وزارة التعليـــم العالـي و البحث العلمـي

جامعــة ابن خلــدون * تيــارت*

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية

مسار: علم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر

تخصص : علم النفس المدرسي

الموسومة ب:

آليات الفعل الدفاعية لذوي صعوبات التعلم وتأثيرها على التكيف المدرسي

دراسة ميدانية لحالتين بالمدرسة الابتدائية: مزهود أحمد * تيارت *

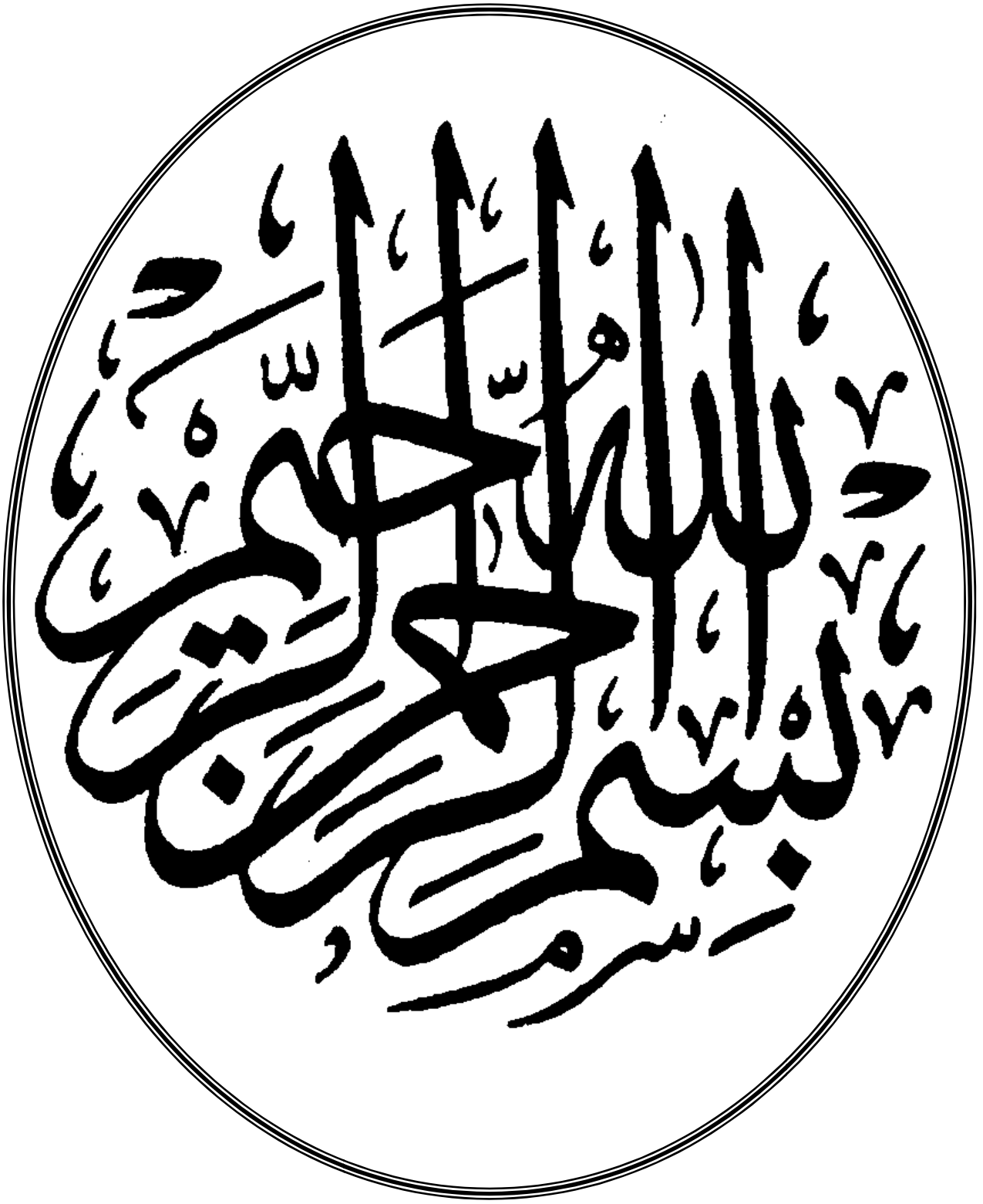
من إعداد الطالبتين :

- ماحي حكيمة
- لعفاني جميلة

تحت إشراف الأستاذ:

* حامق محمد

السنة الجامعية: 2016 2017


بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ولا يطيب النهار إلا بطاعتك

ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك

ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك الله جل جلالك...

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة إلى نبي الرحمة

ونور العالمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى روح أمي الطاهرة رحمها الله وأسكنها فسيح جناته.

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار إلى من علمني العطاء بدون انتظار

إلى من أحمل اسمه بكل افتخار وأرجوا من الله أن يمد في عمرك

لترى ثمار قد حان قطافها بعد طول انتظار وستبقى كلماتك نجوما

أهتدي بها اليوم وفي الغد وإلى الأبد ... والدي العزيز.

إلى أجمل هدية في حياتي أخوتي: محمد، شمس الدين، هيبة،

إلى من سعدت برفقتها حكيمة.

إلى من تحلوا بالإخاء وتميزوا بالوفاء والعطاء: رشيدة، نظيفة، كوثر.

جميلة

إهداء

بسم الله الرحمان الرحيم

(وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون) صدق الله العظيم.

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ...ونصح الأمة... إلى نبي الرحمة ونور العالمين

سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

- إلى من جرع الكأس فارغا ليسقيني قطرة حب، إلى من كلت أنامله ليقدم لي لحظة سعادة.

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم إلى أبي وحبيبي الغالي.

- إلى من أرضعتني الحب والحنان، إلى رمز الحب وبلسم الشفاء إلى بسمة الحياة وسر الوجود إلى القلب الناصع أمي الحبيبة الغالية.

- إلى من لا أعلم من يكون ... إلى من علمني أن الحياة عبر ... قضاء وقدر ...

كسوف وخسوف ... قمر وشمس الحياة...إلى (محمد الوليد)

- إلى إخوتي فخري وسندي ومثلي الأعلى في الحياة وابن أختي "محمد"

إلى رفقاء دربي ومن تقاسمت معهم العلم والمعرفة

إلى زملائي في الدفعة، خالدية،رونق، نورة، جميلة.

أهدي رسالتي المتواضعة سائلة الله عز وجل

أن ينتفع بها كل طالب علم

إنك سميع مجيب الدعاء.

حكيمة

kh-dj

كلمة شكر

قال عز من قائل: «ولئن شكرتم لأزيدنكم» سورة إبراهيم (8) يطيب لي بعد إنجاز هذا العمل المتواضع أن أسجد لله تعالى حمدا وشكرا على ما وهبني من عون وصبر من أجل إتمام هذا البحث والذي أرجوا أن يكون خالصا لوجهه وأن يرزقني أجره.

- أتقدم من هذا المقام بأسمى آيات الشكر وعظيم الامتنان لأستاذي المشرف الدكتور / حامق محمد الذي تفضل بالإشراف على هذه الدراسة فلم يبخل علي ولو لحظة بجهده ووقته، فلا تتسع لا الكلمات ولا المعاني بالتعبير عن شكري وتقديري لحرصه الدائم وجديته الصادقة على تزويدي بالنصائح والتوجيهات السديدة، والتي كان لها الأثر البالغ في تدليل الصعوبات التي واجهتني في إعداد رسالتي، فكان نعم المشرف والموجه والمشجع لي في كل خطوة من خطوات هذا البحث، وله مني خالص الثناء راجية المولى العزيز القدير أن يبارك فيه، ويجعل ذلك في ميزان حسناته.

- كما لا يغيب عن ذهني وأنا أسطر هذه الكلمات التي أختم بها عملي البحثي أن أتوجه بفيض من الشكر العميق إلى كل أعضاء لجنة المناقشة، فلهم مني كل التقدير عرفانا على موافقتهم الكريمة لمناقشة رسالتي وإتاحة الفرصة لي للاستفادة من خبراتهم العلمية القيمة والتي سترفع حتما من القيمة العلمية لهاته الدراسة.

- في الختام أشكر كل من رفع أكف الدعاء لي في السر والعلن، للجميع جزيل الشكر والتقدير والعرفان بالجميل، فجزآهم الله عني خير الجزاء إنه سميع مجيب الدعوات، وأسأل الله أن يرزقنا العلم النافع ويلهمنا العمل الصالح المقبول.

ملخص الدراسة:

تطرقنا في هذا البحث إلى آليات الفعل الدفاعية لذوي صعوبات التعلم للكشف عن تأثير الميكانيزمات الدفاعية التي يستعملونها من اجل تحقيق التكيف المدرسي و لهذا الغرض قمنا بطرح التساؤل التالي:

- هل تؤثر آليات الفعل الدفاعية لذوي صعوبات التعلم على التكيف المدرسي؟
- ما نوع آليات الفعل الدفاعية لذوي صعوبات التعلم؟

فقمنا بصياغة الفرضية التالية:

- نوع آليات الفعل الدفاعية لذوي صعوبات التعلم التي يلجؤون إليها: الكبت، أحلام اليقظة، التعويض، التبرير.
- تؤثر آليات الفعل الدفاعية لذوي صعوبات التعلم على التكيف المدرسي.

و للإجابة على هذه الفرضيات قمنا بتطبيق المنهج العيادي في إطار دراسة حالة تحت أدوات المقابلة اختبار تفهم الموضوع T.A.T على مجموعة بحث متكونة من تلميذتين مشخصتين من قبل أخصائي نفساني بمركز التكوين المدرسي و المهني مصادق عليها بولاية تيارت و من خلال النتائج المتحصل عليها تبين لنا أن السياقات الدفاعية لذوي صعوبات التعلم تؤثر على التكيف المدرسي و برز ذلك من خلال السياقات الدفاعية من السلاسل الأربعة التي تجسد و توضح لنا نوع الآليات الدفاعية المستخدمة ألا و هي الكبت، أحلام اليقظة، التبرير، التعويض.

فهرس البحث:

- البسملة
- الإهداء
- كلمة الشكر
- ملخص الدراسة
- فهرس البحث
- قائمة الجداول
- قائمة الملاحق
- مقدمة

أولا : الإطار النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1 الإشكالية

2 فرضيات الدراسة

3 أهداف الدراسة

4 أهمية الدراسة

5 التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

6 الدراسات السابقة

الفصل الثاني : الأبعاد النظرية

- تمهيد

1 الآليات الدفاعية

1 1 تعريف الآليات الدفاعية

2 1 أنواع الآليات الدفاعية

3 1 نماذج الآليات الدفاعية

2 صعوبات التعلم

- تمهيد

2 1 التطور التاريخي لحقل صعوبات التعلم

2 2 تعريف صعوبات التعلم

2 3 تصنيف صعوبات التعلم

2 4 أدوات قياس وتقييم صعوبات التعلم

2 5 أسباب صعوبات التعلم

2 6 خصائص ذوي صعوبات التعلم

2 7 أساليب معالجة الأطفال ذوي صعوبات التعلم

3 التكيف المدرسي:

- تمهيد

3 1 تعريف التكيف المدرسي

3 2 أبعاد التكيف المدرسي

3 3 مظاهر التكيف المدرسي

3 4 العوامل المساعدة على التكيف المدرسي

3 5 المشكلات التي تؤدي إلى عدم التكيف المدر سي

- خلاصة

ثانيا: الإطار التطبيقي

الفصل الثالث: منهجية الدراسة

- تمهيد

1 الدراسة الاستطلاعية

2 الدراسة الأساسية

2 1 منهج الدراسة

2 2 الحدود المكانية والزمانية للدراسة

2 3 عينة الدراسة

2 4 كيفية إجراء الدراسة

2 5 الأدوات المستعملة في الدراسة

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها

- تمهيد

1 عرض نتائج المقابلات المطبقة على التلميذة رشيدة.(الحالة الأولى)

2 التقييم النفسي للتلميذة رشيدة.

3 عرض نتائج المقابلات المطبقة على التلميذة هبة.(الحالة الثانية)

4 التقييم النفسي للتلميذة هبة.

5 عرض بروتوكول T.A.T للتلميذة رشيدة.

6 تحليل بروتوكول T.A.T للتلميذة رشيدة.

7 عرض بروتوكول T.A.T للتلميذة هبة.

8 تحليل بروتوكول T.A.T للتلميذة هبة.

9 مناقشة نتائج T.A.T في ضوء الفرضيات للتلميذتين (رشيدة، هبة).

10 استنتاج عام

اقتراحات

قائمة المصادر والمراجع

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	يمثل نقاط الاتفاق و الاختلاف بين الدراسات السابقة و دراساتنا الحالية لمتغير صعوبات التعلم.	9 10
02	يمثل نقاط الاتفاق و الاختلاف بين الدراسات السابقة و دراساتنا الحاليةلمتغير التكيف المدرسي.	12 13
03	يمثل الخصائص التي تمتاز بها افراد مجموعة البحث.	49
04	اللوحات المخصصة لكل صنف أو المشتركة بين الأصناف الأربعة من حيث الجنس و السن.	54
05	يمثل بروتوكول T.A.T للتلميذة رشيدة.	61
06	يمثل السياقات الدفاعية المستعملة في بروتوكول التلميذة رشيدة.	67
07	يمثل بروتوكول T.A.T للتلميذة هيبة.	68 69
08	يمثل السياقات الدفاعية المستعملة في بروتوكول التلميذة هيبة.	76

قائمة الملاحق

الرقم	الملحق
01	شبكة التحليل أو الفرز لشنتوب (1990).
02	وثيقة تُمثل طلب ترخيص بإجراء دراسة ميدانية.
03	وثيقة من مركز التوجيه المدرسي والمهني تُؤكد معاناة التلميذة ت.هيبة من صعوبات التعلم الحساب.
04	وثيقة تمثل تقرير استاذ لقسم مكيف،تؤكد معاناتها من عَسر الحساب
05	وثيقة من مركز التوجيه المدرسي والمهني تُؤكد معاناة التلميذة ك.رشيدة من صعوبات التعلم القراءة.
06	وثيقة مقدمة من طرف السيد مفتش التربية تُؤكد معاناة توجيه التلميذة ك.رشيدة إلى قسم التعليم المكيف.
07	اللوحات المطبقة على الحالتين.

مقدمة

مقدمة:

من نعم الله على العبد أن يهبه الكمال الجسدي و ان يهبه بالمقابل القدرة على معرفة نفسه و القدرة على وضعها الموضع اللائق بها غير انه في كل مجتمع من المجتمعات فئات تتطلب تكفلا خاصا بها من اجل تحقيق تكيفها بالبيئة التي تعيش فيها و ذلك نتيجة لوضعه النفسي وهده الفئة هي ما اتفق على تسميتها بفئة دوى صعوبات التعلم و لمواجهة مختلف المخاطر و التهديدات ،يحاول ذوي الصعوبات التعلم التغلب جاهدا عليها أو التكيف معها مما يؤدي بهم إلى إتباع اساليب واقعية او اللجوء إلى أساليب يُنكر الواقع لتخفيف من تلك التهديدات و المحافظة على التكيف و تُسمى هذه الأساليب " بالآليات الدفاعية" لذلك لو حدث وأن عان المتمدرس من صعوبة في التعلم فإنه سيؤثر ذلك حتما على تكيفه المدرسي مما يستدعي استخدام آليات دفاعية.

تعد المدرسة مصغرا يساهم في بلورة افكار و اتجاهات التلميد و إعداده لكي يكون موطئا خدوما بمجتمعه من خلال غرس روح المواطنة لديه، ذلك من منطلق ان المفهوم الحديث للمدرسة لم يعد مقتصرا مجرد كونها مكانا يتزود الطفل فيه بالمعرفة و حسب، بل مجالا تتفتح فيه شخصيته فترتقي إمكانياته و تنمو فاعليته في المجتمع، و هي بذلك ذات رسالة تربوية تهدف إلى ما هو اشمل من مجرد التعليم و تحصيل المعرفة، بل إلى تكوين الشخصية المتكاملة للتلميذ و إعداده و رعاية نموه البدني و الذهني.

غير أن هذه الأهداف لا تتحقق إلا بوجود تكيف نفسي مدرسي يسمح بتطوير شخصية التلميذ بالشكل الذي ذكرناه.

و في بحثنا هذا تناولنا آليات الفعل الدفاعية لذوي الصعوبات التعلم و تأثيرها على التكيف المدرسي و استجابة لمتطلبات الموضوع قسمنا هذا البحث إلى إطارين أساسين:

أولا:الإطار النظري، ثانيا:الإطار التطبيقي، اللذان مهدنا لهما بمقدمة.

الفصل الأول: يتضمن الإطار العام للدراسة تم فيه ذكر إشكالية الدراسة و فرضياتها و الوقوف على اهمية و أهداف الدراسة ثم ضبط المفاهيم الإجرائية و عرض الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: يتضمن الإبعاد النظرية للدراسة تم فيه ذكر المتغيرات (الآليات الدفاعية ،صعوبات التعلم،التكيف المدرسي).

أما الجانب التطبيقي الميداني الذي جاء ليدعم الجانب النظري، و الهدف منه الوصول إلى نتائج تِكد فرضيات الدراسة و تنفيذها.

الفصل الثالث: جاء من أجل إبراز منهجية الدراسة،تم التطرق فيه إلى: المنهج ،العينة والأدوات.

الفصل الرابع: استكمال للفصول الثلاثة جاء الفصل الرابع لعرض نتائج الدراسة و تحليلها و مناقشتها تم التطرق فيها إلى عرض المقبلات، التقييم النفسي للمقابلات، عرض برتوكول T.A.T،مناقشة T.A.Tفي ضوء الفرضيات و استنتاج عام وصولا إلى المقترحات التي تم استخلاصها.

أولا :

الإطار النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1 الإشكالية

2 فرضيات الدراسة

3 أهداف الدراسة

4 أهمية الدراسة

5 التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة

6 الدراسات السابقة

1 الإشكالية

صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة بل هي مشكلة ذات طابع علمي اصبحت متداولة بشكل متواصل في الاوساط التربوية في الاونة الاخيرة، وقد صار الاهتمام بها يتزايد بشكل ملحوظ مع تزايد الوعي اتجاه أهمية اكتشافها ومعالجتها في الأجيال الصاعدة، لما لها من تأثير كبير على المتمدرسين من النواحي النفسية والاجتماعية والتعليمية، إضافة إلى الأبعاد النفسية التي تتركها على المتمدرسين، لذلك يعتبر مصطلح التعلم مصطلح جديد نسبيا حاول العلماء استخدامه قبل 20 عاما ليوضحوا إعاقة غير واضحة، غير ظاهرة حيث يصف مجموعة من المتمدرسين غير القادرين على مواكبة اقرانهم في التقدم الا كاديمي يعرف نبيل حافظ (2004). " أن صعوبات التعلم اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة **الابتدائية** أساسا أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة (جبريل حسن العريشي، وفاء رشاد، عيد عبد الواحد علي، 2013،ص17).

ونظرا لانتشار هذه الظاهرة عبر العالم تزايد بحث العلماء عن اسبابها وما ينتج عنها من مشاكل يعاني منها المتمدرس، حسب الإحصائيات المقدمة من طرف مديرية التربة لولاية "تيارت" فإن صعوبات التعلم تتزايد بكثرة حسب ما أدلى به السيد "علي درار" رئيس قسم التعليم الأساسي المتواجد بمديرية التربية بان نسبة المتمدرسين الذين يعانون من صعوبات التعلم 20%، رغم هذه النسبة فإن التكفل بهم ليس بالامر السهل، حيث تم في السنوات الاخيرة بولاية تيارت تخصيص مركز للتكفل بهم يشرف عليهم طاقم متكون من مدير المركز واخصائي نفساني، أرطوفوني، طبيب عام، مستشار توجيه ...إلخ.

بمركز التكوين المدرسي والمهني في أقسام خاصة، بإشراف قانوني من طرف الدولة.يوجد واقع نفسي داخلي، كالواقع المادي الخارجي، هذا العالم النفسي الداخلي هو نتاج عملية النمو الطويلة التي ترتكز أساسا على الإدخال المتدرج للتفاعلات بين المتمدرس ومحيطه بكل الشحنات الوجدانية والعاطفية التي تتضمنها، مشكلة بذلك نظاما داخليا خاصا بشخص نفسه دون غيره، لكن هذا العالم الداخلي يتعرض لاضطرابات نفسية تخل بتوازنه النفسي مما يجعل منه مضطربا يتأثر بالعالم الخارجي ويؤثر فيه، فالاضطراب النفسي هو سوء التكيف سواءاً مع النفس أو مع الجسد أو مع البيئة طبيعية كانت أو اجتماعية، ويعبر عنها عادة بدرجة عالية من القلق والتوتر واليأس والتعاسة والقهر (سليماk^ عبد الواحد إبراهيم، 2014،ص117)، حين يفاجأ المتمدرس بظروف غير منتظرة أو خطر فإنه يمر بلحظات اضطراب يحاول نتيجتها البحث عن الوسيلة المناسبة لمواجهة هذه المواقف.

