تصورات الطفل لذاته و لموضوع استثماراته و التحصيل الدراسي

د. بوزويجة رؤوف- أستاذ جامعة الجزائر2

ملخص:

هذا المقال هو عبارة عن مقارنة لمجموعة تلاميذ ذوي تحصيل دراسي ضعيف، ومجموعة تلاميذ ذوي تحصيل دراسي جيد، من خلال استجاباتهم في اختبار الرورشاخ، للتحقق من وجود ارتباط بين درجة ارصان تصور الذات و الموضوع و مستوى الأداء الأكاديمي، مما يسمح بتفسير الآليات النفسية للفشل الدراسي.

الكلمات المفتاحية : تصورات الذات، تصورات الموضوع، الإستثمار، التحصيل الدراسي، اختبار الرورشاخ.

Résumé :

Cet article est une étude clinique et comparative, d'un groupe d'élèves qui ont eu de mauvais résultats scolaires, et d'un groupe d'élèves qui ont eu de bons résultats scolaires, a travers leurs repenses au test de Rorschach, afin de vérifier l'existence d'une corrélation entre le degré d'élaboration de la représentation de soi et de l'objet et le niveau du rendement académique, ce qui permet d'expliquer les mécanismes psychologiques de l'échec scolaire.

مقدمة

خلال السنوات الأخيرة، سجل انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي في مرحلة الطور الابتدائي، الذي قد يعكس صعوبات دراسية، مخاوف دراسية، رفض أو عدم تكيف مدرسي، تسرب، استجابات انطوائية في القسم، تحرش وعنف لفظي وسلوكي ممارس من قبل التلميذ و موجه ضده أيضا.

ظن أصحاب القرار أن العيب يكمن في المنظومة التربوية، التي يجب إصلاحها، فراحوا يحدثون التعديلات تلو الأخرى، لكنها لم تمس إلا الجانب التقني فقط: تغيير في جدول المواقيت، في المواد، في محتوى المراجع، في الأدوات البيداغوجية، فغياب عنصر الاستقرار الذي هو الشرط الأساسي لكل نظام زاد الأمور تعقيدا.

بينما رأى العاملون في سلك التدريس أن نواة المشكل ترجع إلى عجز في البنية التحتية: نقص في عدد المؤسسات التعليمية، ضعف تكوين الأساتذة و المؤطرين، ارتفاع عدد التلاميذ في الأقسام، عدم توفر ما يلزم للعمل في ظروف حسنة، فهم يطالبون دائما برفع الميزانية المخصصة لقطاع التربية و التعليم لتغطية الاحتياجات الحقيقية لهذا القطاع.

نلاحظ أن أسباب المشكل قد أرجعت أحيانا إلى مناهج التعليم السائدة، وأحيانا أخرى إلى الصعوبات التي تثقل كاهل الأساتذة، ولم يؤخذ بعين الاعتبار الطفل الذي هو المحور الأساسي في كل هذه العملية؛ فالطفل ليس وعاء يملأ فيه كل شيء أو صفحة بيضاء يكتب عليها أي شيء، بل هو كائن لديه حاجات، رغبات، هوامات و نزوات تنعكس في تصورات حددت اتجاهاتها تجارب الطفولة الأولى، و بموجبها ستتحدد الاهتمامات الحالية و التطلعات المستقبلية. إذا فدراسة التصورات هي وسيلة للتنقيب عن الإمكانيات الكامنة للحياة النفسية، و قد تسمح بتشخيص أسباب الفشل و التنبؤ بالنجاح.

و بناءا على ذلك، تم تحديد إشكالية البحث على النحو التالي: احتمال وجود علاقة بين درجة ارصان تصورات الذات و الموضوع و مستوى التحصيل الدراسي.

كان الهدف الأساسي من هذا البحث، التحقق من وجود ارتباط بين ما تحتويه الحياة النفسية من تصورات حول الذات و حول الموضوع و عملية التحصيل الدراسي، التي - حسب التناول الذي تبنيته - ما هي إلا نتيجة تفاعل هذه التصورات، و إبراز بعض الظواهر النفسية التي تصيب الفرد و تحد من قدراته على النجاح، و ذلك من خلال مقارنة استجابات تلاميذ ذوي تحصيل دراسي ضعيف باستجابات تلاميذ ذوي تحصيل جيد في اختبار الرورشاخ.

الإطار النظري

احتوى هذا الباب على الدراسة النظرية للموضوع، من خلال تحديد مفاهيمه الأساسية، و لم يكن ذلك بالأمر الهين نظرا لتعدد معانيها تبعا لاختلاف المناهج و الزوايا التي تدرس من خلالها، و اعتمدت في ذلك على المنظور التحليلي الذي لا يكتفي فقط بوصف الظواهر و ذكر خصائصها، بل يطمح أيضا إلى تفسير نشأتها و لقد تطلب ترجمة المراجع المستعملة الكثير من الوقت والجهد.

فتصور الذات و الموضوع ما هو إلا حصيلة التجارب التي يمر بها الفرد خلال السنوات الأولى من الحياة، يظهر نتيجة سياق النضج و اكتساب القدرة على تأدية بعض الوظائف النفسية المتداخلة و المتكاملة، و المتمثلة في: بناء صورة كاملة للجسد، تشكيل هوية محددة، اختيار تقمصات واضحة، ادراك موضوعي للصورة الأمومية، إنشاء استثمارات حقيقية مع الآخر، تنمية استجابات متكيفة مع المحيط، التي بموجبها ينتقل الفرد من النرجسية الأولية إلى النرجسية الثانوية، و يتقبل الانفصال عن الموضوع الخارجي و تعويضه بموضوع

داخلي، و يصبح قادرا على تمييز شخصه كذات حاملة لرغبة و تمييز غيره كموضوع لتلك الرغبة.

أما التحصيل الدراسي فيقصد به كل المعلومات و المهارات التي تضاف إلى الفكر، وقد حاولت المدرسة التحليلية تفسير الحاجة إلى تحصيل المعارف من خلال ربط استجابة الطفل للعملية التعليمية بالتوازن الدينامي للجهاز النفسي، و إرجاع ضعف هذه الاستجابة إلى خصوصية التنظيم العقلي: تنظيم يبحث عن توازنه من خلال توظيف آليات تجنب التفكير.

