ،الأنف ،العنق ، البدن ،هذا ما يسمح لنا باستخلاص مفهوم Le bonhomme conventionnel Additif،الذي يكون عند الأطفال الذين يتجاوز عمرهم ستة سنوات .

كما نلاحظ في رسومات المبحوث أنها كانت عبارة عن خطوط فيما يخص أجزاء الجسم الإنساني ، وفي ذلك دلالة على مستوى ضعيف في سلم النضج .

أما فيما يخص المظاهر التحليلية الأخرى للرسم فقد رسم رأس كبير وهذا لعدم توافقه الإنفعالي و الإجتماعي و عدم نضج الأنا Hypertrophie du moi، أما معالم الوجه و الإنفعالات غير واضحة التعبير في رسم الشكلين ، فهي دلالة على الإخفاء و السرية والتكتم ، التوكيد الذي ظهر على الشعر يعتبر على وجه العموم دليلا على وجود صراعات مرتبطة بالذكورة (الرجولة) ،والذي يظهر في محاولة إحكام وإتقان التسريحة وفي قوة التظليل التي تصاحب الشعر ،و العينين المفتوحتين في كلا الرسمين فهي تدل على أهمية دقة النظر لدى المبحوث وأيضا على الحذر والخوف ومحاولة ضبط ذلك ، كما كانت المعالجة الخطية للفم واضحة ،فقد رسم الفم كبيرا ومفتوح وفارغ ،وهذا تعبير عن الإعتمادية الفمية التي ترتبط عادة بالأطفال الصغار ، ورسم أنف بارز يشير إلى القضيبية .

أما ملامح التواصل الأخرى فقد رسم ذراعين على شكل خطوط وهذا دلالة على صعوبة تحقيق الطموحات

و تبلور قيمة وصورة ذات جد متدنية ، كما ظهر عدم قدرته على إقامة علاقات مع الغير والشعور بالذنب اتجاه اليدين ،حيث قام بحذفها كليا ،رسم المبحوث أصابع أشبه بالمخالب في الشكل الأنثوي تبدوا أثر عدوانية من أصابع الشكل الذكوري ،الملاحظ ان المبحوث حذف أصبع في اليد اليمنى في كلا الشكلين ، هذا تعبير الإحساس بالذنب الناتج عن قصر المهارة اليدوية(يكتب باليد اليمنى) ،كما رسم ساقين قصيرتين ،يشير ذلك إلى مشاكل تتعلق برسوخهما في البيئة و عجز في وضيفتهما المتعلقة بدفع الجسم إلى الأمام (نحو الأخر) ،فالوقفة كذلك تبين عدم ثبات القدمين و التي تطفو في الفضاء تعطي انطباعاً بالإندفاع و تزعزع المكانة نتيجة للشك و تقييم ذات متدني.

أما في مستدعيات المبحوث فنجد انشغاله بالدراسة ،و العدوانية الموجه نحو الغير (اتعافر مع صحابو) ،كما عبر عن حث الاخرين له بالدراسة أكثر ، و عبر عن أمنيته لن يصبح مثل عبدو و مروة لانهما يدرسان جيداً ،هذا إنعكاس لقيمة ذات متدنية ، ظهرت كذلك مخاوف من بعض أجزاء الجسم (يحبس قلبو يموت) ،هذا ما يعتبر تهديد لصورته الجسدية.

ملخص حول اختبار رسم الشخص

من خلال اختبار رسم الشخص و ما جاء في المستدعيات تبين لنا أن عبد الله لديه تصورات ذات متدنية ،هذا اعتماداً على محتوى هذه التصورات ،فقد بين تدني صورة الجسم لديه ، كما أنها تتعرض لتهديد دائم ، بينت كذلك اللغة الخطية وجود عدوانية موجهة إلى الأخر مع صعوبات القيام بعلاقات اجتماعية ،هذا ما ظهر في مستدعياته ،فكان يركز على السمة الجيدة في الشخص المرسوم و هي المستوى الدراسي الجيد ،ففي كل شكل عبر عن أمنيته أن يصبح مثله ،تعبير عن تدني قيمة الذات.

ملخص حول الحالة الرابعة:

من خلال النتائج المتحصل عليها من تحليل محتوى شبكة الملاحظة و تحليل اختبار رسم الشخص للمبحوث ،تبين

لنا أن هذا الأخير بلور تصورات ذات متدنية ،فعلى مستوى شبكة الملاحظة ،أظهر المبحوث تدني المكانة المدرسية و إنخفاض دوره في قاعة الدراسة ،كما ظهرت سلوكيات إعتمادية تبين إنخفاض قيمة الذات لديه ،أما على المستوى العلائقي تبين لنا تردد المبحوث في الدخول في علاقات دائمة بظهور سلوكيات إنسحابية.

أما على مستوى اختبار رسم الشخص ،فقد ظهر محتوى تصورات الذات بصفة جلية ،فقد أبدى المبحوث في اللغة الخطية (الرسم) و المستدعيات، قيمة و صورة ذات متدنية ،خاصة في إسقاط الشكل الذكوري ،كما بين المظاهر التحليلية للرسم عن الشعور بقصر المهارة اليدوية (حذف اليد ،الاصبع) و عن تدني صورة الجسم لديه و تعرضها الدائم للتهديد (توقف نبضات القلب) الذي بينته المستدعيات حول الرسم الأول ،إضافة إلى ظهور عدوانية في الملامح التواصلية.

أبدى كذلك المبحوث انشغالاته المتعلقة بالدراسة و الحصول على معدلات جيدة مثل الأشخاص، التي أسقطها في الرسم ،و هذا امتداد لتبلور صورة ذات مشبعة بقيمة متدنية نتيجة للإحباطات الناجمة عن التأخر الدراسي.

إذن من خلال كل ما سبق ،تبين أن المبحوث لديه تصورات ذات سلبية.

الحالة الخامسة:

تبلغ التلميذة 9 سنوات ،تدرس في السنة الثالثة ،تعيش وسط أسرة تتكون من الوالدين و اربعة اخوة (2 ذكور 2 بنات) ،كانت تعاني من صعوبات تعلميه منذ السنة الاولى ابتدائي ،ثم في السنة الثانية تم توجيهها الى قسم التعليم المكيف و بقيت فيه تفوق 6 اشهر ،عند بداية السنة الحالية انتقلت الياً الى السنة الثالثة ،لا تزال حتى الان ،حسب نتائجها ،تعانى صعوبات خاصة فى الرياضيات .

بدت عليها علامات التوتر ،حيث انكرت معدلاتها و مع الوقت اصبحت اكثر ارتياحية ،و انتاجها اللغوي بقي دائماً ضعيف.

التفريغ الكمى لشبكة الملاحظة:

د ت / م	درجة تكرارها					
	ابدا		احيانا		دائما	
	ع ت	%	ع ت	%	ع ت	%
1	0/4	00	2/4	50	2/4	50
2	2/4	50	2/4	50	0/4	00
3	4/4	100	0/4	00	0/4	00
4	2/4	50	2/4	50	0/4	00
5	0/4	00	2/4	50	2/4	50
6	0/4	00	2/4	50	2/4	50
7	0/4	00	3/4	75	1/4	25
8	0/4	00	3/4	75	1/4	25
9	4/4	100	0/4	00	0/4	00
10	0/4	00	2/4	50	2/4	50
11	2/4	50	2/4	50	0/4	00
12	0/4	00	2/4	50	2/4	50
13	0/4	00	1/4	25	3/4	75
14	0/4	00	1/4	25	3/4	75
15	0/4	00	0/4	00	4/4	00

25	1/4	50	2/4	25	1/4	16
50	2/4	50	2/4	00	0/4	17
00	0/4	00	0/4	100	4/4	18
00	0/4	00	0/4	100	4/4	19
50	0/4	50	2/4	50	2/4	20
00	0/4	75	3/4	25	1/4	21

تحليل شبكة الملاحظة (الحالة الخامسة):

البعد الاول : التلميذة و المواد الدراسية.

كانت التلميذة أكثر إهتمام بالدروس من الحالات السابقة حيث لاحظنا سلوكيات إهتمامها و تركيزها في القسم على الدروس المقدمة و مشاركتها في بعض الأحيان بنسبة 50% في جميع شبكات الملاحظة هذا ما يدل على وجود مستوى معين من الاهتمام المدرسي ،رغم غياب المبادرة الإرادية في المشاركة في جميع ملاحظاتنا 0% ،كما لاحظنا بروز علامات القلق في حالة الأعمال الفردية التي كانت حاضرة بنسبة 50% في جميع شبكات الملاحظة فرغم ظهور بعض الصعوبات خاصة في الرياضيات و القراءة لاحظنا مشاركة التلميذة في المواد الأخرى ،فحسب R,Perron يلجأ الفرد الذى يتوفر على قيم (جيد فى بعض المواد) ،و غياب اخرى (سيئ فى الرياضيات) إلى ميكانيزمات دفاعية تعويضية ،هذا لإعادة الأمن Réassurance و توازن صورة الذات.

البعد الثاني :التلميذة و زملائها

لقدكانت سلوكيات التفاعل و التواصل الإجتماعي متوسطة ،قد ظهرت بنسبة 50% بصفة دائمة في الملاحظات الأربعة ، رغم ظهور سلوكيات إنسحابية في بعض الأحيان بنسبة 50% .كما لاحظنا سلوكيات إعتمادية في أغلب الأحيان بنسبة 75% في حل التمارين و الأعمال المدرسية داخل قاعة الدراسة ،هذا يسبب ردود فعل من طرف الزملاء (إخفاء الكراس ، رفض المساعدة) رفضا للسلوكيات الإعتمادية ،هذا بنسبة 50% في بعض

الأحيان في جميع شبكات الملاحظة ،يتفاعل المبحوث معها في بعض الحالات 50% بسلوكيات عدوانية (حذف الكراس ،الضرب الأيدى).

البعد الثالث : التلميذة و المعلم

ظهر عدم وجود تواصل ايجابي بين التلميذة و المعلم و نفس الشيء بالنسبة للإعتمادية على المعلم 0% علما أن المبحوثة بأنها لا تزال تعانى من بعض الصعوبات واضحة في القسم ، هذا ما يمثل كذلك المكانة المدرسية المتدنية للتلميذة ،في ظل غياب دورها في القسم ، يساهم في ذلك تعرضها للنقد طرف المعلم في بعض المواقف بنسبة 50 % في جميع شبكات الملاحظة ،يؤدي هذا إلى ظهور سلوكيات إنسحابية و سلوكيات السخط و عدم الرضى (خفض الرأس ، تغير ملامح الوجه) تعبر عن تدني قيمة الذات لدى التلميذة في القسم.

تحليل اختبار رسم الشخص :

ملاحظات حول الرسم :

- بدأت برسم الشكل الذكوري ثم رسم الشكل الأنثوي
- استغرقت في الرسم دقيقة و 24 ثانية
- استغرقت في الرسم الثاني دقيقة و 20 ثانية.
- طرح أسئلة حول الجنس المطلوب رسمه.
- الإشارة بالأيدي و الضحك أثناء الرسم

رسم الشكل الأنثوي :

بعدما قام الباحث بوضع مستلزمات اختبار رسم الشخص أمام المبحوثة و القاء التعليمة عليها ، حيث طرحت المبحوثة سؤال حول الجنس المراد رسمه 'واش نرسم طفل و لا طفلة ؟' ،فرد الباحث بإمكانية رسم الجنس الذي تريد رسمه .حيث بدأت الحالة برسم الرأس ،ثم العينين ، الحاجبين ،الأنف ،الفم ،الشعر ، ثم العنق ،البدن ، الثوب

الذراعين ،الأجل .

كان ظاهراً على المبحوثة علامات التوتر أثناء الرسم ،حيث كانت كثيرة الإشارة باليد ،كانت تتوقف أو تترد قبل رسم عدة أجزاء في الجسم.

قصة المبحوثة حول رسم الشكل الأنثوى :

قام الباحث بوضع الرسم الأول للشخص (طفلة) أمام الحالة ، طلب منها أن تسرد لنا قصة عن الشخص المرسوم فعارضت الفكرة و بالتالى لجأنا إلى جدول المستدعيات associations ل**كارين ماكوفر .**

طفلة في عمرها 9 سنوات (عمر المبحوثة) ،إسمها مروة ،تعيش مع والديها و ثلاث إخوة ،سليمة الجسد.

تحب أمها أكثر من أبيها ،ليست جميلة الشكل ،سعيدة مع العائلة ،ليست عندها أي مشاكل ،لديها صديقات أصغر منها سناً ،تحب المدرسة ،إذا تكلم عنها الناس يقولون عنها أشياء سيئة لأنها لا تدرس جيداً (متقراش مليح) لأنها ليست جميلة (ماشي شابة) ،أما عن امنيتها فتريد أن تصبح معلمة أو مديرة ،و أكدت المبحوثة أنها لا تريد أن تصبح مثل الطفلة المرسومة.

أما عن المستدعيات الخاصة بالمبحوثة ،فقد ترددت في الإجابة ، حيث تغيرت نبرة صوتها ،و اعتبرت أن كل شيء فيها جميل ،و كذلك تود أن تصبح طبيبة في المستقبل ، و أعتبرت ذلك سهل (ساهل نولى طبيبة).