فهو بهذا يجد نفسه يحاول أن يعدل في مجرى سلوكه الذي كان عليه ليجعله مناسبا، فما يصدر عنه من ردود أفعال نستطيع أن نعبر عنه بمحاولة التكيف، يمكن القول بأن عملية التكيف "هي مجموعة ردود الأفعال التي بفضلها يعدل الفرد بناءه النفسي أو السلوكي ليستجيب لشروط أو ليتلاءم مع موقف جديد **ويظهر هذا جليا من** خلال دخول الطفل المدرسة لأول مرة بحيث ينتقل من مجتمع الأسرة إلى مجتمع المدرسة "**يرى الدكتور فاخر عاقل أن**«التكيف هو جوهر الحياة النفسية ولب العملية التربوية».

كذلك في هذا الصدد وجدنا بعض الدراسات التي أجريت قصد دراسة التكيف، ومنها **دراسة الجيوسي** زنده " هدفت إلى دراسة التكيف المدرسي عند المتأخرين والمتفوقين تحصيلا، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الثاني والثالث الابتدائي والمسجلين في المدارس الرسمية لمدينة الزرقاء لواد الرصفة للعام الدراسي 2008/2007 **والبالغ عددهم (160 طالبات من مدرسة حليمة السعدية للبنات)، وجاءت نتائج الدراسة** تشير بأن الطالبات المتفوقات أكثر من الطالبات المتأخرات دراسيا، تكيفا دراسيا، وأن طالبات الصف الثالث الابتدائي أكثر تكيفا دراسيا من طالبات الصف الثاني الابتدائي.**(الجيوسي زندة، 2008).**

بينت البحوث الحديثة في فرنسا أن الميكانزمات الدفاعية تلعب دورا كبيرا في تحقيق التكيف أو عدم تحقيقه، ولهذا حسب **"فريد"** فإن تفسير السلوك وفهم الدينامية الكامنة للفرد تقتضي البحث الميكانزمات الدفاعية ةمعرفة **نوعيتها**(صبري محمد على، 2004، ص204). وفي نفس المجال يضيف **"دوبين"** (dupin) **عام 1998 «أن الميكانزمات الدفاعية النفسية الداخلية** (m écanismes défensifs intrapsyhique) **تسمح بواسطة الخيال الحفظ المؤقت لتوازن الفرد عند اصطدامه بشيء غريب**(dupin,1998, p131) **كما نجد** المتمدرسين ذوي صعوبات التعلم يسعون إلى محاولة التعبير وتجنب الصعوبات الأكاديمية **من اجل رفع درجة** التكيف مما يجعل هذه الفئة تطور وسائل دفاعية لمواجهة المواقف الشديدة وغالبا مالا توفق الأنا في تحقيق هذه المهمة فتقع في صراعات الأمد بحثا عن التكيف ولو مؤقت لتهدئة الوضع.

- وتعتبر الاختبارات الإسقاطية ومن بينها اختبار تفهم الوضع T.A.T من بين الوسائل التي تتيح لنا معرفة مختلف الميكانزمات الدفاعية ونوعيتها هذا وترى (V.Chentoub) **أن التعرف على البنود المسيطرة عند بناء** القصة هي اختبار تفهم الموضوع سيساعد في فهم الميكانزمات الدفاعية المستعملة، بمعنى أن أساليب بناء القصة **هي صفة إجرائية لمفهوم ميكانيزمات الدفاع**(رضوان زقار،2001، ص60) **وتكملة لعدة دراسات سنحاول** بدورنا دراسة هذه الميكانيزمات الدفاعية لذوي صعوبات التعلم ومعرفة إمكانية وجود علاقة تبادل التأثير

بين صعوبات التعلم ولجوء الأنا للميكانزمات الدفاعية لتحقيق التكيف مع المدرسة وعلى هذا الأساس نطرح التساؤل التالي:

- هل الميكانيزمات الدفاعية لذوي صعوبات التعلم تأثر على التكيف المدرسي؟
- ما نوع الميكانيزمات الدفاعية لذوي صعوبات التعلم؟

2 فرضيات الدراسة:

- ✓ تؤثر آليات الفعل الدفاعية لذوي صعوبات التعلم على التكيف المدرسي.
- ✓ نوع آليات الفعل الدفاعية لذوي صعوبات التعلم التي يلجؤون إليها:
  - الكتب، التعويض.
  - الإسقاط.
  - آحلام اليقظة.
  - العدوان، التبرير .
  - النكوص.

3 أهداف الدراسة:

- ✓ دراسة ميدانية تبحث في تأثير آليات الفعل الدفاعية لذوي صعوبات التعلم على التكيف المدرسي.
- ✓ الكشف عن نوعية آليات الفعل الدفاعية لذوي صعوبات التعلم والتحقق من لجوئهم إليها.

4 أهمية الدراسة:

- ✓ تسلط الدراسة الضوء على أهم المواضيع التي تحتاج التعمق في الدراسة وهو تأثير صعوبات التعلم على التكيف المدرسي.
- ✓ تتناول الدراسة أحد أهم الآليات الدفاعية التي يسعى إلى استخدامها ذوي صعوبات التعلم في التكيف المدرسي.
- ✓ الدور الفعال الذي تلعبه الآليات الدفاعية في تأثير على التكيف المدرسي لذوي صعوبات التعلم.

5 التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

- **الآليات الدفاعية:** هي عمليات دفاعية يستخدمها الأنا عندما يكون مهددا، وذلك قصد التكيف، والحفاظ على التوازن النفسي.

- **صعوبات التعلم**: تعني وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي في القراءة / الكتابة / الحساب، معناه أن الحالة يظهر لديها مشاكل أو أكثر في الجوانب التالية: القدرة على استخدام اللغة أو فهمها، أو القدرة على الإصغاء والتفكير والكلام أو القراءة أو الكتابة، أو العمليات الحسابية البسيطة.
- **التكيف المدرسي**: مدى قدرة التلميذ على تحقيق الحد المقبول من التأقلم النفسي والاجتماعي والأكاديمي سواء كان من التلاميذ العاديين أم من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

6 الدراسات السابقة :

6 1 الدراسات التي تناولت الآليات الدفاعية:

قاسمي شهرزاد (2010): بعنوان "الميكانيزمات الدفاعية لدى مرض القلب" كان الهدف من هذه الدراسة الكشف عن مدى تاثير مرض القلب على نوعية نفسية الاشخاص المصابين بهذا المرض و بالتحديد الميكانيزمات الدفاعية التي يستعملونها في هذا الموقف الضاغط، تكونت عينة البحث من خمسة حالات، طبقنا عليهم اختبار تفهم الموضوع T.A.T منهج العيادي، ومن خلال النتائج المتحمل عليها تبين أن: الميكانيزمات الدفاعية لدى مرض القلب حققت التكيف لكن ليس على كل أفراد مجموعة بحثنا فمنهم من تكيف و برز ذلك من تنوع استعمالهم للسياقات الدفاعية حيث استعملوا سياقات من السلاسل الأربعة، و منهم من لم يتكيف و برز ذلك في سيطرة سياقات بجنب الصراع على بروتوكولاتهم و وجدت سياقات اخرى لكن بنسبة قليلة و لم تخدمهم في تحقيق التكيف.

التعليق على الدراسة:

- اتفقت الدراسة حول موضوع الدراسة "الميكانيزمات الدفاعية" و يعتبر هذا الهدف النقطة المشتركة بين هذه الدراسة السابقة و دراستنا الحالية.
- اتفقت الدراسة مع دراستنا من حيث المنهج و الأدوات المستخدمة في البحث.

6 2 الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم :

دراسات محلية:

- دراسة دبراسوا (2013): بعنوان "دراسة العلاقة بين اضطرابات التصور الجسدي و المهارات الأولية الجانبية –المكان التناسق الحركي الزمان التناسق الحركي، الإدراك الحركي و صعوبة تعلم القراءة و الكتابة عند الأطفال في المرحلة الابتدائية بولاية بسكرة.

- استخدام المنهج العيادي على 6 حالات من تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي، تبلغ من العمر 8 سنوات و مجموعة من الأدوات كالملاحظة و المقابلة العيادية، كما تم تصميم اختبار صعوبة تعلم القراءة و الكتابة من إعداد الباحثة و تطبيق مجموعة من الاختبارات الأدائية" اختبار رسم الرجل، الإدراك البصري المكاني، ترتيب الصور و رسوم المكعبات لوكسلر، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد علاقة بين اضطراب التصور الجسدي و المهارات الأولية.

ظهور صعوبة تعلم القراءة و الكتابة عند الطفل في المرحلة الثالثة ابتدائي.

دراسات عربية:

- دراسة حبايب (2010): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات التعلم (القراءة، الكتابة) من وجهة نظر معلمي الصف الأول أساسي، وفقا لمتغيرات الجنس و المؤهل العلمي و الخبرة و التخصص بنابلس.

طُبقت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية من (123) معلما و معلمة، (44) ذكورا و (79) إناثا وقد تم استخدام استبانه مؤلفة من (33 فقرة)، و تم تحليلها إحصائيا و أظهرت النتائج أن أبرز صعوبات التعلم (القراءة، الكتابة) و كثرة المحو و الضغط على القلم، أما فيما يتعلق بالمتغيرات فأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث كما توجد فروق في المؤهل العلمي، لصالح الباكالوريوس، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى مُتغير الخبرة و التخصص، و يوصي الباحث بضرورة الاهتمام بالوسائل التعليمية باعتبارها مصدرا من مصادر التعلم و الكشف المبكر عن مواطن الضعف، و التركيز على موضوعي القراءة و الكتابة و مساعدة الآباء في معالجة مشاكل أبنائهم.

دراسات أجنبية:

- دراسة ماثرو و غيوشز Makres et fuchs (1993): دراسة بعنوان "تأثير استخدام طريقتي القراءة المتكررة و طريقة مساندة القراءة "وتكونت العينة من 67 تلميذا، ذوي صعوبات القراءة من الصف الرابع إلى السادس تم تحديدهم بواسطة 12 معلم من غرفة المصادر، و توزعت العينة إلى ثلاث مجموعات، الأولى تمارس تكرار القراءة بهوسط الأقران بحيث كل زوج من التلاميذ يقرأ كل فقرة ثلاث مرات متتالية، و الثانية مجموعة القراءة المساندة بتوسط الاقران بحيث كل زوج من التلاميذ يقرا جهرا كل منها للاخر، و الثالثة هي المجموعة الضابطة و تم تنفيذ البرنامج للمجموعة الأولى و الثانية لمدة (03) أيام في الأسبوع لمدة 10 أسابيع خلال وقت القراءة المخصص في الجدول الدراسي العادي، أما اموعة الضابطة فقد تلقت التعليم القرائي التقليدي، وتوصلت النتائج إلى ان عينة مساندة القراءة جاء اداؤها بصورة افضل من المجموعة الضابطة في الطلاقة، و لكن

ليس على مقاييس الفهم القرائي، أما عينة القراءة المتكررة فلم تحقق أداء أ فضل من امموعة الضابطة، أو عينة مساندة القراءة سواء في الطلاقة أو الفهم، و تشير نتائج **الاستبيانات** التي طرحت على المعلمين و التلاميذ إلى درجة عالية من الرضا عن كل من طريقتي المعالجة.

التعقيب عن الدراسات السابقة:

الدراسات	الدراسات السابقة	الدراسة الحالية
السنة	1 دراسة دبراسوا:2013م 2 دراسة حبايب علي حسن أسعد: 2010م 3 دراسة ماثرو غيوشز: 1993م	سنة 2017
المتغيرات	1 دراسة دبراسوا القصور الجسدية، صعوبة القراءة 2 دراسة حبايب الذاكرة، العسر القرائي 3 دراسة ماثرو غيوشز القراءة المتكررة و مساندة القراءة، صعوبة القراءة	الميكانيزمات الدفاعية، صعوبات التعلم التكيف المدرسي
المنهج	1 دراسة دبراسو: المنهج العيادي	استخدمنا المنهج العيادي
العينة	اتفقت الدراسات على عينة تلاميذ المرحلة الابتدائية، عدا دراسة حبايب طبقت على الصف الأول أساسي.	تلميذتان من قسم خاص س2 ، س4
الأدوات	1 دراسة دبراسوا. ملاحظة، مقابلة عيادية، اختبار صعوبة القراءة و الكتابة ، مجموعة من الاختبارات الأدائية. 2 دراسة حبايب. استبيانات	- المقابلة العيادية - اختبار تفهم الموضوع .T.A.T

	3 دراسة ماثرو غيوشز استبيانات خاصة بالمتعلمين و التلاميذ	

الجدول رقم (1): يمثل هذ الجدول نقاط الاتفاق و الاختلاف بين الدراسات السابقة و دراستنا الحالية.

التعليق على الجدول: يتضح مما تم عرضه فيما يلي:

1 اتفقت جل الدراسات حول موضوع الدراسة "صعوبات التعلم" و يعتبر هذا الهدف النقطة المشتركة بين الدراسات السابقة و دراستنا.

2 جل الدراسات اتفقت على العينة ما عدا دراستنا الحالية.

3 تباين الدراسات فيما يخص الأدوات و الوسائل المستعملة في الكشف و التعرف على صعوبات التعلم.

4 لا توجد دراسة من بين الدراسات السابقة ترتبط مباشرة مع دراستنا من حيث الاختبارات التي تم استخدامها في دراستنا.

3 6 الدراسات التي تناولت التكيف المدرسي:

- **دراسات محلية:**

- دراسة بن الزاوي ناجية (2013): بعنوان "علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالتكيف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة المتوسط "هدفت هذه الدراسة للكشف عن وجود علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية و التكيف الدراسي لدى تلاميذ مرحلة المتوسط بولاية نقرت حيث استخدم في الدراسة مقياس "شافر" للمعاملة الوالدية المكونة من (34 بندا) و مقياس "يونجمان" للتوافق المدرسي المكون من (30 بندا)، حيث تم توزيعهم على عينة عشوائية بلغ عددهم (200) طالبا و قد تم التوصل إلى النتائج التالية: توجد علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية و التكيف المدرسي لدى الأبناء.

- **دراسات عربية:**

- دراسة خضر محمد القصاص (2013): هدفت هذه الدراسة إلى قياس العوامل المؤثرة على التكيف المدرسي للطلبة العاديين و الطلاب ذوي الصعوبات التعليمية و علاقتها بمتغير العمر و المستوى الدراسي في مدينة الحمام، و لتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام قائمة التكيف المدرسي للفئات العمرية من (11 18) و تكونت عينة الدراسة من 117 طالبا من الطلاب العاديين 117 من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، 54 العينة على المستوى الدراسي الابتدائي 39 طالبا متوسط 110 طالبا، و من المرحلة الثانوية 22 طالبا تم

اختيارهم بالطريقة القصدية وجاءت نتائج الدراسة بالإجابة على أسئلة الدراسة فأظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بيم متوسط تقديرات المرحلة (الإعدادية) من جهة و متوسط تقديرات المرحلة (الثانوية) من جهة ثانية، و ذلك لصالح المرحلة (الإعدادية).

- دراسة الجيوس رنده (2008): هدفت إلى دراسة التكيف المدرسي عند المتأخرين و المتفوقين تحصيلا، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الثاني و الثالث الابتدائي و المسجلين في المدارس الرسمية لمدينة الزرقاء لواء الرَصيفة للعام الدراسي 2008/2007 و البالغ عددهم 60 طالبة من مدرسة حليمة السعدية للبنات،وجاءت نتائج الدراسة تشير بأن الطالبات المتفوقات أكثر من الطالبات المتأخرات دراسيا تكيفا دراسيا، و أن طالبات الصف الثالث الابتدائي أكثر تكيفا دراسيا من طالبات الصف الثاني الابتدائي.

- دراسة ناصر أماني (2006): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التكيف المدرسي عند المتأخرين والمتفوقين تحصيلا في مادة اللغة الفرنسية و علاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة دراسة ميدانية مقارنة على طلبة الصفين الثاني و الثالث الثانوي، (علمي+أدبي) في مدارس مدينة دمشق و تكونت عينة البحث من جميع الطلاب المسجلين في المدارس الثانوية الرسمية لمدينة دمشق و الذين يدرسون اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، و عددهم 701 طالبا و طالبة و هي المجتمع الاصلي للبحث، و جاءت نتائج الدراسة تشير إلى ان طلبة الصف الثالث الثانوي أكثر تكيفا دراسيا من طلبة الصف الثاني الثانوي، و أن طلبة التخصص الأدبي أكثر تكيفا دراسيا من طلبة التخصص العلمي.

- **دراسات أجنبية:**

- دراسة والاس (1985): هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء نوع العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي و بين عوامل أربعة هي: التمثل الإيجابي مع المعلمين، التكيف الاجتماعي في الصف، التكيف الأكاديمي في مدينة نيويورك، تكونت عينة الدراسة من طلبة المدارس الذين تراوحت أعمارهم بين 10 11 سنة و استخدم الباحث تقدير المعلمين باعتباره محكا لقياس العوامل الأربعة و مستوى التحصيل، قسم الباحث العينة إلى مجموعتين:مرتفعة التحصيل، ومنخفضة التحصيل، أشارت النتائج إلى أن ذوي التحصيل المرتفع كانوا أكثر تكيفا و انسجاما مع المعلمين مقارنة بذوي التحصيل المنخفض، كما كان تقدير مجموعة التحصيل المرتفع لأنفسهم و تقدير المعلمين لهم السلوك الوصفي التكيفي أكثر إيجابية و بدلالة إحصائية مقارنة بذوي التحصيل المنخفض.

- دراسة سيلامر (1983): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التحصيل في القراءة من جهة و التكيف الاجتماعي من جهة أخرى و تكونت عينة الدراسة من 273 طالبا من الصفوف العاشر و الحادي عشر و الثاني عشر في ولاية بنسلفانيا الأمريكية و قد أعطى جميع طلبة العينة اختبارا في القراءة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

الدراسات	الدراسات السابقة	الدراسة الحالية
السنة	1 دراسة بن الزاوي ناجية: 2013 2 دراسة خضر محمود القصاص: 2013 3 دراسة الجيوسي رنده: 2008 4 دراسة ناصر أماني: 2006 5 دراسة والاس: 1985 6 دراسة سيلامر: 1983	سنة 2017
التغيرات	1 دراسة بن الزاوي ناجية. المعاملة الوالدية، التكيف المدرسي 2 دراسة خضر محمود القصاص التكيف المدرسي، متغير العمر و المستوى الدراسي 3 دراسة الجيوسي رنده التكيف المدرسي عند المتأخرين و المتفوقين 4 دراسة ناصر أماني التكيف المدرسي، التحصيل الدراسي 5 دراسة والاس التحمل الدراسي، التمثل الإيجابي، التكيف الاجتماعي، التكيف الأكاديمي. 6 دراسة سيلامر التحصيل في القراءة، التكيف الإجتماعي المدرسي	- الآليات الدفاعية. - التكيف المدرسي. - صعوبات التعلم .

المنهج	1 دراسة بن الزاوي ناجية : مقياس يونجمان. 2 دراسة خضر محمود القصاص: قائمة التكيف.	المنهج العيادي
العينة	اتفقت جل الدراسات على عينة من تلاميذ في مراحل مختلفة.	حالتين من س2 س4
الأدوات	1 دراسة بن الزاوي ناجية - مقياس "شافر" للمعاملة الوالدية. - مقياس "يونجمان" للتوافق المدرسي. 2 دراسة خضر محمود القصاص - قائمة التكيف المدرسي للفئات العمرية (11 18) 3 دراسة الجيوسي رنده - مقياس التكيف المدرسي 4 دراسة والاس - تقدير المعلمين باعتباره محكا للقياس	- اختبار تفهم الموضوع T.A.T - مقياس صعوبات التعلم - المقابلة.

الجدول (2): يمثل هذا الجدول نقاط الاتفاق و الاختلاف بين الدراسات السابقة و دراستنا الحالية.

التعليق على الجدول:

- يتضح مما تم عرضه سلفا مما يلي:

1 اتفقت جل الدراسات جول موضوع الدراسة "التكيف المدرسي" و يعتبر هذا الهدف النقطة المشتركة بين الدراسات السابقة و دراستنا.

2 جل الدراسات ارتقت على العينة ما عدا دراستنا الحالية.

3 لا توجد دراسة من بين الدراسات السابقة ترتبط مباشرة مع دراستنا من حيث الاختبارات التي تم استخدامها في دراستنا.

الفصل الثاني

الأبعاد النظرية للدراسة

1 الآليات الدفاعية.

تمهيد .

1 1 تعريف الآليات الدفاعية.

1 2 أنواع الآليات الدفاعية.

1 3 نماذج الآليات الدفاعية.

1 الآليات الدفاعية.