باختصار يتوقف ارصان تصور الذات و الموضوع على مدى تمييز و استدخال الصور الوالدية، كما تتوقف عملية التحصيل الدراسي على مدى الرغبة في إثبات الذات والتواصل مع الموضوع. فبدراسة الفرد دراسة شاملة من حيث مكونات شخصيته و محتوى أفكاره، نستطيع أن نحدد الدوافع التي تشكل سلوك ما بشكل عام، و نفهم طبيعة العلاقة التي تربط تصورات الذات و الموضوع بالتحصيل الدراسي بشكل خاص.

إن ارصان تصور للذات و للموضوع يؤدي إلى رفع الوعي بجوانب القوة و تنميتها وبجوانب الضعف و علاجها، و إلى فهم الذات بشكل صحيح و قراءة مشاعر و سلوك الغير بشكل محايد و التعامل معه بإيجابية، و هذا ما يعرف بالذكاء العاطفي و الاجتماعي الذي هو أساس الذكاء المعرفي الذي يتدخل في تحديد مستوى التحصيل الدراسي.

تحديد الاشكالية

فأغلب الكتاب يؤكدون أن تصورات الذات و الموضوع التي تنشأ في السنوات الخمس الأولى من الحياة، قد تمنح للطفل القدرة على ضبط و تنظيم و توجيه سلوكه و استدخال القوانين و الواجبات الاجتماعية، كما قد تمنحه أيضا القدرة على تقويم و استخدام إمكانياته الخاصة و إمكانيات غيره، مما يهيئه لخوض الحياة الدراسية و التكيف مع متطلباتها.

يقود كل ما سبق إلى التفكير في احتمال تواجد علاقة سببية بين درجة ارصان تصورات الذات و الموضوع و مستوى التحصيل الدراسي، و الارصان هو ذلك العمل الذي يقوم به الجهاز النفسي لدمج العناصر و ربطها ببعضها البعض و الذي يقود إلى الاكتمال والنضج، و أعني به هنا القدرة على إدراك أبعاد الذات و الموضوع التي تم إسقاطها على مادة الرورشاخ.

و للتحقق من وجود علاقة بين درجة ارصان تصورات الذات و الموضوع و مستوى التحصيل الدراسي، يجب التساؤل عن مايلي:

1. ما هو الفرق بين التلاميذ المتأخرون دراسيا من الطور الابتدائي و زملائهم المتفوقون من نفس الطور، فيما يخص القدرة على إدراك أبعاد الذات المستخرجة من بعض مؤشرات الرورشاخ؟

2. ما هو الفرق بين التلاميذ المتأخرون دراسيا من الطور الابتدائي و زملائهم المتفوقون من نفس الطور، فيما يخص القدرة على إدراك أبعاد الموضوع المستخرجة من بعض مؤشرات الرورشاخ؟

و لإثبات العلاقة السببية بين درجة ارصان تصورات الذات و الموضوع و مستوى التحصيل الدراسي، يجب المقارنة بين نتائج التلاميذ المتأخرون دراسيا من **الصف الأول** و نتائج زملائهم المتفوقون من **نفس الصف**، للاستفسار عن مايلي:

3. هل ضعف القدرة (المفترض) على إدراك أبعاد الذات و الموضوع المستخرجة من بعض مؤشرات الرورشاخ، هو أولي سابق للتجربة الدراسية؟

ملاحظة:

أجري البحث قصدا في مدرسة لا تحتوي على قسم تحضيري و خلال بداية الثلاثي الثاني، أي قبل الشروع في ترتيب التلاميذ حسب النتائج المتحصل عليها في الاختبارات و ما قد يترتب عنه من تعديل في نظام التصورات، نظرا للاهتمام الذي تمنحه المنظومة التربوية و العائلة لتلك النتائج.

صياغة الفرضيات

1. قد تكون القدرة على إدراك أبعاد الذات المستخرجة من بعض مؤشرات الرورشاخ ضعيفة، لدى التلاميذ المتأخرون دراسيا من الطور الابتدائي مقارنة بزملائهم المتفوقون من نفس الطور.
2. قد تكون القدرة على إدراك أبعاد الموضوع المستخرجة من بعض مؤشرات الرورشاخ ضعيفة، لدى التلاميذ المتأخرون دراسيا من الطور الابتدائي مقارنة بزملائهم المتفوقون من نفس الطور.
3. قد يكون ضعف القدرة (المفترض) على أدراك أبعاد الذات و الموضوع المستخرجة من بعض مؤشرات الرورشاخ أولية سابقة للتجربة الدراسية، لدى التلاميذ المتأخرون دراسيا من الصف الأول.

التعريف الإجرائي للمفاهيم

1-مفهوم تصور الذات:

يشير تصور الذات إلى الصورة اللاشعورية التي بها يدرك الفرد ذاته و يعبر عن مشاعره، و أقصد به هنا حصيلة المؤشرات الدالة على أبعاد الذات التي تظهر في اختبار الرورشاخ، من خلال معطيات عامة متمثلة في: - استجابات الرفض. - نمط الرجع الحميمي. - التعليقات.

و أيضا معطيات خاصة ب:

- صورة الجسد: التي تنعكس في الإجابات ذات الصور الجزئية الخاصة بمحتوى إنساني أو حيواني، الإجابات ذات تناول شامل الخاصة بمحتوى إنساني أو حيواني، الإجابات ذات تناول شامل و شكل جيد الخاصة بمحتوى إنساني أو حيواني.
- الهوية: التي تنعكس في الإجابات ذات الصور الكاملة الخاصة بمحتوى إنساني أو حيواني، الإجابات ذات الشكل الرديء الخاصة بمحتوى إنساني أو حيواني، الإجابات ذات محتوى إنساني و حيواني متداخل، و الإجابات ذات الصور التي تشكل ثنائي متلاحم الخاصة بمحتوى إنساني أو حيواني.
- التقمصات: التي تنعكس في الإجابات الإنسانية المميزة جنسيا وجيليا، الإجابات ذات الصور الخيالية الخاصة بمحتوى إنساني أو حيواني، الإجابات الحيوانية الغير محددة، الإجابات الحيوانية ذات الطابع السلبي، الإجابات الحركية الخاصة بمحتوى إنساني أو حيواني.