رسم الشكل الذكوري :

لاحظنا على المبحوث علامات التوتر،حيث رفضت في البداية رسم الشكل الثاني قبل إلقاء عليها التعليمة،لأن في اعتقادها أنها ستقوم بعدة رسومات،وقد قمنا بإعلامها بأنه آخر رسم ستقوم به،ويجب أن يكون من الجنس الذكوري.

بدأت الحالة برسم الرأس،ثم الأعين،الفم،الشعر،العنق،البدن،الرجلين،الحذاء،الذراعين،الأذن.

علقت المبحوثة بعد رسمها أنها قد نسيت رسم شيء (نسيت حاجة)،لكنها لم ترسم أي شيء آخر،وقالت بعد

ذلك قد انتهت من الرسم .

قصة المبحوثة حول الرسم الثاني(الرسم الذكوري):

كانت الطريقة نفسها مع الرسم الأول،أي إعتمادا على الجدول المستدعيات .

طفل في عمره 8 سنوات،أسمه خلود،يدرس السنة الثانية،يسكن مع والديه و 4إخوة (2بنات،2ذكور)،يحب أباه أكثر من أمه،هو سعيد،ليس لديه أي مشاكل،يحب الرياضة أو الجري (يجري)،لديه أصدقاء أكبر منه سنًا،إذا تكلم الناس عنه يقولون أنه يدرس جيدا،وهو يتمنى أن يصبح طبيب أو معلم أو مدير،وعبرت في الأخير عن أمنيتها في أن يصبح مثله.

تحليل إختبار رسم الشخص للحالة الخامسة :

تموضع رسم الحالة في الجهة الوسطى للورقة التي تمثل الحاضر والواقع،وفي الجهة العليا من الورقة تدل على الحاجة إلى توكيد الذات.

نلاحظ فيما يخص المظاهر التحليلية للرسم وجود الفم،الأنف،العينين،الشعر،البدن،الأرجل،الساقين.كما يلاحظ وجود توازن وبنية وانسجام في الرسم،الذي يؤدي بنا إلى استخلاص مفهوم le bonhomme contour حسب J.Royer الذي يظهر عند الأطفال ابتداءا من 8 سنوات إلى 12 سنة.كما رسمت المبحوثة الشكل الإنساني الأنثوي أولا متجانس مع جنس المبحوثة،مما يوضع ثبات الهوية الجنسية وعدم اضطرابها .أما التردد الذي حصل عند إلقاء التعليمة ، فقد فسرت هذه التعليمة التي مفادها "أرسمي شخصا" بوصفها "ارسمي رجلا أوطفلا"، وهذا يدل على ارتباك التعيين الذاتي.

أما الشكل الكبير جدا،الموضوع بشكل عدواني في أعلى ومنتصف الصفحة،حسب ماكوفر يرى في الأغلب عند الأفراد الذين لديهم تقييما عاليا للذات (ماكوفر،1987،ص121).أما الرأس الكبير والمرسوم بعناية كتعبير عن نرجسية المبحوثة،خاصة في الرسم الأول،والتى تعبر عن الأنا المتضخم،كما أن الفم الفارغ و المرسوم بدقة في كلى

الشكلين عن الإعتمادية الفمية لدى المبحوثة،أما العين الواسعة والبارزة التي تخلق صورة للعدوان والشك والتي تظهر عادة عند الفتيات (ماكوفر ،1987،ص73).والحاجبين المرسومين كذلك بدقة فتشير إلى الأناقة،و الأنف المرسوم في الشكل الأنثوي والمحذوف في الشكل الذكوري دلالة على معالجة خطية صراعية على الشكل من الجنس المخالف فيما يخص القضيبية،رسمت الأذن في الرسم الثاني وقامت بالتضليل عليها ، غير أنها حذفته في الرسم الأول وذلك دلالة على حساسية النقد من الجنس المخالف ،إن تسريحة الشعر في الشكل الأنثوي هو مطابقة لتسريحة للمبحوثة،فهي تسريحة محكمة ومندمجة مما يوحي بالإعتماد على الإغراء من أجل الحصول على الإعجاب أكثر من الانجاز الفكري .

أما ملامح التواصل الأخرى ،فقد رسمت ذراعين طويلتين ،التى تعبر عن الطموح و الحاجة إلى تحقيق الذات ،أما حذف اليدين فى كلا الرسمين ،فهذا دلالة على صعوبة القدرة على إقامة علاقات مع الغير و الشعور بالذنب إتجاه هذا الجزء من الجسم (أداة الكتابة و المهارة اليدوية).

كما أن المبحوثة قامت برسم الملابس في الشكل الأنثوى بعناية تامة ،هذا لأنها من الناحية السطحية هي إجتماعية و منبسطة ،لكن ذلك الميل إلى تكوين العلاقات الاجتماعية يحفزه شهية القبول الاجتماعى و التفوق كما يعبر ذلك عن نرجسية الحالة .ظهرت عدوانية المبحوثة في الضغط على القلم ،حيث تمظهر ذلك ،خاصة في الشكل الأول ،قاتم بشكل واضح.

أما في المستدعيات ،فقد عبرت على كل شيء في جسمها جميل ،هذا يعتبر عن صورة جسد عالية ،كما أنها تمنت أن تصبح طبيبة في المستقبل و اعتبرت ذلك سهل ،رغم أنها تعاني من صعوبات في الدراسة و علماً أن معدلها لا يتجاوز 4.68/10 فى الفصل الأول و الثاني ،هذا ما يُعبر عن قيمة ذات غير واقعية و غياب مبدأ الواقع .

ملخص حول اختبار رسم الشخص

من خلال تحليل اختبار رسم الشخص و ما جاء فى المستدعيات تبين لنا أن سماح لديها تصورات ذات غير واقعية

فصورة الجسم لديها مضخمة ،حيث أكدت في مستدعياتها ان جسمها كله جميل (مليح قع) ،هذا ما ظهر كذلك في رسوماتها ،التي برزت فيها نرجسيتها ،كما أن قيمة الذات لديها غير واقعية ،فرغم ما تعانيه من صعوبات دراسية و انخفاض مرددوها المدرسي ،تمنت أن تصبح طبيبة و اعتبرت ذلك سهل .

ظهرت عدوانية المبحوثة إتجاه الاخر ،الذي يكون نتيجة النقد خاصة من طرف الجنس الأخر و الإحباطات الناتجة عن الدراسة (التعليم المكيف) ، رفضها للمدرسة ،حيث عبرت عن ذلك في المستدعيات الخاصة بالرسم الأول (ما تحبش ليكول).عبرت في اللغة الخطية عن رغبتها إقامة العلاقات مع الأخر و كسب القبول من الناحية الإجتماعية هذا مع الشك و عدم القدرة الذي ظهر بشكل واضح في المظاهر التحليلية الاختبار رسم الشخص.

ملخص عن الحالة الخامسة:

من خلال النتائج المتحصل عليها من تحليل شبكة الملاحظة و تحليل رسم الشخص **لكارين ماكوفر** ،تبين لنا أن المبحوثة لديها تصورات ذات سلبية ،فعلى مستوى شبكة الملاحظة ،أظهرت المبحوثة تدني مكانتها المدرسية statut scolaire في ظل غياب دور كبير لها فى القاعة ،رغم ظهور مشاركتها في بعض المواد التي لا تعانى فيها من مشاكل،هذا كمحاولة لترميم صورة الذات لديها أمام الأخر.

كما ظهر التواصل الإجتماعي المتوسط للحالة ،رغم وجود سلوكيات إنسحابية في بعض الأحيان ، ظهرت كذلك سلوكيات إعتمادية ،تعبر تدني قيمة الذات .

أما على مستوى اختبار رسم الشخص ،فقد تبلورت لدى المبحوثة تصورات ذات غير واقعية ،هذا يفسر ظهور ميكانيزمات اساسية كالرفض و الإنكار dénégation et déni فحسب R,Perron "إذا توفر الفرد على قيم ضيقة ،و تدرك من طرف الشخص نفسه ،و من طرف المحيطين به ،تكون الميكانيزمات إلى يستعملها الانا منخفضة réduite ،تؤدي إلى ظهور ميكانيزمات أساسية وهي الرفض و الإنكار " (R, Perron, 1991,p41) .

هذا ما يفسر أن المبحوثة أنكرت جميع معدلاتها ، رسمها كان كبيرا الذي يعبر عن تقييم ذات عالي و غير واقعي كما سمح لنا الاختبار الوصول إلى نرجسية المبحوثة (الملابس ،الجسم الانيق ،الرأس الكبير و المرسوم بعناية).

أما على مستوى المستدعيات associations فقد إعتبرت أن جسمها جميل , و عبرت عن أمنيتها أن تصبح طبيبة ،و أعتبرت ذلك سهل ،هذا ما يمثل صورة ذات غير واقعية .علما أن معدلاتها لا تزال تحت المتوسط (4.86/10).

إذن من خلال كل ما سبق ذكره، يمكن أن نقول أن المبحوثة ،بعد معاناتها من صعوبات مدرسية ما تزال تعاني من البعض منها،تبلورت لديها تصورات ذات سلبية .

الحالة السادسة

تبلغ التلميذة من العمر 9 سنوات،تدرس في السنة الثالثة إبتدائي ،تعيش وسط أسرة تتكون من الوالدين و 4إخوة (1ذكر و3بنات)،كانت تعاني من تأخر كبير خاصة في مادة الرياضيات ، وبالتالي تم توجيهها في السنة الثانية إلى قسم التعليم المكيف ،وتم إعادة إدماجها إلى القسم العادي في السنة الدراسية التالية ، وهي الآن في تحسن مستمر .بدأت علامات التوتر على المبحوثة في المقابلات الأولية،وكانت تطرح أسئلة حول سبب وجودها مع الباحث،ولكن بعد ذلك أصبحت أكثر ارتياحية ،كانت كثيرة الضحك خاصة أثناء تطبيق اختبار رسم الشخص.

التفريغ الكمى لشبكة الملاحظة

د ت / م	درجة تكرارها					
	ابدا		احيانا		دائما	
	ع ت	%	ع ت	%	ع ت	%
1	0/4	00	2/4	50	2/4	50
2	2/4	50	2/4	50	0/4	00
3	4/4	100	0/4	00	0/4	00
4	0/4	00	2/4	50	2/4	50
5	0/4	00	1/4	25	3/4	75
6	2/4	50	2/4	50	0/4	00
7	0/4	00	3/4	75	1/4	25
8	0/4	00	1/4	25	3/4	50
9	4/4	100	0/4	00	0/4	00
10	0/4	00	2/4	50	2/4	50
11	0/4	00	2/4	50	2/4	50
12	2/4	50	2/4	50	0/4	00
13	0/4	00	1/4	25	3/4	75
14	0/4	00	1/4	25	3/4	75
15	0/4	00	1/4	25	3/4	75

25	1/4	50	2/4	25	1/4	16
50	2/4	50	2/4	00	0/4	17
00	0/4	00	0/4	100	4/4	18
00	0/4	00	0/4	100	4/4	19
25	1/4	50	2/4	25	1/4	20
50	2/4	50	2/4	00	0/4	21

تحليل شبكة الملاحظة :

البعد الأول :

ظهرت سلوكيات اهتمام التلميذة في قاعة الدراسة متوسطة في بعض الأحيان بنسبة 50 % من مجموع ملاحظاتنا الاربع. نفس الشيء بالنسبة للمشاركة ،أما المبادرة الإرادية فكانت غائبة كلياً 0 % ،هذا يبين إنخفاض مستوى الإهتمام المدرسى للمبحوثة ،كما ظهرت عليها علامات القلق من المشاركة ،التي كانت حاضرة بنسبة 50% في ملاحظاتنا .كما ظهرت صعوبات دراسية في بعض الحالات بنسبة تردد قدرها 50% ،أين إعترفت التلميذة بهذه الصعوبات للمعلم فى 50% من ملاحظاتنا ،هذا ما يعبر عن تدنى قيمة الذات لديها السبب أنها كانت ترفض القيام ببعض الأعمال بنفس النسبة ،هذه الملاحظات تبين إنحطاط المكانة المدرسية للمبحوثة في القسم ،فى ظل غياب دورها فيه.هذا ما يعبر عن رفضها للدراسة و وجود مستوى كبير من اللإهتمام المدرسي désintérêt scolaire.

البعد الثاني:

لقدكانت السلوكيات الإجتماعية للمبحوثة إنسحابية في بعض الأحيان بنسبة 50 % ،رغم ظهور عدة محاولات للتواصل الإجتماعي مع زملائها بنفس النسبة ،هذا يبين تردد المبحوثة في إقامة العلاقات مع زملائها بصفة دائمة أما داخل حجرة الدراسة ،ظهرت إعتمادية المبحوثة في القيام بالأعمال المدرسية بنسبة 75 % في كل الأوقات و مقارنة أعمالها مع زملائها كذلك بنفس الدرجة ، هذا جعلها تتعرض للنقد من طرف زملائها في

بعض الأحيان بنسبة 50% فى ملاحظاتنا الأربع ،مما جعلها تتعامل معه بعدوانية أو سلوكات إنسحابية بنفس النسبة تعبر عن رفض الواقع و السخط عن الذات و عدم الرضى.