تمهيد:

الآليات النفسية الدفاعية أساليب هروبية من المواقف المؤلمة التي نعجز عن مواجهتها بأساليب مباشرة، فعندما نفشل في حل الصراع نلجأ إلى هذه الحيل لتبرير فشلنا، و جعله فشلا منطقيا له ما يبرره أمام أنفسنا و و أمام الناس، فنتخلص من التوتر، و نتحرر من القلق و الشعور بالذنب و نشعر بالارتياح و نتوافق مع الموقف، و التوافق الناتج عن الحيل النفسية الدفاعية توافق مؤقت في معظم المواقف لأن الحيل لا تتحقق الأهداف المحبطة و لا تحل الصراع، إنما تشبع حاجات ثانوية تولدت عن الإحباط و الصراع و أخرى لا تعالج أسباب الإحباط و لا أسباب الصراع لكنها تعالج الأعراض الناتجة عنهما، و هذا ما يجعلها كالعقاقير المسكنة تخفف ألام المرض و لا تعالجه فتعود الآلام بعد زوال تأثيرها.

1 1 تعريف الآليات الدفاعية:

تعرف الميكانيزمات الدفاعية حسب "la Planche" و "Pantalis" باها المختلفة من العمليات التي يمكن للدفاع أن يختص فيها(جان لابلانش،و.ج.ب.بوتاليس،2002،ص132).

و تعرفها "A. Freud " باها ثورة الانا ضد التصورات و الوجدانات المؤلمة و غير المحتملة (A.Freud.1990.p41)

أما "V. Chentoub" فعبرت عنها باها تلك العمليات التي يستعملها الانا من اجل الصيانة و الانضباط البيولوجي النفسي اتجاه التأثيرات الداخلية (النزوات) أو الخارجية (المحيط) (V.Chentoub,1972,P55)

و منه نستنتج أن الميكانيزمات الدفاعية هي عمليات يستخدمها الأنا للحفاظ على الاستقرار و التوازن النفسي للشخص.

1 2 أنواع الاليات الدفاعية:

إن الميكانيزمات الدفاعية هي عديدة و متنوعة بتنو ع استعمالها حسب تنوع المواقف و الإصابات ذ لم أن الاختلافات في الدفاع و خصوصياته متعلقة بمستوى تنظيم الأنا إذا ما كان عصابي أو ذهاني فحسب " A. Freud" فهناك عشرة ميكانيزمات أساسية و هي : الكبت، النكوص، التكوين العكسي، العزل، الإلغاء الرجعي، الارتداد على النفس، الانقلاب على الضد، و التسامي.

و نجد"M .KLEIN" التي تصف ما نعتبره دفاعات وجدانية،كانشطار الموضوع و التماهي الإسقاطي، و إنكار الواقع النفسي، و الضبط الجبروتي للموضوع ... الخ

أما "R.Perron" فانه يكتفي بوصف نوعان من الدفاعات و هي: دفاعات ذات مستوى أولي (ضد القلق الأولي) و هي عبارة عن قلق الانشطار و هي حسب (M .KLEIN) الخوف من التأثر بالموضوع السيء (mauvais objet) الذي يأتي من الخارج أو الخوف من التأثير على ذلك الموضوع الخارجي، و هذا ما يتعلق بنزوة الكراهية، أما فيما يخص نزوة الحب فأنه ذلك القلق يأتي من الخوف من الالتحام بموضوع الحب و بالتالي الضياع فيه.

و دفاعات ذات مستوى أوديبي و التي تتمثل في الكتب و كل ما ينتج عنه (عن فشله) من تشكيلات تسوية. (R.Perron,1985,P76)

1 3 1 نماذج بعض الآليات الدفاعية:

1 3 1 1 الكبت: le refoulement

نبدأ بالكبت باعتباره ميكانيزم أساسي يتضمن استبعاد القلق و ما يتميز مشاعر الدونية و الإثم من وعي الفرد، و على أساس تقوم كثير من الصور الأخرى من الدفاعات و هو من أهم الميكانيزمات الدفاعية بالنسبة للأنا يؤدي دورا هاما في النشاط النفسي و هو أول ميكانيزم دفاعي اكتشفه "سيجموند فرويد" في تاريخ التحليل النفسي إذ ارتبط في بداية الأمر بمصطلح الدفاع و يعرفه "فرويد" على أنه ميكانيزم دفاعي أساسي تلجأ إليه الأنا لا شعوريا لمواجهة الأزمات الطارئة و المواقف الصراعية و المحتويات التي يعجز شعوريا عن تحملها و التعامل معها.(حيان عبد الحميد،2002،ص80)

و يرى "فرويد" أن السبب الذي جعل الكبت من أهم الميكانيزمات الدفاعية كون هذا الأخير يعد ميكانيزم لا يستسلم بسهولة كونه استبعد من ساحة الشعور يظل حيا في الخفاء و يسعى جاهدا للعودة إلى منطقة الشعور وكلما أوشك على الاقتراب من تلك المنطقة و التعبير عن نفسه بشكل صريح شعرت الأنا الأعلى لإبعاد هذه المواد ثانية عن مصرح الشعور و الإبقاء عليها حبيسة في اللاشعور.

و الكبت لا يتم دائما بطريقة لا شعورية بل انه يتم أحيانا عن طريقة الشعور أي أن عملية الاستبعاد تتضمن بعض الجوانب الشعور ية والقصدية و في هذه الحالة يميل كثير من الدراسيين إلى تسمية هذه العملية بالقمع « Répression »(سي موسى،2002،ص21)

1 3 2 الاسقاط: "projection"

الإسقاط هو عملية نفسية بها يُقلل الفرد من توتراته التي قد تنتج عن الشعور بالإحباط، و إنكار وجدان أو عاطف أو فكرة مرفوضة في الذات و بموضعها في الغير في العالم الخارجي.

يعرف معجم مصطلحات التحليل النفسي الإسقاط على أنه العملية التي ينبذ فيها الشخص في ذاته بعض الوصفات ، المشاعر، الرغبات ، و الموضوعات التي يرفضها، قيم وضعها في الأخر سواء كان شخصا أو شيئا. (la Planche et Pontalis,1985,P70)

فتعمل هذه العملية على التخفيف من معاناة غير معروفة المصدر بالنسبة للشخص لانها تعمل بطريقة لا شعورية، فقد يشعر الفرد ببعض الدوافع والأفكار غير المقبولة اجتماعيا، ويرفض وجودها في نفسه فيسقطها على الآخرين.(محمد احمد نابلسي،1988،ص77)

والإسقاط هو الميكانيزم الذي تعتمد عليه الاختبارات الإسقاطية فتقوم فكرة هذه الأخيرة على تقديم مثير غامض يسمح بشتى التأويلات و عندما يستجيب الفرد لهذه المثيرات فإنه يسقط أفكاره و مشاعره و دوافعه خلال استجابته، وعند تحليل هذه الاستجابات يمكن أن تتعرف على المشاعر المرفوضة و التي يلجأ الفرد إلى كبتها و إبعادها عن الشعور.(صبره محمد علي،2004-24)

و حسب فرويد فإنه يوجد في أسلوب الإسقاط ثلاث أزمنة متعاقبة، حيث أنه في البداية يزيل التصورات المزعجة الداخلية ثم يتم تشويه محتواه و أخيرا ترجع إلى مجال الشعور على شكل تصور مرتبط بموضوع خارجي. (Pergeret(J),2004,P113)

1 3 3 النكوص: Régression

هو ميكانيزم دفاعي للتعامل مع الضغوط و الصراع النفسي، حيث يرجع إلى مراحل نمو سابقة و يكتمل عملها بالالتقاء مع نقاط التثبيت، حيث يعاد الأنا الانخراط في الأنشطة المميزة للمرحلة التي حدث فيها التثبيت

و ارتداء أو تراجع إليها(إيمان فوزي،2001-121). و يحدث النكوص عندما يواجه الفرد موقفا صعبا أو ضغطا نفسيا كبيرا، فيقوم باستبدال الأساليب الواقعية التي تساعده على حل الموقف أو الصراع بأساليب انفعالية بدائية.(سعد رؤوف،1992،ص201) و قد ميز فرويد بين ثلاث أنواع من النكوص و هي :

أ) **النكوص الموقعي Régression topique**: حيث يتم هذا النوع من النكوص من الوعي إلى اللاوعي، فيقول أن النكوص الموقعي يحدث في الحلم، حيث يتم ابتكار صورة حسية تقريبا هلوسية نتيجة فرض طاقة ليبيدية.

ب)**النكوص التشكيلي Régression formelle**:يتم فيها استبدال أساليب التعبير و التمثيل التصوري بأساليب أكثر بدائية و ذلك بالانتقال من العمليات الثانوية إلى العمليات الأولية.

ج) **النكوص الزمني Régression temporelle**: يعاد فيه تنشيط مراحل تجاوزها من حيث تنظيم ليبيدي إذ يفترض النكوص تتابعا تكوينيا و يدل على عودة الشخص إلى مراحل النمو التي قد تم تجاوزها.(Bergeret, 1982,P104)

4 3 1 أحلام اليقظة: Les rêves fantasmatique

هو ميكانيزم دفاعي يسعى من خلاله الفرد إلى تحقيق أهدافه و طموحاته التي عجز عن تحقيقها في الواقع بطريقة غير واقعية و تحقيق مشاعر الفشل و الإحباط و القلق، فمن خلاله يجد إشباعا لجميع رغباته و أهدافه و يتخلص بذلك من واقعه المؤلم، و بالتالي يلجأ الفرد إلى أحلام اليقظة عندما يشعر بعدم تقبله اجتماعيا، و عدم قدرته على المناقشة، و شعوره بالضعف و العجز إزاء مشكلات الحياة و المواقف اليومية، و فشله في الدراسة، العمل ، الزواج و إلى غير ذلك من المشكلات ، و ينتشر هذا الأسلوب الدفاعي عند الأفراد الذين يعيشون في عائلات متهدمة يسودها الحرمان و المعاملة القاسية فيهربون من هذا الواقع المؤلم أو عالم زائف إلى حد ما من الواقع المثالي.

هذا الميكانيزم الدفاعي مفيد الى حد ما حيث يساعد على الاسترخاء و الانسحاب المؤقت من المشكلات لكنه مضر، إذا استخدم كوسيلة للهروب من الواقع خاصة عندما يغوص الفرد في أحلام اليقظة غوصا تاما فينفصل فيه عن واقعه و يعيش تخيلات كما يحدث عند الذهانيين.(R.Perron et All, 1982,P198)

1 3 5 التماثل بالمعتدي: l'indentification l'agresseur

التماثل بالمعتدي هو أسلوب دفاعي يستعمله الشخص الذي تعرض إلى العدوان للتعامل مع هذه الوضعية فالشخص قد يتقمص شخصية المعتدي و يمارس بدوره العدوان نحو الآخرين فيما بعد.

يرى "فرنكزي" "Frenkzi" أن الخوف هو العنصر الأساسي في هذا الأسلوب ذلك أن الطفل عند تعرضه لصدمة نفسية و محاولة الاعتداء عليه فانه يحاول حماية نفسه بالمقاومة و التوازن، غير أن هاتين العمليتين يتم كفُهما نتيجة الخوف الشديد من جهة و السلطة القاهرة من جهة ثانية فيقوده هذا الخوف إلى الخضوع و الاستسلام أليا لإرادة المعتدي متناسيا ذاته كليا و يتماثل بالمعتدي تدريجيا.(سي موسى،2002،ص27)

و يعتبر أسلوب التماثل بالمعتدي من أساليب الدفاع الأكثر قوة ضد المواضيع الخارجية المولدة للقلق، حيث نجد الطفل يَستدخل بعض الأشياء من المواضيع التي تسبب له الضيق و القلق، إذ يتمكن من خلال ذلك استيعاب الحادث المقلق و ارصانه،فالطفل يقوم بتقليد الاعتداءات التي تعرض لها فيتحول من مُهَدَدْ إلى مُهَدِدْ.(Freud(A),1990,P104)

1 3 6 الإلغاء Annulation

حسب "فرويد" فإن الإلغاء عبارة عن صيرورة دفاعية نشيطة التي تكمن في اعتبار تصورات مزعجة مرتبطة بأفعال، افكار او سلوكات على انها غير موجودة، فان ذلك الفرد يلاتي بافعال اخرى، افكار او تصورات تهدف إلى محو بصورة سحرية كلما ارتبط بالتصورات المزعجة.(Bergeret(J), 2004,P116)

و يستخدم الإلغاء كميكانيزم دفاعي من أجل الحفاظ على علاقات متجانسة نوعا ما، و من أجل تجنب اتهامات الذات و مشاعر الذنب، على نحو قول احدهم: لم يكن هذا ما أقصده....، سنبدأ من جديد....، سنتصرف كما أن شيئا لم يحدث.....الخ.(سامر رضوان،2007،ص248).

1 3 7 النفي: Dénegation

يعتبر ميكانيزم دفاعي أكثر بدائية من أسلوب الكبت، يكون التهور المزعج غير مكبوت فهو يظهر في الشعور لكن الفرد يدافع برفض قبوله على أنه نزوة خاصة به، مثلا أن يقول المريض"هذا الرجل الذي يظهر في

حلمي لا ليس أبي" و بهذا فإن تصور ما يمكن ان يصبح شعور بشرط ان يتجاهل اصله. (BergeretJ, 2004,P116)

و هو استبعاد الأجزاء للقلق من الإدراك و تعويضها من خلال أفكار الرغبات و أحلام اليقضة، أنه حماية من واقع غير مرغوب فيه أو من المشاعر الجارحة المثيرة للقلق، وذلك من خلال إبعادها عن ساحة الإدراك و يتم في النفي ضد الواقع المؤلم و عدم الاعتراف مثال ذلك:"أنا لست مريضا.... أنا لست بحاجة لرجل.... لا يهمني أراء الناس .... أنا لست بحاجة لآخرين...الخ .(سامر رضوان،2007،ص248)

1 3 8 التبرير Rationalisation:

يرى"شريت" أن الفرد يلجأ إلى التبرير لأنه لا يحتمل أن يظهر في وعيه و شعوره أسباب غير إنسانية أو غير اجتماعية لسلوكه، فهو بذلك حريص على أن يبدو أمام الناس كشخص حلوق وشريف، كما يجب أنيراه الآخرين.(شريت،2002،ص217)

- والتبرير صفة شائعة لدى المرضى والأصحاء على السواء، ويوضح "أرنست جوتر" أن الفرد عندما يواجه موقفا لا يستطيع أن يتصرف تصرفا عاديا أو يذكر الأسباب الحقيقية كي لا يفقد احترامه لنفسه واحترام الناس له، فيذكر أسباب زائفة تخفف من لوم الفرد لنفسه.(سمير كامل،2007،ص40)

ويغلب استخدام التبرير في كثير من المواقف الحياتية ليبرر بها الفرد تصرفاته قام بها بهدف تخفيف حدة الشعور بالألم والمسؤولية، أو لتبرير عجزه عن بلوغ أهداف يطمح الحصول عليها.(سامر رضوان،2007،ص246)

1 3 9 العدوان: Agression

- يحدث العدوان لخفض التوتر نتيجة لتأزم شديد أو لوجود عائق، و يتجه إلى هدف غير سبب العائق، وقد يكون العدوان على أشياء تافهة لا علاقة لها بمصدر التوتر مثل: قذف الحاجيات أو سب الأشياء ولعنها، و قد لا يكون العدوان صريحا، فيتخذ صورة التشهير أو حتى الامتناع عن المساعدة، كما قد يكون هدفه عاما و ليس خاصا، و من أمثلة ذلك العدوان على التقاليد و النظم.(شادلي،2001،ص95)

- و قد يقتصر الفرد على تفريغ طاقته العدوانية في مثير خارجي و إنما يقوم بتفريغها على ذاته في حالات أشد وطأة و يقوم بتأنيبها أو يفرط في توبيخها و تعذيبها و من صور ذلك أن يمتنع عن الشراب أو الطعام، أو تمتلكه الرغبة في الانتحار أو يقدم على الانتحار فعليا.(صبره محمد،2004،ص233)

1 3 10 التكوين العكسي: Formation Réactionnelle

يسمى أيضا بالتكوين الضدي حسب "فرويد" فإنها عملية تهدف إلى حماية الذات من الضيق، و التوتر الناشئ عن الحرمان من إشباع دافع غريزي كما تهدف إلى حماية الذات من القلق المرتبط بهذا الدافع.(إيمان فوزي،2001،ص72)

و يعتبر جوهر هذا الميكانيزم هو أن الفرد لا يكتفي بكبت النزاعات غير المرغوب فيها، بل يتبنى اتجاهات و نزاعات مضادة للنزاعات المكبوتة.

و يعتبر هذا الميكانيزم عملية يحدث فيها تغير جوهري لواقع الشخص، حيث يسلك سلوكا مضادا تماما لما يحسه و يدركه، و بالتالي هو عملية تبني سلوك يظهر عكس ما بداخل الفرد، و ذلك لتجنب القلق والصراع عند إظهار ما بداخله بصورة صريحة.(مجدي عبد الله،2004،ص155)

و هو موقف أو مظهر نفسي خارجي يذهب في اتجاه معاكس لرغبة مكبوتة، و يشكل رد فعل ضدها (مثل الحياء الذي يقاوم نزعات استعراضية).(جان لايلانش،و.ج.ب.بونتاليس،1985،ص195)

1 3 11 الإعلاء: Sublimation

يعتبر الإعلاء الميكانيزم الذي يصنفه كثير من العلماء كدفاع ناجح و مقبول و الإعلاء يعني تحويل للطاقة النفسية المرتبطة بدوافع يضع المجتمع قيودا لإشباعها إلى اهداف و انجازات اخرى يقبلها المجتمع، بحيث تصبح هذه الدوافع التي يعتبرها المجتمع دوافع جنسية و عدوانية غير ملحة لانها جردت من طاقتها او جزء كبير منها، و هذا يعني انها لم تعد تشكل خطرا على الشخصية أو الذات، ولم تَعُد تُثير القلق لدى الفرد.(شريت،2002،ص210)

و في هذا الصدد أكد "فرويد" على أن تطور الحضارة قد قام أساسا على تحويل الطاقة الغريزية إلى مسارات مقبولة اجتماعيا، و أشكال خُلقت من النشاط الإنساني، كالفنون و الآداب، و العلوم و غيرها بفعل عملية

الإعلاء، و هكذا فإنه عن طريق الإعلاء لا تُعبر المواد المكبوتة عن نفسها بطريقة بدائية يشعر معها الفرد بالإشباع و الرضا و بالتالي تحقق أهدافا أخلاقية و اجتماعية سامية، سواء بالنسبة للفرد أو الجماعة التي ينتمي إليها، لذا يعتبر الإعلاء من أفضل الميكانيزمات الدفاعية تعبيرا عن المواد المكبوتة و توظيفها بشكل بنائي ايجابي.(صبره،2004)

خلاصة:

يمكننا القول أن آليات الدفاع مفهوم تحليلي نفسي، يستخدم في وصف البُنى النفسية الثابتة نسبيا، و ردود الأفعال الدفاعية اللاشعورية التي يحاول الأنا بمساعدة ذاتها على حماية نفسه من الصراعات النفسية التي يمكن ان تنشأ عن التباعد أو التناقض بين رغبات دافع"الهو" و مطالب "الأنا الأعلى" أو حتى من مطالب الأنا بنفسها.

وقد يلجأ الفرد في كثير من الأحيان إلى استخدام الآليات الدفاعية كوسيلة لتحقيق التكيف بين عناصر ذاته المختلفة و بين المجتمع الذي يعيش فيه.

2 صعوبات التعلم

- تمهيد

2 1 التطور التاريخي لحقل صعوبات التعلم

2 2 تعريف صعوبات التعلم

2 3 تصنيف صعوبات التعلم

2 4 أدوات قياس و تقييم صعوبات التعلم

2 5 أسباب صعوبات التعلم

2 6 خصائص ذوي صعوبات التعلم

2 7 أساليب معالجة الأطفال ذوي صعوبات التعلم

تمهيد:

تُعد صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في الوقت الحاضر في مجال التربية الخاصة و التي أعطيت اهتمام كبير من المهتمين على اختلاف تخصصاتهم كالاطباء، و علماء النفس، و علماء التربية و علن الاجتماع و المعلمين و أولياء الأمور و غيرهم لتزايد أعدادها نتيجة و بشكل أساسي للتطور الحاصل في عمليات الكشف و التشخيص و التقييم و الوعي المتزايد لاولياء الامور الذين اصبحوا يقارنون ابناءهم باقرانهم حتى في الامور البسيطة، كما أن مظاهر صعوبات التعلم قد تشترك مع مظاهر فئات أخرى كالعقلية و السمعية و البصرية و اللغوية.