2 -مفهوم تصور الموضوع:

كما يدل تصور الموضوع على الصورة اللاشعورية التي بها يدرك الفرد غيره ويحدد استجابته، و المقصود به هنا جملة المؤشرات الدالة على أبعاد الموضوع التي تظهر في اختبار الرورشاخ، من خلال معطيات عامة متمثلة في: - عدد الإجابات. - الإجابات المبتذلة. - اختبار الاختيارات. و أيضا معطيات خاصة ب:

- الصورة الأمومية: التي تنعكس في استجابات الرفض، الإجابات الشاملة ذات محتوى ايجابي، الإجابات الشاملة ذات محتوى سلبي، و الإجابات ذات المحتوى التهديدي، التي تظهر في اللوحات الأمومية (I،VII،IX).
- استثمار الآخر: الذي ينعكس في استجابات الرفض، الإجابات ذات الصور المتناظرة الخاصة بمحتوى إنساني أو حيواني، الإجابات ذات الصور المتفاعلة الخاصة بمحتوى إنساني أو حيواني، التي تظهر في اللوحات الثنائية (II، III، VII،VIII).
- الاستجابة للمحيط: التي تنعكس في استجابات الرفض، عدد الاستجابات، الإجابات اللونية، الإجابات اللونية الصافية و اللونية الشكلية، التي تظهر في اللوحات الملونة (VIII،IX،X).

أشير إلى أنه قد يصعب على غير المدربين إكلينيكيا التسليم بالمعاني الباطنية التي تأخذها هذه التفاسير المبنية على مفاهيم تحليلية، نظرا لما تتضمنه من رمزية.

3- مفهوم التحصيل الدراسي:

إن التحصيل الدراسي هو ذلك المصطلح التربوي الذي يطلق على مجمل الخبرات والمعلومات المتحصل عليها أثناء الدراسية المختلفة، و هو يعني في هذا البحث ما تعكسه نتائج امتحانات الفصل الأول (الذي يسبق تاريخ تطبيق البحث) في مختلف المواد الدراسية؛

تضل هذه النتائج على الرغم من بعدها العشوائي و الذاتي، أفضل معيار لتحديد مستوى التحصيل الدراسي، و أصدق دليل على تواجد صعوبات نفسية عند الطفل.

أذكر أنه في الجزائر حدد السن القانوني للتمدرس في السادسة، الطور الابتدائي يستغرق خمس سنوات، يتعلم الطفل خلالها القراءة، الكتابة، الحساب، و يمارس مختلف النشاطات ذات الطابع التعبيري، ثم بعد ذلك يتعلم اللغة الفرنسية، المبادئ الأساسية لقواعد اللغة، الرياضيات، علوم الطبيعة، الفيزياء و التربية؛ في نهاية كل ثلاثي يمتحن التلميذ عن طريق أسئلة تطرح عليه في كل مادة لاختبار مستوى استيعابه، و يبنى الحكم بانتقاله إلى الصف الموالي على أساس معدله العام في آخر السنة.

و بعد أن أصبحت الأمور أكثر دقة و وضوح، فقد آن الأوان لتناول البحث من الناحية الميدانية.

أهمية البحث

يعد انخفاض مستوى التحصيل الدراسي من المشاكل الكثيرة الانتشار في مدارسنا بمراحلها المختلفة، فهو ظاهرة تربوية عامة، حيث لقيت اهتماما عالميا واسعا في الأوساط العلمية منذ بداية القرن العشرين، و صعوبات التحصيل الدراسي مشكلة تربوية و نفسية و اجتماعية يعاني منها التلاميذ و الآباء و المعلمون في آن واحد، فهي تمثل هدرا للطاقة البشرية.

لقد مارست لعدة سنوات كأخصائي في علم النفس العيادي، في مصلحة الطب العقلي للأطفال بالمستشفي الجامعي فرانتزفانون (البليدة)، أين أظهرت الإحصائيات الخاصة بالاستشارة النفسية أن حوالي سبعين بالمائة من الفئة المفحوصة تستشير للأسباب التالية: خوف مدرسي ناتج عن حادث صدمي أو عن اضطراب نفسي مرضي، صعوبات في التعلم راجعة إلى انخفاض في مستوى الذكاء أو ضعف في الأدوات، صعوبات في التكيف المدرسي ناجمة عن اضطرابات في السلوك.

و في كل مرة كنت أواجه صعوبة كبيرة في التكفل بأطفال يعانون من انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي، و هذا ما دفعني إلى اتخاذ هذا الموضوع كمجال للدراسة، لعلني أصل من خلال هذا البحث إلى تفسير أحد العوامل النفسية التي تؤدي إلى ظهور هذا الانخفاض.

منهجية البحث

اعتمدت في هذا البحث على المنهج العيادي و المنهج المقارن لوصف و قياس المعطيات، كما استعنت ببحث سابق لي لاختبار كل من الفرضيات المطروحة و الأسلوب الذي سيتم به تحليل البروتوكولات، و قد اتخذت إحدى المدارس الابتدائية كميدان للبحث، معتمدا في انتقاء مجموعة البحث على نتائج امتحانات الثلاثي الذي يسبق تاريخ إجراء

البحث، و تتشكل هذه المجموعة من مئة تلميذ، نصفهم ينتمون إلى فئة المتأخرون دراسيا و النصف الآخر إلى فئة المتفوقون، و الكل يتوزع بالتساوي على مختلف صفوف الطور الابتدائي، و حرصت على أن تكون كلتا المجموعتان متجانستان بقدر الإمكان، لإقصاء احتمال تدخل متغيرات طفيلية قد تؤثر على النتائج.

و قد استعملت تقنية واحدة للحصول على معطيات من نفس المستوى متمثلة في اختبار الرورشاخ، الذي يمكن أن يمدني بمعلومات قيمة حول درجة ارصان تصورات الذات والموضوع، طبق الاختبار حسب الطريقة المتبعة من طرف فرقة البحث لجامعة باريس V و قمت بتحليل الإجابات بأسلوب خاص استوحيته عن آراء شابير ك.، انطلاقا من مفهوم تصور الذات و تصور العلاقات الذي يعكس ضمنيا تصور الموضوع.

استغرقت فترة إجراء البحث شهرا و نصف، و لم تكن ظروف التطبيق في المستوى المطلوب، لافتقار المؤسسة التي أجري فيها البحث الميداني من الإمكانيات اللازمة لضمان حسن سير العملية.

إن الهدف من تلك الإجراءات المتخذة التي دار الحديث عنها في هذا الفصل، هو توفير أحسن الظروف الممكنة لتحقيق ملاحظات موضوعية و منظمة، و الاستدلال بها للتحقق من صحة الفرضيات.

و فيما يلي سوف أقوم بعرض و تفسير كل النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث.