البعد الثالث :

بينت الملاحظات عدم وجود تواصل ايجابى بين المعلم و المبحوثة في القاعة ،كما كانت الاعتمادية غائبة في الملاحظات 0% .كما يعكس هذا غياب توقعات ايجابية من طرف المعلم للمبحوثة أو من طرف المبحوثة نفسها هذا ما يبرر عدم وجود دور هام لها في القسم مقارنة مع زملائها ،فحسبَ Aublé يميل المعلم دائما إلى التلميذ الذى يمثل وجوده السابق كتلميذ جيد و وجوده الحالى كمعلم جيد ،فهذا السجل التواصلي ،الذي يكون في الغالب لا شعورى،للعلاقة التربوية بين المعلم و التلميذ يسمح بتبلور صورة للتلميذ كمحبوب أو مرفوض.

(R.Perron,1991,p114)

تعرض المبحوثة في بعض الاحيان بنسبة 50% ،قد يساهم فى تبلور صورة متدنية ،علما أنها تتفاعل مع هذا النقد بنفس النسبة ،بسلوكيات انسحابية (خفض الرأس) تدل على السخط و عدم الرضى.

تحليل اختبار رسم الشخص

ملاحظات حول اختبار رسم الشخص :

-بدأت برسم الشكل الأنثوي ثم رسم الشكل الذكوري

-استغرقت في الرسم الأول دقيقة و 20 ثانية

-استغرقت في الرسم الثاني دقيقة و 12 ثانية

-طرح أسئلة وضحك أثناء إلقاء التعليمات

رسم الشكل الأنثوي :

عندما قمنا بتزويد المبحوثة بمستلزمات اختبار رسم الشخص و إلقاء التعليمة و التي كانت تتطابق مع الحالات

السابقة ، طرحت المبحوثة سؤال على طبيعة الرسم "واش نرسملك ؟" ،فكان علينا إعادة التعليمة مرة أخرى.

رسمت المبحوثة الرأس ،ثم العينين ،الحاجبين ،الفم ،الشعر ،العنق ،البدن ،الثوب ،الساقين ،و الرجلين، ثم انتهت برسم الذراعين.

قصة المبحوثة حول الشكل الأنثوي:

بعدما أنهت المبحوثة الرسم ، وضعنا الرسم أمامها ،و طلبنا منها حكاية قصة ،إعتذرت المبحوثة بالرغم من تشجيع الباحث ، و بالتالي لجأنا إلى جدول المستدعيات حسب **ماكوفر** ،حيث كانت المبحوثة تفضل الإجابة عن سؤال محدد.

طفلة في عمرها 5 سنوات ،إسمها أسماء (إسم أخت المبحوثة) ،هي الآن جالسة في المنزل ،تعيش مع والديها و 4 إخوة(2 ذكور ،2 إناث)،تحب أمها أكثر من أبيها ،تحب كذلك إخوتها ،الطفلة جميلة و ذكية ،عندها ثلاث صديقات مفضلات في مثل سنها، تحب الدراسة في المنزل ، لكن تغضب كثيراً و تحزن عندما لا تتحصل على معدل جيد (تزعف كيماتجيبش معدل مليح) ،أما عن امنية هذه الطفلة فهي تريد ان تصبح طبيبة أو مهندسة .أما في المستدعيات الخاصة بالمبحوثة ،فأجابت أن كل شيء في جسمها جميل ،و أنها تتمنى أن تصبح طبيبة أو مهندسة في المستقبل ،و عبرت ان ذلك ليس سهل ،لان ذلك يتطلب الدراسة كثيراً(لازم نقرى بزاف).

رسم الشكل الذكوري :

بدأت المبحوثة برسم الرأس ،ثم العينين ،و الحاجبين، الفم ،الشعر ،العنق ،البدن ،الساقين و القدمين.

إستغرقت المبحوثة وقت أقل مقارنة بالرسم الأول .

قصة المبحوثة عن الرسم الذكوري

كانت الطريقة باستعمال جدول المستدعيات ،حيث رفضت المبحوثة سرد لنا حكاية عن الرسم ،ففضلنا العمل بنفس الطريقة في الرسم الأول.

طفل عمره 18 سنة ،إسمه فتاح ، و هو اخوها الحقيقى ، يعيش مع خالته ، يعمل ميكانيكى(فى السيارات) يحب اباه اكثر من امه ،لديه 4 اخوة (2 ذكور،2 اناث) ، جميل و ذكى ، جسمه سليم .كان كذلك يحب المدرسة ، لكنه طرد من المدرسة، لا يخاف من شيء ،اما الجزء الغير جميل فيه هو يده، لديه 3 اصدقاء مفضلين في الاخير ،عبرت المبحوثة عن امنيتها ان تصبح مثله ،لانه لا يخاف من شيء , و ان لا احد يصرخ عليه .

تحليل اختبار رسم الشخص

تموضعت رسوم اسمهان فى الجهة الوسطى للورقة التى تمثل الحاضر و الواقع ، كما نلاحظ وجود المظاهر التحليلية العامة للرسم اي وجود الفم ،الانف ، اليدين ، الذراعين. الساقين ، الارجل ،مما يسمح لنا ،حسب J.Royer مفهوم le bonhomme contour الذى يظهر عند الاطفال الاكثر من 8 سنوات.

إن الشكل الصغير، خاصة مقارنة بالحالة الاولى و الخامسة ،و الموضوع كذلك بصفة عدوانية فى منتصف الصفحة ،يعبر عن قيمة ذات متدنية، كإحدى مكونات تصورات الذات لدى المبحوثة ،و عن تدني صورة الجسم التى هى دائما لا شعورية حسب F.Dolto (Serge,Tesseron,2005,p45) .

أما الاعين المفتوحة في شكل الرسمين و المرسومة بدقة من طرف المبحوثة ،التى ركزت على رسم بؤبؤة العين في الرسمين ،يدل عل الرغبة في الانفتاح على الاخر و يغزو ذلك الحذر و الخوف و محاولة ضبط ذلك (ماكوفر،1987،ص 72) .كما اعطت شكل خاص للفم ،الذى كان فارغ ،كتعبير عن الاعتمادية لدى المبحوثة ،و تسريحة الشعر فى الشكل الانثوى ،التى تشبه تسريحة المبحوثة ،فهي محكمة ،رسمتها بعناية ،تعبر عن الاغراء من اجل الحصول عل القبول الاجتماعى.

أما ملامح التواصل الاخرى ،فقد رسمت ذراعين ضعيفتين و هزيلتين تدل على القصور و الضعف ،الذى يعكس تدني صورة الذات امام الاخر.و رسمها لليدين على شكل دوائر صغيرة (يدين مغلقة) ،دلالة عن الشعور بالذنب لهذا الجزء من الجسم المسؤول عن المهارات الادائية و كذلك عن دوره الاجتماعى مع الغير.

ان الجسم النحيف بشكل خاص ،و الذي تقدمه المبحوثة كتمثيل لجنس الذات هو مؤشر عن السخط و عدم الرضى عن نمط جسمها ـو بالتالي تدني صورة الجسد لديها ، تظهر المعالجة الخطية الفارقة للساقين التي تتعلق برسوخ القدمين عامة فى البيئة و عدوانية تنشأ من وضيفتها المتعلقة بدفع و قيادة الجسم نحو الاخر ،كما تظهر نرجسية المبحوثة فى رسم الملابس فى الشكل الانثوى و تزين العينين ، يظهر عدم التناظر فى الرسم الاول كتعبير عن الشعور بعدم تناسق الجسم.

الملاحظ ان المبحوثة رسمت الشكل الذكورى اصغر بصفة واضحة و كانت تضغط على القلم ،ذلك دلالة على عدوانية موجهة الى الجنس الاخر (الاخ) ،فرغم سنه الذى يتجاوز سنه 18 سنة .

أما على المستوى اللفظي le dit أي مستدعيات المبحوثة ،فرغم انها اسقطت اختها التى لا يتجاوز عمرها 5 سنوات فى الشكل الانثوى ، إلا انها عبرت عن انشغالها بالدراسة (تزعف كيما تجيبس معدل مليح) ،الذي يمثل تدني قيمة الذات ،فرغم امنيتها ان تصبح طبيبة او مهندسة ، اظافت ان ذلك ليس سهل ،دلالة على على تبلور تلك القيمة و سيطرة مبدأ الواقع.نتيجة اخفاقاتها المدرسية (التعليم المكيف).كما عبرت عن نرجسيتها ،فاعتبرت ان كل شيء فى جسمها جميل (كل شيء فيا مليح) ،هذا يعكس ما توصلنا اليه فى الرسم le non dit ،هذا نتيجة ظهور الميكانيزمات الضابطة mécanismes régulateurs ،فحسب 1991 Perron يلجأ الانا الى هذه الميكانيزمات ،كالتعويض لترميم تصورات الذات عند التلاميذ الذين يعانون من صعوبات دراسية كما عبرت المبحوثة عن قلقها و تعرضها للنقد ،هذا ما لا يتعرض له اخيها ، فقد تمنت ان تكون مثله (لا خاطر مايخاف والوا و مايعيط اعليه حتى واحد).هذا ما يعتبر تهديد لصورة الذات لديها .

ملخص حول اختبار رسم الشخص

من خلال تحليل اختبار رسم الشخص ،و ما جاء فى المستدعيات associations تبين لنا ان اسمهان لديها تصورات ذات سلبية ، فقد تبلورت لديها صورة جسم متدنية ،هذا ما ظهر فى الرسم رغم محاولة ترميمها . ظهرت كذلك قيمة الذات المتدنية في مستدعياتها ،حيث اعتبرت الوصول الى امنيتها صعب ، هذا لتراكم تجارب

التأخر المدرسي و المرور بالتعليم المكيف ،كما ظهر دور صورة الأخر في تدني قيمتها و ظهور عدوانية صريحة خاصة في إسقاطها للرسم الثاني.

سمح لنا الاختبار كذلك الوصول إلى نرجسية المبحوثة و محاولة الانا الفاشلة في ترميم تصورات الذات لديها باستخدام ميكانيزم التعويض و التي حسب R,Perron تلعب دور إحدى الميكانيزمات الهامة لترميم تصورات الذات ،بالإتكال على صورة الجسم .

ظهرت عدوانية الحالة إتجاه الأخر ،هذا نتيجة للنقد و الرقابة (لا يصرخ عليه أحد) (تزعف كيماتجيبش معدل مليح) ،مما يهدد الجانب العلائقي للمبحوثة ،حيث ظهرت في ملامح التواصل التحليلية في الرسم إنطواء المبحوثة و الصعوبة في القيام بعلاقات مع الغير.

ملخص عن الحالة السادسة :

من خلال النتائج المتحصل عليها من تحليل شبكة الملاحظة و تحليل اختبار رسم الشخص **لكارين ماكوفر** ،تبين لنا أن المبحوثة تبلورت لديها تصورات ذات سلبية ،فعلى مستوى شبكة الملاحظة ،توصلنا إلى تدني مكانتها المدرسية فى ضل دور يعتبر ضعيف داخل قاعة الدراسة ،و ظهور صعوبات كبيرة في بعض المواد خاصة الرياضيات أما تواصلها الاجتماعي مع زملائها كان متوسط مع وجود سلوكيات إنسحابية و إعتمادية تعبر عن تدني قيمتها أمام الأخر.

أما على مستوى اختبار رسم الشخص ،يبين حجم الشكلين تدني قيمة و صورة الذات لديها .

كما سمحت لنا مستدعياتها الوصول إلى نرجسية المبحوثة و محاولتها ترميم صورة الجسم لديها، كما عبرت عن إنشغالاتها المتعلقة بالدراسة و أمنياتها المستقبلية و صعوبة تحقيقها الذى يعكس تدني قيمة الذات لديها الناجم عن إحباطات متعلقة بنتائجها الدراسية المتكررة.

تسمح هذه العناصر التي سبق ذكرها بالوصول إلى أن المبحوثة لديها تصورات ذات سلبية .و تأخر دراسي ما

تزال تعاني منه .

الحالة السابعة :

تقديم الحالة :

تبلغ التلميذة من العمر 9 سنوات ،تدرس في السنة الثالثة ،تعيش وسط أسرة تتكون من الوالدين و ثلاث اخوة كانت تعاني في السنة الماضية من تأخر دراسي كبير ،تم توجيهها الى التعليم المكيف ،حيث يعتقد معلمها أنها قليلة النشاط و لا تحب المدرسة أو الإجتهاد ، ادمجت لفترة تفوق 7 أشهر في التعليم المكيف ،و هي الأن تلميذة حسب معلمها ،متوسطة المستوى و فى تحسن مستمر.

لم تبدى المبحوثة اى علامات القلق ،كانت تجيب على اسئلة بدون تردد ،حيث كان انتاجها اللغوي ضعيف فإجابتها لا تتعدى الكلمة او اثنتين.