1- التطور التاريخي لحقل صعوبات التعلم:

لقد جاء الاهتمام بمجال صعوبات التعلم متأخرا، إذا ما قورن بفئات التربية الخاصة الأخرى، و خصوصا "الموهوبون" و على الرغم من هذا الاهتمام المتأخر إلا أنه كان كبيرا و متميزا خاصة أنه لقي اهتماما كبيرا من أولياء أمور هؤلاء الطلبة في الو.م.أ و تأسيس الجمعيات المتخصصة التي تضم في عضويتها أفرادا من مختلف التخصصات، و التي ساهمت في الضغط على الحكومات لإصدار تشريعات خاصة تنص على تقديم الخدمات لتلك الفئة ففي الو.م.أ و في كندا و غيرها من الدول المتقدمة تنص هذه التشريعات على حق كل المتعلمين في تلك الخدمات التربوية المناسبة لهم، ربما يصح القول بأن أصول الاهتمامات العلمية و الفلسفية بالتلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية ترجع إلى نشأة هذه العلوم نفسها غير أنه لم يذكر أي شيء قبل محاولات الطبيب الفرنسي إيتارد (Itard) لتعليم صبي وجده الصيادون تائها في غابات فيرون الفرنسية و مع أن إيتارد قد استخدم جل معارفه و صرف من وقته لتاهيل الصبي و تعليمه اللغة و العادات المدنية إلا انه فشل في نهاية المطاف و وصفه بأنه "ضعيف عقليا"

- و قد راح سيجان (SQUIN) تلميذ إيتارد يطور بحوث أستاذه و يعمقها و أصبح قائدا مرموقا في ميدان حركة مساعدة الأطفال و الراشدين المتخلفين عقليا، و قد إرتحل سيجان إلى الو.م.أ عام 1848 بسبب الاضطرابات التي كانت تشهدها البلدان الأوروبية، و هناك بدأ في إرساء معالم حركة الاهتمام بالمتخلفين عقليا.

- وقد تفاعلت الحركة التي بدأها إيتارد و سيجان في مجال التخلف العقلي و وجد في فرنسا من حمل لواءها، حتى أن وزارة المعارف الفرنسية قامت عام 1904 بتكليف لجنة ضمت في عضوها "آلفرد بينه" للبحث في طريقة

للتمييز بين الأطفال العاديين القادرين غلى التعلم و تميزهم عن غيرهم من الأطفال ضعاف العقول وكذلك لتمييز الأطفال عسيري التعلم عسرة أساسها الإهمال وعدم الانتباه لا ضعف القدرات العقلية، و كنتيجة لهذه الجهود صمم كيرك 1962 و آخرون برامج لمستوى ما قبل المدرسة موجهة نحو مشكلات التعلم الخاصة بالأفراد المتخلفين كما أسهم اهتمام "جاستك" (1949) بالموضوع في تطوير الجهود الموجهة نحو التعرف إلى مناحي القوة و الضعف داخل الفرد نفسه وقد أثر هذا التغيير في التركيز على الفروق الفردية الداخلية بعمق على تعليم الطلبة المتخلفين، و كذلك على تعليم ذوي الصعوبات التعليمة.

- لم يظهر مصطلح الصعوبات التعليمة دفعة واحدة، بل سبقته مصطلحات كثيرة تأثرت بالحقل الطبي الذي كان سائدا منذ عقود طويلة تلك المصطلحات استخدمت لوصف أولئك الأطفال الذين لا يتوافقون في تعلمهم وسلوكهم مع فئات الإعاقة الموجودة، حيث فرض التوجه النظري لكل متخصص المصطلح الذي يفضله، لكن تلك المصطلحات كانت تحمل معان قليلة، فبإحدى تلك المصطلحات يمكن وصف سلوكات مختلفة أو العكس قد تصف عدة مصطلحات نفس السلوكات ، و في دراسته للخلل الدماغي الوظيفي الطفيف الكشف(كليمنتش Clemontes) عن وجود ثمانية وثلاثين مصطلحا كانت تستخدم مع نفس الأطفال منها، بطء التعلم، والإصابة الدماغية، والإعاقة العصبية، والإعاقة الأكاديمية.....إلخ. (د.أسامة محمد البطاينية وزملاءه،2005، ص21- 22)

2- تعريف صعوبات التعلم:

تعددت التعريفات الخاصة بمفهوم صعوبات التعلم منها ما هو طبي و منها ما هو تربوي نفسي وقد تم تعريفها في بعدين:

أولا: البعد الطبي:

يركز هذا التعريف على الأسباب الفيسيولوجبة الوظيفية و التي تتمثل في الخلل الوظيفي العصبي أو التلف الدماغي البسيط كما أشارت بذلك "ليرنر" Learner حيث تركز هذه التعريفات على الجهاز العصبي المركزي و قد أشار "ميكلبست" Mykelbist إلى ذلك و استخدم مصطلح الاضطرابات النفسية العصبية في التعلم حيث يشمل مشكلات التعلم التي تحدث في أي سن و التي تنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي شريطة

أن لا تكون ناتجة عن التخلف العقلي أو الإعاقات الحسية و قد يكون السبب ناتج عن الحوادث و الإصابة بالأمراض أو سببا نمائيا حيث يرى أن السبب الرئيسي و راء السلوك يعود إلى خلل في الأداء الوظيفي العصبي.

ثانيا: البعد التربوي:

يرى هذا الاتجاه أن السبب الرئيسي لصعوبات التعلم يكون ناتجا عن عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة يصاحب ذلك عجز أكاديمي خاصة في المهارات عند الطفل شريطة ألا يكون سبب هذا العجز أكاديميا أو عقليا أو حسيا لذا نجد عند الطفل ذو ي صعوبات التعلم تباينا في التحصيل الأكاديمي بين المواد المختلفة و داخل المادة الواحدة أيضا.(تيسير مفلح الكوافحة،2003،ص33)

تعريف آيات عبد المجيد :

و ترى أن صعوبات التعلم تشير إلى أولئك التلاميذ الذين لا يستطيعون الإفادة من الأنشطة و المعلومات داخل الفصل أو خارجه و لا يستطيع الوصول إلى مستوى التمكن الذي يصل إليه العاديين من الأطفال و ذلك بسبب قصور في العمليات الأساسية مثل: الإدراك، الانتباه، التذكر، كما انهم يعانون من قصور في المهارات الأساسية مثل المهارات الحركية.(جبريل بن حسن لعريشي،ووفاء بنت رشاد،عيد عبد الواحد علي،2013،ص17)

3 تصنيف صعوبات التعلم:

يكاد يكون هناك اتفاق بين المتخصصين و المشتغلين بمجال صعوبات التعلم على تصنيفين رئيسيين هما:

- صعوبات التعلم النمائية Dévelopmental learning disabilities
- صعوبات التعلم الأكاديمية Academic learning disabilities

3 1 صعوبات التعلم النمائية Dévelopmental learning disabilities

و هي الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية و بالعمليات العقلية و بالمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الاكاديمي، و قد يكون السبب في حدوتها اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي و يقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية التي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه و الإدراك

و الذاكرة و التفكير و اللغة، و التي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، و تشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد... هذه الصعوبات يمكن أن تقسم إلى نوعين فرعيين و هما:

- صعوبات أولية: مثل الانتباه، الإدراك، و الذاكرة.
- صعوبات ثانوية: مثل التفكير، و الكلام، والفهم واللغة الشفوية.
  - النمو اللغوي.
  - النمو المعرفي.
  - نمو المهارات البصرية الحركية.

3 2 صعوبات التعلم الأكاديمية Academic learning disabilities

و يقصد بها صعوبات الاداء المدرسي المعرفي الاكاديمي، و التي تتمثل في القراءة و الكتابة و التهجئة والتعبير الكتابي و الحساب و ترتبط هذه الصعوبات إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية مثلا:

- تعلم القراءة يتطلب الكفاءة و القدرة على فهم و استخدام اللغة، و مهارة الإدراك السمعي للتعرف على أصوات حروف الكلمات (الواعي أو الإدراك الفونيمي)، و القدرة البصرية على التمييز و تحديد الحروف و الكلمات.
- تعلم الكتابة يتطلب الكفاءة في العديد من المهارات الحركية مثل: الإدراك الحركي، التازر الحركي الدقيق لاستخدامات الأصابع، و تأزر حركة اليد و العين و غيرها من المهارات.
- تعلم الحساب يتطلب كفاية مهارات التصوير البصري المكاني، والمفاهيم الكمية، والمعرفة بمدلولات الأعداد و قيمتها و غيرها من المهارات الأخرى.(بطرس حافظ بطرس،105،2006،ص106)

4 أدوات قياس و تقييم صعوبات التعلم:

هناك أدوات عديدة يمكن أن تستخدم في قياس و تقييم صعوبات التعلم سوف نتطرق إليها ابتداءًا من البسيط و هي:

4 1 الملاحظة:

وهو أسلوب تقييمي يمكن أن يستخدم من قبل شرائح مختلفة إبتداءاً من الأسرة إلى المدرسة بتدريب بسيط، فقد يقوم به أولياء الأمور و المعلمون أو غيرهم، يتطلب من هذه الأداء تسجيل السلوك المستهدف المرتبط بتاريخ معين و ظرف بيئي.

إن الملاحظة من الأدوات التي يمكن أن نحصل من خلالها على معلومات مهمة عن الطفل ذي الصعوبات التعليمية في مواقف كثيرة الصفية و البيئية و خلال الأنشطة الحرة في الجوانب الحركية و الانفعالية و الاجتماعية والمعرفية، نستطيع التعرف على المشكلات اللغوية المتعلقة بالمهارات السمعية أو البصرية و التي تشمل على مدى استيعابه للنقاش الصفي، و قدرته التذكر السمعي، و الفهم و عدم الخلط بين الاصوات المتشابهة .

كما يمكن أن نتعرف من خلال الملاحظة الأكلينيكية القصور في اللغة التعبيرية للطفل و خاصة أن من المظاهر التي يتصف بها ذو صعوبات التعلم هي صعوبات في النمو اللغوي، ونستطيع ان نتعرف من خلال الملاحظة النظامية كيف يتعامل الطفل مع المتغيرات البيئية؟ وهل يتسم ذلك بالاتساق؟ وإلى أي مدى ينتبه الطفل و يدرك ما يتناسب مع عمره الزمني؟.

4 1 المقابلة Interview

من الأدوات التي يمكن استخدامها مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم للحصول على معلومات مهمة، **هدف المقابلة التشخيص أو الإرشاد أو العلاج أو الاستشارة و خاصة عندما تكون المقابلة فردية.**

ويجب أن يراعى الشخص الذي يجري المقابلة خلق جو إيجابي ودي، و أن يحرص على جعل الفرد في وضع نفسي جيد لكي يستطيع أن يتكلم بحرية و أمان.

تتميز المقابلة بانها افضل الادوات التي يمكن ان نحصل من خلالها على بعض المؤشرات لسمات الطفل **الشخصية من خلال ما يظهر عليه من حركات و سكنات و إماءات و انفعالات ، كما أنا تتسم بالمرونة إذ قد يسأل الشخص الذي يقوم بالمقابلة أسئلة يتوصل إليها من خلال التفاعل الذي جرى بينه و بين الطفل.**

4 2 دراسة الحال:

و هي من الطرق الرئيسية للتعرف على مظاهر صعوبات التعلم إذ تزود الأخصائي بمعلومات على غاية من الأهمية تتعلق بمظاهر النمو المختلفة المتعلقة بالجوانب الرئيسية الأربعة و هي الجسمية و العقلية و الاجتماعية و الانفعالية، و المتغيرات الأساسية التي تؤثر في انطلاقة الطفل بشكل سليم و صحي كالأوضاع السكينة و حجم الأسرة، و الوضع الصحي للطفل، و الأم الأب و تاريخهم الصحي، و وضع الطفل قبل و أثناء و بعد الولادة، و الأمراض التي تعرض إليها و خاصة بعد الولادة و غيرها.

4 3 اختبارات التحصيل:

و قد تكون هذه الاختبارات مدرسية يقوم بإعدادها معلم التربية الخاصة و تطبق داخل إطار الصف، و قد تصمم لقياس مهارة واحدة أو عدة مهارات، فمثلا قد يصمم (س) من معلمي التربية الخاصة في إحدى مدارس التربية الخاصة اختبارا في القراءة قد يكون خاصا بمرحلة واحدة، أو يكون أوسع ليشمل عدة مراحل، و اخر يصمم اختبارا في الحساب لمرحلة واحدة أو عدة مراحل، تعد هذه الاختبارات بمثابة الكشف المبدئي، أو يمكن أن نستدل منها ببعض المؤشرات التشخيصية عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم، و بالرغم من أنا تزودنا بمؤشرات عن حالة الطفل، و لكن لا يفترض أن نعتمد عليها بشكل كلي، و يفضل أن يكون التقييم كاملا و شاملا لحاجات الطفل ذوي صعوبات التعلم و هناك اختبارات تحصيل مقننة يمكن أن تستخدم مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، و من الاختبارات المقننة التي استخدمت في مجال القراءة و التهجئة والحساب.

- اختبار جراي للقراءة الشفهية.
- اختبار بيبودي للتحصيل الفردي.
- اختبار مونرو لتشخيص الرياضيات.
- اختبار التحصيل ذو المدى الواسع و الذي يتضمن ثلاثة اختبارات فرعية هي القراءة و التهجئة والحساب والذي يكمن استخدامه مع شرائح متنوعة في مراحل الروضة و الابتدائية و الثانوية.

4 4 اختبارات القدرة العقلية:

سبق أن ذكرنا أن هناك مظاهر مشتركة بين الإعاقة العقلية و صعوبات التعلم، لذلك تعد اختبارات القدرات العقلية من الأوليات التي يجب أن نستخدمها مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم للتعرف على عدم وجود إعاقة

عقلية، و أن معدل ذكاؤه يكون ضمن المعدل بانحراف معياري واحد زيادة أو نقصانا. و في هذه الحالة يكون القصور في التحصيل الأكاديمي ناتجا عن صعوبات تعلم لأسباب متعددة منها الوراثية و البيئية و التي أسلفنا توضيحا لها .

4 5 الاختبارات محكية المرجع:

و هي من ادوات التقييم غير النظامية و التي يمكن ان يقوم بها المعلم و الحكم على أداء المتعلم، فمثلا إذا أتقن مهمة بنسبة نجاح معينة كأن تكون 90% كقراءة نص يتكون من عشرين كلمة على أن يتجاوز أخطاءه عن اثنتين، يمكن ان يتبع في المواد الاساسية القراءة و الرياضيات بكونها متحررة من التحيز التي تؤخذ على الاختبارات المقننة و المتمثلة بالعرقية و الثقافية.(قحطان أحمد الظاهر،2008،ص251 252 253 254)

5 أسباب صعوبات التعلم:

أجمعت الدراسات و البحوث في هذا الموضوع على أن هناك أسباب مباشرة و عوامل لا تتسبب فيها بل تُهيئ تمهد لوجودها و استمرارها و يمكن أن نلخصها فيما يلي:

أولا: الأسباب المباشرة:

التركيز البنائي و الوظيفي للمخ: و هو خلل أو إصابة يتعرض لها الطفل في المخ قبل الولادة أو أثناءها أو بعدها.

الأسباب الوراثية الجينات:

لقد بينت الدراسات أن صعوبات التعلم قد ترجع إلى سبب وراثي بدليل وجود تعاقب هذا المشكل التعليمي بين أجيال الأسرة و انتشاره بين أفرادها و الأمثلة على ذلك عديدة منها:

- أن الأطفال الذين يفتقرون إلى بعض المهارات المطلوبة للقراءة، من المحتمل أن يكون لدى أحد الآباء مشكلة مماثلة.

- عندما يعاني أحد التوائم من صعوبات في التعلم في جانب من المهارات الأكاديمية فإن **الآخر** قد يعاني من ا لصعوبة ذ ا.

- **الآباء الذين يعانون من اضطراب** التعبير اللغوي تكون قدرتهم على التحدث مع ابنائهم اقل، ان تكون اللغة التي يستخدمونها غير مفهومة، و في هذه الحالة يفتقد الطفل النموذج الجيد أو الصالح للتعلم و **اكتساب اللغة.**

الأسباب الحيوية الكيميائية:

يحتوي جسم الإنسان على نسب محددة من العناصر الكيميائية الحيوية التي تحفظ توازنه و حيويته و نشاطه، و أن الزيادة أو النقصان في معدل هذه العناصر يؤثر **على خلايا المخ فيما يعرف بالخلل الوظيفي المخي البسيط.**

ثانيا: الأسباب الغير المباشرة:

و هي الاسباب التي تهيئ و تمهد لوجود الصعوبات في المعاملة و **استمرارها لدى الأطفال.**

- **الأسرة: أي أن الظروف الاجتماعية و الاقتصادية** و الثقافية قد تتم في حدوث صعوبات التعلم و **استمرارها،** و من بين هذه الظروف تدني المستوى المعيشي للأسرة و مستواها التعليمي، **انعدام الانسجام بين الوالدين و الأطفال.**

- المدرسة:

للعوامل المدرسية تأثير كبير على مسار التلميذ الدراسي بالإيجاب أو بالس**لب، مثل:**

- **سوء معاملة المدرس للتلميذ.**
- **عدم مراعاة المدرس الفروق الفردية بين التلاميذ.**
- **عدم التعاون بين المدرسة و الأسرة.**
- **استخدام** طرائق تدريس غير مناسبة.
- **عدم جاذبية المادة الدراسية.**
- **طول المنهج الدراسي و عدم مواءمته لميول و اتجاهات** و ظروف التلميذ و غيرها من العوامل.

- عدم تشجيع المدرس للتلميذ.

- وجود خلل في نظام التقويم و الامتحانات.(خير شواهين،سحر غريفات،محمد خالد الزغبي،2008، ص143 144)

6 خصائص ذوي صعوبات التعلم:

يظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة واسعة من أصناف السلوك التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية و الاجتماعية، وصفتها كثير من المصطلحات و وضعت بها قوائم طويلة من الصفات و الميزات التي تظهر بعضها على هذا الطفل أو ذاك، و لكنها لا تظهر جميعها على طفل بعينه، و التي يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظتها بدقة عند مراقبتهم في المواقف المتنوعة و المتكررة. و من أهم هذه الصفات ما يلي:

6 1 الاضطرابات في الإصغاء:

تعتبر ظاهرة شرود الذهن، و العجز عن الانتباه و الميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية، و من أكثر الصفات البارزة لهؤلاء الافراد، إذ إنهم لا يميزون بين المثير الرئيس و الثانوي، حيث يمل الطفل من متابعة الانتباه لنفس المثير بعد وقت قصير جدا، و عادة لا يتجاوز أكثر من عدة دقائق، فهؤلاء الأطفال يبذلون القليل من الجهد في متابعة اي امر، او انهم يميلون بشكل تلقائي نحو المثيرات الخارجية ممتعة بسهولة، مثل النظر عبر النافذة الصف، او مراقبة حركات الأطفال الآخرين، بشكل عام، نجدهم يلاقون صعوبات كبيرة في التركيز بشكل دقيق في المهمات و الا تخطيط المسبق لكيفية إنهائها، و بسبب ذلك يلاقون صعوبات في التعلم مهارات جديدة.

6 2 الاندفاعية والتهور:

قسم من هؤلاء الاطفال يتميزون بالتسرع في إجاباتهم و ردود فعلهم، و سلوكياتهم العام، مثلا: قد يميل الطفل للعب بالنار، أو القفز إلى الشارع دون التفكير في العواقب المترتبة على ذلك، و قد يشرع في الإجابة على أسئلة المعلم الشفوية أو الكتابة قبل الاستماع إلى السؤال أو قراءته، كما أن بعضا منهم يخطئون بالإجابة على الأسئلة قد عرفوها من قبل، أو يرتجلون في إعطاء الحلول السريعة لمشاكلهم،بشكل قد يوقعهم بالخطأ، و كل هذا بسبب الاندفاعية و التهور.

6 3 صعوبات في التعبير اللفظي (الشفوي):

يتحدث الطفل بجمل غير مفهومة، أو مبنية بطريقة خاطئة و غير سليمة من ناحية التركيب القواعدي، هؤلاء الأطفال يَسْتَصْعِبُون كثيرا في التعبير اللغوي الشفوي، و إذ نجدهم يتعثرون في اختيار الكلمات المناسبة، ويكررون الكثير من الكلمات، و يستخدمون جملا متقطعة، و أحيانا دون معنى، عندما يطلب منهم التحدث عن تجربة معينة، أو استرجاع أحداث قصة قد سمعوها سابقا، و قد تطول قصتهم دون إعطاء الإجابة المطلوبة أو الوافية، إن العديد منهم يعانون من ظاهرة يطلق عليها بعجز التسمية(Dysnimia)، أي صعوبة في استخراج الكلمات أو إعطاء الأسماء أو الاصطلاحات الصحيحة للمعاني المطلوبة، فالأمر الذي يحصل لنا عدة مرات في اليوم الواحد، عندما نعجز عن تذكر بعض الأسماء أو الأحداث، نلاحظه يحدث عشرات، بل مئات المرات لذوي الصعوبات التعليمة.