عرض و تفسير النتائج

1- تقديم بعض الانطباعات حول استجابات المفحوصين

إن ما ميز استجابات التلاميذ المتأخرين دراسيا مقارنة باستجابات زملائهم المتفوقين هو:

- ضعف الإنتاجية، الذي قد يرجع إلى عدم القدرة على دمج اللوحات إلى العالم الذاتي و ترجمتها بلغة المعاش النفسي، مما أعاق تشكيل التصورات و توظيفها للتعبير عن الحياة الهوامية.

لكن إلى أي مدى ستثبت النتائج الكمية صحة هذه الانطباعات الأولية.

تحليل مؤشرات أبعاد الذات و الموضوع من خلال معطيات عامة

تظهر نتائج تحليل مؤشرات أبعاد الذات و الموضوع المستخرجة من معطيات عامة لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا مقارنة بنتائج زملائهم المتفوقين كالتالي:

- انخفاض في متوسط عدد الإجابات الذي يعكس قلة استجابتهم للمثير (للموضوع).
- ارتفاع في متوسط استجابات الرفض و في معدل الأفراد اللذين أعطوا تلك الاستجابات، مما يشير إلى تواجد بعض الكف النفسي لديهم.

- انخفاض في متوسط الإجابات المبتذلة و في معدل الأفراد اللذين أعطوا تلك الإجابات، مما يعكس صعوبتهم في التكيف مع الموضوع.
- انخفاض في متوسط الإجابات اللونية و ارتفاع في معدل الأفراد الخاص بالنمط المنغلق الصافي أو الذي يميل إلى الانغلاق و بالنمط الانطوائي الصافي أو المختلط، و هذا يشهد على قلة رغبتهم في التعبير عن الذات.
- انخفاض في متوسط التعليقات و في معدل الأفراد الذين أعطوا تلك التعليقات، و هذا يدل على قلة جرأتهم على إبداء رأيهم.
- ارتفاع في متوسط اللوحات اللونية المحبوبة أكثر و في متوسط اللوحات الأحادية المبغضة أكثر، و كذلك ارتفاع في معدل الأفراد اللذين فظلوا اللوحات اللونية و نفروا من اللوحات الأحادية، مما يشير إلى اعتمادهم المفرط على العنصر الحسي في اختيار الموضوع.

يبدو أن لدى التلاميذ المتأخرون دراسيا ضعف في القدرة على إدراك بعض أبعاد الذات و الموضوع، بحيث لم ترقى إدراكاتهم إلى مرتبة التصورات، و ظهرت أقرب إلى تصور الأشياء منها إلى تصور الكلمات، و كأن هؤلاء الأطفال لا يمتلكون أفكار و كلمات للتعبير عن عالمهم الداخلي، فهذا الغليان الذي بداخلهم الناتج عن طغيان الواقع الخارجي قد يمنع ضبط النفس و التفتح على الغير، و يعيق وظيفة التركيز و التسجيل و إعادة إنتاج المعلومات؛ فيما يلي سوف أبرز مدى توافق هذه النتائج مع النتائج الخاصة بمؤشرات أبعاد الذات و أبعاد الموضوع.

2- تحليل مؤشرات أبعاد الذات من خلال معطيات خاصة

أسفرت نتائج تحليل مؤشرات المعطيات الخاصة بأبعاد الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا مقارنة بنتائج زملائهم المتفوقين عن مايلي:

- بناء صورة الجسد: عدم ظهور أي اضطراب على مستوى إدماج صورة الجسد، فيما عدا بعض الضعف في تناولها بشكل شامل و إدراكها بشكل سليم.
- تشكيل الهوية: عدم تسجيل أي خلل على مستوى التعرف على معالم الذات و تقبل الانتماء للعالم الإنساني و تقبل الانفصال عن الموضوع، باستثناء صعوبة نسبية في وضع الحدود للذات.
- الاختيارات التقمصية: عدم تواجد أي ضعف في السياقات التقمصية و لا ميل إلى تقمص نماذج غير واقعية أو بدائية، إلا أنه لوحظ تجنب تقمص نماذج واضحة و نشطة.

تشهد كل هذه العناصر على وجود بعض الضعف في القدرة على إدراك أبعاد الذات، الذي قد يعكس إدراك جزئي و غامض للذات و صعوبة في وظيفة الاحتواء و الاستبصار الداخلي و إحساس بالريبة و ميل إلى الاستكانة، مما يعقد التكيف الدراسي و يضعف النشاط

الفكري عند الطفل؛ إذا كان هذا ما يميز إدراك الذات فماذا عن إدراك الموضوع؟

تحليل مؤشرات أبعاد الموضوع من خلال معطيات خاصة

أثبتت نتائج تحليل مؤشرات المعطيات الخاصة بأبعاد الموضوع لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا مقارنة بنتائج زملائهم المتفوقين عن تواجد مايلي:

- وعي محدود بالصورة الأمومية، انعكس في صعوبة التعرف عليها و إبصار مختلف جوانبها (الجانب السلبي و الجانب التهديدي).
- استجابة ضعيفة للمحيط، ظهرت على شكل صعوبة في تقبل المحيط و التفتح عليه وقلة التأثر به و نزعة إلى الاستجابة له بشكل مباشر.

في حين لم يسجل أي انخفاض في حجم استثمار الآخر، سواء فيما يخص تقبل الآخر أو مواجهته أو التواصل معه.

كل هذه الملاحظات تشير إلى وجود ضعف نسبي في القدرة على إدراك أبعاد الموضوع لدى أفراد هذه المجموعة، الذي قد يعكس ضعف الحاجة إلى التعلق و الارتباط بالآخر وقلة الرغبة في الإفصاح عن المخاوف، و هذا العجز في تفريغ المثيرات و تسيير العدوانية قد يؤدي إلى رفع التوتر النفسي و خفض النشاط الفكري، فالإبداع و الخيال لا ينموان إلا في جو من الأمن و الاستقرار الداخلي؛ و فيمايلي سأحاول كشف طبيعة العلاقة التي تربط القدرة على إدراك أبعاد الذات و الموضوع و التحصيل الدراسي.

تحليل مؤشرات أبعاد الذات و الموضوع لدى تلاميذ الصف الأول

كشفت نتائج تحليل مؤشرات ضعف القدرة على إدراك أبعاد الذات و الموضوع لدى تلاميذ الصف الأول المتأخرين دراسيا، مقارنة بنتائج زملائهم المتفوقين من نفس الصف الدراسي عن وجود مايلي:

- 14 مؤشر أولي من بين ال 19 المستخرجة (6 خاصة بتصور الذات و 8 بتصور الموضوع) ظهرت قبل التجربة الدراسية.
- 5 مؤشرات ثانوية من بين ال 19 المستخرجة (2 خاصة بتصور الذات و 3 بتصور الموضوع) لم تظهر إلا أثناء مرحلة التمدرس.

يشير ارتفاع نسبة المؤشرات الأولية على حساب الثانوية، إلى أسبقية ضعف قدرة إدراك مختلف أبعاد الذات و الموضوع على انخفاض مستوى التحصيل الدراسي و تأثير المتغير الأول على الثاني، فعلى أساس إدراك تلك الأبعاد يتم تحديد السلوكات نحو المدرسة و المعلم و العملية التعليمية.

سأقوم الآن بتقديم أمثلة نموذجية حتى يسهل فهم و استيعاب ما تم عرضه في هذا الفصل.

عرض و تحليل بروتوكولين نموذجيين

لتوضيح الطريقة التي تم بها معالجة الإنتاج الاسقاطي و عزل الأبعاد الخاصة بالذات و بالموضوع لدى أفراد مجموعة البحث، قمت بدراسة إجابات تلميذ من مجموعة المتأخرين دراسيا، و مقارنتها بإجابات زميلا له من مجموعة المتفوقين، بإتباع نفس الخطوات التي تم بها تحليل المعطيات الخام في التناول الجماعي، و قد اخترت حالة محمد و حالة أمين، لأنهما يعكسان أكثر من غيرهما النتائج العامة المتحصل عليها في هذا البحث.

بروتوكول محمد: من مجموعة المتأخرين

- السن: 6 سنوات
- الصف: الأول
- سلوكه أثناء الفحص: كان كثير الحركة من الناحية السلوكية و شديد الكف من الناحية الفكرية، ينظر نظرة بسيطة إلى اللوحات.

اللوحة	الإجابات	التحقيق	التنقيط
I	1- « فراشة...»	(كل اللوحة)	GF+ A Ban
II	2- « غول...»	(كل اللوحة)	(GClobF (H
III	3- « راس حيوان...»	(كل اللوحة)	DF- Ad
IV	4- « دينصور...»	(كل اللوحة)	(GF+ (A
V	5- « فراشة...»	(كل اللوحة)	GF+ A Ban
VI	6- « رتيلة...»	(كل اللوحة)	GF- A
VII	7- « لعبة...»	(كل اللوحة)	GF+ Obj
VIII	8- « حيوان...»	D1	DF+ A
IX	- « ...والو»	« ... »	Refus
X	- « ...والو»	« ... »	Refus

اختبار الاختيارات

- اللوحتان المحبوبتان:X، IX، لأنها جميلة.
- اللوحتان المبغوضتان: IV،VI، ماشي شابة.

بروتوكول أمين: من مجموعة المتفوقين

- السن: 6 سنوات
- الصف: الأول
- سلوكه أثناء الفحص: كان يبدو مرحا و منبسطا، يتجاوب مع الفاحص ببساطة دون الإطالة في زمن الرجع.

اللوحة	الإجابات	التحقيق	التنقيط
I	1- « خفاش...»	(كل اللوحة)	GF+ A Ban
II	2- « فراشة...»	(كل اللوحة)	GF+ A Ban
III	3- « وجه وحش...»	(كل اللوحة)	(GF- (Ad
IV	4- « قرد...»	(كل اللوحة)	GF+ A Ban
V	5- « فراشة...»	(كل اللوحة)	GF+ A Ban
VI	6- « شجرة...»	(كل اللوحة)	GF- Botan
VII	7- « أزهار...»	(كل اللوحة)	GF- Botan
VIII	8- « دينصور يطلع في شجرة»	D1 + D8	DKan(A) Bot
IX	9- « ضلوع المره...»	(كل اللوحة)	GF+ Anat
X	10- « حديقة...» 11- " عقرب..."	(كل اللوحة) D1	GFC Botan DF+ A Ban

اختبار الاختيارات

- اللوحتان المحبوبتان: IX،V، جميلة.
- اللوحتان المبغوضتان VII،VI، مانحبهاش.

جدول رقم (01): عرض نسب مؤشرات أبعاد الذات و الموضوع لدى محمد و لدى أمين المستخرجة من معطيات عامة.

المؤشرات	لدى محمد	لدى أمين
- عدد الإجابات.	8	11
- استجابات الرفض.	2	0
- الإجابات المبتذلة.	2	5
- نمط الرجع الحميمي.	منغلق صافي	مائل إلى الانغلاق
- التعليقات.	0	0
- اللوحات المحبوبة أكثر: اللونية .	2	1

إن انخفاض عدد الإجابات و ارتفاع نسبة استجابات الرفض لدى محمد مقارنة بنسب أمين (8 مقابل 11)، قد يعكسان قلة الاستجابة للموضوع و بعض الكف النفسي لديه؛ كما أن انخفاض نسبة الإجابات المبتذلة لديه قياسا بنسبة زميله أمين (2 مقابل 0)، قد يثبت ضعف تكيفه مع الموضوع.

جاء نمط الرجع لحميمي عند محمد منغلق صافي و عند أمين مائل إلى الانغلاق، وهذا يبين قلة ميل محمد إلى التعبير عن ذاته مقارنة بزميله، في حين يشير غياب التعليقات

في البروتوكولين إلى عدم تواجد ضعف في الجرأة على إبداء الرأي لدى محمد مقارنة بأمين؛ أما تفضيل محمد للوحات اللونية (2 مقابل 1)، فقد يدل على اعتماده الكلي على العنصر الحسي في اختيار الموضوع.

جدول رقم (02): عرض نسب مؤشرات أبعاد الذات لدى محمد و لدى أمين المستخرجة من معطيات خاصة

المؤشرات	لدى محمد	لدى أمين
صورة الجسد:		
- الإجابات ذات الصور الجزئية.	1	1
- الإجابات ذات التناول الشامل.	3	4
- الإجابات الشاملة ذات الشكل الجيد.	2	4
الهوية:		
- الإجابات ذات الصور الكاملة.	4	5
- الإجابات ذات الشكل الرديء.	1	0
- الإجابات ذات محتوى إنساني و حيواني متداخل.	0	0
- الإجابات ذات الصور التي تشكل ثنائي متلاحم.	0	0
التقمصات:		
- الإجابات الإنسانية المميزة جنسيا و جيليا.	0	1
- الإجابات ذات الصور الخيالية.	2	2
- الإجابات الحيوانية الغير محددة.	2	0
- الإجابات الحيوانية ذات طابع سلبي.	1	3
- الإجابات الحركية.	0	1

إن انخفاض نسبة كل من الإجابات الإنسانية و الحيوانية ذات تناول شامل و الإجابات الإنسانية و الحيوانية ذات تناول شامل و شكل جيد لدى محمد (3 و 2) مقارنة بنسبتي أمين (4 و 4)، قد يعكس صعوبته في تناول صورة الجسد بشكل شامل و إدراكها بشكل سليم؛ أما تعادل نسب المحتويات الإنسانية و الحيوانية الجزئية عندهما (1 مقابل 1)، فهو يثبت عدم تواجد صعوبة في إدماج صورة الجسد لدى محمد مقارنة بأمين.

قد يدل انخفاض نسبة الإجابات الإنسانية و الحيوانية الكاملة، و تواجد إجابات إنسانية وحيوانية ذات شكل رديء عند محمد (4 و 1) مقابل (5 و 0 عند أمين)، على صعوبته في وضع حدود للذات و في التعرف على معالمها؛ و قد يشير غياب كل من الإجابات الإنسانية و الحيوانية المتداخلة و الإنسانية أو الحيوانية التي تشكل ثنائي متلاحم عند محمد، إلى تقبله الانتماء للعالم الإنساني و الانفصال عن الموضوع.

قد يعكس غياب الإجابات الإنسانية المميزة جنسيا و جيليا لدى محمد (و ظهور واحدة منها لدى أمين)، ضعف فعالية سياقاته التقمصية؛ كما قد يثبت تواجد إجابات حيوانية غير محددة (و انعدامها لدى أمين)، و غياب الإجابات الإنسانية و الحيوانية التي توحي بالحركة عنده (و ظهور واحدة منها عند زميله)، صعوبته في تقمص نماذج واضحة و نشطة؛ في حين يشهد تعادل نسب الإجابات الإنسانية و الحيوانية الخيالية (2 مقابل 2)، و انخفاض نسبة الإجابات الحيوانية ذات الطابع السلبي عند محمد مقارنة بزميله (1 مقابل 3)، على عدم صعوبة محمد في تقمص نماذج واقعية و متطورة.

جدول رقم (03): عرض نسب مؤشرات أبعاد الموضوع لدى محمد و لدى أمين المستخرجة من معطيات خاصة.

المؤشرات	لدى محمد	لدى أمين
الصورة الأمومية في اللوحة I،VII،IX:		
- استجابات الرفض.	1	0
- الإجابات ذات التناول الشامل و الطابع الإيجابي.	2	1
- الإجابات ذات التناول الشامل و الطابع السلبي.	0	1
- الإجابات ذات الطابع التهديدي.	0	1
استثمار الآخر في اللوحة II،III،VII،VIII:		
- استجابات الرفض.	0	0
- الإجابات ذات الصور المتناظرة.	0	0
- الإجابات ذات الصور المتفاعلة.	0	0

الاستجابة للمحيط في اللوحةIX،VIII،X:		
- استجابات الرفض.	2	0
- عدد الإجابات.	1	4
- الإجابات اللونية.	0	1
- الإجابات اللونية الصافية و اللونية الشكلية.	0	0.5

إن وجود استجابة رفض عند محمد (و انعدامها عند أمين) قد يكشف صعوبته في التعرف على الصورة الأمومية؛ في حين يدل ارتفاع نسبة الإجابات ذات تناول شامل وطابع ايجابي (2 مقابل 1 عند زميله)، و انعدام الإجابات ذات طابع سلبي أو تهديدي لديه (وتواجدهما عند أمين)، على إهماله الجانب السلبي و التهديدي للصورة الأمومية.

يبرهن خلو كلا البروتوكولين من استجابات الرفض و الإجابات الإنسانية و الحيوانية المتناظرة أو المتفاعلة، على عدم وجود صعوبة لدى محمد في تقبل الآخر أو في مواجهته أو في التواصل معه مقارنة بأمين.

قد يشير تواجد الرفض عند محمد (2 مقابل 0 عند أمين)، و انخفاض عدد استجاباته مقارنة بعدد استجابات زميله (1 مقابل 4)، إلى صعوبة تقبله المحيط و قلة تفتحه عليه، أما غياب الإجابات اللونية لديه (و وجود واحدة منها عند أمين)، فقد يوحي إلى ضعف تأثره بالمحيط.

حوصلة

نتج عن تحليل إجابات محمد مقارنة بإجابات أمين تواجد مايلي:

- ضعف في القدرة على إدراك أبعاد الذات، الذي لوحظ من خلال المؤشرات الدالة عليه المستمدة من معطيات عامة، و من معطيات خاصة بصورة الجسد و الهوية والتقمصات.
- ضعف في القدرة على إدراك أبعاد الموضوع، الذي ظهر من خلال المؤشرات الدالة عليه المستمدة من معطيات عامة، و من معطيات خاصة بالصورة الأمومية و الاستجابة للمحيط.

و بما أن محمد تلميذ من الصف الأول، فإن المؤشرات الدالة على ضعف تلك القدرة هي أولية سابقة للتجربة الدراسية، و قد تكون هي السبب في انخفاض مستوى تحصيله الدراسي.

و إذا كان السلوك النشط مثل البحث عن المعرفة، الجهد، تركيز الانتباه، المثابرة و استمرار المحاولات أمام الصعوبات أو الفشل، الانفعال الموجب (الحماس، السعادة،

الاهتمام و التوجه نحو أهداف المشروع) يؤدي حتما إلى تحصيل دراسي جيد؛ بينما ينتج عن السلوك السلبي كالتجنب، المعارضة، الهروب، الانفعال السالب (الملل، الغضب، القلق، الخوف و التوجه بعيدا عن أهداف المشروع) ضعف في المردود، فإن نوعية تصورات الذات و الموضوع هي التي تحدد السلوكات.

الاستنتاج العام

لا شك أن ضعف القدرة على إدراك أبعاد الذات و الموضوع هو بفعل بعض الآليات الدفاعية، كالكبت و العزل و الإنكار و النفي و النكوص...الخ، التي يتم تعبئتها لمقاومة القلق الناتج عن الصراعات القائمة بين مختلف هيآت الشخصية (الأنا و الأنا الأعلى والهو)، وللتكيف مع بيئة لا تستجيب لمستلزمات النمو العاطفي و المعرفي؛ حينها يصبح الطفل مجبرا على إنفاق كل طاقته لمكافحة الانزعاج، دون أن يترك قسطا منها للمبادرة والاكتشاف.

وإن توصلت هنا إلى كشف بعض الميكانزمات النفسية التي تساهم في خفض مستوى التحصيل الدراسي، إلا أن هذه النتائج المستخلصة تخص فقط أفراد مجموعة هذا البحث، ولا يحق لي تعميمها و استخراج قوانين منها (للكشف أو الوقاية أو التنبؤ)، نظرا من جهة لصغر حجم العينة، و من جهة أخرى لعدم تكرار هذه التجربة (دراسات طولية تتبعيه) من أطراف أخرى للتأكد من صحة ما تم التوصل إليه.

وفي نهاية البحث برزت عدة تساؤلات حول بعض المسائل التي كان من أهمها مايلي:

- العوامل التي أدت إلى إضعاف القدرة على إدراك مختلف أبعاد الذات و الموضوع لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا.
- احتمال تأثر ظاهرة التحصيل الدراسي بعوامل أخرى، مثل العوامل الصحية والاجتماعية و العائلية...الخ.
- مدى صمود هذه النتائج في حالة إعادة إجراء البحث على مجموعة أكبر.
- دور القضايا التي طرحها الأساتذة أثناء لقاءاتي بهم، التي مست خاصة ميدان التربية: إرهاق الأساتذة وعنف التلاميذ و ضعف سلطة الأولياء، في عملية التحصيل الدراسي.
- ضعف الفارق في النتائج بين المجموعتين، الذي قد يطرح إشكالية وضع هذا الاختلاف: هل هو في الدرجة أم في الطبيعة؟

كل هذه النقاط قد تفتح آفاق لبحوث أخرى و لنتائج جديدة، تثري المعلومات المتواجدة حول تشخيص أسباب انخفاض التحصيل الدراسي.

خاتمة

بدأت إعداد هذه الأطروحة بذكر أراء أبرز المختصين، و تقديم نتائج أهم الدراسات التي لها صلة بموضوع البحث، ثم طرحت الإشكالية التي تمحورت حول احتمال وجود علاقة سببية بين تصورات الذات و الموضوع و التحصيل الدراسي، و أعطيت جواب افتراضي لها، كما حرصت على عرض المنهجية المتبعة و تحديد شروط اختيار العينة و وسائل البحث المستعملة، و بعد انتهائي من جمع المعطيات و تحليلها، حاولت تفسيرها و إعطاء معاني لها بناءا على مقارنة نتائج التلاميذ المتأخرين دراسيا بنتائج زملائهم المتفوقين، التي اتخذت كإطار مرجعي، ولقد اتضح من قراءتي للنتائج و مناقشتي لدلالاتها ما يلي:

1. سجل لدى التلاميذ المتأخرون دراسيا بعض الضعف في القدرة على إدراك أبعاد الذات، الذي ظهر في المعطيات العامة على شكل قلة الجرأة على إبداء الرأي و قلة التعبير عن الذات و كف نفسي، أما في المعطيات الخاصة فقد تمثل في صعوبة تناول صورة الجسد بشكل شامل و إدراكها بشكل سليم، صعوبة في تحديد الهوية، و تجنب تقمص نماذج واضحة و نشطة.
2. كما لوحظ لدى هذه المجموعة ضعف نسبي في القدرة على إدراك أبعاد الموضوع، الذي ظهر في المعطيات العامة على شكل قلة الاستجابة للموضوع و صعوبة التكيف معه و الاعتماد المفرط على العنصر الحسي في اختياره، أما في المعطيات الخاصة فقد تمثل في وعي محدود بالصورة الأمومية، و استجابة ضعيفة للمحيط.
3. كان ضعف القدرة على إدراك مختلف أبعاد الذات و الموضوع، لدى تلاميذ الصف الأول المتأخرون دراسيا أولي سابق للتجربة الدراسية، مما يثبت دوره في تشكيل العوامل التي أدت إلى خفض مستوى التحصيل الدراسي.

على ضوء ما سبق هناك ما يدعو إلى الاعتقاد بتواجد علاقة سببية بين درجة ارصان تصورات الذات و الموضوع (التي انعكست في ضعف القدرة على إدراك أبعاد الذات والموضوع) و مستوى التحصيل الدراسي، فيبدو أنه بقدر ما تقل درجة ارصان تصور الذات، بقدر ما تقل درجة الوعي بالقدرات المعرفية و العاطفية الكامنة لدى كل طفل (إدراك، ذاكرة، انتباه، انضباط، دوافع، طموح، إرادة...الخ)، كما قد ينجر عن انخفاض درجة ارصان تصور الموضوع ضعف الرغبة في ملاحظة الآخر، الإصغاء له، التحدث معه...الخ، و في اتخاذه كنموذج يقتدى به و كمرجع يعتمد عليه، فعدم التحكم في هذه الأدوات أو سوء استغلالها يؤثر سلبا في عملية التعلم.

إذا كان انخفاض درجة ارصان تصورات الذات و الموضوع من ضمن العوامل التي تؤدي إلى انخفاض مستوى الأداء الأكاديمي، فيمكن التحكم في هذا الانخفاض و التخفيف من آثاره، و ذلك بإتباع العديد من الأساليب التي من شأنها الإسهام في استثارة وعي الطفل،

و بناءا على ذلك اقترحت بعض التوصيات، من خلال تلخيص ما يجب على الأسرة أولا ثم المدرسة نحو الطفل في هذه المرحلة.

- ضرورة إشباع الحاجات النفسية الأساسية أولا، مثل الحاجة إلى الأمن و الانتماء والحب و التقبل، و لابد من تأمين الجو النفسي المليء بالدفء العاطفي و البعيد عن التوتر و المشاحنات.
- الحرص على إرسال الأبناء إلى دور الحضانة و رياض الأطفال، فالتربية في سن مبكر تساعد على تطوير و تنمية الخيال و الإبداع، و التعويض عن الحرمان الاجتماعي والثقافي الذي يعانيه الكثير في منازلهم.
- إتباع أساليب تربوية سليمة في تنشئة الأطفال و خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، وتجنب كل ما يؤدي إلى التفكك الأسري و تهيئة الظروف المناسبة لهم في المنزل.
- توجيه الآباء و إرشادهم ليكونوا أكثر تفهما بقدرات و ميولات و احتياجات أبنائهم، أكثر اعتمادا على أسلوب الإقناع و المحاورة و ابتعادا عن أسلوب العقاب و النقد الشديد.
- مساعدة الأطفال في التعرف على أنفسهم و تحديد مشكلاتهم و كيفية الاستفادة بما لديهم من قدرات و استعدادات، و كذلك الاستفادة مما هو موجود في المدرسة من إمكانيات.
- مساعدة الأطفال في التخلص من مشاعر الخجل و الدونية، و محاولة الوصول بهم إلى درجة مناسبة من الثقة بالنفس و تكوين مفهوم ايجابي عن الذات.
- مساعدة التلاميذ في تعديل اتجاهاتهم نحو التعليم و المدرسة و المعلم، و جعلها أكثر ايجابية من أجل تحقيق التوافق النفسي و الاجتماعي و الدراسي.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء التعليم، و تنويع طرق التدريس و استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لما لها من أهمية في التعليم.
- توفير الوقت الكافي و المساعدة اللازمة للتلاميذ المتأخرين، كي يستطيعوا الوصول إلى مستوى الأداء الذي نتوقعه و نريد تحقيقه.
- من الضروري أن يتسم المناخ المدرسي بالتسامح و العدالة و الحرية، لأن ذلك يسمح بنمو المواهب و يمنع من تكوين الاتجاهات السلبية نحو المدرسة.
- على المعلم أن يمتلك مهارات أساسية مثل: تقبل الذات و فهمها، تقبل الآخرين و حسن التواصل و التفاعل معهم، حسن المناقشة و القدرة على استثارة دافعية التلاميذ.
- حرص الأستاذ على تبصير التلاميذ بما يمتلكونه من إمكانيات و استعدادات و قدرات، و تجنب العقاب الشديد و المبالغة في النقد.
- توضيح الهدف و خلق رغبة أو حاجة معينة لدى التلميذ، مثل الحصول على مكافئة أو نيل رضى، و كلما كان الهدف ذاتيا كان الحافز لتحقيقه أقوى و أكثر ثباتا.

- 14.التغلب على مشاعر الإحباط التي قد يتعرض لها التلاميذ، من خلال تحديد عوامل و أسباب الفشل و تقييم الأداء و طلب المساعدة المناسبة.
- 15.العمل على رفع إدراك التلميذ بأهمية التعلم كوسيلة للتقدم و الرقي و النهوض.

المراجع

1. Anzieu A., Anzieu- Premmereur C., Daymas S.(2000). Le jeu en psychothérapie de l'enfant, Dunod, Paris.
2. Anzieu D., Chabert C. (1987). Les méthodes projectives, PUF, Paris.
3. Beaud M. (2005).L'art de la thèse, casbah éditions, Alger .
4. Beizmann C. (1966). Livret de cotation des formes dans le Rorschach, Ed. du centre de psychologie, Paris.
5. Bernard P. (1979). Le développement de la personnalité, Masson, Paris.
6. Boimare S. (2004). L'enfant et la peur d'apprendre, Dunod, Paris.
7. Bouzouidja R. (2009). Rôle de l'affectivité dans la genèse de la dyslexie, thèse de magistère en pathologie du langage, sous la direction de Simoussi A., Ecole normale supérieure des lettres et sciences humaines.
8. Chabert C. (1983). Le Rorschach en clinique adulte, Bordas, Paris.
9. Diatkine R. (1966). « Hygiène mentale de l›écolier», in Encyclopédie médico - chirurgicale, Tome 2, P. 55 - 82.
10. Dodson F. (1970). Tout se joue avant 6ans, Ed. Robert Laffont, Paris.
11. Dolto F. (1987). L'enfant dans la ville, Ed .Gallimard, Paris.
12. Dupasquier M.- A. (1986). «Ecrire c›est passé de l›image à la lettre», in Journal de la pédiatrie et de la puériculture, N°05., P. 44 – 48.
13. Freud A. (1964). Le moi et les mécanismes de défenses, PUF, Paris.
14. Freud S. (1905). Trois essais sur la théorie sexuelle, PUF, Paris.
15. Freud S. (1926). Inhibition, symptôme et angoisse, PUF, Paris.
16. Gardner H. (1978). Gribouillage et dessin d'enfant, Pierre Mardaga éditeur, Paris.
17. Golse B. (2000). Le développement affectif et intellectuel de L'enfant, Masson, Paris.
18. Klein M. (1953). La psychanalyse des enfants, PUF, Paris.
19. Lacan J. (1966). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je, le seuil, Paris.

20. Laplanche J., Pontalis J.-B. (1967). Vocabulaire de la psychanalyse, PUF, Paris.
21. Launay C. (1963). Propos actuels sur la dyslexie, dysorthographie, PUF, Paris.
22. Lebovici S., Soulé M. (1970). La connaissance de l'enfant par la psychanalyse, PUF, Paris.
23. Mahler M. (1969). Symbiose humaine et individuation, Payot, Paris.
24. Muchielli R. (1963). La dyslexie, maladie du siècle, ESF, Paris.
25. Petot D. (2003). L'évaluation clinique en psychopathologie de l'enfant, Dunod, Paris.
26. Pleux D. (2003). Peut mieux faire, Odile jacob, Paris.
27. Rausch de Traubenberg N. (2000). La pratique du Rorschach, PUF, Paris.
28. Rausch de Traubenberg N., Boizou M - F. (1984). Le Rorschach en clinique infantile, Bordas, Paris.
29. Reuchlin M. (1996) .Les méthodes en psychologie .Casbah édition, Alger .
30. Robert M. (1988). Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie, Maloine, Paris.
31. Rufo M., Meirieu P. (2009). Elever son enfant. 612- ans, Hachétte, Paris.
32. Sanglade A. (1990).» La représentation de soi», in Bulletin de la société de Rorschach et des méthodes projectives, N° 34, P. 14 - 23.
33. Schilder P. (1968). L'image du corps, Gallimard, Paris.
34. Si moussi A., (sous la direction de). (2001). Elève contre enfant, INRE/ ENAG, Alger.
35. Si moussi A., Benkhelifa M., et col. (2004). « Production et banalités au Rorschach en Algérie », in Psychologie clinique et projective, N° 10, P. 339357-.
36. Spitz R. (1968). De la naissance à la parole, PUF, Paris.
37. Tomatis A. (1967). La dyslexie, organisation du centre du langage, Paris.
38. Winnicott D.-W. (1970). Processus de maturation chez L'Enfant, Payot, Paris.
39. Winnicott D.-W. (1971). Jeu et réalité, Gallimard, Paris.