التفريغ الكمى للشبكة الملاحظة:

د ت / م	درجة تكرارها					
	ابدا		احيانا		دائما	
	ع ت	%	ع ت	%	ع ت	%
1	1/4	25	3/4	75	0/4	00
2	2/4	50	2/4	50	0/4	00
3	4/4	100	0/4	00	0/4	00
4	0/4	00	2/4	50	2/4	50
5	0/4	00	1/4	25	3/4	75
6	1/4	25	3/4	75	0/4	00
7	2/4	50	2/4	50	0/4	00
8	0/4	00	1/4	25	3/4	75
9	4/4	100	0/4	00	0/4	00
10	4/4	100	0/4	00	0/4	00
11	0/4	00	2/4	50	2/4	50
12	2/4	50	2/4	50	0/4	00
13	3/4	75	1/4	25	0/4	00

75	3/4	25	1/4	00	0/4	14
00	0/4	25	1/4	75	3/4	15
00	0/4	75	3/4	25	1/4	16
50	2/4	50	2/4	00	0/4	17
00	0/4	00	0/4	100	4/4	18
00	0/4	00	0/4	100	4/4	19
75	3/4	25	1/4	00	0/4	20
50	2/4	50	2/4	00	0/4	21

تحليل شبكة الملاحظة:

البعد الأول :التلميذة و المواد الدراسية

كانت سلوكيات إهتمام التلميذة في الدروس متوسطة في كل فترات الملاحظة ،هذا ما تبينه المؤشرات السلوكية الأولى فقد كان إهتمامها متوسط في ثلاث شبكات من أصل أربعة ،ذلك ما تبينه نسبة مشاركتها التي كانت منخفضة 25 % ،هذا ما يعكس الإهتمام المدرسي المتوسط للمبحوثة ،ظهر القلق لديها في شكل سلوكيات إنسحابية (خفض الرأس) ،بتكرار قدره 50% في كل الملاحظات ،كل هذا يمثل رفض المقرر الدراسي و القلق من وضعيات " ألاختبار " أي الوضعيات التي تكون محل تقييم . الذي ظهر في رفضها القيام بالأعمال المدرسية بنسبة 50% في بعض الأحيان ،سواء بإيماءات أو الرفض القاطع عند طلب المعلم منها القيام بعمل ما الذى يعود إلى معاناتها من صعوبات في بعض المواد (الرياضيات) لوحظت بصفة دائمة بنسبة 75% أي في ثلاث ملاحظات من أصل أربعة ،هذا ما يساهم بتبلور لديها صورة تلميذة ذات قدرات ضعيفة.

البعد الثاني :التلميذة و زملائها

لقد كان التواصل الاجتماعى للمبحوثة متوسط ،هذا ما بينته الملاحظات الأربعة بنسبة 50% في الكل الأوقات هذا يعبر عن التردد في الدخول في علاقات اجتماعية في كل الأوقات .

كما لم تظهر سلوكيات تواصلية او اعتمادية في حجرة الدراسة إلا فى بعض الاحيان 25% ، بظهور اعترافات لفظية فى كثير من الحالات بنسبة 75% بتفوق زميلها عليها ،من نوع (هو لقاها، سقسي سمير انا مالقيتهاش) الذى يمثل تدني قيمة الذات امام الاخر ،و الاعتماد على معيار الحكم على الذات البين-شخص interindividuel .تعرضت المبحوثة فى كثير من الاحيان 75% للنقد او الرفض من طرف زملائها نتيجة لسلوكياتها العدوانية و الاعتمادية ،تفاعلت معها فى كل الحالات بنسبة تردد 50% بسلوكيات عدوانية او انسحابية (تغير وضعية الجلوس ،نزع ادوات مدرسية) ،تدل هذه السلوكيات على السخط و عدم الرضى.

البعد الثالث : التلميذة و المعلم.

كان التواصل الايجابي منعدم 0 % بين التلميذ و المعلم ،هذا ما يعبر غياب التقمصات الايجابية للمعلم ،نفس الشيء بالنسبة للاعتمادية و غياب دور التلميذة في القسم، هذا دلالة عن غياب توقعات ايجابية من طرف المعلم و من طرف التلميذة نفسها .يمثل تبلور صورة للتلميذة ذو قدرات ضعيفة Aublé 1991 ، تعرضت المبحوثة في كثير من الاحيان 75% لنقد نتيجة الاداء الضعيف للتلميذة ،تفاعلت معه بنسبة 50% فى كل الحالات كانت سلوكيات انسحابية (حفض الرأس) ،تعبر عن السخط و عدم الرضى.

تحليل اختبار رسم الشخص

ملاحظات حول اختبار رسم الشخص.

- بدأت الحالة برسم الشكل الانثوي ثم رسم الشكل الذكوري
- استغرقت فى الرسم الاول دقيقة و 32 ثانية.
- استغرقت فى الرسم الثانى دقيقتن و 44 ثانية و كانت اكثر تردد
- استعمال الممحاة ثلاث مرات فى الشكل الذكور فقط.

رسم الشكل الأنثوي :

بعد تزويد المبحوث بلوازم الاختبار و إلقاء التعليمة عليها ،بدأت مباشرة في رسم الرأس ،العينين ،الأنف ،الفم الشعر ،ثم انتقلت إلى رسم العنق و البدن ،ثم الذراعين و اليدين ، الأصابع ، إنتهت برسم الساقين و الأرجل و الأحذية.

كانت المبحوثة جد هادئة و غير متوترة في هذا الرسم.

قصة البحوثة حول الرسم الأول :

بعدما انتهت المبحوثة من الرسم ،وضعنا هذا الأخير أمامها ،و طلبنا منها حكاية قصة عن الشخص المرسوم رفضت الفكرة بحجة أنها لا تعرف ماذا تحكى ،و بالتالي لجأنا إلى جدول المستدعيات **لكارين ماكوفر .**

طفلة في التاسع من عمرها ،تدرس السنة الرابعة إبتدائي ، تعيش وسط عائلة تتكون من الوالدين و 2 أخوة لا تعرف المبحوثة معدلاتها ، لديها ثلاث صديقات مفضلات يدرسن معها في القسم ، سليمة الجسم ، جمالها متوسط (شويا) ،تخاف عندما تبقى لوحدها ، تحزن عندما يصرخ عليها أحد ،أما الأجزاء السيئة في جسمها هي رأسها و يديها ، تتمنى الطفلة أن تصبح طبيبة أو مهندسة.

أما عن المستدعيات الخاصة بها ، فهي اعتبرت أن كل شيء في جسمها جميل ،و أنها كذلك تتمنى أن تصبح مهندسة و لكن اعتبرت ذلك ليس سهل لأنها لا تدرس جيداً (منقراش مليح).

رسم الشكل الذكوري :

بدأت المبحوثة برسم الرأس ثم استعملت الممحاة ،و أعادت رسمه ، رسمت الحاجبين ،العينين ،ثم قامت بمحوهم ثم رسم الأنف ، الفم ، الشعر ، البدن ، الساقين ، ثم محوتهم ، ثم الذراعين ،و الأصابع ، و أعادت محوهم استغرقت وقت أكبر بكثير في الرسم الثاني ،كما أنها عكس الشكل ،كانت أكثر توتراً.

قصة المبحوثة حول الشكل الذكوري:

كانت الطريقة مثل الرسم الأول ، أي باستخدام جدول المستدعيات .

طفل عمره 9 سنوات و يدرس في السنة الثالثة ،يلعب مع أصدقائه،يسكن مع أسرة تتكون من الوالدين واثنان من الإخوة ،يحب الأسرة وكذلك المدرسة ،مستواه الدراسي متوسط ،هو سعيد ،يخاف من أصدقائه عندما يقومون بضربه ،من عاداته السيئة أنه يتشاجر كثيرا مع الأطفال ،يحزن عندما يتشاجرون في المنزل و إذا تكلم عنه الأخرين يقولون بأنه يجب عليه أن يدرس جيدا ، يتمنى ان يصبح في المستقبل طبيب أو مهندس ،وذلك ليس سهلا عليه أما في المستدعيات الخاصة بالمبحوثة ،فإن الرسم يذكرها بالعائلة والدراسة ،وعندما تطالبها عائلتها بالدراسة أكثر.

تحليل اختبار رسم الشخص للحالة السابعة:

تموضع الرسم الأنثوي للحالة السابعة في الجهة الوسطى للورقة بقليل والتي تمثل الحاضر والواقع ،كما نلاحظ وجود المظاهر العامة للرسم ،أي وجود الفم، الأنف ،العينين اليدين، الذراعين ،الأرجل، البدن ،مما يسمح لنا بالاستنتاج حسب J.Roger مفهوم le bonhomme contourالذي يظهر عند الأطفال الأكثر من 8 سنوات.

لقد رسمت الطفلة رأس الشخص كبيرا وهذا باعتبار المركز العام للذات ،ذلك دلالة على الصعوبات التي تعاني منها في الدراسة (ماكوفر ،1987،ص 61).هذا ما جاء فى مستدعيات كتأكيد لفظي على ذلك ،حيث اعتبر أن الرأس و اليدين أسوء جزء فى الرسم ،حيث أنها قامت بمحوه في الرسم الثاني .

أما ملامح التواصل ،فقد رسمت العينين واسعتين ،ذلك يدل على الرغبة في الإنفتاح على الأخر مع سيطرة الحذر و الخوف و محاولة ضبط ذلك (ماكوفر،1987،ص 72).كما أنهما رسمت فم كبير و فارغ ،يدل على الإعتمادية لدى المبحوثة ،و تسريحة الشعر كانت مميزة ،تشبه تسريحة المبحوثة ،تدل على الحيوية و الإغراء من الحصول على القبول الإجتماعي.

أما ملامح التواصل الأخرى ،فقد كانت اللغة الخطية جد واضحة ،فقد رسمت الذراع اليسرى موجهة إلى البيئة و الذراع اليمنى منسحبة (الذراع المسؤولة عن المهارات اليدوية كالكتابة) ،تدل على شعور بالذنب اتجاه هذا الجزء .كما رسمت يدين على شكل مقوس ذو اصابع رقيقة تدل على صعوبة في إقامة علاقات مع الأخر .

كما أنها رسمت بدن على شكل مستطيل صغير يفصل العنق عن باقي الجسم و ذلك دلالة عن عدم نضج صورة الجسم.رسمت ساقين طويلتين في الشكل الذكوري مع أقدام كبيرة عكس الشكل الأنثوي ،مع ظهور إهتمام لهذا الجزء من خلال المسح المتكرر ،فهذه المعالجة للقدم و الساقين ،تتعلق بمشكلة رسوم القدمين بدفع و قيادة الجسم إلى الأمام أو إلى الأخر (ماكوفر ،1987،ص90).

يظهر غياب التناظر في الرسمين بشكل ملحوظ كتعبير عن عدم تناسق الجسم أو العجز البدنى (ماكوفر، 1987 ص 119).هذا ما يعكس تدني صورة الجسم لديها.

أما على المستوى اللفظي أي المستدعيات فقد ظهر إنشغالها بالدراسة ،ذلك برفضها الحديث عن النتائج الدراسية للشكل الأول ،كما أنها عبرت بأن الرأس و اليدين أسوء أجزاء جسم الطفلة المرسومة ، هذا تعبير عن الأجزاء المسؤولة عن الإحباط المتعلق بالانجاز العقلي و اليدوي في التعلم .هذا ما يعتبر تأييدا لفظيا عن تدني قيمة الذات نتيجة هذه الإحباطات و الشعور بالذنب اتجاه هذه الأجزاء .كما أنها عبرت عن أمنيتها ،و اعتبرت تحقيقها غير سهل ، هذا ما يعبر كذلك عن تبلور قيمة ذات متدنية نتيجة للإحباطات الدراسية (منقراش مليح).

ملخص حول رسم الشخص :

من خلال تحليل اختبار رسم الشخص **لماكوفر** و ما جاء فيه من مستدعيات تبين لنا ان لمياء لديها تصورات ذات سلبية ،فقيمة الذات كإحدى مكونات هذه التصورات متدنية ،حيث عبرت بصفة صريحة أنها لا تستطيع تحقيق أمنياتها .كما ظهرت انطوائية المبحوثة و صعوباتها في القيام بعلاقات مع الأخر،هذا نتيجة تعرضها للنقد

و الرقابة ،هذا ما تكلمت عنه بصفة صريحة في الرسم الثاني.

كما أنها عبرت عن تدني صورة الجسم لديها في اسقطها للرسم الثاني ،في حديثها عن أسوء أجزاء جسمها و اعتبر كذلك أن جمال جسمها متوسط.

ملخص عن الحالة السابعة:

من خلال تحليل شبكة الملاحظة وتحليل اختبار رسم الشخص ،تبن لنا أن المبحوثة تبلورت cristallisation لديها تصورات ذات سلبية ،فعلى مستوى شبكة الملاحظة ،أي ما هو ملاحظ ،كانت المكانة المدرسية statut scolaire للمبحوثة متدنية ،في ضوء دور ضعيف داخل قاعة الدراسة ،و وجود مشاكل دراسية ساهمت في تبلور صورة تلميذة ذات قدرات ضعيفة.

نفس الشيء بالنسبة للتواصل الإجتماعي الذي كان متوسط ،بظهور سلوكيات إنسحابية و أخرى إعتمادية المميز في هذه الحالة ،هو وجود اعترافات لفظية في الكثير من الأحيان بتفوق زميلها عليها ،تبين تدني قيمة الذات لديها ،فى ضل غياب توقعات attentes ايجابية من نفسها أو التى ينتظرها المحيطين منها (معلم ،زملاء).