6 4 صعوبات في التفكير:

هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلة في توظيف الإستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمة المختلفة، فقد يقومون بتوظيف إستراتيجيات بدائية و ضعيفة لحل مسائل الحساب و فهم المقروء، و كذلك عند الحديث و التعبير الكتابي، و يعود جزء كبير من تلك الصعوبات إلى افتقار عمليات التنظيم، لكي يتمكن الإنسان من اكتساب العديد من الخبرات و التجارب، فهو بحاجة إلى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات بطريقة ناجحة، تضمن له الحصول عليها و استخدامها عند الحاجة، و لكن الأطفال الذي يعانون من صعوبات التعليمة في العديد من المواقف يستصعبون بشكل ملحوظ في تلك المهمة، إذ يستغرقهم الكثير من الوقت للبدء بحل الواجبات وإخراج الكراسات من الحقيبة، و القيام بحل مسائل حسابية متواصلة، أو ترتيب جملهم أثناء الحديث أو الكتابة. 6 5 صعوبات في التآزر الحسي الحركي (Motor cordination visuel)

عندما يبدأ الطفل برسم الأحرف و الأشكال التي يراها بالشكل المناسب أمامه، و لكنه يفسرها بشكل عكسي فإن ذلك يؤدي إلى كتابة غير صحيحة مثل كلمات معكوسة، أو كتابة من اليسار لليمين أو نقل أشكال بطريقة عكسية، هذا التمرين أشبه بالنظر إلى المرأة و محاولة تقليد شكل أو القيام بنقل صورة تراها العين بالشكل المقلوب، فالعين توجه اليد نحو الشيء الذي تراه بينما يأمرها العقل بغير ذلك و يوجه اليد إلى للاتجاه المغاير، هذه الظاهرة تميز الأطفال الذي يستصعبون في عمليات الخط و الكتابة، و تنفيذ المهارات المركبة التي تتطلب تلاؤم عين، يد، مثل القص و التلوين و الرسم، و المهارات الحركية و الرياضية، و ضعف القدرة على توظيف الأصابع أثناء متابعة الغين بالشكل المطلوب.

6 6 الانسحاب المفرط:

مشاكلهم الجمة في عملية التأقلم لمتطلبات المدرسة، تحبطهم بشكل كبير و قد تؤدي إلى عدم رغبتهم في الظهور و الاندماج مع الآخرين، فيعزفون عن المشاركة في الإجابات عن الأسئلة، أو المشاركة في النشاطات الصفية الداخلية، و أحيانا الخارجية.(فؤاد العيد الجوالده،مصطفى نوري القمش،2012،ص83....89)

7 أساليب معالجة الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم:

في حالة اكتشاف الطفل من قبل الآباء أو المعلمين بأنه يعاني من هذه الصعوبات حاول:

- شرح هذه الصعوبات لاسرة الطالب، لان تعاون الاسرة و بحاوبها و تفهمها من النقاط الاساسية في بحاح البرامج العلاجية لهذا الطفل.

- تعرف على مختلف مظاهر القدرة، و العجز عند الطالب، و في هذا المجال، فإن الاخطاء التي يقع بها الطفل، لها اهمية خاصة، حيث انها تحليل هذه الاخطاء يفيدنا كثيرا في بيان جوانب الضعف، و في تعرف نمط الاخطاء التي يقع بها الطفل و بالتالي تفيدنا في رسم البرنامج العلاجي.

- بجنب اي احتمال يؤدي إلى فشل الطفل، و في هذا المجال يمكننا العودة إلى المستوى الذي سبق إحساس الطفل بوجود صعوبة لديه، أي حين كان التعلم ما يزال سهلا بالنسبة له، و من ثم نبدأ ببطء، مواصلين التشجيع، و الإطراء على الأشياء التي يفهمها جيدا، و الهدف هو إزالة التوتر عنه.

- أن يكون لديك –كمعلم الإلمام الكافي بالمهارات الأساسية القبلية اللازمة لكل مهارة، فالانتباه، و معرفة الاتجاهات، و معرفة المتشابه و المختلف من الأصوات و الأشكال، و ما شبه ذلك، كلها مهارات قبلية لازمة، ينبغي أن يتقنها الطفل، قبل أن نبدأ بتعليمه مهارات أخرى أكثر تعقيدا.

- استخدام طريقة التعليم الفردي قدرة الإمكان مع الطفل.

- تزويد الأطفال ببرنامج يومي/ أسبوع شامل يوضح المهام و الواجبات، التي على الطفل إنجازها خلال ذلك الاسبوع، لان كثيرا من هؤلاء الاطفال يحبون صعوبة في تنظيم اوقاتهم.

- التعاون مع معلم التربية الرياضية في المدرسة، بحيث يتم التركيز مع هذا الطفل **على ألعاب التوازن، و الألعاب** التي لها قواعد ثابتة، و الألعاب التي تقوي العضلات، و الحركات الكبيرة كالكرة، و الألعاب التي تعتمد على **الاتجاهات.**

استغلال حصة النشاط في داخل الصف بإعطائه مسؤوليات محدودة، مثل عمل مشروع معين، أو إعطائه مهمة **معينة، تساعد على تنمية الاتجاهات، تتضمن المطابقة، و معرفة أوجه التشابه و الاختلاف، و ما شابه ذلك.**

- تشجيعه و مدحه على الأشياء التي يعملها بصورة صحيحة، ركز دائما على النقاط الإيجابية في إنجازه، وأشعره **بتقديرك له الجهد الذي يبذله.**

- مساعدته بأن تضع إشارة مميزة على الجهة اليمنى من الصفحة لإرشاده من أين يبدأ سواء من القراءة أو الكتابة، تذكر أن هذا الطالب يعاني من صعوبة في تميز **الاتجاهات.**

- **اعتماد** مبدأ المراجعة دائما للدروس السابقة، فهذا يساعده على زيادة قدرته على التذكر، و سيساعد كل **أطفال الصف أيضا.**

- **تشجيعه على العمل ببطء و إعطائه** وقتا إضافيا في **الاختبارات.**

- تشجيعه على استعمال وسائل و مواد محسوسة في العمليات الحسابية، كذلك استعمال المسجل في حالة إلقاء **الدرس.**

- تشجيعه على النظر للكلمات بالتفصيل، لمساعدته على تمييز أشكال الأحرف التي تتكون منها الكلمات .

إعطائه قوانين محددة، و ثابتة تتعلق بطريقة تتعلق بطريقة الكتابة، و هذا يساعده على الإملاء.

- قراءة ما يكتب على اللوح بصوت عالي.

- **تقليل المشتتات الصفية قدر الإمكان.**(سوسن شاكر مجيد،84،2007،ص85)

3 التكيف المدرسي

- تمهيد

3 1 تعريف التكيف المدرسي

3 2 أبعاد التكيف المدرسي

3 3 مظاهر التكيف المدرسي

3 4 العوامل المساعدة على التكيف المدرسي

3 5 المشكلات التي تؤدي على عدم التكيف المدرسي

3 6 خلاصة

تمهيد:

تطرأ على الفرد تغيرات نمائية و بيئية كثيرة، منذ ولادته و تستمر على مدار حياته، و في كل مرة يمس التغيير جانب حساس من جوانب حياته و بالتالي فهو مطالب بالتكيف من أجل مواكبة التغيير، كلما كانت التغييرات سريعة يصبح معها ضرورة، من أجل استرداد الاستقرار و استمرار الحياة، و نجد أن العمليات التكيفية تختلف باختلاف الأفراد و الفئات العمرية و المواقف الحياتية، فالتكيف يكون شخصيا، أسريا، دراسيا، مهنيا، زواجيا لتبقى الحياة سلسلة مستمرة من العمليات التكيفية، فسنتعرض في هذا الفصل إلى كل ما يتعلق بمفهوم التكيف المدرسي أبعاده، مظاهره، و العوامل المساعدة على التكيف المدرسي و المشكلات التي تؤدي إلى عدم التكيف المدرسي.

1 3 تعريف التكيف المدرسي:

هو قدرة التلميذ على تحقيق التلاؤم الدراسي من ثم تمكنه من عقد علاقات متميزة بينه و بين أساتذة وأصدقائه، و مشاركة في مختلف الأنشطة الثقافية و الاجتماعية داخل المجتمع الدراسي و بالتالي ينظم وقته و يوفق أوقات الدراسة والترفيه، فيحقق هدفه من الدراسة.(عباس محمود عوض،1990ص36)

تعريف الباحثان الشربيني و بلقيه (1988):

التكيف المدرسي ما هو إلا المحصلة النهائية للعلاقات الديناميكية البناءة بين الطالب من جهة و بين المحيط الدراسي من جهة أخرى، بما يسهم في تقدم الطالب و نمائه العلمي و النفسي، و تتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقات في الاجتهاد و التحصيل العلمي، الرضا و القبول بالمعايير الدراسية و الانسجام معها، بما هو مطلوب منه على نحو منظم و منسق.(نجمة بنت عبد الله،محمد الزاهراني،2005،ص51)

يتضح من خلال التعريف أن التكيف المدرسي ماهية إلا نتيجة و ثمرة نهائية للعلاقة الجدية بين الطالب ومحيطه الدراسي **(من أساتذة و زملاء و موارد دراسية و مناهج)**، حيث تساهم في نمو الطالب نفسيا و علميا و الذي يظهر من خلال جده و اجتهاده، كذلك و رضاه و مسايرته للأنظمة السائدة و **الانسجام** معها، في الاخير يمكننا الخلوص إلى ان التكيف المدرسي عملية نفسية و عملية يبادر بها التلميذ إذ انها تعكس مدى قدرته **على عقد علاقات بناءة و متميزة بينه و بين مكونات بيئته الدراسية من أساتذة و زملاء، كذلك التلاؤم مع المواد** الدراسية والمناهج التربوية والأنظمة السائدة ببذل مجهود فردي معتبر لتحقيق الغاية من الدراسة ألا و هي النجاح **التفوق.**

3 2 أبعاد التكيف المدرسي:

التكيف المدرسي قدرة مركبة تتوقف على بعدين أساسيين: بعد عقلي و بعد اجتماعي هو إذن يتوقف على كفاية إنتاجية و علاقات إنسانية و يتلخص البعدين في:(عبد الحميد الشاذلي،2001،ص63)

أ- البعد العقلي: التكيف مع الدراسة، النظام، المواد، المناهج، فحسب الباحثة"صباح باثر"1982 التكيف المدرسي هو مدى توافق التلميذ نحو الدراسة و النظام السائد و المناهج المقررة، و مدى اعتماده على نفسه دون الغير في توجيه سلوكه و اختيار الخطط الدراسية الملائمة له.(صباح باثر،1982،ص66)

نستخلص أن البعد العقلي يتضمن تكيف التلميذ مع كل ما له علاقة بالجانب الدراسي، من مواد دراسية ومقررات و مناهج و أنظمة سائدة.

ب البعد الإجتماعي: التكيف مع الأساتذة الزملاء

حسب "أركوف ARKOFF" التكيف المدرسي هو العملية التي يتم بموجبها إقامة علاقات جيدة مع المحيط الدراسي مع أستاذه و زملاءه.

إذن يتضمن نحو هذا البعد العلاقة الصحيحة التي ينبغي أن توطد بين الطالب و المكونات الأساسية لمحيطه الدراسي مثل: الأساتذة و الزملاء ... إلخ.(نجمة بنت عبد الله،الزهراني،2005،ص50)

3 3 مظاهر التكيف المدرسي:

من أهم المظاهر التي تؤشر على تكيف التلميذ دراسيا نجد:

أ) الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة: التلميذ المتكيف هو الذي ينكب على الدراسي بشكل جدي و يرى فيها متعة، كما أنه يؤمن بأهمية المواد الدراسية المقررة.

ب) العلاقة بالمدرسين: التلميذ المتكيف هو الذي يحترم مدرسييه و يقدرهم و يقدر الدور الذي يقومون به كما أنه يتبع تعليمات و ينفذها و يسالهم و يتحدث معهم، و يعتبرهم قدوة يجب الإقتداء بها.

ج) العلاقة بالزملاء: التلميذ المتكيف هو الذي يقيم علاقات زمالة أساسها الود و الاحترام المتبادل مع زملائه داخل و خارج المدرسة، كما أنه يبدي اهتماماً بهم و يساعدهم في حل مشاكلهم الدراسية و الشخصية.

د) تنظيم الوقت: التلميذ المتكيف هو الذي ينظم وقته بشكل متزن و يقسمه إلى أوقات للأنشطة الاجتماعية والترفيهية، و هو الذي يسيطر على وقته و لا يجعل الوقت يسيطر عليه، أنه يقدر أهمية الوقت و قيمته.

ه) طريقة الدراسة:التلميذ المتكيف هو الذي يتبع طرق مختلفة في الدراسة تتلاءم مع المادة الدراسية التي يدرسها، و يقوم بعمل ملخصات و استنتاجات، كما أنه قادر على تحديد النقاط الهامة و التركيز عليها في أثناء المراجعة.

و) ارتياد المكتبة: التلميذ المتكيف هو الذي يرتاد المكتبة باستمرار و يمضي فيها أوقات فراغه، و يستعد الكتب والمجلات و يبحث فيها عن المعلومات اللازمة للدراسة و كتابة الابحاث و التقارير و الواجبات.

ي) التميز الدراسي: التلميذ المتكيف هو المتميز دراسيا، الذي يحصل على درجات مقبولة أو عالية في الامتحانات و يظهر ذلك في سجلات و كشوف الدرجات.(عبد الرحيم شاقورة شعبان،2001،ص46)

نستخلص ان اهم الخصائص التي يظهر بها التلميذ المتكيف دراسيا تتمثل في علاقة الود و الاحترام و التقدير و المساعدة التي تجمع بين التلميذ و أستاذه أو بين التلميذ و زملائه إلى جانب التوجيه الإيجابي نحو دراسته من خلال إعطاء أهمية متساوية لكل المواد و المقررات الدراسية، هذا بتنظيم الوقت، أي تخصيص وقت للمراجعة الفعالة و البحث المكتبي العلمي، و تخصيص وقت الترفيه و النشاطات الثقافية، لأن نتائج التكيف المدرسي تظهر بتميز الطالب بمردوده الجيد.

4 1 العوامل المساعدة على التكيف المدرسي:

يتأثر التكيف المدرسي بالعديد من العوامل، التي يلخصها "الأسمري" 1998 فيما يلي:

- التكيف النفسي للفرد و قدرته على الاستقلال النفسي و الشعور بالهوية .
- الظروف الاقتصادية و المعيشية و المستوى الاقتصادي و الاجتماعي للأسرة، فكلما زاد ذلك في تكيف التلميذ و إنجازه التعليمي و العكس صحيح.
- إثارة الدوافع للتعليم و تهيئة الفرص اللازمة للتعلم و الكشف عن القدرات، و التعرف على الإمكانات مع الموازنة بين المقررات و القدرات.
- بث روح المنافسة بين التلاميذ بغية الوصول إلى التسابق في تحصيل المعلومة و الاستفادة منها، و تحقيق أكبر قدر ممكن من الإنجاز.

- تشجيع التلميذ على العمل المشترك و تعودهم على حب التعاون و المشاركة الفعالة فيما بينهم استعدادا لما ينتظرهم من مسؤوليات مستقبلية.(نجمة بنت عبد الله،محمد الزهراني،2005،ص52)

تتلخص جملة العوامل التي يمكن أن تساعد التلميذ على تحقيق تكييفه المدرسي في ثلاث نقاط أساسية:

أولها: معلقة بالتلميذ أن يكون متكيفا نفسيا و قادر غلى الاستقلال بشخصيته والاعتماد على نفسه، ثانيها: متعلقة بالمستوى الاجتماعي و الاقتصادي للأسرة فكلما زاد هذا الأخير زاد معه الإنجاز التعليمي للتلميذ، ثالثها: متعلقة بالمؤسسة التعليمية باعتبارها المسؤولة على تهيئة الفرص اللازمة للتعلم و تشجيعهم على العمل بالمنافسة الترفيهية تارة، و تارة أخرى بالعمل المشترك.

3 5 المشكلات التي تؤدي إلى عدم التكيف المدرسي:

يمكن أن تعترض التلميذ العديد من المشكلات دون تحقيق تكيفه المدرسي نجد من بينهما:

أ) الحالة الصعبة للتلميذ: فالتلميذ الذي يعاني من اختلال في صحته و عدم قدرته على التركيز في الدروس، التغيب المستمر نتيجة حالته الصحية تؤدي إلى سوء في الدراسة.

ب) التذبذب في المعاملة الأسرية فالدلال الزائد و الإسراف بالرعاية يولد فردا معتمدا على أبويه في أداء واجباته الدراسية.

- عدم وجود صلة بين المؤسسة التعليمية و المجتمع يولد سوء تكيف التلميذ لان المؤسسة التعليمية يجب ان تكون امتدادا لحياة المجتمع الجيد.

- التأخر الدراسي و عدم قدرة التلميذ على متابعة الدروس مما يولد لديه الملل بسبب عدم قدرته على الإبقاء لمتطلبات الدراسة.

- ارتكاب مخالفات داخل المؤسسة التعليمية كالعدوان على الزملاء و الغش في الامتحانات و التمارين و السرقة مما يولد فيه تلميذا يرفض من قبل المؤسسة و الزملاء مما يؤدي إلى عدم قدرته على التكيف.(صلاح الدين العمرية،2005،ص148)

من خلال ما سبق نستنتج الكثير من المشكلات التي تعترض تقدم التلميذ و تكيفه الدراسي، فاختلال الحالة الصحية للتلميذ يؤثر على مواظبته، و يؤخره دراسيا لعدم قدرته على الإيفاء بمتطلبات الدراسة إلى جانب انعدام الصلة بين ما يدرسه التلميذ و يعيشه في المجتمع، و عدم تطابق ما بين قدراته و استعداداته و نوع الدراسة الموجهة إليه، كل هذه العوائق يمكن أن تولد فيه سلوكات غير سوية التي ستؤثر بدورها دون تحقيقه لتكيفه المدرسي.

خلاصة:

السلوك الإنساني بشكل عام ما هو إلا محاولة مستمرة للتكيف سواء الأشخاص أو مع الأشياء في البيئة المحيطة و تمتاز عملية التكيف بمحددات و شروط معينة، حيث يتوقف نجاحها على مدى قدرة الفرد على تغيير سلوكه حين يواجه المشكلات سواء نفسية أو اجتماعية أو مادية.

ثانيا

الإطـار التطبيقي

الفصل الثالث

منهجية الدراسة

الفصل الثالث: منهجية الدراسة.

- تمهيد

1 الدراسة الاستطلاعية

2 الدراسة الأساسية

2 1 منهج الدراسة

2 2 الحدود المكانية و الزمانية للدراسة

2 3 عينة الدراسة

2 4 كيفية إجراء الدراسة

2 5 الأدوات المستعملة في الدراسة

تمهيد:

تعتير الدراسة الميدانية من أهم الوسائل في جمع البيانات عن الظاهرة التي نريد دراستها كذلك فهي تساعدنا في دعم الدراسة النظرية و الدراسة الميدانية لا تأخذ طابعها العلمي إلا بإستنادها على التصميم المنهجي الذي يشمل خطوات و طرق مقننة يجب أن يتبعها الباحث و يسير عليها ليسهل عليه أكثر عمله و يكون ذا قيمة و وزن، و في هذا الفصل سيتم عرض الخطوات المنهجية التي تم إتباعها في إجراء البحث التطبيقي.

1 الدراسة الاستطلاعية:

- و تهدف هذه الدراسة الاستطلاعية إلى:

- التأكد من دراسة أداة البحث و معرفة مدى صلاحيتها و صدقها و ثباتها من أجل استعمالها و استخدامها في الدراسة الأساسية.

- التعرف على أهم الصعوبات التي قد تعرقل سير الدراسة الأساسية.

- حجم عينة الدراسة الاستطلاعية: تتكون من حالتين تلميذتين تعانيان من صعوبات في التعلم (سنة 2 – سنة 4) ابتدائي بمدرسة "مزهود احمد" تيارت

المجال الزمني: ما بين الفترة الممتدة 2017/03/12 إلى غاية 2017/04/30 .

2 الدراسة الأساسية:

2 1 منهج الدراسة:

- اعتمدنا في دراستنا على المنهج العيادي، فكل بحث يتطلب تحديد نوع المنهج الذي يسلكه الباحث حتى يصل في النهاية إلى نتائج دقيقة علمية قابلة للتفسير و التأويل، و يرجع استخدامه لأول مرة إلى"ويتمر" 1896، حيث يعتبر إحدى الوسائل التي يستعملها علم النفس لدراسة الفرد و فهمه بعمق.

- تختلف المناهج باختلاف المواضيع، و لكل منهج وظيفته و خصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه، و المنهج أيا كان نوعه هو الطريقة التي يسلكها الباحث للوصول إلى نتيجة معينة.(بحوش والذنيبات،2007،ص102)

إن طبيعة البحث المتمثلة في دراسة آليات الفعل الدفاعية لذوي صعوبات التعلم و أثرها على التكيف المدرسي، تدفعنا إلى إتباع المنهج العيادي، لأنه يعتمد على دراسة كل حالة على حدى ، و يمكننا من التعرف بنية الفرد بشكل معمق، إذن فالمنهج العيادي هو منهج يهدف إلى معرفة التنظيم النفسي قصد بناء تركيب معقول للأحداث النفسية التي يعتبر الفرد مصدرا لها.

- كذلك هو منهج لمعرفة التوظيف النفسي للفرد و بالتالي يهدف إلى بناء بنية واضحة في الحوادث النفسية.

2 2 الحدود الزمانية و المكانية للدراسة:

2 2 1 الحدود المكانية للدراسة:

قمنا بإجراء البحث في "مركز التكوين المدرسي و المهني" و هو مركز يتكفل بذوي صعوبات التعلم، التخلف العقلي، التأخر المدرسي، و يقع هذا المركز بولاية تيارت بالتحديد بمدرسة ابتدائية "مزهود أحمد"

2 2 2 الحدود الزمانية للدراسة:

- تراوحت المدة الزمانية التي تم فيها إجراء الدراسة(البحث) من 2017/03/12 إلى 2017/04/30.

2 3 عينة الدراسة:

تكونت مجموعة البحث من حالتين ، و تم اختيار هذه العينة بطريقة قصدية بحيث يجب أن تتوفر فيها الخصائص التالية:

الخصائص / الحالات	الاسم و اللقب	السن	الجنس	نوع الصعوبة
1	ه. م	11	أنثى	صعوبات التعلم الحساب
2	ر. ك	10	أنثى	صعوبات تعلم القراءة

جدول رقم(03): يمثل الخصائص التي تمتاز بها افراد مجموعة البحث.

2 4 كيفية إجراء الدراسة:

قمنا بإجراء في مدرسة ابتدائية"**مزهود** أحمد " على عينة متكونة من حالتين يزاولون دراستهم في المدرسة، طبقنا عليهم اختبار إسقاطي و هو اختبار تفهم الموضوع T.A.T يعانون من صعوبات التعلم مُشخصين من طرف مركز التكوين المدرسي و المهني لولاية تيارت مُصادق عليها طبياً ونفسياً من طرف أخصائي المركز، وذلك **بدف** التعرف على الاليات الدفاعية التي يلجا ذوي صعوبات التعلم إلى استخدامها بهدف التكيف او اللاتكيف **مدرسي.**

في البداية قمنا بالذهاب إلى مركز التكوين المدرسي و المهني المتكفل بالحالة التابعة للمدرسة (**الحالات** المتواجدة في قسم خاص)، تقابلنا مع مدير المركز الذي أعطانا الموافقة على إجراء البحث ومقابلة الحالات، وأعطانا فكرة عن طبيعة التعامل مع هؤلاء المتمدرسين، و ذلك ما ساعدنا في التعامل معهم، و عند تطبيقنا للاختبار كنا نقابل كل حالة في مكتب خاص.

2 5 الأدوات المستخدمة في الدراسة:

قمنا باختيار المقابلة العيادة من أجل الحصول على معلومات أوسع و ثقة المفحوص لإتيانها أنا أداة مناسبة لموضوع البحث، كما قمنا باختيار رائز تفهم الموضوع لأنه يُستعمل من أجل التعرف على التوظيف النفسي لدى الفرد، كما يستعمل أيضا في مجال البحث العلمي، ففي هذه الحالة يكتفي الباحث بالحصول على نوعية الآليات الدفاعية المستعملة من طرف الأفراد، كما هو الحالة بالنسبة لبحثنا هذا، وفيما يلي سنعرض الأداة المستخدمة.

2 5 1 اختبار تفهم الموضوع: TAT

لمحة تاريخية:

اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) رائز إسقاطي يعود ميلاده إلى عام 1935 بجامعة هارفورد الأمريكية على يد موراي "Murray" و تضم صورته الأصلية 31 لوحة، تقدم إلى الرجال والنساء، و الأطفال ابتداءاً من السن 14 في حصتين، هذه اللوحات تمثل أغلبها أشخاص من الجنسين من مختلف الأعمار في وضعيات مختلفة إلا أن هنالك لوحات غير مبنية تماثل مناظر محددة، و لوحة أخرى بيضاء، و لقد ركز"Murray" في أعماله على نظرية الحاجات و الضغوطات و فكرة البطل، إلا أن أعمال موراي "Murray" تعرضت لانتقادات عديدة من طرف أعمال أخرى خاصة "فيكاشنتوب" التي تعتبر من أهمها على الإطلاق، يعتبر تفهم الموضوع في الأصل أول اختبار مستوحى من تغذية القصص الحرة التي كانت مستعملة بالموازات مع الرسم لدى الأطفال في إطار التربية خلال الفترة ما بين 1920 و قد أخذت فكرة معرفة الشخص انطلاقا من أسلوب إنتاجه الفني

(رسم، تأليف أدبي...) و من الأعمال التي قدمها بوركهارت (1855) ثم بعده فرويد (1906 1910) في تحليل الآثار الفنية للشخصيات الأدبية أمثال هاملات، مايرليوناردو فانشي.

نشر الشكل الثالث و النهائي للاختبار سنة 1943، متبوعاً بدليله التطبيقي و هو يحتوي على 3 قوائم من المتغيرات الأساسية للشخصية:

- قائمة الدوافع أو حاجات بطل القصة البالغ عددها 20 حاجة مجمعة في تسع فئات.
- قائمة العوامل الداخلية المتعلقة بالأنظمة (الأركان) النفسية الموصوفة في التحليل النفسي (أي المكانتين الأولى و الثانية).
- قائمة السمات العامة المتمثلة في الحالات و الانفعالات التي يحس بها الفرد و يرجع الفضل إلى "بيلاك" 1954 في مراجعة الاختبار من حيث إرجاعه إلى الأصول التحليلية التي انطلق منها، كذلك بالتأكيد على النظرية المكانية الثانية (هو أنا/أنا أعلى) فركز على دور الأنا و وظائفها لمقاومات و الدفاعات، وقد ساعده في تكوين المتنوع كنفساني وطبيب ومطبق للتحليل النفسي(V.Chentob,1990,P6)، موازاة مع محاولات " بيلاك "ظهرت من جانب آخر محاولات عديدة لتغيير طريقة "موراي" باقتراح تصنيفات جديدة للحاجات إلا انها بقيت مرتبطة بالجانب الشكل للقصص دون تطوير تحليل خاص لمادة الاختبار و لعل السبب في ذلك هو التمسك بمنظور سيكولوجية "الأنا" الذي أسسته مدرسة التحليل النفسي الأمريكي تحت كنف "هارتمان"، رأت " ف . شنتوب" منذ بداية أعمالها حول T.A.T (1954) أن جل المحاولات قد ركزت كثيرا على الاستقلالية المطلقة للأنا في علاقاته مع الطاقات المحايدة (Neutralissée) و أهملت الجانب الهوامي اللاشعوري في الوقت الذي لابد لهذا الأنا الشعوري الذي يقود الفعل أن يكون متفتحا على الخزان النووي والطاقوي ، و أن يكون أليفا مع الهوامات المحتواة في ذلك الخزان لكي يستمد منها.(V.Chentob,1990,P10-11)
- اقترحت شنتوب منذ 1967 نظرية حول TAT انطلاقا من دراسة مطولة حول مصير المظاهر الرهابية الهجاسي لدى الطفل، متخذة مدونة ما وراء علم النفس الفرويدي بمجموعها كمرجع اساسي لنظرياتها و ذلك بتوظيف مفاهيم المكانيتين الأولى و الثانية مع وجهات النظر الثلاث: الديناميكية و الاقتصادية والمكانية، بعيدا عن خلط الوضعية التحليلية موضعية TAT.

- تجَسدت نتائج أعمالها اللاحقة مع ر. دوبراي (1969 1974) بعرض تقنية تحليل وتفسير الاختبار انطلاقا من المسلمات النظرية المقدمة في إطار ما يسمى سياق TAT الذي يعني "مجموع الآليات العقلية الملتزمة بهذه الوضعية الفريدة التي يطلب فيها الشخص أن يتخيل قصة انطلاقا من اللوحة".
- إن وصفية TAT هي عبارة عن وصفية صراعية يحدثها الفاحص من أجل ملاحظة تعامل المفحوص مع هذه اللوحات مما سيفتح المجال لدراسة الدفاعات المستعملة من طرفه و ذلك بتحليل كل ما ينتج من المفحوص من أقوال و سلوكات عن طريق شبكة شنتوب لتحليل النتائج لكن "فيكاشنتوب" تؤكد أن الاستعانة بهذا الرائز ليس لوضع قائمة الميكانيزمات الدفاعية، و إنما لاتساع حركة الدفاع و الطاقة التي يستهلكها "فيكاشنتوب" على انها مجموعة العمليات التي يستخدمها الانا، و تهدف إلى صيانة نوع الانبساط البيولوجي النفسي، اتجاه التأثيرات الداخلية (النزوات) و الخارجية (المتطلبات والتغلبات المحيطة) وقد قسمها إلى أربع أنواع الأول من نوع الرقابة و الثانية من نوع المرونة و الثالثة من نوع تجنب الصراع و الرابع من نوع بروز العمليات الأولية.(V.Chentov,1972)

- وضعية **T.A.T** :

حسب شنتوب هذه الوضعية عبارة عن مجموعة من الميكانيزنات التي تتدخل في هذه الوضعية الفردية أين يتطلب من الفرد تخيل قصة انطلاقا من اللوحة،(V.Chentob,1997,P26) هذه الوضعية تتطلب ثلاث خطوات هامة هي : المادة، التعليمية، الفاحص.

- **المادة:**

و هي مجموعة اللوحات التي يجب أن نقدم للمفحوص و التي تمثل وضعيات ترجع إلى صراعات عالمية، إذ مهما كان محتوى اللوحة فهناك دائما مرجع إلى كيفية التعامل مع الليبدو، والعدوانية أو الإشكالية ما قبل التناسلية و هذا راجع إلى طبيعة اللوحات، فمنها ما هو مبني و أخرى مبهمة نسبيا من حيث الأشخاص و الأشياء و لهذه اللوحات محتوى كامن مما يجعلها غير حيادية.

التعليمية:

تتمثل التعليمية المقدمة للمفحوص في العبارة التالية: **"تخيل قصة انطلاقا من اللوحة"**

(V.Chentob,1997,P39)

هذه التعليمة تبدو بسيطة لكنها تخلق في الحقيقة صراعا لانها تفرض امرين متناقضين في نفس الوقت، الاخد بعين الاعتبار المحتوى الظاهري للوحة من جهة و القدرة على التحليل من جهة أخرى، فعلى المفحوص إذن يجد وسطا بين الواقع و الخيال.

الفاحص:

ودوره أثناء تطبيق الاختبار هو تقديم اللوحات و التعليمة، و **تسجيل كل ما يقول المفحوص، وليس عليه تقديم أي حكم تقييمي قبل التحليل، وموقفه يتسم بالحياد و اللطف من أجل تحقيق ظهور الرغبات و** الهوامات **و فرض المحتوى الظاهر للمادة.**(V.Chentob, 1990,P50)

وصف مادة الاختبار:

يتكون الاختبار في أصله من **31 لوحة فيها صور و رسومات مبهمة أغلبها مشكلة من شخص**(12 **لوحة) أو أشخاص** (15 **لوحة**) في حين تصور لوحات نادرة (3لوحات بالإضافة إلى لوحة بيضاء رقم 16).

تحمل هذه اللوحات أرقاما على ظهرها من 1 إلى 20، لانها غير موجهة في مجملها **لكل الفئات من السن** و الجنس، فمنها ما هو مشترك لدى كل الأشخاص و هي عادة تحمل رقما فقط (**عددها 11 لوحة**) **أما الأخرى** الباقية فهي متغيرة حسب السن و الجنس، يكون فيها الرقم التسلسلي مصحوبا بالحرف الأول من الكلمة الأصلية **بالإنجليزية.**

Boy :B ⟵ ولد Girl :G ⟵ بنت

Man :M ⟵ رجل Femel :F ⟵ إمرأة

ولكن المختصون فيما بعد اختاروا من اللوحات الأصلية (31) هي تلك أكثر دلالة وأكثر ملائمة لديناميكية السياق T.A.T وتتمثل في **18 لوحة من 31،بمعدل 15 أو 14 لوحة لكل صنف عوض 20 تمرر** للمفحوص في حصة واحدة. (عبد الرحمان سي موسى،2008،ص168)

الصنف	اللوحات															المجموع
رجال	1	2	3BM	4	5	6BM	7BM	8BM	10	11			13MF	19	16	13
نساء	1	2	3BM	4	5	6GF	7GF	9GF	10	11			13MF	19	16	13
بنون	1	2	3M	4	5	6BM	7BM	8BM	10	11	12BG	13B		19	16	14
بنات	1	2	3M	4	5	6GF	7GF	9GF	10	11	12B	13B		19	16	14

جدول رقم (04): اللوحات المخصصة لكل صنف أو المشتركة بين الأصناف **الأربعة من حيث الجنس و السن.**

(عبد الرحمان سي موسى،2008،ص169)

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

وتحليلها ومناقشتها

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها

- تمهيد

1 عرض نتائج المقابلات المطبقة مع التلميذة "رشيدة"(الحالة الأولى)

2 التقييم النفسي للتلميذة رشيدة

3 عرض نتائج المقابلات المطبقة مع التلميذة "هيبة"(الحالة الثانية)

4 التقييم النفسي للتلميذة "هيبة"

5 عرض بروتوكول T.A.T للتلميذة رشيدة

6 تحليل بروتوكول T.A.T للتلميذة رشيدة

7 عرض بروتوكول T.A.T للتلميذة هيبة

8 تحليل بروتوكول T.A.T للتلميذة هيبة

9 تحليل نتائج T.A.Tو مناقشتها في ضوء الفرضيات

10 استنتاج عام

تمهيد :

- بعد تطرقنا في الفصل السابق إلى التعريف بالمنهج ومختلف الإجراءات التي تم اتخاذها أثناء القيام بالبحث سنقوم في هذا بتقديم الحالات (التلميذتين)، ثم عرض المقابلات والتقييم النفسي لكل تلميذة، محاولين إثبات أو نفي الفرضيات.

الحالة الأولى (التلميذة رشيدة)

1 عرض نتائج المقابلات المطبقة مع التلميذة (رشيدة)

- **المعلومات الشخصية حول التلميذة رشيدة:**

الاسم: رشيدة.

السن : 10 سنوات.

المستوى الدراسي : سنة رابعة موجهة إلى قسم خاص سنة ثانية.

الرتبة بين الإخوة : 13 أخ و هي ما قبل الصغرى.

الحالة العائلية: أبوان منفصلان.

- **التاريخ العائلي للتلميذة رشيدة:**

تقول التلميذة (رشيدة) أن زواج والديها جاء بطريقة مفاجأة مضادة لعادات و تقاليد مجتمعنا إذ تقول:"**.....ماما و بابا كانو يبغو بعضاهم والديهم في زوج ما بغاوش على زواجهم..... أيا هربوا من بعد كي جابو خويا الكبير أتزوجو قدام الناس....**" مرت سنين على الحالة ثم ذهبت أم رشيدة إلى والديها لتعتذر و تطلب السماح، و كذا الحال بالنسبة لوالد رشيدة.و كلتا العائلتين تقبلا الوضع، لكن خال رشيدة لم يتقبله فظل يحاول مرارا و تكرارا لهدم هذا الزواج إلى أن جاءت أمامه الفرصة رأى والد رشيدة مع امرأة أخرى فاستغلها لصالحه و أخبر أخته (يعني أم رشيدة) بان زوجها يخونها مع امرأة أخرى و هو على علاقة غرامية سرية مما زاد الطين بلة و أدى إلى شجار عنيف بين الزوجين، و وصل الأمر في آخر المطاف إلى رفع الأم قضية طلاق (خلع) و حقق الخال الرغبة التي كان يسعى جاهدا إليها، و من هنا ساءت الأوضاع العائلية و أصبحت مزرية، و تفككت العائلة أصبح الأولاد مشردون بدون مسكن مأوى، أما والدها فعاد مجددا للعيش مع أمه، إذ قالت:"....**نعيشوا في دار قاع ماهيش دار كي الناس...دار وكوزينة و الضيق فيها....و رانا فيها في 03 سنوات من نهار لي تطلقوا ماما و بابا...**" مظرا لعدد الإخوة (13 أخ) لا يكفيهم الدخل المادي (أي الأجر الذي تتقاضاه الأخت الكبرى

العاملة) حتى في المتطلبات الغذائية ’ذ قالت:"... **ختي لكبيرة تخدم علينا و ما يكفيناش دراهم لي تخلصهم**...."

أم رشيدة ماكثة في البيت لا تعمل و ذلك لأسباب مرضية، تعاني من مشكل في العمود الفقري راجع إلى سقوطها من الدرج تقول رشيدة:"....**ماما حكاتلي بلي هي مرضت بسسب جداتي...كانت عندها في دار جدتي أملا دمرتها من درج بلعاني... من ذاك الوقت ماما راهي تعاني من ظهرها**...."، أم رشيدة تمنع اولادها من رؤية والدهم و إذا علمت باهم يروه تقوم بعقابهم تقول رشيدة:"...**أنا نشوف بابا غي جحدا على ماما ... كن تسمع بيا تقتلني**..."لكن ر شيدة مستاءة من الوضع الذي هم فيه، و تتمنى عودة المياه إلى مجريها و تصلح العلاقة بين والديها.

- **التاريخ المدرسي للتلميذة رشيدة:**

تميز الدخول المدرسي للتلميذة رشيدة بدخول عادي كباقي التلاميذ سنة الأولى و الثانية مروا بصفة عادية، في منتصف السنة الثالثة بدأ أستاذ القسم يلاحظ على التلميذة رشيدة سلوكات غير عادية، كالخجل أثناء طلبه منها قراءة كلمة معينة و ذلك لانها تعرف بعض الحروف وليس كلها، صعوبة في الفهم، استرجاع الحروف، حفظها و ترتيبها مقارنة بزملائها، مما استدعى منه الأمر إلى طلب توجيه التلميذة رشيدة إلى أخصائي نفساني، بعد توجيه التلميذة رشيدة اكتشف انها تعاني من صعوبة في التعلم و حددت بصعوبة في القراءة، عند اكتشاف الصعوبة التي تعاني منها التلميذة رشيدة كان العام الدراسي قد قارب على الانتهاء، في السنة الرابعة بدأت تظهر عليها بشدة فاتخذ القرار بتوجيهها إلى قسم خاص.

- ✓ التلميذة رشيدة واعية بالوضع الدراسي الذي هي فيه و تعرف ما معنى القسم الخاص و ما هو سبب وجودها فيه إذ تقول:"....**راني نقرا في قسم خاص هذا القسم يقراو فيه التلاميذ لي روتار على لي كيفهم**...".

2 التقييم النفسي للتلميذة رشيدة:

يتضح لنا من خلا تصريحات التلميذة "رشيدة" انها تعيش في جو عائلي مفكك ووضع مادي مزري. مما أدى إلى التراجع الدراسي، فقدانها الامن والاستقرار العائلي والحرمان العاطفي للام، وهذا كله يدل على الصورة المفككة للعائلة، ومحاولة إصلاح هذه العائلة وإعادة المياه إلى مجاريها، أما الدخول المدرسي للتلميذة فقد كان دخول عادي.

يتضح لنا من خلال تصريحات التلميذة باها على علم بوجودها في قسم خاص تعاني من صعوبة القراءة، بعد التاكد من معاناها وتشخيصها من قبل اخصائي نفساني وجهت إلى قسم خاص.

من خلال تطرقنا إلى التاريخ العائلي والمدرسي واعتمادنا على ملاحظة المعلم في القسم الخاص يتضح لنا أن التلميذة "رشيدة" تعاني من صعوبة القراءة وتبرز صراعها النفسي المدرسي بالواقع الأسري المزري الذي تعيش في كنفه

الحالة الثانية (التلميذة هيبة)

3 عرض نتائج المقابلات مع التلميذة (هيبة):

- **المعلومات الشخصية حول التلميذ "هيبة":**

الاسم: هيبة.

السن: 11 سنة.

المستوى الدراسي: سنة الرابعة ابتدائي موجهة إلى قسم خاص السنة الثانية.

الرتبة بين الإخوة: 03 إخوة هي الصغرى.

الحالة العائلية: الأب متوفي.

- **التاريخ العائلي للتلميذة:**

التلميذة "هيبة" هي البنت الصغرى أبوها متوفي، أمها على قيد الحياة لديها أخوين مقيمة حاليا في مدينة تيارت اما سابقا فتقول التلميذة هيبة اها ولدت في مدينة ورقلة، عندما توفي والدها كان عمرها 06 سنوات، وفي نفس السن انتقلت مع أمها إلى مدينة الأغواط ثم بعد ذلك إلى تيارت من اجل التقرب إلى جدها والدة أمها أكثر، حيث تقول:" **جينا نسكنوا في تيارت باش نقربو من جداتي...**" التلميذ هيبة تربطها علاقة جيدة مع والدها فهي متعلقة بها كثيرا حيث تقول: "**أنا نحب ماما بزاف...أحيانا تضربني....**" التلميذة هيبة رغم علاقتها الجيدة لكنها تدلي لنا بعمل امها، اي اها لا تعرف العمل الذي تزاوله والدها، إذ تقول: "**ماما تخرج الصباح بصح مانيش عارف لا تخدم ولا لا...**" مع العلم ان والدها ذات مستوى دراسي مقبول لاها تقوم بتدريسها في المنزل إذ تقول:"**ماما كانت تقريني وهذوا ليام ما راهيش تقريني....**" إخوة هيبة يعملون في حاسي مسعود و يظهر انهم ليسوا على علاقة جيدة مع امهم تقول التلميذة: "**هما قاع ما يجوناش ... خاطر ما يتفاهموش مع ماما....**".

التاريخ المدرسي للتلميذة هبة:

الدخول المدرسي للتلميذة "هيبة" كان دخولا عاديا مثل بقية التلاميذ تميزت الفترة الدراسية لها بتنقل كثير من مدرسة إلى أخرى كل موسم دراسي في مدرسة معينة، التلميذة لديها نقص في السمع ضعيفة النظر، تفهم بصعوبة حيث انها في بعض الاحيان تفهم و احيانا اخرى لا، تم توجيهها إلى قسم خاص من طرف اخصائي نفساني بمركز التكوين المدرسي و المهني. تقول التلميذة هيبة:"**خطراتش نفهم واش راهو يقول الأستاذ و خطراتش كيما نحاول باش نفهم و ما نفهمش....**" يعني انها بطيئة الفهم، يظهر عليها الخوف من الاستاذة في الدراسة أي المشاركة في القسم تقول:"**نخاف نشارك و يكون الجواب تاعي خطأ و سضربني الأستاذ....**" عانت من عدم التفاهم مع زملائها في الصف الرابع أما في القسم الخاص فهي تشعر بتحسن و راحة حيث تقول:" **هنا في هذا القسم راني نقرا مليح راني حاسا روحي مليحة....**" عند التحدث معها تستجيب و لكن بعد تكرار أكثر للأسئلة مثلا إذا سألتها تقول:" **آه ماسمعتش...آه ما فهمتش...**"

- التلميذة هيبة واعية لوجودها في قسم خاص متقبلة له بكل سرور أما الصعوبة الأكاديمية التي تعاني منها "صعوبة تعلم الحساب" التي تم تحديدها من طرف أخصائي مركز التكوين المدرسي و المهني.

4 التقييم النفسي للتلميذة هيبة:

يتضح لنا من خلال تصريحات التلميذة هيبة انها تعاني من صراع نفسي في علاقتها مع الام، الإخوة، المحيط المدرسي، فهي تنفي عمل امها و تعبر عن ذلك بانها لا تعرف ماذا تعمل الام، الصراع مع الإخوة في قولها:"....**قاع ما يحبوناش....**" الخوف من العقاب يظهر ذلك في قولها:"...**نخاف يضربني الأستاذ....**" تميزت مراحلها الدراسية بتنقل من مدرسة إلى أخرى.

- من خلال تطرقنا إلى التاريخ العائلي و المدرسي للتلميذة"هيبة" و اعتمادنا على ملاحظة المعلم داخل القسم، و التقرير المقدم من طرف اخصائي نفساني لمركز التكوين المدرسي و المهني تبين انها تعاني من صعوبة في الحساب، يرجع سببها إلى ظروف التنقل من مدرسة إلى أخرى و البعد العلائقي للأم.

الحالة الأولى رشيدة:

5 عرض بروتوكول T.A.T للتلميذة رشيدة :

اللوحة	التعبيرات	الوقت
رقم01	ولد زعفان، ما فهمتش شا نحكي، هذا ما كاين	06
رقم 02	مرا فلاحة و الراجل تاعها فلاحة الأرض و الفلاح	01
رقم3BM	هنا راهي مرا تبكي و واقفة راهي مريضة المرا	01
رقم 04	مرأة تشوف في راجل هو ما راهوش يشوف فيها	01
رقم 05	مرا راهي تطل على ولادها و قالتلهم روحو تقراو و من بعد تشوف الفاز تاع الورد	04
رقم 6GF	راجل ينظر إلى المرأة و المرا تنظر إليه راهم يهدروا قاللها كيسموك و المرا تاني سقساتو	02
رقم 7GF	مرا تخزر في بنتها و بنتها راهي تتفرج هذا ما كان	01
رقم 9GF	زوج نسا مرأة و بنتها يحوسو واحدة في الغابة هذيك تجري و تبكي و هذيك تعيط عليها كاش ما عندها حاجو راحت تجري تمشي و تبكي.	03
رقم 10	هذا راجل مع بنتو معنقها ما شافهاش ولا ما تلاقاش معاها عنقها	03
رقم 11	هذي غابة شلال مانيش عارفة تبتسم	04
رقم 12BG	هنا تشوف بابا هذا بابور بصح ماشي باينا فيه كاش حاجة تضحك هذا ما كان	04
رقم 12F	عجوز تخزر في الطفلة الطفلة قالت لولدها علاه راهي تخزر فينا	04

رقم 13MF	هذي مرا راهي مريضة و راجل واقف عندها يبكي و مرا راهي راقدة في الدار	02
رقم 19	دار نتاع ثلج و دخان و مانيش عارف عاصفة و دار فيها الثلج	02
رقم 16	بيضاء (تعليمة) راهم يبنو في دار الولد يعاون في الأب و من بعد جات ختو قاتلو علاش جينا سكنا هنا	03

جدول (5) يمثل عرض برتوكول T.A.T رشيدة

6 تحليل بروتوكول T.A.T للتلميذة رشيدة:

- اللوحة (01): ولد زعفان، ما فهمتش شا نحكي هذا ما كاين (04د).

السياقات الدفاعية:

بعد وقت كمون أولي طويل (CP1) تبدأ التلميذة كلامها بعدم التعريف بالأشخاص (CP3) "راه" مع نقد موجه للذات (CN9) "ما فهمتش" و التاركيز على الصراعات النفسية (A27) "زعفان" تتبعها بالتأكيد على القيم بالفعل (CF3) و بصفة مكررة (A28) التركيز على الصراعات النفسية "زعفان" لتنتقل بعد التوقف الكلامي (CP1) إلى التحفظ الكلامي (A23) مختصرة حديثها قدر الإمكان (CP2).

المقروئية:

تعد المقروئية سيئة نظرا لسيطرة سياقات تجنب الصراع (C=6) و سياقات الرقابة (A=3) و انعدام كل من السياقات الخاصة بالمرونة (B) و السياقات الأولية.

اللوحة 02:

مرا فلاحة و الراجل تاعها فلاحة الأرض و الفلاح (01د).

السياقات الدفاعية:

باشرت التلميذة كلامها(B21) بإدراك المحتوى الظاهري (CF1) و اجترار في الكلام (A28) تتبعها بالعقلنة (A213) مكررة كلامها (A28) مع عزلها لشخص موجود في الصورة (A215) .

المقروئية:

جاءت المقروئية متوسطة لاحتوائها فقط على كل من السياقات الخاصة بالرقابة (A=4) و السياقات الخاصة بالمرونة (B=1) و سيقات تجنب الصراع مع انعدام السياقات الأولية (E) .

اللوحة 3BM:

هنا راهي مرا تبكي و واقفة راهي مريضة المرا (1د)

السياقات الدفاعية:

تباشر التلميذة كلامها (B21) بالتمسك بالمحتوى الظاهري (CF1) "إمرأة" متبوعة بالتعبير الوجداني (E9) "تبكي" موجهة نقد للذات (CN9) إدراك مواضيع مفككة (E6)، "مريضة" تختم كلامها بإدراك مواضيع مفككة.

المقروئية:

جاءت المقروئية جيدة لإحتوائها على كل السياقات الدفاعية الخاصة بالرقابة (A=2) و السياقات الخاصة بالمرونة (B=1) و السياقات الخاصة بتجنب الصراع (C=3) الساقات الأولية (E=3).

اللوحة 04:

مرا تشوف في راجل هو ما راهوش يشوف فيها (03د)

السياقات الدفاعية: بعد صمت (CP1) تبدأ التلميذة كلامها بعدم التعريف بالأشخاص (CP3) متمسكة بالمحتوى الظاهري تتبعها بحركة "راهو يشوف" (CC1) إماءات تعبيرات حركية.

المقروئية:

نظرا لأنه طغت سياقات تجنب الصراع (C=8) و انعدمت كل من السياقات الخاصة بالمرونة (B) و السياقات الأولية (E).

اللوحة 05 :

مرا راهي تطل على ولادها و قالتلهم روحو تقراو و من بعد تشوف الفاز تاع الورد (4د).

السياقات الدفاعية:

بعد الدخول المباشر في التعبير (B21) تبدأ التلميذة كلامها بعدم التعريف بالأشخاص (CP3) متمسكة بالمحتوى الظاهري (CF1) إدخال أشخاص غير مشكلين في الصورة (B12) "ولادها" و إماءات (CC1).

المقروئية:

نستطيع القول أن المقروئية جاءت متوسطة لاحتوائها على السياقات الخاصة بالهراء الصراع النفسي العلائقي (B=2) و السياقات الخاصة بتجنب الصراع (C=3) و انعدامها للسياقات الأولية (E).

اللوحة 6GF:

راجل ينظر إلى المرأة و المرا تنظر إليه راهم يهدروا قاللها كيسموك و المرا ثاني سقساتو (2د).

السياقات الدفاعية:

تعلن التلميذة تمسكها بالمحتوى الظاهري (CF1) ثم تكرر كلامها "راجل" (A28) تكرار الكلام مختصرة الكلام (CP2).

المقروئية:

تعد المقوئية سيئة لأا طغت عليها سياقات تجنب الصراع (C=4) و وجود سياق واحد فقط خاص بالسياقات الرقابة (A=1) مع انعدام السياقات الخاصة بالمرونة و السياقات الأولية (E).

اللوحة 7GF:

مرا تخزر في بنتها و بنتها راهي تتفرج هذا ماكان (1د).

السياقات الدفاعية:

تعلن التلميذة عن تمسكها بالمحتوى الظاهري (CF1) غموض الخطاب (E20) مختصرة حديثها قدر الإمكان (CP2).

المقروئية:

يمكن القول أن المقروئية متوسطة لاحتوائها على سياقات تجنب الصراع (C=2) و السياقات الأولية(E=1) و انعدام السياقات الخاصة بالرقابة (A) .

اللوحة 9GF:

زوج نسا ومرا و بنتها يحوسو واحدة في الغابة هذيك تجري و تبكي و هذيك تعيط عليها كاش ما عندها حاجو راحت تجري تمشي و تبكي (3د).

السياقات الدفاعية:

تباشر التلميذة كلامها (B21) بتوضيحات رقمية (A25) "الزوج" متمسكة بالمحتوى الظاهري (CF1) كما لم تعرف بالأشخاص (CP3) و تشديدها على موضوع الجري (B212) مع التعبير على العواطف (E9) "تبكي" لتختم حديثها باشتراك في الكلام (A28).

المقروئية:

يمكن القول أن المقروئية جيدة لاحتوائها على كل السياقات فالسياقات الخاصة بالرقابة (A=2) و السياقات الخاصة بالمرونة (B=2) و السياقات الخاصة بتجنب الصراع (C=2) و السياقات الأولية (E=1).

اللوحة 10 :

هذا راجل مع بنتو معنقها ما شافهاش ولا ما تلاقاش معاها عنقها (2د).

السياقات الدفاعية:

باشرت التلميذة كلامها (B_21) بعدم التعريف بالأشخاص (CP3) "هذا" مع إدراك الموضوع الظاهري (E1) متذبذبة بين تفسيرات المختلفة (A_26) خاتمة حديثها باجترار في الكلام(A_28).

المقروئية :

يمكن القول أن المقروئية جيدة لاحتوائها على كل السياقات الخاصة بالرقابة (A=2) و السياقات الخاصة بالمرونة (B=1) و السياقات الخاصة بتجنب الصراع (C=2) و السياقات الأولية (E=1).

اللوحة 11:

هذي غابة شلال مانيش عارفة تبتسم (4د).

السياقات الدفاعية:

تلجأ التلميذة إلى السلوك (CC1) ثم تصمت (CP1) ثم تعود لتبدأ بعدم التعريف (CP3) و تواصل كلامها بتعجب (B_28) و نقد موجه للذات (CN9) "مانيش عارف" مع إماءات (CC1) مختصرة حديثها قدر الإمكان (CP2).

المقروئية :

تعد سيئة لأ طغت عليها السياقات الخاصة لتجنب الصراع (C=7) مع وجود سياق واحد خاص بالمرنة (B) و نعدام السياقات الخاصة بالرقابة (A) و السياقات الأولية(E).

اللوحة 12BG:

هنا تشوف بابا هذا بابور بصح ماشي باينا فيه كاش حاجة تضحك هذا ما كان (4د).

السياقات الدفاعية:

بعد الدخول المباشر في التعبير (B21) تعلن التلميذة عن تمسكها بالمحتوى الظاهري (CF1) تتبعها بتعليقات (B28) و تعبيرات حركية (CC1) لتختم حديثها باجترار في الكلام (A28) و تحفظ كلامي (A23).

المقروئية :

جاءت متوسطة لاحتوائها على سياقات المرونة (B=2) و سياقات الرقابة (A=2) مع تجنب الصراع (C=1) رغم انعدام السياقات الأولية (E)

اللوحة 12F :

عجوز تخزر في الطفلة الطفلة قالت لولدها علاه راهي تخزر فينا (4د).

السياقات الدفاعية:

تعلن التلميذة عن تمسكها بالمحتوى الظاهري (CF1) مختصرة حديثها قدر الإمكان (CP2) "تنظر" مدركات حسية (E5).

المقروئية:

جاءت سيئة لسيطرة سياقات تجنب الصراع (C=4) و السياقات الأولية واحدة(E=1) و انعدام باقي السياقات.

اللوحة 13 MF:

هذي مرا راهي مريضة و راجل واقف عندها يبكي و مرا راهي راقدة في الدار (2د).

السياقات الدفاعية:

الدخول المباشر في التعبير (B21) تبدأ التلميذة كلامها بعدم التعريف بالأشخاص(CP3) "هاذي" مع إدراك مواضيع مفككة (E6) "مريضة" تفسيرات مختلفة (A26) و متمسكة بالمحتوى الظاهري (CF1) مع التعبير على العواطف (E9) خاتمة كلامها باجترار في الكلام مع ميل عام إلى التقصير(CP1).

المقروئية:

جاءت جيدة لاحتوائها على كل السياقات الدفاعية من سياقات خاصة بالرقابة (A=1) و السياقات الخاصة بالمرونة (B=1) و السياقات الخاصة بتجنب الصراع (C=3) و السياقات الأولية (E=2).

اللوحة 19 :

دار نتاع ثلج و دخان و مانيش عارف عاصفة و دار فيها الثلج (2د).

السياقات الدفاعية:

تباشر التلميذة كلامها (B_{21}) و التمسك بالمحتوى الظاهري (CF1) مع نقد موجه للذات (CN9) "مانيش عارفة" و اجترار في الكلام (A_{28}) مختصرة حديثها قدر الإمكان (CP2).

المقروئية:

جاءت متوسطة لاحتوائها على كل من السياقات الخاصة بالرقابة (A=1) والسياقات الخاصة بالمرونة (B=1) و السياقات الخاصة بتجنب الصراع (C=3) مع انعدام السياقات الأولية (E).

اللوحة 16 :

بيضاء (تعليمة) راهم يبنو في دار الولد يعاون في الأب و من بعد جات ختو قاتلو علاش جينا سكنا هنا (3د).

السياقات الدفاعية:

تباشر التلميذة كلامها (B21) بطلب موجه للفاحص (CC2) ثم تعاد التعليمة لتشجيعها على محاولة التخيل لتبدأ الكلام بعدم التعريف بالأشخاص (CP3) مع إدراك مواضيع مفككة (E6) "علاش" بالتساؤل تعجبات تعاليق ابتعاد (B28) اضطرار إلى طرح الأسئلة (CP5).

المقروئية:

جاءت متوسطة لاحتوائها على أغلب السياقات الخاصة بتجنب الصراع (C=3) و السياقات الخاصة بالمرونة (B=2) و السياقات الأولية (E=1).

سياقات A	سياقات B	سياقات C	سياقات E
$A_{2}.3=2$	$B_{1}.2$	CP1=5	E1
$A_{2}.5=2$	$B_{2}.1=9$	CP2=6	E5
$A_{2}.6$	$B_{2}.8=3$	CP3=3	E6=6
$A_{2}.7$	$B_{2}.12$	CP5	E9=2
$A_{2}.8=9$		CN9=4	E20
$A_{2}.13$		CC1=5	
$A_{2}.15$		CC2	
		CF1=9	
		CF3=3	

A2=17	B1=1 B2=13	CP=18 CN=4 CC=6 CF=12	E=8

جدول رقم (6) يمثل السياقات الدفاعية المستعملة في بروتوكول التلميذة رشيدة.

الحالة الثانية (هيبة):

7 عرض بروتوكول T.A.T للتلميذة هيبة:

رقم اللوحة	التعبيرات	الوقت
رقم 01	هذه الصورة فيها طفل ينظر إلى السلاح و هذا الطفل حزين لأنه وجد سلاحه.... هذا ما فهمت يمكن سلاح تاع أبوه الذي يعمل ... **سكن يبيع الأسلحة.**	(01)
رقم 02	**حصان** ...و ناس يعملون في عملهم و هناك **امرأة تحمل الكتب و جبلا عالية... ألاحظ الجبال ... تفكر تبتسم... رجل يركب فوق حصان.**	(03)
رقم 3BM	**امرأة** حزينة يمكن ظربها الاستاذ و تشعر اها.... تتساءل هل هذه **امرأة أم طفلة... تبتسم**	(01)
رقم 04	**امرأة** و رجل في المسرح و هذا الرجل يحب أن يذهب إلى المسرح لكن هذه الإمرأة لا تريد ان يذهب إلى المسرح اظن باها زوجته.	(01)
رقم 05	**امرأة تحوس على ابنها غرفة مصباح طاولة و كتب قارورة فيها أنواع من الأزهار... هذا ما فهمت فيها.**	(01)
رقم 6GF	**امرأة** و مقعد تنظر إلى ذلك الرجل يحمل فيي فمه عصا صغيرة و هذا الرجل ينظر إليها لانه يحبها اظن اها زوجته...**هذا ما فهمت.**	(03)
رقم 7GF	مقعد كبير.... هذه البنت تحمل في يده أخوها و هذه الأم تحمل كتابا و تدرس في ابنتها و تنظر إلى الجدران... **لا تريد أن تراجع دروسها.**	(03)
رقم 9GF	**أشجار متنوعة امرأة** تحمل في يدها كتاب و فوفها تريكو...**ابنتها تحري فوق الما**	(01)

	أمها لا تحبها أن تذهب تقول لها لا تذهبي و **ابنتها لا تسمع الكلام**	
رقم 10	رجل يحب رأس أمه و أمه تعانقه	55 ثانية
رقم 11	زلزال يهدم في الأحجار كأس كبير و فوقه نخلة سمكة كبيرة تحت الماء هذه المدينة نصفها طريق و نصفها ماء و هي قاع مخلطة	(01)
رقم 12BG	هذه المدينة ... **ثلج طل و الماء و المقعد**	(01)
رقم 12F	هذه الصورة عجوز و هذه العجوز تنظر إلى ذلك الرجل و الرجل لا ينظر إليها ...إنه في الخارج و تلك المرأة تفعل عمود الهم قال الأستاذ **لا تفعلي هذا**	(01)
رقم 13MF	طفلة نائمة رجل حزين يبكي و مصباح و كتب و طاولة الطفلة لم تنهض من النوم **لأ لا تحب أخوها تعاركوا مع بعضهم البعض**	(01)
رقم 19	طائرا كبيرا و هذا ما فهمتوش لي يديرو فيه الغناء	(01)
رقم 16	صورة ورقة بيضاء لم أفهم فيها والو ما هوش مرسوم فيها	30 ثانية

جدول رقم (7)يُمثل بروتوكول T.A.T التلميذة هيبة.

8 تحليل بروتوكول T.A.T للتلميذة (هبة):

اللوحة(1):

(ألاحظ في هذه الصورة هذا الطفل ينظر إلى السلاح و هذا الطفل حزين لأنّه وجد سلاحاً **..هذا ما فهمت يمكن** السلاح نتاع أبوه الذي يعمل**.....مكن يبيع اسلحة**(1).)

السياقات الدفاعية:

- تباشر التلميذة في الكلام (B_21)، **طفل** "تكرار إجترار (A_28)."**حزن**" **تشديد يدل على الطفل**(cf3)، **توقعات داخل القصة** "**ممكن** سلاح تاع بوه" تعبر باللغة الفصحى تعابير أدبية (A_12)."**ما فهمتش**"**تحفظات كلامية**(A_23).

المقروئية:

- **جاءت المقروئية متوسطة لاحتوائها على السياقات الخاصة بتجنب الصراع**(1: c) و السياقات الخاصة بالرقابة (3: A)و سياقات المرونة (1: B) و انعدام السياقات الأولية.

اللوحة (2):

- " ألاحظ حصان. و ناس يعملون في عملهم و هناك امرأة تحمل الكتب. – جبال (تبتسم)،رجل يريد أن يركب فوق الحصان (3د.)

السياقات الدفاعية:

- دخول مباشر في التعبير (B_21)، اثارة حركية أيماءات أو تعبيرات حركية"تبتسم" (cc1).عدم استقرار المواضيع ($E1_2$)، تغير مفاجيء لمنحى القصة (A_214).

المقروئية :

- مقروئية متوسطة لإحتوائها السياقات الخاصة بتجنب الصراع(c :1) و السياقات الخاصة بالرقابة (A :2) و السياقات الأولية (E) أما سياقات المرونة فواحدة(B).

اللوحة (3BM):

" لمرأة تحزينة يمكن ضربا الأستاذ و تشعر أنا .....تتساءل هل هي امرأة أم طفلة(2)؟

السياقات الدفاعية:

وقت كمون طويل (cp1) " امرأة أم طفلة " عدم الإستقرار في التقمصات تردد حول الأشخاص ($B_{.2}M$).إنا نقد للذات (CN9)، "تتساءل" اضطراب في طرح الأسئلة (cp5) "تشعر" تعبير عن عواطف (E9).

المقروئية:

- مقروئية سيئة لإنا طغت عليها السياقات الخاصة بتجنب الصراع(c :3) مع وجود سياق واحد أولي (E) وسياق واحد خاص بالمرونة (B).

اللوحة (4):

- " إمرأة و رجلان في المسرح و هذا الرجل يحب ان يذهب إلى المسرح لكن هذه المرأة لا تريد أن يذهب إلى المسرح اظن انها زوجته (3د.)

السياقات الدفاعية:

دخول مباشر في التعبير (B_21)، تعبير بطريقة أدبية (A12)."المسرح" التأكيد على الخيال (A_212) المحتوى الظاهري "إمرأة "عدم التعريف بالأشخاص (cp 3).

المقروئية :

- مقروئية سيئة ذات سياقات الخاصة بتجنب بالرقابة (A =1) و السياقات الخاصة بتجنب الصراع واحدة (C).

اللوحة (5):

- "هذا دبّ ، المرأة تحوس على ابنها لكن لم تجده،و في الغرفة مصباح و طاولة و كتب و قارورة فيها أنواع من الأزهار،هذا ما فهمت (2د.)

السياقات الدفاعية:

- دخول مباشر في التعبير (B_21)، لجوء إلى مصادر أدبية (A12)."امرأة" **عدم التعريف بالأشخاص** (A_212) المحتوى الظاهري "امرأة "**عدم التعريف بالأشخاص** (CP 3). القصة منسوجة على اختراع شخصي(B11)، "ما فهمت" تعجبات تعاليق(B_28) .

المقروئية :

- مقروئية متوسطة لاحتوائها على أغلب السياقات ، السياقات الخاصة بالرقابة (A =1) و السياقات الخاصة بتجنب الصراع(c :1) واحدة فقط و السياقات الخاصة بالمرونة فواحدة(B3).

اللوحة (6GF):

- " إمرأة ومقعد تنظر إلى ذلك الرجل في فمه عصا صغيرة و هو ينظر إليها لأنه يحبها أظنها زوجته.**هذا ما فهمت** (3د.)

السياقات الدفاعية:

- لجوء إلى مصادر أدبية (A12)."امرأة" "رجل" **عدم التعريف بالأشخاص** (CP 3) " يحبها" **مدركات** حسية (E5)،هذا دلالة على العواطف (CN4)"أظنه زوجها "تشديد على العلاقات بين الأشخاص (B_23). "هذا ما فهمت" تحفظات كلامية(A_23)

المقروئية :

- مقروئية بسيطة لاحتوائها على السياقات الخاصة بتجنب الصراع(C =2) أما السياقات الخاصة بالرقابة (A =2)أما السياقات الأولية فهي واحدة (E).

اللوحة 7GF

(مقعد كبير ، بنت تحمل في يدها أخيها ، الأم تحمل كتابا تدرس في ابنتها التي تحمل أخاها الصغير وتنظر إلى الجدران)

السياقات الدفاعية :

- مصادر أدبية (A_{12}) "الأم " عدم التعريف بالأشخاص (CP 3) "أخاها الصغير " قصة تقرب من الموضوع (A_{11}) "تنظر" تعبير عن الحواس (E9).

المقروئية :

تغير من حيث المحتوى سياقات الرقابة (A :2) أما السياقات تجنب الصراع واحدة والسياقات الأولية واحدة (E)

اللوحة 8GF

(امرأة مشغولة بعمل ولا تحب أن تعمل ذلك العمل ، التاقة ويوجد غطاء تشاهد في التلفاز مثل جدتي (2)).

السياقات الدفاعية :

- دخول مباشر في القصة (B_21)."لا تحب هذا العمل " تبريرات تعسفية (E13). "تحب " مدركات حسية (E5)."جدتي" مثلنة الموضوع (CM2).

المقروئية :

مقروئية متوسطة لاحتوائها على السياقات الأولية (E=2) ، سياقات تجنب الصراع واحدة(CM) ، أما السياقات الخاصة بالمرونة واحدة (B).

اللوحة 9GF

" الأشجار متنوعة وامرأة تحمل في يدها كتاب وفي يدها تريكو ، ابنتها تجري فوق الماء أمها تقول لا تذهبي وهي لا تسمع الكلام (2) " .

السياقات الدفاعية :

- اللجوء إلى مصادر أدبية (A_12).أخطاء كلامية(E17). "تجري " إثارة حركية (CC1).تحفظات كلامية (A_23).عدم توضيح دوافع الصراعات (CP4) ،" إبنتها لاتسمع الكلام " التكرار (A_28).)

المقروئية :

مقروئية سيئة لاحتوائها على السياقات الخاصة بالرقابة (A=3) ، سياقات تجنب الصراع واحدة(C) ، سياقات أولية واحدة (E).

اللوحة)(10

"رجل يحب رأس أمه ، وأمّه تعانقه(55ثانية) " .

السياقات الدفاعية :

- اللجوء إلى مصادر أدبية (A_12)."رجل"عدم التعريف بالأشخاص (CP 3) ، ميل إلى التقصير (CP2) "تحب " هيأة دالّة على العواطف (CN4).

المقروئية :

مقروئية سيئة لاحتوائها على سياقات تجنب الصراع واحدة(C =3) الغالبة السياق واحد خاص بالرقابة (A) .

اللوحة 11

"زلزال يهدم في الأشجار ،كأس كبير و فوقه نخلة ، سمكة كبيرة تحت الماء، هذه المدينة نصفها طريق **و نصفها ما** مخلط (55ثانية)).

السياقات الدفاعية :

- دخول مباشر في القصة (B_21).مصادر أدبية (A_12).، "أشجار " تكرارميل (A_28)عدم استقرار المواضيع الموضوع (E_12).

المقروئية :

- مقروئية بسيطة لاحتوائها على سياقات واحدة في المرونة (B) ،و سياقات الخاصة بتجنب الصراع (A =2) أما السياقات الأولية فهي واحدة (E).

اللوحة 12BG

(في هذه المدينة تلوج تهطل ، والشمس ومقعد (1)

السياقات الدفاعية :

" طل" مصادر أدبية (A_12) ، ميل عام إلى التقصير (CP2) .

المقروئية :

مقروئية للبيئة لاحتوائها على واحدة من السياقات الخاصة بتجنب الصراع (C) وواحدة خاصة بالسياقات الخاصة بالرقابة (A).

اللوحة 12F:

(عجوز وهذه العجوز تنظر إلى رجل ، وهو لا ينظر إليها ، إنه في الخارج ، وتلك المرأة تفعل عمود الهم ، قالي الأستاذ لا تفعلي هذا (دقيقة) .

السياقات الدفاعية :

"عجوز" عدم التعريف بالأشخاص غير مشكلين في الصورة (B12) "ينظر" مدركات حسية (E5) "هذه" نقد للذات (CN9) ، انتقال مفاجئ من موضوع إلى آخر(E18) .

المقروئية :

مقروئية متوسطة لاحتوائها على سياقات تجنب الصراعات (C =2) ، سياقات أولية (E =2) ، وواحدة في سياقات المرونة (B).

اللوحة: 13B

"طفلة نائمة ، رجل حزين يبكي ،مصباح كتب طاولة ، الطفل لم تنهض من النوم لانها لا تحب اخوها تعاركوا مع بعض (1)" .

السياقات الدفاعية :

دخول مباشر في التعبير (B21) " مصباح " إدخال أشياء (B12) "يبكي " تصير وحداني(CN3) "لا تحب" تصير عدواني (A12) .

المقروئية :

مقروئية متوسطة لاحتوائها على السياقات تجنب الصراع (C =1)، سياقات المرونة (B =2) ، وواحدة من سياقات الرقابة (A).

اللوحة16:

(ورقة بيضاء ، لم أفهم فيها ماهوش مرسوم فيها (30 ثانية)

السياقات الدفاعية:

لم أفهم نقد ذاتي CN9 "ورقة بيضاء " رفض (CP5).

المقروئية:

مقروئية للبيئة لاحتوائه على سياقات تجتنب الصراع(C=8) و غياب باقي السياقات.

اللوحة 19 :

(طائرا كبيرا و هذا ما فهمتوش لي ديرو فيه الغناء (1)

السياقات الدفاعية:

مافهمتش " نقد ذاتي CN9 ميل عام الى التقصير (CP2) رفض (CP5)

المقروئية:

مقروئية للبيئة لاحتوائها فقط على سياقات تجتنب الصراع (C =2).

سياقات A	سياقات B	سياقات C	سياقات E
A1.1	B1.2=2	CP1	E5=3
A1.2=9	B2.1=6	CP2=3	E9=2
A2.8=3	B2.3	CP3=5	E12=2
A2.3=3	B2.11	CP4	E13
A2.12		CP5=3	E17
A2.14		CN3	E18
		CN4=2	
		CM2	
		CC1=2	
		CN9=3	
		CF3	
		C9=13	
A1=10	B1=2	CN=6	
A2=8	B2=8	CM=1	E10
		CC=2	
		CF=1	

جدول رقم (8) يمثل السياقات الدفاعية المستعملة في برتوكول التلميذة هيبة :

9 تحليل نتائج T.A.T و مناقشتها في ضوء الفرضيات:

الفرضية العامة: هل تؤثر آليات الفعل الدفاعية لذوي صعوبات التعلم على التكيف المدرسي؟

– ما نوع الآليات الدفاعية لذوي صعوبات التعلم؟

الفرضيات الجزئية: نوع آليات الفعل الدفاعية لذوي صعوبات التعلم مستخدم من طرفهم: الكبت، أحلام اليقظة، التبرير، النكوص، التقويض، النفي.

- **تؤثر الآليات الدفاعية لذوي صعوبات التعلم على التكيف المدرسي.**
- بعد عرض نتائج الحالات التي أقمنا عليها الدراسة و على ضوء المعلومات المتحصل عليها من **اختبار** رائز تفهم الموضوع يمكننا تلخيص عملنا بتفسير هذه النتائج:
- **إذن من خلال ما توصلنا إليه من الحالتين من خلال اختبار** تفهم الموضوع نسجل حضور عدد كبير من السياقات الرهابية في كلا البروتوكولين، و حضرت فيه تقريبا كل الأنواع خاصة منها التوقفات الكلامية **و طول زمن الكمون (CP1) حيث يشهد سياق (CP1)** على درجة الكف و التقطع في الخطاب **الذي يمس الإنتاج القصصي لدى الأفراد عموما، كما تدخلت و كثرت السياقات الأخرى من نفس السجل و هي الميل العام** إلى التقصير **(CP2) مع عدم التعريف بالأشخاص (CP3)، و مهما يكن** فإن وجود هذه السياقات يثبت الحضور القوي لآليات تجنب الصراع لذوي صعوبات التعلم التلميذ هيبة و رشيدة، نجد السياقات العملية التي كانت حاضرة في البروتوكولات تقريبا على الرغم من تفاوت استعمالها **بين التلميذتين منها سياق التمسك بالمحتوى الظاهري (CF1)، و كذا التشديد على الفعل اليومي (CF3)**، في محاولة للبحث عن التكيف المدرسي للتلميذة **"هيبة" و "رشيدة" و الاندماج** الناجح فيه، لكنها مهمته تعبر عن **وجود الحياة النفسية.**
- **أما بالنسبة للسياقات النرجسية** فكانت حاضرة في بروتوكولات التلميذة **"رشيدة"** في اللوحة رقم (04) **مثله ذاكرة نرجسية (CN10)** و تساهم هذه الصراعات غالبا في ظهور الكتب كآلية دفاعية للتلميذة رشيدة، و من السياقات التي كانت حاضرة في البروتوكولات نجد النقد الموجه للذات **(CN9)، نجد سياق (A28)** الذي استعمل بكثرة من طرف التلميذة هيبة و رشيدة، و الذي يمثل في كثرة تكرار **العبارات المكونة للقصة**، من أجل التحكم في العناصر الحقيقية التي تحرضها اللوحة و كبتها كآلية دفاعية، كما تظهر كلتا التلميذتين في اللوحة **(6GF)** و كان بروز آلية التعويض واضح في تجسيد اللوحات كما **يظهر سياق (A23) الذي استعمل من طرف التلميذتين على شكل تحفظات كلامية واردة متنوعة على**

سبيل المثال:"**هذا ما كان ....ما فهمتش....**" بإضافة إلى هذا وجدت سياقات أخرى بنسب معتبرة عند كلتا التلميذتين، أما التردد بين التفسيرات (A26) الذي يفيد في إبقاء الرغبة بعيدا عن ساحة الشعور، كذلك فقد وجد السياقات الأولية (E) بكثرة مما وصف لتجسيد أحلام اليقظة لكلا التلميذتين في اللوحة (6GF)، أما بالنسبة لسياقات المرونة ظهرت بتكرار قليل بالمقارنة مع سياقات تجنب الصراع، إذا لا يبرز منها إلا بعض السياقات التي وجدت في كلتا الحالتين بآلية دفاعية التبرير، تتوزع هذه السياقات بين استثمار العلاقات (B_23, B_12)، أما بالنسبة للسياق (B_28) يشهد على إمكانية بروز بعض القدرات التهويلية للصراع من حيث إخراجه و التعبير على شكل تعاليق و تقديرات شخصية(B_28) و هي كلها محاولة لإبراز النقائص العاطفية و تعويضها بتلك التعبيرات و الأفعال **و هنا** ظهور التعويض كآلية دفاعية، من أجل البحث عن التكافل العائلي، و على العموم السياقات التي استعملت من طرف كلتا التلميذتين (E1,E6) تدل على اضطراب الإدراك و عدم التكيف المدرسي و حتى مع الواقع المعاش.

- تواجد مثل هذه السياقات في البروتوكول يبقى شيئا عاديا لأن ذلك يعبر عن النشاط و الحياة النفسية غير أن هيمنتها يوحي إلى ضعف الرقابة و الدفاع و عدم تكيف ذوي صعوبات التعلم مع الوسط المدرسي مما ولد لديهم اختلاف في الآليات الدفاعية محاولين بذلك التكيف.

2 استنتاج عام:

- بعد عرض نتائج الحالات التلميذتين من ذوي صعوبات التعلم التي أقمنا عليها الدراسة، و على ضوء المعلومات المتحصل عليها لإجرائيا لرائز تفهم الموضوع و T.A.T و بعد تلخيص عملنا بتفسير النتائج سنحاول إبراز مدى تطابقها مع الفرضيات التي انطلقنا منها:

يظهر التوزيع العام للسياقات المستعملة من قبل التلميذتين التكرار المتفاوت لها من سجل إلى آخر و من سياق إلى آخر على مستوى نفس السجل، من حيف الارتفاع الكبير لبعضها و انخفاض بعضها الآخر، مع انعدام سياقات أخرى من الشبكة.

فالنتائج المستخلصة من رائز الموضوع على أفراد مجموعة بحثنا تبين لنا أن الآليات الدفاعية لذوي صعوبات التعلم تؤثر على التكيف المدرسي، كما تؤكد لنا أن ذوي صعوبات التعلم يلجؤون إلى الآليات الدفاعية: الكبت، التعويض، أحلام اليقظة و قد تم التأكد منها من رائز تفهم الموضوع.

الاقتراحات:

- بعد الدراسة النظرية والميدانية لموضوع "آليات الفعل الدفاعية لذوي صعوبات التعلم وأثرها على التكيف المدرسي" إرتأينا أن نضع بعض الاقتراحات التي قد تفيد من يتطلع على هذه المذكرة:

1) تفعيل دور الاخصائي النفساني عن طريق فتح المجال لتوظيف ذوي الاختصاص في المدارس من أجل التخفيف من التوترات والمشكلات النفسية التي يمكن أن تؤثر على الصحة النفسية وبالتالي تؤدي إلى ظهور عدة اضطرابات وتعطل نمو الدراسي:
2) القيام بدراسات تتناول دور الأخصائي النفسي في الوسط المدرسي ومدى فاعلية في خفض المشكلات النفسية والاضطرابات الأكاديمية للتلاميذ.
3) أهمية إعداد مقاييس لصعوبات التعلم والتكيف المدرسي وتقنينها حسب البيئة المحلية.
4) تذليل العقبات التي تواجه ذوي صعوبات التعلم التي تعيق تكيفهم المدرسي بتوفير الوسائل التربوية الحديثة ومحاولة تخصيص ساعة لهم في الأسبوع من قبل المرشد التربوي.

قائمة

المصادر والمراجع

قائمة المصادر و المراجع

الكتب العربية :

1 إيمان فوزي سعيد،(2001):الصحة النفسية،مكتبة زهراء الشرق،مصر.

2 بركات محمد الخليفة،(1984):مناهج البحث العلمي في التربية و علم النفس،دار العلم للنشر والتوزيع،ط2،الكويت.

3 بطرس حافظ بطرس،(2006):مدخل إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عُمان.

4 تسيير مفلح كوافحه،(2003):صعوبات التعلم و الخطة العلاجية المقترحة،دار المسيرة للنشر والتوزيع،ط1،عُمان.

5 جبريل بن حسن العريشي،وفاء بنت رشاد،عيد عبد الواحد علي،(2013):صعوبات التعلم النمائية و مقترحات علاجية،دار الصفاء للنشر والتوزيع،ط1،عُمان ،الأردن.

6 خير سواهين،سحر غريفات، محمد خالد الزغبي،(2008):تربية ذوي الاحتياجات الخاصة،عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع،ط1،الأردن.

7 د.أسامة محمد البطاينية /(2005):صعوبات التعلم النظرية و الممارسة،دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة،عُمان.

8 سامر رمضان جميل،(2007)،الصحة النفسية،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،ط2،عمان.

9 سعد رؤوف،(1992):المعصم الموسوعي في علوم النفس،منشورات،وزارة الثقافة،دمشق.

10 سليمان عبد الواحد إبراهيم، (2014): الشخصية الإنسانية و اضطراباتها النفسية، مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، الطبعة 1، عمان.

11 سمير كامل.أحمد،(2007):سيكولوجية الشخصية،مركز الإسكندرية للكتاب،القاهرة.

12 سوسن شاكر مجيد(2008):مهارات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،دار صفاء للنشر ة التوزيع،ط1،عُمان.

13 سي موسى عبد الرحمان،(200):الصدمة و الحداد عندج الطفل المراهق،نظرة الإختبارات الإسقاطية،جمعية علم النفس للجزائر العاصمة،بمساعدة اليونيساف.

14 سي موسى عبد الرحمان،(2008):علم النفس المرضي(التحليلي و الإسقاطي)،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر.

15 صباح باتر،(1982): المشكلات الإرشادية، دار السلامة للنشر، بغداد، الطبعة الأولى.

16 عباس محمود عوض،(1990):،الموجز في الصحة النفسية،،دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.

17 عبد الحميد محمد الشاذلي،(2001): الواجبات المدرسية و التوافق النفسي، المكتبة الجامعية الأزارطية، الإسكندرية.

18 عبد الرحمان سي موسى،(2008):علم النفس المرضي التحليلي و الإسقاطي،ديوان المطبوعات الجامعية،ط1،بن عكنون،الجزائر.

19 علي صبره محمد،(2004)،الصحة النفسية و التوافق النفسي،دار المعرفة الجامعية.

20 فؤاد عيد الجوالده،مصطفى نوري القمش،(2012):البرامج التربوية والأساليب العلاجية لذوي الحاجات الخاصة،دار الثقافة للنشر و التوزيع،ط1،عُمان.

21 قحطان أحمد الظاهر،(2008):مدخل غلى التربية الخاصة،دار وائل للنشر والتوزيع،ط1،عُمان.

22 مجدي محمد عبد الله،(2007):عبلم النفس المرضي،دار المعرفة الجامعية،ط1،مصر.

23 محمد بكر نوفل،فريال محمد أبو عواد،(2010):التفكير و البحث العلمي،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،ط1،عُمان.

24 النابلسي محمد احمد،(1988):فرويد و التحليل النفسي الذاتي،دار النهضة العربية للطباعة والنشر،ط1.

الكتب الفرنسية:

25- Ait Sidhoum .A et krache .N (1990) : la fiche de Dépouillement du T.A.T revue de les S.A.R.P.

26- Anzieu (D) et chabet (C) (1987) : les méthodes projectives.PUF, Paris.

27- Bergeret .J.(2004) : psychologie pathologique, masson , Paris.

28- Bergeret.Jet all.(1982) : la psychologie pathologique, masson , Paris.

29- