

نوعية التعقيل لدى الأطفال الفاشلين والناجحين

مدرسيا في الطور الابتدائي

- دراسة عيادية -

أ. بلعلاء جميلة

جامعة الجزائر 2

ملخص:

إن استثمار المعرفة المدرسية، يعتمد في الأساس على وجود مستوى من التعقيل الذي يسمح للتلميذ من استيعاب المادة التعليمية والقدرة على مواجهة مشكلات التعلم.

ويقصد بالتعقيل على أنه نوعية الإمكانات الدفاعية التي ستساعد التلميذ على تحمل، وتسيير القلق و الاكتئاب والصراعات العلائقية في محيطه اليومي، وكذلك المشكلات التي تجابهه في المحيط المدرسي(المادة المدرسية، الأستاذ، المدرسة في حد ذاتها، الرفاق...).

نهدف من خلال هذا الموضوع إلى طرح إشكالية التعقيل الذي يتميز به الأطفال المتمدرسون في الطور الابتدائي وذلك حسب مستوى تحصيلهم الدراسي: منهم الفاشلين ومنهم الناجحين دراسيا واستخلاص أهم خصائصهم، ومنه نتناول هذه الدراسة ذات الطابع العيادي القارن للفنتين، وهذا باللجوء إلى الفحص النفسي لتقييم نوعية التعقيل لديهما.

الكلمات المفتاحية: تقييم التعقيل، الذكاء، الفحص النفسي، النجاح المدرسي، الفشل المدرسي، المنظور البسيكوسوماتي.

Résumé :

L'investissement scolaire, repose sur la qualité de la mentalisation, qui permettrait à l'enfant d'assimiler les acquisitions scolaires et de supporter et d'élaborer les difficultés rencontrées face à cet apprentissage, et de réussir son parcours scolaire.

La notion de mentalisation s'appuie sur la qualité de défenses mentales, dont dispose le sujet pour supporter et négocier l'angoisse et la dépression, et les conflits de la vie quotidienne et entre autres les conflits générés par l'environnement scolaire.

Mots clés : Mentalisation, réussite scolaire, échec scolaire, cadre théorique psychosomatique, examen psychologique.

1. الإشكالية:

تعد المدرسة محيط حياتي يقضي فيه الطفل معظم وقته، هو محيط يسمح للطفل بالتحصيل العلمي والاكسابات الأساسية المتمثلة في الكتابة، القراءة، الحساب، ويمكنه من الولوج الى عالم المعرفة وبالتالي الى التحكم في العالم.

يعتبر الطور الابتدائي من الأطوار المهمة و المنبئة بالنجاح و الفشل المدرسي. فقد يتعرثر الكثير من الأطفال في تحصيلهم المدرسي، ومنهم من يعرف تأخرا أو رسوبا أو عددا من التكرارات التي قد تؤدي بهم الى الفشل أو الى التسرب المدرسي، و منهم أيضا من يعرف نجاحا باهرا أو متوسطا.

هي كلها مواقف يعيشها الأخصائي النفسي وتعتبر من المهام التي تفرض عليه، لإيجاد الحلول والعلاج للإشكالية التي يأتي بها الطفل.

هناك من يؤكد أنّ الذكاء هو عامل أساسي في التحصيل المدرسي، وأنّه السبب الأول في تفوق أو فشل التلميذ، مع أننا نرى أنّ الكثير من التلاميذ يعجزون عن تحقيق ما هو مننظر منهم أكاديميا، بالرغم من امتلاكهم لقدرات معرفية عالية.

ملاحظاتنا العيادية تظهر أنّ الأطفال يفشلون دراسيا ليس بسبب نقص في الذكاء وإنما يتعدى الأمر إلى ما هو أبعد، فقد يدخل في معارضة (opposition) اتجاه الوالدين كأسلوب ينتجه الطفل بصفة لا شعورية للضغط على الوالدين، أو بسبب وجود الكف (L'Inhibition) أو قد تكون هناك إشكالية الفشل موجودة لدى الطفل، لأنّه يخاف من النجاح وبالتالي يتخذ الفشل كمسلك لحماية نفسه من القلق الذي يجتاحه، أو بسبب موت فرد له مكانة مميزة في الاقتصاد النفسي للطفل وبسبب الطلاق أو المرض.

أما النجاح فهو يتعزز بحضور الدافعية، التسامي، الفعالية، الثقة بالنفس وكلها عوامل ايجابية تعبئ التلميذ على استثمار النجاح المدرسي. ولكن لوحظ أيضا أنّ النجاح والاستثمار المدرسي هو دفاع قد يلجأ اليه الطفل ليحمي نفسه من الاضطراب النفسي بسبب وجود هشاشة نرجسية مستترة وراء النجاح.

نحاول أساسا على مستوى هذه الدراسة التوصل الى معرفة وفهم ما تفرضه علينا الملاحظة العيادية باستمرار، كيف لأطفال وهم في سن واحدة، وأمام مادة دراسية واحدة وأستاذ وقسم واحد، وهم لا يختلفون كثيرا في الظروف الصحية والاقتصادية والاجتماعية وحتى في المؤهلات المعرفية، فكيف أن البعض منهم ينجح و يتفوق، وآخرون يخفقون بصورة مذهلة و يبدو الفشل الكلي بالنسبة لهم غير مستبعد؟، كما نلاحظ أنّه من بين هؤلاء الأطفال من يتأرجح في قدرته على الاستيعاب، كيف يمكن فهم هذا التأرجح الذي يستغربه الأولياء و المدرسين على السواء؟.

هل أن استثمار المعرفة يعتمد في الأساس على وجود مستوى من التعقيل الذي يمنح التلميذ القدرة على مواجهة مشكلات التعلم؟.

ننطلق من فكرة ر.دوبري التي تقترح على أن هناك :» تميز أو تمييز بين الجهاز المعرفي (l'appareil cognitif)، والجهاز النفسي، فالجهاز المعرفي هو قدرة انسانية بحثة متطورة بصفة غير متساوية بين الأفراد، في التحمل والتفاوض وتسيير القلق والاكتئاب والصراعات النفسية و العلائقية، وإن الجهاز النفسي هو الذي يسمح بالتوظيف الحسن للجهاز المعرفي، لأنه لا يمكن الحصول على فكر ذكي (raisonnement intelligent)، وفي المقابل هناك كم كبير من العواطف الذي يغزو الجهاز النفسي، فعملية تصفية الإستثارات، مع وجود عواطف أقل حدة هي التي ستضمن وتؤمن جود نطاق أو مجال عقلي حر (champ mental libre) الذي سيسمح بمسالك ذكية، وعليه سيتمكن الجهاز المعرفي من التوظيف الحسن»(Debray, 1998, P.3).

كما تؤكد أن» الجهاز النفسي يشمل أو يضم الجهاز المعرفي طيلة حياة الفرد ويحتويه، وتوضح على أن نوعية القدرات الذكائية (performances intelligentes) تظل محصورة وخاضعة للحالة العاطفية للفرد الذي ينتجها» (Debray, 1996, P.152)

تعتبر الباحثة أن القدرات المعرفية مرتبطة بوجود جهاز نفسي، قادر على مساعدة الطفل على استثمار المعرفة، وأن التوظيف الحسن للنظام المعرفي يعتمد أساسا على التوظيف الحسن للجهاز النفسي وعلى التعقيل أساسا، فاكتمال المعرفة يعتمد على وجود حالة من السكون العاطفي الكافي لاستيعاب المعلومات التي تعطى للطفل: فنوعية التعقيل هي التي ستسمح أولا وهذا بخلق منطقة نفسية عازلة للعواطف والنزوات ويكون ذلك على طول المدى، حتى يتمكن الجهاز المعرفي من التمتع بقدرته على اكتساب المعارف، فإبعاد الاستثارات عن الحقل المعرفي هو الذي سيخلق مسالك ذكية للتحصيل المعرفي وكذا بزوغ التفكير المنطقي، الذي سيساعد الطفل على أن يكون ناجحا في دراسته اليوم ما يمكنه من مستقبل زاهر وثقة في النفس.

فالحالة العاطفية التي يتميز بها الجهاز النفسي هي الحاسمة في استثمار للمعرفة فهي »التي ستسمح أو تجيز اللجوء إلى استراتيجية ذكية أو لا، لأنه عندما تكون العواطف قوية فإن الإجراءات المنطقية (Procédures rationnelles) تقل وتنطمس»(نفس المرجع، ص.211)، وإن صفة التعقيل تتغير بين فرد لآخر، حتى أنه عند الفرد الواحد تختلف حسب الأوقات.

إنّ تبني إطار نظري محدد هو أمر أساسي وأولي لفهم وتفسير الإشكاليات التي يأتي بها الطفل، والإطار النظري التحليلي المدعم بالإطار البسيكوسوماتي الذي نعتمده في كفالتنا

النفسية، يساعدنا على فهم الفشل المدرسي كعرض وكمعاناة للطفل و حضور الرغبة في المعرفة والتسامي و الإرادة هي حوافز قوية تبعث على التعلم والنجاح.