أما على مستوى اختبار رسم الشخص ،فقد ظهر محتوى تصورات الذات (صورة ،قيمة ،صورة الجسم) بصفة جلية ،فكانت صورة الجسم متدنية ،هذا ما جاء في تأكيدات المبحوثة اللفظية و في لغتها الخطية (الرسم). أما على مستوى المستدعيات فقد عبرت المبحوثة عن انشغالاتها المتعلقة بالدراسة كما عبرت عن امنيتها في أن تصبح مهندسة أو طبيبة ،واعتقدت أن ذلك صعب ، هذا ما يعبر عن تدني قيمة الذات نتيجة الإحباطات الدراسية المتكررة (التعليم المكيف).مع ظهور على المستوى العلائقي الرغبة في إقامة علاقات إجتماعية دائمة من جميع ما سبق ذكره تبين أن المبحوثة تبلورت لديها تصورات ذات سلبية بعد معاناتها من تأخر دراسي كبير و

مازالت تعاني منه في بعض المواد حسب نتائجها فلم يتجاوز معدلها 4.8/10.

المناقشة العامة لنتائج شبكة الملاحظة و اختبار رسم الشخص لكارين ماكوفر :

فيما يلى نحاول تقديم حوصلة و مناقشة عامة للنتائج التي تم الحصول عليها مع مقابلتها بالفرضية التي كانت منطلق هذه الدراسة "هناك تصورات سلبية لدى التلاميذ الذين أُعيد دمجهم عن طريق التعليم المكيف إلى القسم العادي ." ،قد حددنا تعريف إجرائي لهذه التصورات السلبية "جميع العناصر (الشعورية و ما قبل شعورية اللاشعورية) التي يوضحها الشخص في وصف نفسه في اختبار أو حوار إضافة إلى الطريقة التي يكون أو يقدم بها ذاته أمام الأخر . la façon d'être devant autrui ،إذ نحكم عليها بالسلب إذا كانت هذه العناصر و الطريقة تشير إلى تضخم في الذات لا واقعى أو الى تدني يعبر عن الشعور بالدونية أمام الأخر.

حيث سمحت لنا شبكة الملاحظة بالوصول إلى الطريقة أو الوضعية التى يتخذها كالتلميذ أو كطفل أمام الأخر (مادة دراسية ،معلم ،زملاء) إعتمادا على الأبعاد الثلاثة للشبكة.

أما اختبار رسم الشخص سمح لنا بالوصول إلى محتوى هذه العناصر ، قيمة /صورة الذات ،صورة الجسم ، الجانب العلائقي و الإنشغالات المدرسية من حيث الرغبة في التفوق أو الإهتمام و الاإهتمام المدرسي و ثقل المحتوى الدراسي و الصعوبات السابقة و الحالية على تصورات التلميذ و الوضعيات positions التي يتخذها أمامها .

فللإجابة عن فرضية البحث ،نجد أن الحالة الأولى أظهرت تصورات سلبية ،فالمكانة المدرسية statut scolaire كانت منخفضة نفس الشيء بالنسبة للاهتمام المدرسي désintérêt scolaire و ظهور ثقل التأخر الدراسي السابق و الحالى على صورتها كتلميذ ، إنها كذلك كونت تصورات سلبية للعلاقات مع الأخر نتيجة لما هو مرغوب و لا مرغوب ، كما أظهرت تدني صورة الجسم نتيجة لجسم بدين و رأس قبيح ،كذلك تدني قيمة الذات نتيجة نزعتها الكمالية perfectionnisme و تبلور صورة ذات لتلميذ ذو قدرات ضعيفة.

أما الحالة الثانية ،أظهرت صورة جسم متدنية متعلقة بمرضه(نوبات الصرع) و شعور دائم بالتهديد ،كما كانت قيمة الذات لديه متدنية و ارتباطها بالصعوبات التي تعاني منها في الدراسة و مرورها بالتعليم المكيف ،تبلورت لديه صورة تلميذ ذو قدرات ضعيفة (ما تقدرش نقرى اكثر) ،أظهرت في شبكة الملاحظة تدني مكانته المدرسية و غياب دوره في القسم ،و إرتفاع اللاإهتمام المدرسي ،نفس الشيء بالنسبة للجانب العلائقي و التواصلي للحالة كان متدني خاصة مع المعلم كمقيم له و كحامل للقيمة (العلم)،هذا امتداد لتبلور تلك التصورات المتدنية.

أظهرت الحالة الثالثة نزعتها النكوصية وتبلور صورة ذات كتلميذة وذات قدرات ضعيفة ، مشبعة بقيمة متدنية و ارتباطها بالصعوبات المدرسية السابقة كما كان تصورها للواقع مشوه في اسقاطها للشخصين في الرسم ، رغم وجود بعض التقمصات الإيجابية للأم ، أظهرت كذلك قيمة ذات متدنية ، نفس الشيء لمكانتها المدرسية وارتفاع اللاإهتمام المدرسي ، فمعاناتها من الصعوبات الدراسية و المرور إلى التعليم المكيف ساهمت في تبلور هذا المحتوى لتصورات ذات سلبية .

نفس الشيء بالنسبة للحالة الرابعة فقد تبلورت لديها تصورات ذات سلبية ، لقد كانت مكانتها المدرسية منخفضة مع انخفاض دورها rôle في القسم ، كما أظهرت صورة جسم متدنية ،إضافة إلى قيمة ذات متدنية كامتداد لاحباطاتها المدرسية و صورة تلميذ ذو قدرات ضعيفة ، سمحت أدوات البحث بالوصول إلى تردد الحالة في بناء علاقات اجتماعية خاصة داخل المدرسة تحت مئزر التلميذ هذا كذلك امتداد لتلك التصورات.

أما الحالة الخامسة فقد توفرت على تصورات ذات متضخمة ، لا تراعي الواقع فرغم تدني المكانة المدرسية و وجود مستوى معين من اللإهتمام المدرسي ، كانت صورة وقيمة الذات متضخمة ، نفس الشيء لصورة الجسم. اعتبرت تحقيق أمنياتها شيء سهل كإنكار للواقع ، علما أنها لا تزال تعني من انخفاض في المستوى التحصيلي حيث ظهرت كذلك نرجسية المبحوثة بصفة واضحة ،كما وجدت سلوكيات و ميولات إنسحابية .

فيما يخص الحالة السادسة والحالة السابعة ، توصلنا إلى بلورتهما لتصورات ذات سلبية ، فقد كانت مكانتهما المدرسية متدنية ،كما ظهر ارتباط الصعوبات بتبلور صورة لتلميذتين ذات قدرات ضعيفة. في ظل غياب دور لهما في القسم الحالي ، التي هي(صورة) مشبعة بقيمة ذات منخفضة ، كانت واضحة في اسقاطها لأمنياتهما في الرسم واعترافهما بصعوبة تحقيقها ، كما ظهر المستوى العلائقي للحالتين ، الذي كان متدني ، بتوفر سلوكيات إعتمادية وأخرى انسحابي كامتداد لقيمة / صورة الذات المتدنية .

سنقوم بتلخيص ذلك في الجدول التالي :

الحالات	نوعية تصورات الذات	التفسير
01	تصورات ذات سلبية (متدنية)	مكانة مدرسية و تدني صورة و قيمة الذات تصورات سلبية للأخر ، تدني صورة الجسم.
02	تصورات ذات سلبية (متدنية)	صورة جسم منخفضة ،قيمة/صورة ذات متدنية مكانة مدرسية متدنية ،سلوكيات انسحابية.
03	تصورات ذات سلبية (متدنية)	نزعة نكوصية ، تشوه للواقع ،قيمة و صورة ذات متدنية ،مكانة مدرسية سيئة.
04	تصورات ذات سلبية(متدنية)	مكانة مدرسية متدنية ،صورة جسم و قيمة ذات متدنية ،مستوى علائقى منخفض.
05	تصورات ذات سلبية (متضخمة)	صورة و قيمة ذات مضخمة ،نرجسية جسدية ،مكانة مدرسية منخفضة ، ميولات انسحابية
06	تصورات ذات سلبية (متدنية)	مكان مدرسية متدنية ،صورة و قيمة ذات متدنية ،سلوكيات انسحابية (مستوى علائقى متدني.
07	تصورات ذات سلبية (متدنية)	مكانة مدرسية منخفضة،صورة جسم منخفضة قيمة/صورة ذات متدنية،جانب علائقى متوسط

إذا اردنا ان نضيف كلمات حول الجدول الواضح و نجيب عن فرضية البحث فإننا نقول:

من حيث تصورات الذات لدى التلاميذ الذين أُعيد دمجهم عن طريق التعليم المكيف إلى القسم العادي ،هناك نوعين:

- هناك ستة حالات (الأولى ،الثانية ،الثالثة ،الرابعة ،السادسة ،السابعة) أظهرت تصورات ذات سلبية لما تحتويه من قيمة /صورة متدنية ،صورة جسم منخفضة ، مكانة مدرسية متدهورة اتجاه المتطلبات المدرسية ،مستوى علائقى منخفض بظهور سلوكيات إنسحابية و أخرى إعتمادية ،مع الإشارة إلى الشعور بالدونية و إتخاذ وضعيات سلبية أمام الأخر و المدرسة (زميل ،معلم ، مقرر مدرسى) وثقل الصعوبات أو التأخر المدرسي على ذلك .

- هناك حالة (الخامسة) أظهرت تصورات ذات متضخمة ،لما تحتويه من صورة /قيمة ذات مضخمة ،إنكار للواقع و لصعوباتها المدرسية ،نرجسية مضخمة ،عكس مكانتها المدرسية التى كانت متدهورة ،اضافة الى وضعيتها السلبية امام المتطلبات المدرسية و مستواها العلائقى المتوسط.

أمام هذه المعطيات نستطيع القول بأن فرضية بحثنا قد تحققت نضرا لتوفر مجموعة بحثنا على تصورات سلبية بنوعين، المتدنية بالنسبة لستة حالات (1،2،3،4،6،7)و المتضخمة بالنسبة لحالة واحدة(5). هذا ما قد لا يخدم وجود الحالات الحالي و اللاحق كتلميذ.

خاتمة

خاتمة

حاولنا في هذا أن نتناول موضوع تصورات الذات مع ربطه بتعليم علاجي يسمى بالتعليم المكيف ، مع دراسة مجموعة تغيرات ترافق هذا التعليم من تغيير في القسم والبرامج ، والزملاء ، حيث ركزنا في بحثنا هذا على فترة معينة وهي بعد إعادة إدماج هؤلاء التلاميذ إل قسمهم العادي ، كما اعتمدنا على تناول نظري يعتبر تصورات الذات كنتيجة لكل ما تم بناءه ، تهيؤه ... تكوينه ...إلخ، وهذا عبر ما يسمى بالتاريخ النفسي للفرد ، واعتمادا كذلك على أبحاث R.perron (1964-1997)، الذي في كل مرة يحارب كل ما هو تضييق في علم النفس réductionnisme أي أنه أعط مفهوم شامل لمصطلح تصورات الذات ، بناءا على ما يعتقده الفرد في نفسه دون إهمال دور الآخر في بناء هذا التصور ، كذلك كصورة وقيمة تخضع لمجموعة ميكانيزمات ضابطة mécanismes régulateur تحافظ على ديمومة وتناسق هذه التصورات .

كما إعتمدنا على أبحاث J.p.Auble و Yves Compas في علم النفس المدرسي على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات أو مشاكل دراسية وتلاميذ أقسام الإثراء المدرسي classe d'enrichessement scolaire يعتبر هذا الأخير النموذج الفرنسي الذي اعتمد عليه التشريع التربوي الجزائري للتعليم المكيف ، لقد سمحت هذه الأبحاث بتكويننا فكرة حول الديناميكية المؤسساتية ما يسمى في علم النفس التربوي بالعلاقة التربوية بمجموع محاورها الثلاثة (التلميذ ، المعلم ، منهج) إضافة إلى مجموعة الأدوار للتلميذ والمعلم والمكانة المدرسية " الطريقة التي يرى بها التلميذ وضعيته داخ المدرسة " ،العزل فى قسم خاص ،المستوى العلائقى ،الصعوبات الدراسية كل هذه العوامل و ما تلعبه في تبلور تصورات معينة لدى التلاميذ ،من هنا انطلقت رحلة دراستنا حول تلاميذ التعليم المكيف.

بدأنا بصياغة اشكالية البحث بالرجوع كل مرة الى الإطار النظرى الذى نستند اليه و للتزويد بالمعلومات الاساسية مع طرح تساؤل اخذ صبغة علمية و الفرضية التي تهدف الى معرفة نوعية تصورات الذات لتلاميذ أُدمجوا في

التعليم المكيف بعد تعرضهم في هذا النوع من التعليم الى عدة متغيرات ،ثم ارتأينا الى التعريف بالمفاهيم الاساسية في البحث .

في الفصل الاول وضعنا تعريفا للتصورات و أصل نشأتها من وجهة نظر تحليلية ثم تطرقنا إلى تعريف تصورات الذات ومحتواها ،مع التطرق إلى مجموعة أبحاث وأعمال.

أما في الفصل الثاني فقد حدد مفهوم لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي والعوامل المسببة لهما وبعض طرق معالجتهما ، كتمهيد للفصل الثالث الخاص بالتعليم المكيف حيث قمنا في هذا الفصل بتعريف هذا النوع من التعليم ،الآليات التي تسيره إضافة إلى الفئات التي يهتم به مع تحديد سيرورة هذا التعليم العلاجي .

وضحنا في الجانب التطبيقي الطريقة والمنهج الذي اخترناه بالتطرق إلى وسائله وتقنياته المعروفة ، كالملاحظة التي اعتمدنا فيها على شبكة بنيناها على شكل ثلاث محاور ، تمثل وضعيات التلميذ مع الآخر (زميل ، معلم ، مادة دراسية) ، أين تظهر من خلالها مكانة التلميذ المدرسية ، ودوره ، مستواه العلائقي الذي يعتبر حسب R.Perron امتداد لتصورات الذات ، إضافة إلى ذلك اعتمدنا على اختبار اسقاط وهو اختبار الشخص **لكارين ماكوفر** ، الذي سعينا من خلاله إلى الوصول إلى صورة قيمة الذات وصورة الجسم ، والجانب العلائقي للفرد ، الذي من خلاله دعمنا نتائج شبكة الملاحظة ، وبالتالي التحقق من فرضية بحثنا ،التى كانت بالاعتماد على دراسة حالة ،بتفريغ محتوى الشبكة لكل حالة و تحليل ،نفس الشيء بالنسبة لاختبار رسم الشخص ،ثم وضع خلاصة عامة لكل حالة .في الاخير قمنا بمناقشة فرضية بحثنا و الاجابة عليها و كانت النتائج المتوصل اليها كالتالي:

-هناك تصورات ذات سلبية على مستوى الحالة الأولى ،الثانية ،الثالثة،الرابعة،السادسة،السابعة .

-هناك تصورات ذات مضخمة على مستوى الحالة الخامسة لا تخدم واقع الحالة ولا تخدم وجودها اللاحق وبالتالي هي تصورات سلبية،مما أدى إلى تحقق فرضية بحثنا .

يجب أن أشير كذلك أن خلال بحثنا هذا و خاصة حول التعليم المكيف ،توصلنا إلى أن كل الحالات لا تزال معدلاتها تنخفض عن المتوسط ،وهنا نطرح سؤال لبحث آخر :ما مدى فعالية التعليم المكيف في الجزائر؟ ،كذلك إن كان يهدف هذا النوع إلى تحسين المستوى التعليمي والأدائي للتلميذ،فهل يراعي فيه الجانب النفسي للتلميذ ؟ فمن خلال بحثنا هذا حاولنا معرفة ذلك من زاوية واحدة ،ما يعني أن هذا الموضوع جد واسع ،ويبقى مجال الخوض فيه كبير.

صعوبات واقتراحات :

كما أي بحث له نقاط إيجابية وأخرى سلبية تصعب من الإحاطة الشاملة بموضوع البحث ، تتمثل الإيجابية منها الرحلة مع الموضوع والتي كانت مملوءة بالرغبة واللذة في المعرفة والربط بين النظري والتطبيقي ، كذلك فتحت لنا أفاقا للبحوث الأخرى ودراسات أكثر تطبيقية ، ومفيدة للمنظومة التربوية والساحة العلمية .

أما صعوبات البحث هي الرحلة القصيرة التي تجعل الباحث مقيد لضيق الوقت، فكلما أردنا الخوض في زوايا أخرى للموضوع البحث، نجد الوقت قد سبقنا.

نقص المراجع الخاصة بالتعليم المكيف ،حيث ظهر لأول مرة سنة 1982،لكن حسب علم الباحث ،لا يوجد أي مرجع أكاديمي تكلم عن هذا النوع من التعليم ،ما جعلنا نعتمد على الجانب التشريعي وأعمال ومقالات مفتشي التوجيه .

حساسة المنظومة التربوية من هذا التعليم المكيف، حيث لمسنا نوع من الرفض في الخضوع لهذا النوع من التعليم الذي يمس مصداقيته هذا ما يدل على غياب المراجع عن هذا الموضوع.

فيما يخص المقترحات فإننا ندعم فكرة فتح أقسام التعليم المكيف في أغلب المدارس الابتدائية لأن هناك فئة كبيرة تعاني من صعوبات دراسية ،بالإضافة إلى الزيادة من فعالية هذا التعليم العلاجي ،بتوفير فريق متعدد الاختصاصات ،والذي يسمح بإحاطة المشاكل المدرسية بأكثر علمية وفعالية ،كما نقترح خلق مشروع يهتم بصفة صريحة بالتلاميذ الذين يعانون في المدارس الابتدائية من الصعوبات الدراسية والتأخر الدراسي وهذا لتوفير البرامج النفس-تربوية لمعالجة اضطرابات هذه الفئة بالاهتمام بالجانب النفسي مع الجانب الأدائي .

المراجع

قائمة المراجع

أ-المراجع باللغة العربية

1- أحمد أحمد عواد ، علم النفس التربوى و صعوبات التعلم ، المكتب العلمي للنشر والتوزيع ، الإسكندرية ، مصر ، 1997 ،ط1

2- أحمد محمد الزغبي ، الأمراض النفسية ، دار زهران للنشر والتوزيع ، عمان ، 2001.

3- بوسنة محمود واخرون ، دراسة الإعادة المدرسية في التعليم الابتدائي، الجزائر، 2008.

4- بدري مالك ، سيكولوجية رسم الأطفال ، اختبارات الرسم الإنسانى وتطبيقاتها على أطفال البلاد العربية مطبعة دار الفرقان ، عمان ، الأردن 2001.

5- جمال بن عمار الأحمر ، صعوبات التعلم ، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة ، المكتبة الإلكترونية القاهرة ،1997.

6- حمزة عادل، استخدام رسوم - التشخص ، العلاج النفسي ، القاهرة ،1999.

7- روحية ببرن ، الأطفال وعدم التكيف ،ترجمة فؤاد شانين ،منشورات عيودات ، بيروت ،لبنان،1996.

8- ريما حضر ، سعاد محمد ، صعوبات التعلم ، دار ، عمان ، الأردن ، ط1.

9- السرطاوى عبد الحميد سليمان ،صعوبات التعلم ، دار الفكر العربى ،القاهرة ،2003.

10-السرطاوى زيدان و اخرون ،مدخل الى صعوبات التعلم ، اكاديمية التربية الخاصة ، المملكة العربية السعودية 2003.

11- سعيد حسن العزة ،صعوبات التعلم و استراتيجيات العلاج ،دار الثقافة للنشر و التوزيع ،عمان ، الاردن 2006،ط1.

12-عبد الله الحاج ،عبد الله العشاوى ، اطفالنا و صعوبات التعلم ،دمشق ،سوريا ،2004،ط1.

13-عطية نعيم ،ذكاء الاطفال من خلال الرسم ندار الطليعة ،بيروت ،1999.

14-عمار بوحوش ،محمد محمود الذنيات ، مناهج البحث العلمى :طرق إعداد البحوث ،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ،ط4.

15-فيصل محمد خيرى الزراد ،التخلف الدراسى و صعوبات التعلم ،دمشق ،1992،ط 1 .

16-القريطى عبد المطلب،مدخل الى سيكولوجية رسوم الاطفال ، دار الفكر ،القاهرة ،2001،ط 2.

17- ماكوفر كارين ،اسقاط الشخصية فى رسم الشكل الانسانى ،ترجمة رزق سندابرهيم ليلة ،دار النهضة العربية بيروت ،1978.

18- محمد رمضان ،الاختبارات التحصيلية و القياس التربوى ،دار القلم ،الكويت ،1988،ط1.

19- مليكة لويس كامل ،دراسة الشخصية عن كريق الرسم ،دار القلم ، مصر ، 2000،ط 8.

20- موريس انجرس ،منهجية البحث فى العلوم الانسانية ،دار القصبة ،2004،ط 1.

21- نبيل عبد الفتاح ،صعوبات التعلم و التعلم العلاجى ،مكتبة الازهر ،القاهرة ،2004.

22- وين رايتون ،الاختبارات النفسية و دلالاتها ،ترجمة الدكتور عطية محمود ،مؤسسة فرنك لين للطباعة و النشر ،القاهرة ،2001.

ب- القواميس

23- جان لابلانش و ج.ب،بونتاليس،معجم مصطلحات التحليل النفسى ،ترجمة مصطفى حجازى،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ،2002.

ج- المجلات العلمية

24- أحمد عبادة ، محمد عبد المؤمن ، أثر مدى الذاكرة العاملة وتنشيطها على الفهم ، مجلة مجلة علم النفس ، الهيئة العامة للكتبة ، (مجلة)، العدد33 ، 1995.

25- دسوقي . انشراح محمد، التحصيل الدراسي وعلاقته بكل من مفهوم الذات و التوافق ، مجلة علم النفس القاهرة ، مصر ، العدد 34.

26- سيف الدين عبدون ،دراسة مقارنة للصعوبات التعلم لدى الجنسين من تلاميذ المرحلة الابتدائية ،مجلة كلية الازهر ، العدد 18 ،1990، القاهرة.

27- سعيد كمال ،فعالية برنامج تدريبى لتحسين مستوى النطق لدى عينة من تلاميذ ذوى صعوبات التعلم مركز دراسات و بحوث المعاقين .

28- كريمان عويضة ،كمال اسماعيل ،مشكلات سلوكية كما يقدرها معلم التلاميذ العادين ذوى صعوبات التعلم، مجلة كلية علم النفس ،العدد 24 ،عمان ،1995.

29- محمد المرشدى ،التوافق و تقدير الذات لدى مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم مجلة كلية التربية ،جامعة عين الشمس ،العدد 17 ،الجزء الثانى ،1993.

30- ناريمان رفاعى ،محمد عوض الله ،دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة لذوى صعوبات التعلم ،مجلة معوقات الطفولة ،جامعة الازهر ،العدد1 ،1993.

ج- الايام الدراسية

31- عبد الله ش، التعليم المكيف ،البويرة ،2002.

32- فضيل س، يوم دراسى حول التعليم المكيف ،البويرة ،المقاطعة 15، 2002.

د- الوثائق الرسمية

34- المنشور الوزارى رقم 229 المؤرخ فى 18 مارس 2010.

35-المنشور الوزارى رقم 299 المؤرخ فى 12 مارس 2000.

36-المنشور الوزارى رقم 433 المؤرخ ب09 ماي 2001.

37- وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطنى للوثائق ، سلسلة من قضايا التربية ، رقم 16، 1999 .

د-المراجع باللغة الاجنبية

38- Carlot, (1981). L'échec scolaire .système. idéologie et pratique ED .A F P S. Paris.

39- Christine ,Langran .(1953).éducation of the slow learning child ,the ronald press.

40-Coles ,G. (1989).ex crepts from the learning my stique ,Journal of learning disabilite .Vol 22.

41-Erikson ,A. (1972).enfance et société .Lansame .ed .Delecheaux et Neistlé .

42-Freud ,S. (1923)le moi et le ça.ed .PAYOT ,Paris.

43- Fontaine ,A ,M .(2007). le développement de la représentation de soi et l'identité. IN, S Inseau.

44-Frohlich,w .(1996).dictionnaire de psychologie .la Pochothèque.

45- Janine ,Filloux .(1974).le contrat pédagogie ; le discours inconscient de l'école .Dunod ,paris.

46- Jacqueline Royer .(2003). La personnalité de l'enfant dans tous ses états .ed.les psychologue .

47- Karen ,B .(2005).enseigner aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage .Britich Colombia.

48-Lacan ,J .(1948) .l'agressivité en psychanalyse .Ecrit seul.

49-Lapalanche ,J ,Pontalis,J.B (1967).vocabulaire de la psychanalyse.PUF ,9ème édition. Paris.

50-Marc,Edmond.(2005) .psychologie de l'identité :soi et groupe .Dunod ,paris.

51-M ,Badra .(2011).élément de psychomotricité pour jeune enfant .office de OPU ,Alger.

52- Perron ,R .(1985). La genèse de la personne.PUF.

53- Perron. R .(1979), les problèmes de la preuve dans les démarches de la psychologie dite clinique, plaidoyer, 1er unité de La psychologie clinique.

54-Perron,R .(1991).représentations de soi .privat ,Toulouse.

55-Perron ,R(2004).intelligence et ses troubles .Dunod ,Paris.

56-Perron ,R .(2004).l'enfant en difficultés .Dunod,Paris.

57- Perron, R et Borelli, M.(1997*) fantasme, action, pensé aux origines de la vie psychique*. Smailles, alger ,S.A.R.P.

58-Réné ,Zazzon.(1948)image du corps et conscience de soi , ed .Delecheaux et Neistlé

59-Rey ,A .(1992) .dictionnaire d'apprentissage de la langue française nouvelle.

60-Schilder ,P .(1923).image du corps.Gallinard.

61-serge ,Tissron .(2005). psychanalyse de l'image ,Dunod,Paris.

62-Sillamy ,Nobert .(1996).le dictionnaire de psychologie .Larousse Paris.

63-Simon. (1988).intégration scolaire des enfants handicap.PUF,Paris.

64-Si Mousi ,Autre .(2002).élève contre enfant .ceodition ENAG/INRE,Alger.

64-Sir ,Cyril .(1951).the back ward child.university of london press,London.

65-Wallon,H .(1954).kinesthésie et image visuelle du corps propre chez l'enfant. bulletin psychologique.PUF,Paris.

67-Wassun,D,J .(1994).neuropsychologic.New york Oxford univ.

68-Winfrid ,Huber .(1993).l'homme psychologique et la psychologie .PUF,Paris.

69-Winnicott,D-W .(1970).processus de maturation chez l'enfant.Payot,Paris.

و-المراجع الالكترونية

70- Danial ,A. (2000). représentations de soi et auto-attention en fonction de l'age .presse .
http://www.cairn.info/revue.php?ID_REVUE=RFP.

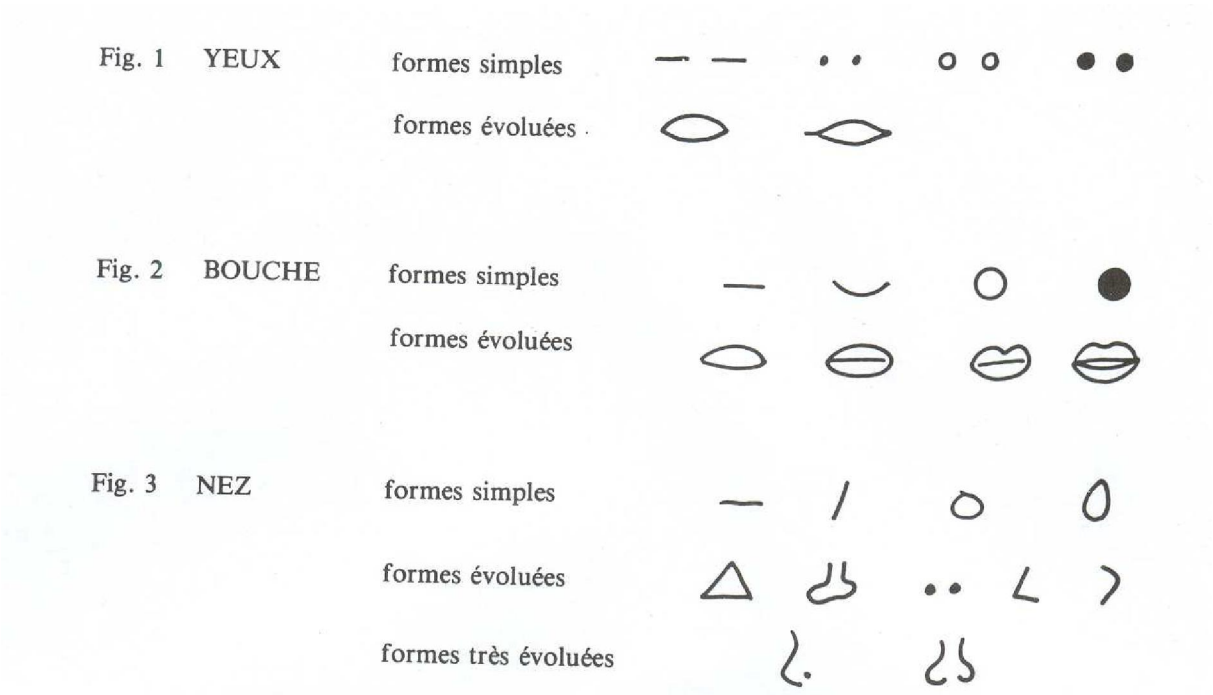
71- Perron ,R.(1964).la genèse de la représentation de soi .IN ,enfance .tome 17 n 4-5 .
http://www.cairn.info/revue.php?ID_REVUE=RFP.

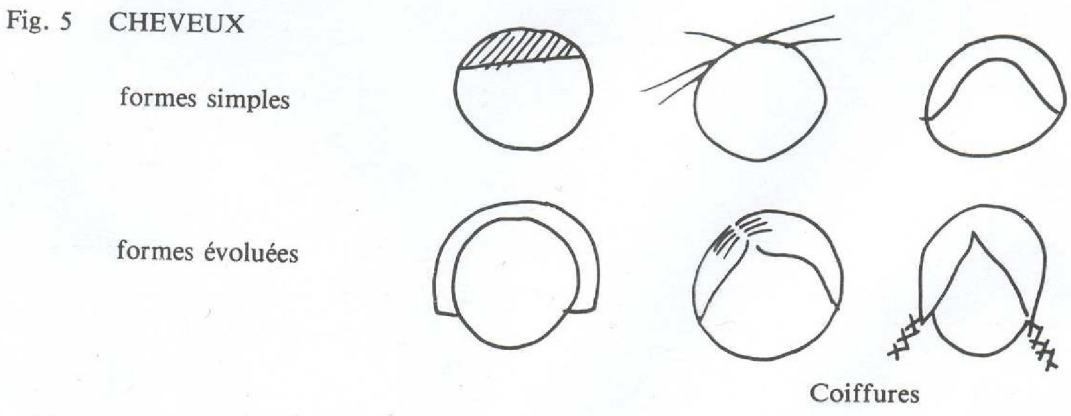
الملاحق

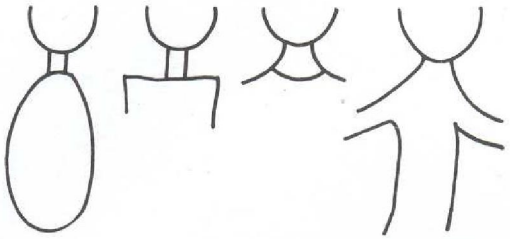
الملحق الأول : رسوم الحالات

الملحق 2:

تطور رسم الرجل حسب Jacqueline Royer:

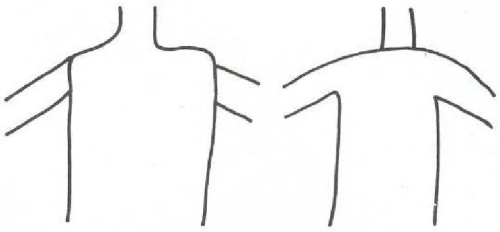






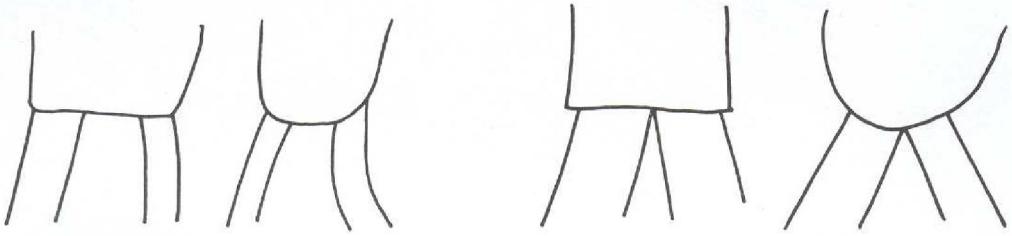
non souple souple

Fig. 6 ATTACHE DU COU



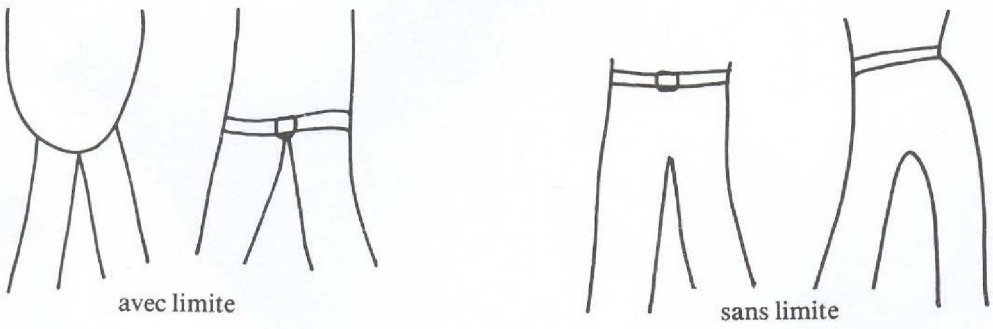
avec limite sans limite

Fig. 7 ATTACHE DES BRAS



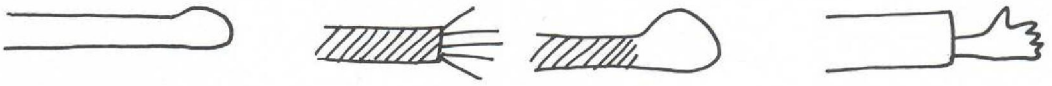
avec espace intermédiaire sans espace intermédiaire

Fig. 8 ATTACHE DES JAMBES



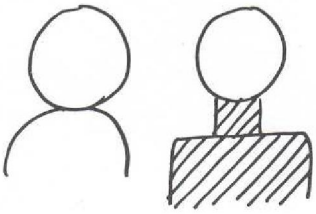
avec limite sans limite

Fig. 9 ATTACHE DES JAMBES

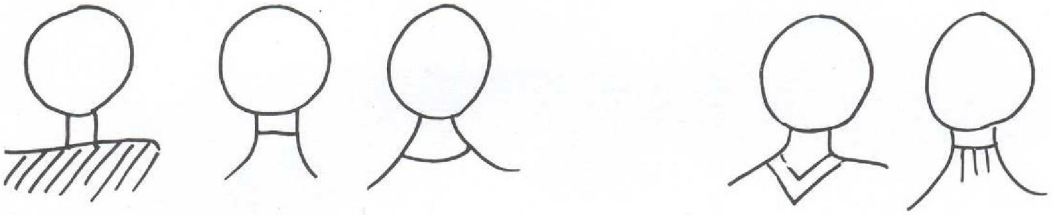


inexistantes séparées des mains «détachées» des mains

Fig. 10 MANCHES

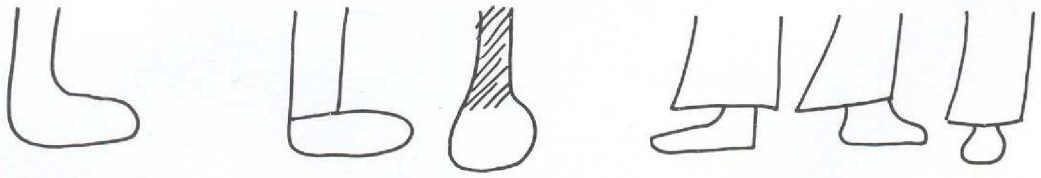


non séparé du cou



séparé du cou «détaché du cou» (encolure précisée)

Fig. 11 CORSAGE



Absent présent, séparé du pied «détaché» de la jambe

Fig. 12 PANTALON

الملحق الثالث :

جدول المستدعيات لكارين ماكوفر :

الاسم :..... السن :.....التاريخ :.....

الرقم:.....

(ارسم شخصا) الملاحظات و الاجراءات.

المستدعيات:

1ماذا يفعل هذا الشخص؟

2-كم عمره؟

3-هل هو متزوج؟

4-هل له أطفال؟ وهل أطفاله ذكور أم إناث؟

5-ما هي وظيفته؟

6-ما هو مستوى تعليمه؟

7-ما هي آماله؟

8-هل هو ذكي؟

9-هل هو صحيح الجسم؟

10-هل هو جميل؟

11-مع من يسكن؟

12-هل يفضل أمه أم أباه؟

13-هل له أخوة أم أخوات؟

14-ما هو مستوى تحصيله الدراسي؟

15-هل هو قوى البنية؟

16-هل صحته جيدة؟

17-ما هو أفضل جزء في جسمه؟ لماذا؟

ما هو أسوأ جزء في جسمه؟ لماذا؟

19-هل هو سعيد؟

20-هل هو عصبي المزاج؟

21-ما هي مشكلاته الأساسية؟

22-ما هي اهتماماته المعتادة؟

23-ما هي مخاوفه؟

24-ما الذي يحزنه؟

25-ما الذي يغضبه؟

26-متى يحتد ويفقد صوابه؟

27-ما هي أسوأ ثلاث عادات لديه؟

28-ما هي أهم ثلاث أمنيات يود تحقيقها؟

29-ما هي نقاط ضعفه؟

30-ما هي خصاله الحميدة؟

31-هل لديه أصدقاء كثيرون؟ وهل هم اكبر أم اصغر منه سناً؟

32-ماذا يقول عنه الناس؟

33-هل يحب أسرته؟

34-هل يحب مدرسته؟

35-ما هي النشاطات التي يقضي فيها أمتع أوقاته؟

36-هل هو حذر؟

37-هل سيتزوج؟

38-أي نوع من الآنسات سيتزوج؟

39-بمن يذكرك هذا الشخص؟

40-هل تحب أن تكون مثله؟

41-أي تعليقات أو إضافات أخرى؟

***أسئلة مباشرة(تتعلق بالمبحوث)، وهى:**

1-ما هو الجيد فيك وما هو السيئ؟

2-هل أنت راضٍ عن جسمك؟

3-ما هو الجزء الجيد في جسمك؟

4-ما هو الجزء السيئ في جسمك؟

5-ما هو طموحك؟

هل أنت راضٍ عن عملك؟

الملحق الرابع

شبكة تحليل الرسم الرجل ل " Florence Good nough"

طريقة اختبار الاختبار :الظاهرة العامة للرسم

الموقع:

لتحديد موقع الرسومات تقوم الورقة (21.05.21)بواسطة خطين عموديين وآخرين أفقيين للحصول على (09)مناطق متساوية ثم تحديد مكان رسم الانسان بالنسبة لهذه المناطق ومركز الورقة من الناحية النفسية لا ينطبق مع المركز من الناحية الهندسية ،فالأول يوجد منحازا قليلا نحو الأسفل يسار المنطقة اليسرى.

التحليل	التفسير
1- الجهة اليسرى للورقة	1- تمثل الماضى ،يعتقد انه كلما كان اتجاه الرسم نحو اليسار كلما كان لدى المفحوص ميلا للتغير الاندفاعى و السلوك الطفولى ، تمثل ايضا التعلق بالأم .
2- الجهة اليمنى للورقة	2- تمثل المستقبل ،وكلما دل على وجود قوة المراقبة و النضج ،كما تمثل التعلق بالأب.
3- الجهة الوسطى للورقة	3- تمثل الحاضر و الواقع.
4- إذا كان اللرسم على شكل عمودى للورقة :	هناك تفسيرين الحالة :
أ- الجهة السفلى :	أ- يدل على حسن ملموس متطور الحاجة لامتلاك القضاء المحيط ،مصحوب بنوع من المادى و نقص المثالية و الرحانية
ب- الجهة العليا	ب- يدل على موقف مضاد ،الحاجة لتأكيد الذات و ذلك بفعل عكس ما هو مطلوب.

إذا كان الرسم على شكل افقى للورقة :

المنطقة اليمنى العلوية	المنطقة الوسطى	المنطقة اليسرى العلوية
- الحياة الخيالية	- الحياة الخالية	- الحلم ، احلام اليقظة

- الهروب نحو الحياة الوهمية
- الدفاعية

المنطقة اليمنى الوسطى	المنطقة الوسطى	المنطقة اليسرى
- المستقبل	- الحاضر ،الواقع	- الماضى
المنطقة اليمنى السفلى	المنطقة السفلى الوسطى	المنطقة اليسرى السفلى
- الرغبة فى تحقيق الملموس	- الملموس	- الخوف
		- التراجع
		- الانطواء

الخطوط

1- **الخط القاتم** 1- يعبر عن الشهوانية و الاندفاعية – الى حد خدش الورقة و هي اشارة لعدم الرضى و العدوانية .

2- **الخط الخفيف** 2- تعبير عن الحساسية للطاقة ، الرفاهية و ايضا التردد ،الخجل عدم الثقة فى النفس.

3- **الخط الاكيد و المباشر** 3- يدل على الامن و القرار ،كما يعبر عن نقص البداهة

4- **الخط المكرر** 4- خاص بالأشخاص ذوى الحدس و التردد و المتقنين.

5- **التنقيط** 5- يدل على وجود ام عصبية ،التدقيق فى أمور طفيفة و حسب آخرون عن معارضة الشعور بالذنب الناتج عن الاستمناء و و التبول اللاأرادى .

6- **الخطوط الكثيرة المربعات و الضلال** 6- تدل عن القلق

7- **الخطوط المكسرة و ذوى الزواية** 7- تدل على النشاط ، الغضب ،التوتر ،الرجولة ،العزم

8- **الخطوط المنحنية** 8- تعبر عن اللطف و روح المصالحة ،الخضوع ،النرجسية .

9- **الخطوط المستقيمة** 9- تدل على الهواء ،الرزانة ، الصلابة

10- **الخطوط النازلة** 10- تدل على التشاؤم ،الاكتئاب ، التعب.

عدم الاستقرار النفسى الحركى :

إن رسم الرجل عند هؤلاء ،ينجز بسرعة ،بمستوى نضج ضعيف ،ضعف الأداء الحركى يترجم بخط غير مستقيم و الألوان غير واضحة ، رسم الرجل غير كامل .

الإحساس بالترك abandon

الرسومات تكون صغيرة ،طفولية ، اين يظهر عدم الأمن فى عدم تساوى و استقرار القدمين ،التخطيط الجسدى ضعيف ،الوجه نسبيا accentué ،الذراعين ملقيان فى الفضاء ، عدم القدرة على إقامة علاقات تظهر فى غياب او ضعف الذراعين او اليدين.

الإحساس بالنقص :

الخط رقيق ،متردد ،ممحى يشير الى عدم الثقة ،رسم الرجل صغيرا جدا او مضخم تعويضى ، علامات القلق او الذنب غالبا ما تكون موجودة.

الإحساس بالذنب :

متعلق دائما بالعدوانية او بمشاكل جنسية ، هذه الرسومات تتمثل بظل ، استعمال الألوان المظلمة ،عند العدوانيون

تأخر فى التطور العاطفى و النكوص :

يترجم بمستوى ضعيف فى سلم النضج ،الخط بطئ غير مستقيم و متردد ، الرأس غير منسجم ،كبير ،خلط بين تمثيل الوجه profil لا يوجد فرق جنسي.

فى الحزن :

الخطوط تكون غير واضحة و نازلة ،الرسام يتكلم و هو يؤدى رسمه ،يبرر نفسه.

الخطوط مضغوطة كثير و معادة doubles ،قاعدة الجسد غائبة ، الساق غير موضوعة بطريقة عادية ،تشير الى الأمن ،الفم خطى مشوه و العينين مرتفعتين أو غائبتين ،نلاحظ مشاكل التماثل أحيانا يظهر بانحناء الرجل فى الرجل فى الورقة .

الكف :

عند الحساسين :

الخط مضغوط عليه تغيرات فى الضغط ،الرجل عامة كبير ،ضخم مع وجه عريض ،أعضاء الحواس بارزة و بارزة.

فى حالة الكف :

الخط رخو متردد ،خيطى ، متقطع ، الرسومات صغيرة ،الأعضاء ملتصقة .

الصراحة – الكذب

الانسان الصريح لا يوقع رسمه كثيرا و يستعمل ألوان واضحة ،اما الميل الى الكتمان ،المعارضة تظهر عن طريق الإفراط فى الألوان التى تكون مظلمة عامة و يمحى كثيرا.

الرجل يكون غالبا مرسوم جانبيا "profil" ،العينين غالبا فارغتين ،الفم مخفى.

النرجسية :

يظهر النرجسيين فى اناقة الأشكال ،الإعجاب بالجسد ،اللباس ، المجوهرات ، الرأس كبير و سمات الوجه ،مفصلة كثيرا بينما تمثيل الساق ضعيف ،خاصة إذا كان الإنسان المرسوم من الجنس الاخر بالنسبة للرسام .

بالتالى نجد نوعين من النرجسية :

- النرجسية اللباسية
- النرجسية الجسدية (اغلب النرجسيين يرسمون الجسد عاريا).

تعبيرات الرسم

يرى المختصون ان التغيرات الموجودة فى الرسم هى اسقاطات لأبعاد الشخصية و احساساته:

المظاهر التحليلية للرسم

1- الرأس :

للحصول على الطول بالنسبة للجذع / رأس يمكن اعتبار عملية : جذع / الرأس عادية إذا :

- من 4 سنوات الى 9 سنوات توجد بين 0.75 و 3 سم .
- من 9 سنوات الى 12 سنة توجد بين 1.25 و 2.75 سم .

رأس كبير يدل على النرجسية و عدم نضج الأنا hypertrophie du Moi ، افتخار فكرى او اخلاقى

رأس صغير يدل على التحكم فى الغرائز او صعوبة الاتصال .

شكل فيضوى موضوع بصفة عرضية يشير بالنسبة للرسم الى شدة المادة.

2- العينين:

- كبيرة تعنى التفتح نحو العالم الخارجى.
- صغيرة تعنى الانطواء على الذات .

- مرسومة على الشكل نقطة بدون مدار تدل على نقص النظر أو النظر الى الاحتراس.

3- الفم :

- فم مضمون او على شكل خط هو إشارة للتوتر.
- فم خشن و صلب هو إشارة الى العدوانية.
- فم مقعر و مستدير هو إشارة الى السلوك الطفولى و التبعية السلبية.

4- الأنف:

- أنف فى شكل بارز يشير القضيبية .
- تشوهات أو تعزيز فى الخط الأنفى هى مرتبطة بالمشاكل الجنسية.

5- الأذن:

التركيز أو الاهتمام بهذا العضو يعنى فضولية حساسية للنقد ،اضطرابات فى السمع .

6- الشعر :

يشير للاجتياح الشهوانى .

7- اللحية و الشارب :

هى إشارة مميزة لجنس و وجودها يدل على وجود ثقافة جنسية أو انشغالات حولها.

8- الذقن :

عندما يكون بارز جدا يدل على الرجولة و الرغبة فى تحقيق الذات السلطة.

9- الوجنتين :

تدل على الصحة و البشاشة .

10- القدمان :

- مشكلتان بصفة بارزة تدل على تمثيل مقنع للعضو الجنسى
- رسمها سوداء أو غمرها على العجز.

11- الذراعان :

للحصول على نسبة الذراع نقوم بالعملية التالية : جذع / ذراع ،و يعتبر طول الذراع عاديا عندما يتراوح ما بين 1.25 و 2 سم .

- اتجاههما و قوتهما تدل على استعمال الطاقة .
- طويلة و صلبة و قوية تعنى الطموح و الحاجة الى تحقيق الذات.

- طويلة و ضعيفة تعنى استحالة تحقيق الطموحات.

12- اليدان :

- عندما تكون غير موجودة فهذا يدل على عدم القدرة على إقامة علاقات مع الغير أو الشعور بالذنب.
- موجودة وراء الظهر أو فى الجنب تشير الى الشعور بالذنب و فكرة الاختباء cachoterie
- يدان بأصابع حادة تشير الى عدوانية الرسام.

13- الكتفان :

كتفان ظاهران و عرض الصدر يشير الى تعظيم الجسدية.

14- الثديين :

وجودهما فى الرسم الذكور يشير الى فمية بدائية و وجودها فى رسم الاناث يشير الى تقبل او وجود ام مسيطرة.

15- الأطراف :

للحصول على نسبة الساق نقوم بالعملية التالية جذع/ساق.

16- الساق :

يعتبر طول الساق عاديا لما يتراوح ما بين 0.75 و 1.25 سم.

- طويلة تدل على النشاط .
- قصيرة تدل على الخمول و نقص فى الفاعلية ، الحيوية.

موضوع الرسم و التناظر

للتعريف على وجود التناظر بين الأعضاء الجسم نقوم بوضع طولى لرسم الانسان و بهذه الطريقة يمكن ملاحظة اختلال توازن الجسد و يظهر هذا الاختلال

- عندما يكون محور الرأس غير متناسق مع محور الجذع و هاذين الآخرين مع محور الساقين.
- عندما يكون الرأس أو الجذع غير متناسق و هذا الاخير مع محور الساقين.
- عندما تكون الأطراف العليا ملتصقة بنفس العلو أو بنفس الهيئة.
- عندما يكون الذراعان و الساقين على نفس الطول أو العرض اما الاختلال فى الوجه يظهر.
- عندما تكون الملامح المتناظرة ليست متموقعة على نفس الخط.
- عندما تكون جهة متطورة أكثر من الأخرى.
- عندما يكون الفم معوج .

إفراط التناظر :

- إشارة الى وجود اضطراب .
- عصبية نورولوجية.
- نجد عند ذوى الطبع الهجاسى و ايضا ذوى التوتر الشديد و الكف ،فالطفل الذى يرم انسان يرسمه احيانا بمسطرة.

وضعية الرسم و الحركات :

1- الرسم بالجنب 1- يدل على موقف الخوف من المواجهة.

تترجم عدم اشباع الحاجات الغريزية و عى عبارة على الكف و القلق .

2- الوضعية العامة :متصلبة 2- عدوانية قوية تكون غالبا متخفية تحت هذه الوضعية.

-وضعية الانسان قد تكون صارمة .تعبر عن الحصر و الخوف من السقوط ،الانحطاط نفسيا أو ماديا .

3- وضعية الذراعين :

- وضعية الذراعين
- وضعية عمودية للذراعين ملتصقا بالجسد -تعبر عن ضغط نحو العالم المحيط و حاجته الحركة.
- وضعية منحنية للذراعين - تدل على الحاجة للتحكم فى النفس و التعبير عن الاخرين.

- وضعية متقدمة و نادرة فهى تساهم فى التعبير.

4- وضعية الساقين :

- رجلين مضمومتين - نجدها عند الذين لديهم خوف و كف.
- رجلين مبتعدتين - نجدها عند الذين لديهم ثقة فى النفس.
- رجلين ملتصقتين جدا - تعبر على وجود حس واقعى

الملحق الخامس **شبكة ملاحظة**

الاسم : **القسم :** **السن:**

السنة : **تاريخ الملاحظة:**

البعد السلوكى	ابدا	احيانا	دائما
التلميذ و المادة الدراسية			
1- يعطى اهمية للدروس فى القسم			
2- يشارك فى القسم			
3- يبادر فى المشاركة			
4- تظهر عليه علامات القلق من المشاركة القسم			
5- لديه مشاكل او صعوبات دراسية			
6- يشكو او يعترف بهذه الصعوبات			
7- يرفض او لا يقوم بالأعمال المدرسية			
8- يجتهد فى القسم			
9- يسأل فى القسم حول الدرس			
التلميذ و زملائه			
10- يلعب فى ساحة المدرسة			
11- يلعب لوحده			
12- يلعب مع زملائه			
13- يقارن اعماله المدرسية مع زملائه			
14- يعترف بتفوق احد زملائه عليه			
15- يستعين بزملائه فى الاعمال المدرسية			
16- يتعرض لنقد زملائه			
17- يتفاعل مع هذا النقد			
التلميذ و المعلم			
18- يسأل المعلم فى القسم			
19- يستعين بالمعلم فى حل التمارين فى القسم			
20- يتعرض للنقد من طرف المعلم			
21- يتفاعل مع هذا النقد			

الملحق السادس

جدول تفريغ شبكة الملاحظة :

د ت / م	درجة تكرارها					
	ابدا		احيانا		دائما	
	ع ت	%	ع ت	%	ع ت	%
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						

د ت : درجة تكرار المؤشرات السلوكية .

ع ت :عدد التكرارات على عدد الملاحظات الاربعة.

% : النسبة المؤوية لتلك التكرارات.

م : المؤشرات السلوكية .