2. صياغة الفرضيات:

على هذا الأساس قمنا بصياغة مجموعة من الفرضيات وبلورت على الشكل التالي:

الفرضية الأولى:

كلما تمتع التلميذ بقدرات عقلية ذات نوعية حسنة، كلما كانت له القدرة على مواجهة المشكلات التعليمية والقدرة على إرصانها وإعدادها، وبالتالي التوفيق في المواد التعليمية.

الفرضية الثانية:

كلما تميز التلميذ بقدرات عقلية سيئة و افتقر إلى إمكانيات تساعد على مجابهة الاستنارات الناجمة عن المواد التعليمية تضاعفت عنده القدرة على التحمل والتفاوض وإعداد هذه الوضعية التعليمية، وبالتالي يؤدي ذلك إلى الفشل في التحصيل المدرسي.

3. المنهجية المتبعة:

تمّ القيام بفحص النفسي على مجموعة مكونة من عشرين تلميذ في الطور الابتدائي (12 ولدا و 4 بنات)، على مستوى «مدرسة مولود فرعون» الابتدائية غرب بلدية الشراقة، هو الذي ساعدنا على الاجابة على التساؤلات المطروحة وكذا لمناقشة الفرضيات، فهو الذي يسمح لنا فهم وتفسير الصعوبات التي يبيدها الطفل على مستوى الاكتسابات المدرسية، وكذا التأخر والفشل أو على النجاح المدرسي وسهولة الفهم والاستيعاب والتركيز على المعطيات المقدمة على مستوى القسم.

ننطلق من فكرة أنّ التلميذ هو طفل ذو توظيف نفسي، قد يكون عادي أو مرضي، حامل للصراعات وللنزوات التي قد تصده عن الاكتسابات المدرسية، فالطفل هو شخص ذا بنية وظيفية، ولا يمكن لنا فهم النجاح والفشل الا اذا تمّ ادماج هذا التوظيف ضمن بنية شاملة تجعله كشخص متفرد وقائم بذاته.

إنّ الاهتمام بالطفل كحالة متميزة ومتفردة، لا يقصد منه الاهتمام به كوحدة مستقلة ومنفصلة عن الآخرين، بل نعمل على « مراعاة درجة تشابه خصائصه، واندراجه ضمن سجل عيادي مشترك مع مجموعة من الأشخاص، ويكون ذلك لأغراض البحث العلمي، الذي يتوخى تعميم النتائج قدر ما تمكنه له وسائله، وتقنياته المطبقة في التحليل» (R.Perron, 1997, P.5)

يستقبل الأخصائي النفسي الكثير من الطلبات الآتية من الأساتذة، ومن الادارة، ومن الأولياء، وحتى في بعض الأحيان من التلاميذ أنفسهم، والاشكاليات متعددة (صعوبات في التعلم، تأخر مدرسي، فشل مدرسي أو اضطرابات على مستوى السلوك أو في الشخصية).

إنّ استعمال الاختبارات يساعدنا على فهم الفشل المدرسي الذي هو في الأصل « عرض و خطر إنذار » (C.Chiland, 1989, P.148)، ويكشف عن وجود معاناة وهذا العرض هو في حد ذاته صعب وملتبس، كما يساعدنا الفحص النفسي على فهم سيرورة النجاح مع تقييم علاقتهما على التوظيف النفسي العام للطفل.

وعليه نعتبر أنّ اللجوء إلى المنهج العيادي على مستوى المدرسة هو أكثر من ضروري و مبرر على أساس أنّه « يسمح باستخلاص منطق قصة حياة فريدة و متفردة، و علاقتها بمواقف معقدة تحتاج إلى قراءات من مستويات مختلفة، تطرح أدوات تنظيرية مكيفة » (Revault d'allones, cl, 1989, P.69).

اللجوء إلى هذا المنهج كمرجعية في العمل المدرسي، هو الذي يمكننا من ملاحظة وحصرا لتوظيف النفسي للأطفال أو بالأصح نوعية التعقيل لديهم، وتغيره في الزمان والمكان، وهذا حسب المواقف الحياتية التي يعرفها الأطفال المتمدرسين، وقدرة ديمومته في الوقت.

يتم هذا التقييم من خلال « الملاحظة المسلحة »، باستعمال مختلف الأدوات التي هي في متناول الأخصائي النفسي، التي هي في الأصل تحدد هويته وتميزه عن التخصصات الأخرى.

فيلجأ إلى الأدوات الأكثر موضوعية للوصول إلى معرفة مدققة لكل أوجه التوظيف النفسي للأطفال المتمدرسين، و هذا قصد الوصول إلى بناء بنية واضحة حول الفرد.

المنهج العيادي هو «طريقة تحقيق تستهدف المعرفة العلمية للفرد، وهذه الفردانية لا يمكن تمييزها إلا من خلال معايير واضحة لوقت تكون ضمنية» (A.Rey, 1964, P.4). يتطلب هذا المنهج اللجوء إلى الفحص النفسي، باستعمالاختبارات وأدوات مختلفة للوصول إلى الفهم المعق للفرد، قصد الفهم الدقيق للتوظيف العام لشخصية الطفل.

ما يجب في الأساس أن نفهمه هو أن لجونا للفحص له « معنى الملاحظة المتعددة والمدققة، لمختلف سجلات التوظيف الخاصة بالطفل (التفكير، اللغة، الكتابة، الشخصية) أكثر من أنّ له معنى القياس » (R.Voyazopoulos, LA.Eynard, L.Vannetzel, 2011, P.97)

الاختبارات المستعملة في إطار هذا الفحص تمّ اختيارها وفقا للتساؤلات المطروحة على مستوى الإشكالية التي يأتي بها الطفل أو يطرحها المعلم وأيضا الأولياء، بما فيها (اختبار الذكاء، رانزي الرور شاخ وتفهم الموضوع واختبار شكل ري المعقد)، وأيضا وفقالقرضيات التي بنيناها أثناء المقابلة، صف إلى ذلك أنّها الاختبارات الأكثر استعمالا على مستوى الممارسة العيادية، والتي تمكننا من « تقييم ديناميكي للتوظيف النفسي للطفل، وهذا من خلال قدراته المعرفية وكذا استراتيجياته الدفاعية ». (R.Debray, 2000, P.10).

أكدت العديد من الدراسات أن هذه الاختبارات الأربع « تحتل المكانة الأولى في العالم من حيث الاستعمال ». (D.Castro, 2006, P.5).

1.3. منهجية الفحص النفسي:

يتطلب منا الفحص النفسي ثلاث إلى أربع حصص لتجميع أقصى المعلومات، وهذا باستعمال تقنيات مختلفة من المقابلة، الملاحظة وكذا الاختبارات حيث « يزودنا الفحص النفسي ببحث معمق وهذا وفقا لمعايير علمية وفي وقت جد قصير » (G.Andronikoff, 2003, P.3).

مع العلم أنّ للفاحص مكان ودور جد مهم طيلة اجراء الفحص فهو في الأساس « أداة القياس الأكثر أهمية في سيرورة البحث » (S.Sultan, 2004, P).

يتم تقييم الاختبارات وفق منهجية محددة ويكون الترتيب كالتالي: مقابلة نصف موجهة، اختبار تقييم الذكاء، اختبار أدائي، واختبارات الشخصية (الوروشاخ و تفهم الموضوع)، والعديد من الباحثين الكبار يصادقون على هذا الترتيب. (R.Perron, 1970; M.Emmanuelli, 2004; R.Debray, 2000; M.Boekolt, 1993).

لا بد من التوضيح أنّ هناك من يستعمل اختبار (ري)، كآخر مرحلة في الفحص، بعد تقديم كل من اختبارات الشخصية، « فبعد الجهد المكثف للارصان النفسي الذي تطلبه الاختبارات الإسقاطية و قبل الفراق، نعتمد على تعبئة السلوك وندخل في علاقة تلقائية أثناء فترة الاستراحة ما يبين مرحلة النسخ ومرحلة الاستحضار من الذاكرة، وهي فرصة لتحضير الفراق » (M.Emmanuelli, 2004, P.140).

المقابلة:

هي تقنية أساسية ومهمة وهي دائما مرتبطة بالملاحظة، ونلجأ الى هذه التقنية للحصول على معلومات تخص نوعية الهيئة الجسمية، معرفة الحالة الصحية للطفل وهذا بالعودة في أول الأمر الى تاريخ حمله، نموه، الاضطرابات التي قد عرفها أثناء نموه (النوم، الشهية، اللغة، السلوك)، والأمراض التي قد تعرض اليها منذ ولادته، عمليات جراحية، كسور، استشفاءات و نوعية العلاج ان وجد.

وكذا مظاهر التعقيل من خلال، التطرق الى خصائص الحياة الحلمية لأفراد العينة وكذا الاهتمامات والانشغالات الخاصة بهم، القدرة على التكلم في مواضيع خاصة بالفقدان، الوضعيات الصدمية، الذكريات الخاصة بالماضي، وكذا العلاقات بالآخرين. هو الحال كذلك، في معرفة قدرة الفرد على الاسقاط في المستقبل مع وجود عرضية عقلية أو غيابها. نعود مع الأولياء الى التاريخ الدراسي للطفل منذ دخوله الى الحضانة أو القسم التحضيري، فهي معلومات أساسية لمعرفة السن الذي دخل فيه الطفل الى الروضة

أوالمدرسة وظروف الدخول المدرسي(قلق الفراق اتجاه الأم، الغيابات، المداومة المستمرة من غير انقطاع) فهي مرحلة مهمة توضح بداية صدمية للتدرسأم لا،وهذا برصد المظاهر المبكرة للتكيف أو عدم التكيف المدرسي والتي قد تظهر على مستوى تأخر اللغة أو بطئ كبير في الاكتسابات.

• نوعية العلاقات مع والديه،إخوته، أخواته ومع أقرانه، هل للطفل طموح أم لا، وهل يستثمر الأولياء الدراسة، الجهد والثقافة، وما يعني النجاح بالنسبة لهم، وكيف يرون مستقبل طفلها.

• نوعية نموه، وجود تبول اللاإرادي أم لا، أحلامه، نشاطاته الترفيهية ان وجدت.

• نقوم مع **الطفل** برصد جميع النقاط المحصل عليها في جميع المواد، وعن رتبته على مستوى القسم ورأيه في الجهد الذي يبذله في المدرسة، مكانته في المدرسة ومع أقرانه، هل يحب الذهاب إلى المدرسة أم لا، تصوره لذاته، ماهي الأسباب التي تجعله يرسب أو ينجح، هل يستطيع تحديد صعوباته والإفصاح عنها، نوعية نموه، أحلامه، طموحاته.

• مقابلة مع **الأساتذة** والتي تزودنا بنوع آخر من المعلومات، مرتبط بسلوك الطفل داخل القسم و كذا تقييم قدراته العقلية وطموحاته، الظروف الحالية للتمدرس (المستوى التعليمي،عدد التلاميذ)، فحص الدفتر المدرسي هل هناك تحسن أم هبوط تدريجي، تقلب مستمر في انتاجاته المدرسية وهل التلميذ خامل أم نشط، وكذا علاقته مع الأستاذ. لكن، يوجد نوع آخر من المعلومات التي ليست سهلة المنال من خلال هذه التقنية، الأمر يخص السياقات الدفاعية، تنوعها، قيمتها الوظيفية واستقرارها، أيضا بالنسبة للصدى الهوامي الخاص بالإنتاجات العقلية للفرد، مع قدرته على تحمل مختلف الحالات الصراعية ومحاولة ارضائها وفي هذا الصدد تشكل التقنيات الإسقاطية، الوسيلة الحسنة للحصول على هذا النوع من المعلومات.

الاختبارات.

يعرف « بيار بيشو » الاختبار العقلي على أنه« وضعية تجريبية مقننة تعمل كمثير للسلوك وهذا السلوك يقيم من خلال مقارنة احصائية، مع أفراد آخرين وضعوا في نفس الحالة التجريبية، تسمح بتصنيف الفرد المفحوص بصفة كمية أو مكانية » (Pichot, 1975, P.5).

. مقياس وكسلر للذكاء الخاص بالأطفال الطبعة الرابعة:

يرتكز ادراج مقياس وكسلر الرابع على مستوى بطرية الفحص، على فكرة التحليل المعمق لكل جوانب التوظيف النفسي بما فيه التوظيف المعرفي.

يحثل اختبار وكسلر للذكاء، المراتب الاولى في استعمالاته على المستوى العالمي، وقد عرف عدة ترجمات. (A.Anastasi, 1988 ; J.Gregoire, 2009).

كان ألفرد بنيه (A.Binet) وثيرودور سيمون (T.Simon)، من الرواد في مجال قياس الذكاء، عندما وضعوا اختبار بنيه سمون في (1911)، للكشف عن الفروق الفردية في الوظائف العقلية، مع تطوير أسلوب وأداة ذات صبغة موضوعية للتعرف على أولئك الذين تنقصهم القدرة المعرفية للحصول المدرسي.

كان مقياس بنيه من المقاييس الأكثر رواجاً، والمفضلة لدى العديد من الأخصائيين وعرفت عدة مراجعات منذ الطبعة الأولى التي كانت في 1905. (Pichot. 1975)

من أهم المراجعات التي عرفها هذا المقياس، هي مراجعة دانييرمان (D.Terman) في (1917)، على مستوى جامعة ستانفورد، وبعدها تبعتها مراجعة جديدة أخر لستانفورد- بنيه في (1937)، دائنم مع ثيرمان وبمساعدة مود ميريل (M.Merill)، والطبعة ذاتها عرفت هي أيضاً عدة تعديلات في سنة (1960).

بعدها في سنة 1972 عرفت أيضاً تعديل جديد، و كان آخر تعديل له في 1986 والتي تم توسيعها الى سن السنتين والمتمثلة في الطبعة الرابعة من ستانفورد-بنيه.

قام من جهته دافيد وكسلر، على دراسة سليليات الطبعة الأولى لستانفورد- بنيه والتي قادت الى تطوير مقياس وكسلر - بلفيو للذكاء في عام 1939.

هذه التسمية، تعود نسبة الى المستشفى العقلي، الذي كان يعمل فيه كأخصائي نفسي، وهذا المقياس قد صمم في الأساس للراشدين وطوره في 1955، حيث عمل على تجميع الاختبارات فرعية وترتيبها تصاعدياً وفق الصعوبة، وقام بتجزئة السلم الى مقياس أدائي ومقياس لفظي، و عمل على استخراج نسب ذكاء مستقلة لكل مقياس، اضافة الى النسبة الكلية للذكاء، وهو الذي قام بإدراج مفهوم الانحراف المعياري لتفسير نسبة الذكاء (W.IFF, 1965).

بخصوص تكيف هذا المقياس على مستوى مجتمعنا الجزائري، فالى حد الآن لا يوجد أي تكيف لأي اختبار، سواء كان بالنسبة لاختبار الشخصية أو الذكاء أو اختبار أدائي.

في سنة 1956، قام في مصر الدكتور لويس كامل مليكة والدكتور محمد عماد الدين اسماعيل، باقتباس هذا المقياس عن الأصل الأمريكي، وهو مقياس وكسلر- بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين، وعملا على اعداده للبيئة المصرية.

أما في 1977، قد قام كل من الدكتور فرج عبد القادر طه بكلية الآداب جامعة عين شمس، وكلية آداب جامعة محمد الخامس، وكذا الأستاذ صلاح أحمد مرحاب بكلية آداب جامعة محمد الخامس، من تكيفه على المجتمع المغربي، معتمدين في ذلك على التكيف المصري أكثر من اعتمادهم على مقياس وكسلر بلفيو الأمريكي مباشرة. والباحثان يقرآن أنه كان « لا بد لنا من أن نقوم بإجراء ما يلزم من عمليات نقل وتعديل وحذف وإضافة على

الصور العربية المصرية حتى نجعل المقياس صالحا للبيئة العربية المغربية » (فرج عبد القادر طه و صلاح احمد مرحاب 1977. ص. 13).

التعريف بالمقياس :

هو مقياس فردي للذكاء، يصلح للأطفال ما بين سن الست (06) سنوات الى سن ستة عشرة (16) سنة. فهو عبارة عن سلم مركب من مجموعة من الاختبارات الفرعية، موجه للأطفال في المرحلة الابتدائية و مرحلة المتوسط.

يتكون المقياس من (10) اختبارات فرعية أساسية، وخمسة (05) تكميلية والصورة الرابعة من الاختبار هو امتداد لمقياس وكسلر للراشدين، ولكن باتجاه الأعمار الأدنى. يعطي المقياس درجة منفصلة عن كل اختبار فرعي، يمكن ترجمتها الى « درجة موزونة » بحيث يمكن مقارنة أداء الفرد في اختبار فرعي بأدائه على غيره .

كما يمدنا المقياس في نفس الوقت، نسبة ذكاء المفحوص الكلية عن أدائه على جميع الاختبارات. ضف الى ذلك، نسبة الذكاء المتحصل عليها على مستوى الأربع مؤشرات التي تمثل الاختبارات الفرعية ويتكون المقياس من الاختبارات التالية وهي: تصميم المكعبات، المتشابهات، تذكر الأرقام، تعريف المفاهيم، رموز الأرقام، المفردات، تتابع الحروف – الأرقام، استنتاج المصفوفات، الفهم العام، البحث عن الرموز، إكمال الصور، السد، المعلومات، الحساب والمنطق اللفظي.

ادراج هذا المقياس على مستوى بطارية بحثنا ضروري لرصد المستوى العقلي لدى مجموعة البحث، فهناك العديد من التساؤلات المطروحة عن العلاقة الواردة بين الدرجات المحصل عليها على مستوى اختبارات الذكاء ومدى ارتباطها بالنجاح المدرسي، وهل تعكس هذه الدرجات القدرة على الأداء المدرسي الجيد بصورة منطقية، وهلاختبارات الذكاء قادرة على التنبؤ بالأداء المدرسي.

هناك من لا يرى أنّ الذكاء مساو للاستعداد المدرسي، الا أنّ الحقيقة العملية والتطبيقية تبقى على فكرة أنّ إحدى الوظائف الرئيسية لاختبارات الذكاء هي التنبؤ بالأداء المدرسي، ومع ذلك على المرء أن يتذكر أنّ الذكاء والنجاح المدرسي لا يتطابقان من حيث المفهوم.

الاختبارات الاسقاطية:

تكمن أهمية الاختبارات الإسقاطية في علم النفس الاكلينيكي للطفل، في أنّها تمثل « الطريقة المثلى للتقرب والبحث مع الطفل للحصول على معلومات حول توظيفه النفسي، علاوة عن ذلك أنّها تسهل اللقاء معه، وهذا باقتراح مادة وحجة للتعبير » (P.Roman, 2015, P.47).

قد عرفت الاختبارات الإسقاطية (الورشاخ ورائز تفهم الموضوع TAT) استعمالا كبيرا في الوسط المدرسي لدراسة التكيف المدرسي وكذا اضطرابات التعلم. (ن. شرادي 2006) و (R.Debray, 1987, R. Simoussi, 2002, F.Arar.2007).

نرى أنّ التقنيات الإسقاطية المستعملة في الوسط المدرسي بما فيها الورشاخ ورائز تفهم الموضوع أنّهما أداتان متكاملتان ذات ثروة هائلة لفحص التوظيف النفسي للطفل. لقد سمح التفسير التحليلي لهذين الرائزين من الاستعمال الواسع، كأدوات بحث وتقييم في إطار التشخيص وأداة ميتافيزيقية في ميدان علم النفس الاكلينيكي، وكذا علم النفس المرضي. (V.Shentoub et al, 1990 ;C.Chabert, 1983)

ندرك جيدا أنّ فكرة اقتراح الورشاخ و تفهم الموضوع في إطار الفحص النفسي، مشترك مع الاختبارات العقلية في الوسط المدرسي، خاصة و أننا ندرس الفشل والنجاح المدرسي قد يؤدي بنا الى انزلاق، يعمل على تعبئة هذا الطفل في سجل النجاح والقدرات، وهي فكرة في الأصل لا يمكن استبعادها حتى عند اجراء الفحص خارج الوسط المدرسي. فعلى الأخصائي بحسه الاكلينيكي وبذكائه العمل على ارساء علاقة ثقة، تعمل على توطيد فكرة الفهم النفسي للطفل، أكثر من أنّه تقييم لقدراته المعرفية. وعليه أن يبتعد عن أي موقف اتجاه انتاجات الطفل أيا كانت.

يعتبر الورشاخ رائز « للهوية والحدود، يسمح باختبار قوة سيرورات التفرد وكذا تكوين الحدود ما بين الداخل و الخارج. أما رائز تفهم الموضوع فهو يعمل على استدعاء العلاقات بحكم الصور المقترحة على مستوى اللوحات» (Chabert, 1995, P.100).

ينطلق اختبار الورشاخ من منبه مرئي جد محدود في المكان، وهو اختبار يرجعنا الى أساسيات التوظيف النفسي، وهذا من خلال اللجوء الى معطيات تتمثل في الاكتشاف الادراكي، الاسقاط الهوامي، استعمال الدفاعات و كذا ظهور العواطف.

أما فيما يخص رائز تفهم الموضوع، فهو عبارة عن انتاج لقصص من خلال منبهات تمثل وضعيات وشخصيات مختلفة، ويتم تحليل هذه القصص المسردة من خلال رصد السياقات الدفاعية والاشكاليات المطروحة.

هناك نقاط مشتركة مابين كلا الرائزين و التي تتمثل في الوضعية الإسقاطية و يقصد منها أنّ هذه الاختبارات تعتمد في الأساس على منهجية علمية، تعتمد على اطار نظري تجريبي وهذا من خلال عوامل تخص الوضعية الإسقاطية: علاقة الفاحص بالمفحوص وكذا مادة الاختبار و التي هي وسيط بين كلا الطرفين.

لا يمكن التفكير في الوضعية الإسقاطية، الا من خلال العلاقة الديناميكية التي تمّ ارساءها بين الفاحص والمفحوص، مع وجود تداعيات حرة تتمثل في اجابات المفحوص،

والتي تتقيد بعملية التحويل ((le transfert، وكذا اللغة المستعملة التي تعمل على تقديم رسالة معينة وتتضوي على محتويات ظاهرة وكامنة بالنسبة لكلا من الاختبارين.

يقدم الرورشاخ ورائز تفهم الموضوع في فترة الكمون، وهي فترة يظهر فيها الفضول الفكري (curiosité intellectuelle))، ويكون سائدا ويظهر عل شكل ترجمة معرفية للوحات المقدمة أكثر متعينة جنسية كما هو الحال في المرحلة الأوديبية (Roman, 2015).

اختبار الرورشاخ :

الرورشاخ هو اختبار يسمح بالفحص الفردي للشخصية، يتكون من عشر لوحات تمثل بقع مشابهة ومتناظرة الجانبين، تمثل رسومات مختلفة وغامضة.

هي لوحات مرقمة من واحد الى عشرة، يتم تمريرها بصفة منتظمة وتلقائية، يتم تسجيل كل مايقوله أو يقوم به الطفل، حيث يسمح بتقديم اختبار الرورشاخ في سن الأربع سنوات (04)، وهناك من الباحثين منيقترح عمرا مبكرا في حدود السنتين، أين يكون الطفل قادرا علىاستخدام اللغة، مع تقديم هذا الاختبار في وضعية لعب أكثر من وضعية اختبار (M. Boekholt, 1996).

إنّ التساؤل المطروح من طرف روش دو تروبنبرق و بوازو، بخصوص استعمال الرورشاخ عند الطفل هل هي نفس التجربة التي يمر بها الراشد، هو تساؤل جد ذكي، فهل سيرورة الاجابة، التحليل، المعنى، والقيمة التفسيرية لعوامل الرورشاخ، هي نفسها بالنسبة للراشد.

إن عملهما الكبير والجهد المبذول في تحليل (70) حالة رورشاخ للطفل، تتراوح أعمارهم ما بين أربع سنوات و احدى عشر سنة، أكد على أنالرورشاخ « يستدعي نشاط ادراكي مرئي، وهو نشاط دائم و غير محسوس، قد يكون موجها أو منحرفا، غنيا أو مضطربا بسبب معاش الطفل، وكذا اشكاليته وحياته الهوامية التي تظهر بصفة واسعة عند الطفل» (N. Raush de traubenberg ; F.Boisou, 1984, P ((.))

اختبار تفهم الموضوع (TAT):

ترى روزيندوبريأنه ابتداء من سن الست (06) سنوات، «يسمح رائز تفهم الموضوع بتمييز الخصائص الكبرى للتوظيف النفسي، التي تكون أساسا قد تكونت في الحالات الحسنة»

(Debray, 1987, P.158).

إن كل أعمال شنتوب حول TAT، أكدت على قدرة هذا الاختبار، على التشخيص والتنبؤ على مستوى كل الأطياف العمرية، الطفولة، المراهقة ومرحلة الرشد، وأسفرت أعمالها على ظهور « شبكة فرز لتحليل البروتوكولات اخذة بعين الاعتبار المفاهيم الفرويدية الخاصة بالجهاز النفسي و تنظيمه» (Chabert, 1998, P.83).

إنّ وضعية رائز تفهم الموضوعي وضعية إسقاطيه، تضع الفرد أمام « وضعيات ذات علاقة بالصراعات العالمية، وهذا بسبب وجود مرجع دائم، يميز الظروف الانسانية في حركة اللبido و العدوانية، وفق اطار مرتبط بإشكالية معينة، وهذا حسب الجنس و اختلاف الأجيال» (Shentoub, 1973, P.254).

تستند هذه الوضعية الإسقاطية على مادة إسقاطيه (اللوحات) التي تمثل مجموعة من المواقف والأشخاص في وضعيات مختلفة، تحت الطفل على سرد قصة من خلال مجموعة من اللوحات المقترحة على حسب جنس الطفل (13 لوحة) والتعليمة المستعملة هي جد بسيطة

« تخيل حكاية انطلاقا من اللوحة» (Shentoub et al, 1990, P.27)، وهي نفس التعليمة التي نجدها في دليل (2003).

إنّ التعليمة المستعملة هي في حد ذاتها تبعث على الصراع، وعلى النكوص وعلى الرجوع بقصة غنية بفعل التخيل، وعليه التمسك بالواقع أي التمسك بالمنبهات المقترحة على مستوى اللوحات.

إنّ ارضان قصة هو مصطلح اعتمدته شنتوب لتفسير كل النشاط النفسي المعبأ، الذي استدعته التعليمة فهي تعمل على « تجنيد تصورات بدائية، قد تحدها صلابة الدفاع وكذا الخوف من ظهور القلق » (Shentoub, 1981, P.68). فليس كل الأطفال قادرين على الخروج من النكوص، والرجوع بقصة ذات مقروئية حسنة.

إنّ القصة المسرودة أمام الفاحص تؤكد « قدرة المفحوص أو عدم قدرته على التوافق بين طلبات الشعور وكذا اللاشعور من جهة، و تبين الطريقة المتبعة في حل الصراع وهذا من خلال التنسيق المتزن بين مختلف مستويات التنظيم» (Shentoub, 1987, 119).

القصة المسردة هي انتاج اسقاطي يحمل في طياته سياقات دفاعية، تساعدنا على الفهم النفسي للطفل، وعليه قد تمّ اللجوء كما ذكرنا سالفا الى شبكة التحليل لشنتوب (1990) لتحليل القصص المنجزة.

اختبار شكل«ري» المعقد الصورة(أ) :

اختبار النسخ و الاستحضار من الذاكرة لأشكال هندسية معقدة

يمثل هذا الاختبار شكل هندسي معقد، قام باقتراحه اندري ري في 1942 لتقييم أفراد يعانون من عجز ذكروي وقام بتقنيته فيما بعد بولوستيرت في 1945.

رغم قدم هذا الاختبار، الا أنه يعتبر من الاختبارات الأكثر استعمالا في العالم ويحتفظ دائما بفعاليته لأنه يسمح بتحليل دقيق لكثير من مميزات التوظيف المعرفي للفرد.

يتميز هذا الاختبار بخصائص معينة مثل « تحقيق بياني سهل، مع غياب مدلول واضح وجلي، بنية إجمالية معقدة تتطلب نشاط إدراكي وتحليلي وإلى تنظيم»

(A.Rey, 1959 1998, P.3)

يفسر اندري ري العجز الملاحظ على مستوى الذاكرة، أنّه قد يعود في الأصل الى نقص في المعارف مع غياب منهجية، لأنّ الفرد لم يكتسبها أو لم يكن قادرا على تكوينها خلال نموه.

هناك عدة دراسات، عمدت على استعمال اختبار(ري) لفهم الفشل المدرسي وكذا صعوبات التعلم، ومن بينها دراسة(P.Wallon et C.Mesmin, 2002) والتي توصلت

الى القول أن هذا الاختبار يتسم بقدرة تنبؤيه بالنجاح المدرسي، وهو عنصر مهم في اكتشاف الفشل المدرسي، وهذا بسبب وجود صعوبات في الإدراك (على مستوى النسخ)، وصعوبات في التذكر (في مرحلة استحضار الشكل من الذاكرة).

قد شاع أيضا استعمال هذا الاختبار في ميدان علم النفس المعرفي، وكذا علم النفس العصبي.

هناك دراسة ل (Graf,1985) الذي عمل على اختبار الذاكرة الحلقية (mémoire épisodique) التي تنتمي الى الذاكرة طويلة المدى، والتي تحتوي على ذاكرة ثانوية، التي تتناسب مع تذكر أفعال حديثة وتسمح باحتفاظ مطول للمعلومات، من خلال تحويل الرسالة إلى شفرة وبعدها يتم تخزينها، وهناك أيضا ذاكرة ثالثة، تتناسب مع ذاكرة الأحداث القديمة.

تمرّصد وظيفة معرفية أخرى، يعمل على قياسها اختبار(ري) هي ذاكرة العمل (Baddley ; Hitch,1974) ، وهونظام ذا قدرة محدودة، تعمل علنا لاحتفاظ بالمعلومة ومعالجتها عند تحقيق نشاط معرفي معين، وهناك من يعتبر أنّ ذاكرة العمل تظهر على مستوى مرحلة الاستحضار من الذاكرة للشكل(أ).

كما أنّ سرعة معالجة المعلومة هي خاصية أساسية للنظام المعرفي والوقت الملاحظ بين المرحلتين (النسخ و الاستحضار)، يعطي توضيحا حول سرعة معالجة المعلومة (Lemaire et coll, 2005)

فكل هاته الوظائف المعرفية السالفة الذكر، هي أساسية في الاكتسابات المدرسية، مع العلم أنها نفس الوظائف التي نجدها أو يعمل على تعبئتها مقياس وكسلر للطفل (الطبعة الرابعة)، و التي نجدها بالتحديد على مستوى تصميم المكعبات، الرموز و الشيفرة.

كما عرف هذا الاختبار عدة استعمالات وتعريفات، من غير التعريف الذي أسس له في الأصول الذي يسمح بتقييم التنظيم الإدراكي والتصور، فهناك من اعتبره اختبار ادائي مثل (Perron-borelli ; R.Perron, 1970 1986, P.171)، وهناك من استعمله كاختبار إسقاطي مثل (Debray, 1983)، حيث عمدت على مقارنة مرحلة النسخ بمرحلة الاستحضار من الذاكرة، وثبت أنّ كلتا المرحلتين قد تبين « قدرات احتواء الموضوع الداخلي » وتؤكد على أنه الاختبار الوحيد الذي يتميز بخاصية التعاقب (من موضوع حاضر يجب نسخه، الى موضوع غائب يجب استحضاره).

يعترف برنار جومال على أنّ اختبار ري، ليس باختبار إسقاطي مثل الرورشاخ، الذي يحمل المفحوص على التخيل ليعود بعدها بإجابة معينة. ففي اختبار (ري) المعقد ينسخ الفرد رسما معقدا، ثم يعمل على استحضاره في مرحلة ثانية من ذاكرته. « رغم الحد الفاصل بين كلا من الاختبارين، فانه يمكن رغم ذلك، تحديد مكان لاختبار (ري) في الحقل الاكليينكي الاسقاطي، هذا إذا ما أخذنا بعين الاعتبار كل التشوهات التي نسخها النشاط العقلي للفرد » (B.Jumel, 2002, P. 273).

طريقة تطبيق اختبار (ري) الصورة (أ) :

يتم تطبيق اختبار (ري) على مرحلتين :

1/ مرحلة النسخ او النقل المباشر للصورة : يقدم النموذج بصفة أفقية، مع إعطاء ورقة بيضاء غير مخططة، ونطلب من المفحوص بإعادة رسمه على الورقة مستعملين تعليمية (ري).

يكون بحوزة الاختصائي خمس إلى ست أقلام، ويقوم على تداول هذه الأقلام قصد رصد سيروية بناء المخطط الهندسي الخاص بكل طفل، والذي سيساعدنا فيما بعد على معرفة النماذج السبع التي درسها بول اوستيرت. نحسب الوقت المستغرق أثناء مرحلة النسخ.

بعد انتهاء الطفل من النسخ، نعمل على إخفاء بطاقة الاختبار وندخل في علاقة مباشرة مع الطفل، ونحاول التكلم معه في شتى الأمور، و بعد مرور ثلاث دقائق وهذا تبعا لتعليمية (ري) ننتقل إلى المرحلة الثانية.

2/ مرحلة استحضار الرسم من الذاكرة : في ورقة بيضاء أخرى غير مخططة وباستعمال الألوان، نطلب من المفحوص إعادة الرسم معتمدا في ذلك على ذاكرته قائلين له «حاول تحقيق الرسم بدون النموذج و عندك الوقت»

الكثير من التلاميذ يضحكون ويعتبرون أنه فخ لهم وتكثر الشكاوي والانتقادات (لا أستطيع، لا أقدر، لم تقولي إننا سنعيد رسمه، سأجد صعوبة)، ونطمئن التلاميذ و نؤكد لهم أنهم قادرين على تذكر ولو بعض الأجزاء، وطبعا المفحوص هو الذي يشير لنا عند انتهائه

من الرسم، وعلى الفاحص حساب الوقت المستغرق.

3/ مرحلة التحقيق: تعتبر مرحلة استثنائية نلجأ إليها كآخر مرحلة، وهذا في حالة وجود

تشوه كبير في الرسم لمساعدة الطفل على إيجاد استراتيجية أخرى لتحقيق الرسم.

4/ مرحلة تنقيط الاختبار: يتم تنقيط الاختبار وفق المعايير التي استعملها كل منري

و أوستيريت (P.Osterrieth(A.Rey)؛ للشكل المعقد لري (الصورة أ)، المقترحة

على مستوى الدليل الاختبار ويعتمد التنقيط على نموذج النسخ، وعلى الدقة ودرجة

النقل (richesse et exactitude).

أ/ التنقيط الكيفي أو التنقيط وفق النموذج:

يسمح التنقيط على حسب النموذج، والتي هي مرحلة أولية من التنقيط من إتباع الطريقة

التي اتخذها الطفل في تصميمه أو نسخه للشكل. وعلى هذا الأساس، يلجأ الفاحص إلى

الألوان المستعملة لمتابعة سيرورة البيان المنقول.

إذا بدأ الطفل بالمستطيل الكبير، نتركه ليكمل القطرين أو المنصفين، أما إذا غير الاتجاه

بانتقاله إلى داخل أو خارج الأجزاء فنغير اللون وهكذا.

إن تسجيل تتابع الألوان في ورقة مستقلة، يمكننا من معرفة خطوات نقل الصورة،

و هي الطريقة المثلى للتعرف على النماذج السبع التي كان قد اقترحها كل من (ري)

واوستيريت.

تسمح دراسة سير تطور الرسم من الكشف عن مختلف الطرق، التي ينتهجها كل

طفل لتحقيق الشكل وكل طريقة تتناسب مع مستوى إدراك الطفل (P. Wallon ;

(C.Mesmin, 2009, P.9).

ب/ التنقيط الكمي أو التنقيط الرقمي:

يعتمد هذا التنقيط على النوعية سواء كان على مستوى مرحلة النسخ أو مرحلة

الاستحضار مبالغة، ويعتمد على الدرجة دقة النقل.

قسم شكل ري إلى ثمانية عشرة (18) جزءاً، ولا يدرك المفحوص كل هذه الأجزاء فهي

معقدة و تتميز بمساحات متعددة.

فكل الأجزاء المتواجدة من (معين، مستطيل، مثلث، الدائرة بثلاث نقاط، مربع،

الصليب المنصف الأفقي و العمودي للمستطيل .) والكثير من الأجزاء لا يمكننا ذكرها

بكاملها (ارجع إلى الدليل الأول لاختبار الشكل المعقد لري، 1993، ص 13 و 14)،

ولا يمكن للطفل من تمييزها والتحكم فيها.

يمنح لكل وحدة أو جزء نقطتين، و بما أنّ كل وحدة قد تكون موجودة أو غائبة، منقولة

بصورة صحيحة أو مشوهة تكون في المكان الصحيح أو الخطأ، فكل جزء له تنقيط محدد.

ج/ مدة النقل:

بالإضافة إلى التنقيط الرقمي والتنقيط وفق النموذج المستعمل، هناك مرحلة حساب الوقت المستغرق في أداء هذا النشاط.

يعمل الباحث على تسجيل الوقت المستغرق في كلا المرحلتين (النسخ والاستحضار)، وأيضا الزمن الذي يرتاح فيه الطفل ما بين النسخ والاستحضار، وهي مرحلة محسوبة ولا تتعدى الثلاث دقائق.

النتائج الأولية:

نقدم على مستوى هذه المرحلة النتائج الأولية، التي تمّالتوصل اليها من خلال تحليل معطيات الفحص النفسي، لرصد التعقيل لدى مجموعة الناجحين والفاشلين مدرسيا هم في الصف الابتدائي. نقدم في الأول حالتين نموذجيتين للفشل والنجاح المدرسي، ثم نعرض في مرحلة ثانية النتائج العامة لكلتا المجموعتين.

الحالة الأولى: حالة فشل مدرسي

فريدة تلميذة في السنة الرابعة ابتدائي، تبلغ من العمر اثني عشرة سنة، تحتل المرتبة الأولى ووالديها مطلقين، عرفت ثلاث تكرارات في مشوارها الدراسي.

هي طفلة سمراء، تبدو مهمومة ومتوترة، لا تتكلم كثيرا وتضمض أظافرها بقوة ورائحة التبول جد واضحة. كان اللقاء بها جد صعبا. ظهرت خائفة وبدأت في البكاء عند استدعاءنا لها.

بدت المقابلة جد صعبة ومضجرة والصمت هو الآخذ الوقت الكبير، لا تعرف عمرها ولا ميلادها ولا حتى معدلاتها. تظهر الطفلة وكأنها في عالم آخر، ليست متأكدة من أي شيء وتبدو غير ناضجة تماما.

عرفت بعض الاضطرابات على مستوى نموها الحسي الحركي مثل تأخر في المشي، في اكتساب النظافة وكذا في بزوغ اللغة، وبدت جد منعزلة عن أفراد عائلتها.

مؤشرات التعقيل

العرض البارز على مستوى المقابلة العيادية، هو التبول وكذا قضمها لأظافرها بسبب القلق الشديد الذي انتابها عند مقابلتنا، وكذا نوعية العلاقة التي تمّ إرساءها، التي كانت جد صعبة، و التي تؤكد على وجود قلق جد كبير يجتاح المفحوصة، ويمنعها من فهم ما يدور من حولها. جملها بسيطة وتجيب بنعم ولا، وهناك غياب كلي للتداعيات.

لم تتمكن من استحضار الذكريات الخاصة بالطفولة، هناك غياب للتصورات، البكاء حاضر بقوة لكن لا تستطيع ربطه بأي تصور معين. الاستثمار العلائقي يكاد يكون غير

موجود الا فيما يخص خالتها ثم أمها، وتجد صعوبة في وصف علاقتها مع أبيها ومع أمها و تبدو غير واعية بمستواها الدراسي الضعيف.

من خلال الأربع مقابلات التي أجريت مع المفحوصة، أحسنا بعجز أمها حتى أنّ تدخلاتنا كانت ثقيلة علينا، فكل تدخل يحسب له حساب، كما أنّ هناك صعوبة في التواصل و التعامل معها .

تعيش أمور الحياة بصفة روتينية، دون وجود صدى للحياة النفسية، وكأنّ هناك انقطاع مع العالم الداخلي وحتى الخارجي. تبتعد عن الجميع ولا تستطيع التعبير عن نفسها. تجدها مطبقة في صمتها وكأنّ أناها يمنعها من أي شيء.

التعبير الوجداني ينحصر في البكاء، ولا تعرف التكيف مع أي وضع جديد والاستكانة حاضرة بقوة، كما أنّ هناك تجنب وقمع للفكر والتصورات، هناك نفي لواقعها أو لمستواها الدراسي الضعيف والكف حاضر بقوة.

فيما يخص نتائج مقياس وكسلر للذكاء الطبعة الرابعة، تحصلت على درجة كلية (38-49) وهي درجة ضعيفة، حيث انحرفت النقطة الكلية بانحرافين معياريين ومستواها العقلي ضعيف، والأغرب في هذا أنّ كل نقاطها الموزونة ضعيفة، وخاصة مؤشر الفهم اللغوي، وتبتعد بكثير عن متوسط مجموعة التقنين، وكأنّ أي نقطة قوية غير متواجدة لدى هذه المفحوصة، ما يؤكد مرة أخرى على حضور الكف وأيضاً على عدم النضج الفكري لديها.

فيما يخص اختبار الرورشاخ، هناك حضور للقلق وكذا العدوانية (اجاباتالدم و القلق واضح)، الانتاجية ضعيفة والإجابات هي شاملة لتجنب الصراع ومرفقة بإجابة شكلية ذات نوعية سيئة، مع غياب للحركة واللون وهذا لإبقاء الأبواب موصده.

يظهر جيداً من خلال الرورشاخ، أنّه ليست للمفحوصة قدرة على إعداد هذه الوضعية الإسقاطية فالكف حاضر، ولكن الأساليب الأولية وجدت منفذاً من حين لآخر للتعبير.

نفس الأمر بالنسبة لرائز تفهم الموضوع، الذي يؤكد هو الآخر على تواجد الكف بصورة ضاربة، وهذا من خلال اللجوء الى الصمت، طرح الأسئلة من طرف الأخصائي لمساعدة المفحوصة على بناء قصة ومع ذلك لم تتفوق، عدم التعريف بالأشخاص مما أدى إلى افتقار القصص للصدى الهوامي وغياب لأي إبداع.

كما لجأت المفحوصة إلى أساليب الدفاع بالواقع الخارجي من خلال الوصف و هي المسيطرة.

النتائج المحصل عليها على مستوى اختبار شكل ري المعقد الصورة «أ»، تصنفها تحت المئين عشرة بالنسبة لمرحلة النسخ و كذا مرحلة الاستحضار من الذاكرة، ويؤكد

نسخها على وجود مشكل حقيقي على مستوى الإدراك، مع غياب لأي استراتيجية في رسمها خاصة على مستوى مرحلة الاستحضار من الذاكرة. ورغم حضور النموذج الثالث في بناءها للشكل، والذي يعتبر من النماذج الناضجة، إلا أنّ نوعيته رديئة. وعليه ما يمكن استخلاصه على ضوء هذه المعطيات بافتراض وجود تعقيل ذا نوعية سيئة.

الحالة الثانية: حالة نجاح مدرسي

فربال تلميذة مجتهدة، تبلغ من العمر 10 سنوات، لم تعرف أي رسوب مدرسي في مشوارها الدراسي، هي حاليا في السنة الخامسة ابتدائي، معدلاتها تتراوح ما بين «10/8 و 10/9»، مذ دخولها السنة الأولى ابتدائي.

على حسب قول أمها، لم يكن هناك اشكالا على مستوى الحمل والوضع وعرفت نموا حسيا حركيا طبيعيا، فكل الاكتسابات تمّ في وقتها وبزوغ اللغة، كان مبكرا وسريعا.

مؤشرات التعقيل

ظهرت المقابلة جد سهلة، أبرزت قدرة على التداعي، المرور من الحاضر فإلى الماضي، ثم الانتقال إلى المستقبل كان مرنا.

الحياة الحلمية حاضرة مع القدرة على سرد الحلم مع محاولة تفسيره، سهولة في التعبير عن عواطفها وعن علاقاتها مع عائلاتها و صديقاتها. كما يظهر القلق واضح اتجاه خوفها من الفشل في امتحان الشهادة الابتدائية رغم أنها تتميز بقرارات كافية تؤهلها للنجاح في الامتحان، كما تظهر سهولة في التقمص، وهي كلها مؤشرات ايجابية لوجود التعقيل على مستوى المقابلة.

فيما يخص مقياس الذكاء لوكسلر الطبعة الرابعة، فدرجتها الكلية تنحصر ما بين (84-97)، وهي تقترب من متوسط مجموعة التقنيين. ولكن الأمر الذي يهمنا على مستوى دراستنا هو مؤشر الفهم اللغوي، والذي تعدى المتوسط (114-ICV)، وأبدت قدرة كبيرة على مستوى اختباري المتشابهات والفهم، حيث تعدت الدرجات الموزونة المتوسط واختبار المفردات كان في متوسط أفراد عمرها.

أظهرت على مستوى الرورشاخ رقابة كبيرة، ولكنها لم تكن بالكافية بسبب عدد الإجابات السالبة، ومع ذلك لم يكن هناك تدهور كبير للخطاب، فهي اجابات إسقاطية على حسب روش دو تربنبرغ، الحركة حاضرة واللون غائب.

القصص المسرودة على مستوى TAT، أخذت طابع المرونة (دخول مباشر في التعبير، تعبير عن العواطف، تعاليق) ولكن المقروئية بدت مضطربة، منذ أن بدأت بالجوء إلى

اللغة العربية الفصيحة، وهذا ابتداء من اللوحة الخامسة فقد اجتاحت السياقات الأولية خطاب المفحوصة، ولكن الرقابة كانت حاضرة من خلال (التحفظات الكلامية، .

فيما يخص اختبار شكل (ري) المعقد الصورة (أ)، فالمفحوصة أخذت وقتا كبيرا في تحقيق مرحلة النسخ، والنموذج المتبع على مستوى هذه المرحلة هو الثالث، وهو ذا نوعية حسنة، ولكن الدقة والغنى غير كافيتان، فالدرجة الكلية تصنفها تحت المئين (25)، لأن العديد من الأجزاء لم تكن في مكانها.

تحصلت على نقطة ضعيفة والمصنفة تحت المئين عشرة (5.5) بالنسبة لمرحلة الاستحضار من الذاكرة، فهناك غياب للعديد من الأجزاء، المستطيل كمحتوى كبير حاضر ولكن الأجزاء الداخلية غائبة تماما، ورغم حضور أيضا للنموذج الثالث في بناءها للشكل، والذي يعتبر من النماذج الناضجة، إلا أن نوعيته رديئة.

ان النتائج المحصل عليها على مستوى المقابلة وكذا الاختبارات الأربع، تؤكد على وجود تعقيل، وعلى وجود توظيف حسن للأنما. ولكن النتائج المتباينة التي تم الحصول عليها على مستوى المقابلة العيادية، واختبار وكسلر اللذان يؤكدان على وجود مؤشرات حسنة خلافا عن الرورشاخ و TAT، وكذا اختبار شكل (ري) المعقد الذين يعكسون توظيفا مخالفا، فهناك عدم انسجام في النقاط المحصل عليها على مستوى الاختبارات، ما يجعلنا نفترض وجود تعقيل غير مؤكد ولكن ذا نوعية حسنة.

فيما يخص مجموعة الفاشلين والتي تضم عشرة أطفال (أربع بنات و ستة أولاد)، تم رصد مايلي فيما يخص التعقيل.

على مستوى المقابلة العيادية، وجدنا عرضين أساسيين وهما التبول وحضور العدوانية وكلاهما على حسب النظرية البسيكوماتية هو ترجمة لعدم قدرة المفحوصين، على ارضان الصراع على المستوى العقلي، وترجمته على المستوى الجسمي فيما يخص (التبول)، وكذا اللجوء الى السلوك كتنقيح للعدوانية (لمشاجرة و الضرب).

كان الكف هو الغالب على مستوى المقابلة، مع ايجاد صعوبة في التعبير وكانت نوعية اللغة رديئة ما يؤكد على عدم استثمارها. أما الحياة الحلمية، فهي محو أو غائبة، وقد تظهر في أحسن الأحوال أحلام صدمية متكررة.

وما زاد من هشاشة توظيفهم النفسي، هو حضور التكرارات في مشوارهم الدراسي، الذي خلف جرحا نرجسيا، ما جعل تصور الذات جد هشة، مع غياب الى السند العائلي.

فكل عائلات المجموعة لا تلعب دور الاحتواء، مع ارساء علاقة سادو- مازوشية مع أحد الوالدين أو كلاهما (اللجوء الى الضرب المبرح). كما يتضح أن اللجوء إلى سمات الطبع هي الظاهرة و خاصة التحكم أو الضبط، المعارضة، السلبية، العدوانية، الاستكانة، اللطافة، مع المطالبة بالعناية والحب.

لا يوجد أي استثمار لا للعمل، ولا لأي عمل إعلاني (sublimatoire)، فعدم القدرة على التكلم على مشاريعهم، ولا حتى أوهامهم، أو خيبة آمالهم تشكك في قدرات التعقيل لديهم.

كما أنّ اهتماماتهم وتطلعاتهم باتت غير واضحة مع هذه التكرارات، فلا يتكلمون عن آفاقهم ولا آمالهم، الا فيما يخص طفلان، اللذان يعلقان آمال كبيرة على امتحان السنة السادسة. نلاحظ أنّ هناك إمكانيات محدودة في التعقيل، وفي أحسن الأحوال نجد تعقيل غير مؤكد، وفي أسوء الأحوال تعقيل سيئ لدى هذه المجموعة.

تحصل كل أفراد العينة على مستوى مقياس الذكاء لوكسلر الطبعة الرابعة، على نتائج ضعيفة ومنسجمة، وكل النقاط الكلية ضعيفة، وتتنحصر ما بين (39-52) لدى مجموع الأفراد الفاشلين، وتبتعد بأكثر من انحرافين معياريين عن مجموعة التقنيين. تمّ الرجوع مع جل أفراد العينة الى البنود الأقل عمرا من عمرهم الزمني، وأيضا الى الاختبارات التكميلية. نفس الأمر بالنسبة لمؤشر الفهم اللغوي، فهو يتراوح ما بين (41-61)، وهو بعيد عن المتوسط والذي معدله (100). وهذه النقاط لا تشير البتة على وجود تخلف عقلي، بل هي نقاط تترجم عدم النضج الفكر لدى هذه المجموعة.

بالنسبة لاختبار ري المعقد فكل نقاط المفحوصين لعينة الفاشلين، تحصلوا وبدون استثناء على نقاط سلبية، وتصنّف هذه النقاط على المستوى الضعيف للصف المئني أي أقل من (10) مئين، وهذا مقارنة بمجموعة التقنيين (دليل استعمال و تفسير الاختبار 2009. ص.20 و 21). أمّا فيما يخص نماذج النسخ المتبعة، فالنموذج الأكثر تداولاً هو النموذج الخامس، الرابع وهي نماذج ذات نوعية سيئة مقارنة بمجموعة التقنيين، والنموذج الخامس غير متواجد في الأساس لدى مجموعة التقنيين، ثم يليه النموذج الثالث رغم نضج هذا النوع من النموذج حسب ري، الا أنّ نوعيته جد سلبية لدى مجموعتنا.

فيما يخص الاختبارات الاسقاطية نسجل هشاشة في السياقات الدفاعية، وتتمظهر لدى هذه المجموعة من خلال: الرفض الكامل لرائز الرورشاخ من طرف طفل واحد، رفض جزئي يتمثل في رفض لبعض اللوحات بالنسبة لعدد كبير من المجموعة، إنتاج الإجابات جد ضعيف متوسطه (12)، استثمار الرقابة كان قوي ولكنه غير فعال، السيرة المعرفية الشاملة هي المفضلة مع الابتعاد عن الاجابات الجزئية، اللجوء الى الاجابات الشاملة التعسفية والمدمجة، اللجوء إلى الحركة قليل وأقصاه حركتين، غياب اللون لمجموع الأفراد.

أما بالنسبة لمجموعة الأطفال الناجحين مدرسيا التي تتكون أيضا من عشرة أطفال (أربع بنات وستة أولاد)، فمؤشرات التعقيل البارزة على مستوى المقابلة مخالف لما

وجدناه لدى الفاشلين. تتميز هذه المجموعة بالقدرة على التعبير عن الحياة الحلمية، القلق، الاكتئاب وكذا المواقف الصدمية، مع القدرة على ارساء علاقة سهلة.

تتأرجح نتائج مقياس وكسلر للذكاء من المتوسط الى ما فوق المتوسط، والنتائج الكلية تتراوح ما بين (70-115)، وهي نتائج متفاوتة فيما بينها، وجدنا أن خمسة أفراد المجموعة تتراوح نقطتهم الكلية ما بين (70-88)، وهي نقاط تبتعد عن المتوسط والذي معدله (100)، مقارنة بمجموعة التقنيين. أما الأفراد الخمس الباقين فالنتائج الكلية هي في المتوسط أو تتعدى المتوسط (93-115).

يبقى مؤشر الفهم اللغوي والذي هو مؤشر للنجاح المدرسي، فهو يفوق المتوسط لدى جميع أفراد عينتنا، إلا بخلاف تلميذ واحد فمؤشره (94)، ولكنه ليس ببعيد عن المتوسط، وتؤكد هذه النتائج، على وجود استثمار معرفي خلافا عن مجموعة الفاشلين.

بالنسبة للاختبارات الإسقاطية نسجل نوع من المرونة في السياقات الدفاعية، ورفض لم يكن متواجد بالنسبة لهذه المجموعة. هناك تباين بين نتائج الرورشاخ ورائزي تفهم الموضوع، الذي يكشف عن وجد تعقيل غير مؤكد لدى بعض الأطفال الناجحين.

إنتاج الإجابات كان معتبرا، استثمار الرقابة حاضروفعال، السيرة المعرفية الجزئية هي المفضلة، اللجوء إلى الحركة واللون كان حاضرين، ولكن ليس بالقوة المنتظرة لدى هذه المجموعة ومع ذلك ظهورهما لدى بعض الأطفال يؤكد على وجود حياة هوائية.

تكشف القصص المسرودة عن وجود سياقات تصنف على مستوى الرقابة، وكذا المرونة، ولكن سياقات الكف حاضرة من خلال وجود سياقات خوافية وسياقات نرجسية.

بالنسبة لنتائج ري فهي متقاربة مع مجموعة الفاشلين، وتختلف أكثر على مستوى النماذج المنسوخة، فهناك حضور للنموذج الرابع والثالث، مع غياب للنموذج الخامس الذي كان متواجدا لدى مجموعة الفاشلين، والوقت المستغرق متوسط.

لم يتم التحليل الكلي للنتائج، ومع ذلك تم الوصول الى تحقيق الفرضية الأولى والثانية بالنسبة لبعض أفراد عينتنا.

خاتمة:

كان الهدف من هذه الدراسة هو تقييم نوعية التعقيل لدى الأطفال الفاشلين والناجحين مدرسيا، واعتمدنا لتقييم التعقيل على أدوات بحث متمثلة في: المقابلة، مقياس وكسلر للذكاء الطبعة الرابعة، اختبار شكل ري المعقد والاختبارات الإسقاطية (الرورشاخ وتفهم الموضوع) وذلك بالرجوع إلى النظرية البسيكوسوماتية لـ ب. مارتي وخاصة توجه ر. دوبري، هو الذي يمكننا من فهم سير الفشل والنجاح المدرسي لدى هذه المجموعة.

ما تبين من الدراسة أنّ التكرارات المتتالية قد تُعرّض الأفراد ذوي التعقيل الهش، إلى زيادة في إضعاف قدراتهم على احتواء هذا الكم الهائل من الاستنثارات (احساس بالاحتقار من طرف الأستاذ، الأقران، الادارة و كذا البيت)، مخلفا جرحا نرجسيا عميقا.

أمّا النجاح فهو يتعزز بحضور الدافعية، التسامي، الفعالية، الثقة بالنفس وكلها عوامل ايجابية تعبئ التلميذ على استثمار النجاح المدرسي، والتعقيل الحسن يمكن الطفل من التحكم وتسيير وارصان المشكلات التعليمية والعلائقية على مستوى المدرسة.

لكن ما لوحظ أيضا لدى هذه المجموعة، فهو نمط آخر قد يجر مثل الفشل بعض الأفراد الى وضعية «خارج القيم»، و تظهر هشاشة التوظيف النفسي لدى بعض الأطفال الناجحين، مرتبطة باستثمار نرجسي، إلا أنّ هذه الهشاشة مستترة وراء النجاح، لأنّ هذا المفهوم الأخير مقبول ومحبيب أسريا و اجتماعيا، وبالتالي يتغاضى الجميع عن الاضطراب الذي يظهر على الطفل الناجح مدرسيا.

المراجع:

المراجع باللغة العربية :

1. فرج عبد القادر طه، صلاح احمد مرحاب، الصور المغربية وكسلر – بلقيو لذكاء الراشدين و المراهقين ل.دوكسلر، مطبعة الكوثر، الرباط – المغرب، 1977.
2. الدكتور لويس كامل مليكة، و الدكتور محمد عماد الدين إسماعيل : مقياس وكسلر- بلقيو كراسة التعليمات، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1972.
3. شرادي ن. التكيف المدرسي للطفل والمراهق على ضوء التنظيم العقلي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2006.
4. سي موسي ع.، بن خليفة م. علم النفس المرضي التحليلي والاسقاطي، (الأجزاء الثلاثة)، الجزائر، ديوان المطبوعات الجزائرية، 2008

المراجع باللغة الأجنبية :

5. - Arar F., (2007). L'Equilibre psychosomatique de l'enfant en échec scolaire, thèse de Doctorat d'Etat, Alger.
6. - Andronikoff A ; Lemmel (2003), L'Examen Psychologique de l'enfant, approche clinique des processus mentaux, Encyclopédie – Médico-Chirurgical, Psychiatrie pédopsychiatrie, E37200--E-30, 20p.
7. - Anzieu D., Chabert C., (1996). Les méthodes projectives, Paris, PUF, 8ème éd.1987.
8. - BaddleyAD ; Hitch GJ (1974). « workingmemory » In Bower, G.A. the psychology of learning and motivation. Psychologie du vieillissement : une perspective cognitive, Belgique , De boek.

9. - Castro D., (2006). Pratique de l'examen psychologique en clinique adulte, Paris, Masson.
10. - Chabert C., (1983). Le Rorschach en clinique adulte. Interprétation psychanalytique, Paris, Dunod, 2ème éd. 1997.
11. - Chiland C., (1989). L'enfant, la famille, l'école, Paris, PUF.
12. - Debray R., (1983). L'équilibre psychosomatique. Organisation mentale des diabétiques, Paris, Bordas.
13. - Debray R., (1996). Clinique de l'expression somatique, Psychanalyse des liens psyché- soma, Paris, Delacheux et Niestlé.
14. - Debray R., (1997). « TAT et économie psychosomatique : un bilan actuel », in Psychologie clinique et projective, 3, 1937-.
15. - Debray R., et coll. (1998). L'intelligence d'un enfant/, méthode et techniques d'évaluation, Paris, Dunod, « Topos ».
16. - Debray R., (2000). L'Examen psychologique de l'enfant à la période de latence (612-), Paris, Dunod, « Topos ».
17. - Emmanuelli M. (sous la direction), (2004). L'Examen psychologique en clinique, situations, méthodes et études de cas, Paris, Dunod.
18. - Graf P, Schacter DL., (1985). « Implicit and explicit memory for new associations in normal subjects and amnesic patients » Journal of experimental psychology , learning memory and cognition , 11, 501-518.
19. - Grégoire J., (2009). L'Examen clinique de l'intelligence de l'enfant, Fondements et pratique du WISC-IV, Belgique, Mardaga.
20. - Jumel B., (2014). Guide clinique des tests chez l'enfant, Paris, Dunod.
21. - Iff W., (1965). Investigations psychométriques des aptitudes humaines, in Bulletin de psychologie, numéro spécial.
22. - Lemaire P, Bherer L, (2005). Psychologie du vieillissement : une perspective cognitive, Belgique , De boek.
23. - Marty P., (1980). L'ordre psychosomatique. Les mouvements individuels de vie et de mort, tome II, Paris, Payot.
24. - Marty P., (1990). La psychosomatique de l'adulte, Paris, PUF , 2ème éd. 1992.
25. - Perron R., (1997). La pratique de la psychologie clinique, Paris, Dunod.

- 26.- Perron M., Perron R, (1970). L'Examen psychologique de l'enfant, Paris, PUF.
- 27.- Perron R. ; Auble JP. ; Compas Y, (1994). L'Enfant en difficultés, L'aide psychologique à l'école, Paris, Privat.
- 28.- Pichot P., (1975). Les Tests mentaux, Paris, PUF.
- 29.- Revault d'Allones C., (1989). La démarche clinique en sciences sociales, Paris, Dunod .
- 30.- Shentoub V. (1981) . « TAT : Test de créativité », in Psychologie française, T 26, N° 1, 6670-.
- 31.- Shentoub V. (1990). Manuel d'utilisation du TAT. Approche psychanalytique, Paris, Dunod.
- 32.- Sultan S., (2004), Le Diagnostic psychologique, Paris, Frison – Roche.
- 33.- Voyazopoulos R ;Vannetzel L ; Eynard L.A (2011), L'Examen psychologique de l'enfant et l'utilisation des mesures, Paris, Dunod.
- 34.- Wallon P., Mesmin C., (2002). La figure complexe de Rey.Une approche de la complexité, Paris. Erès.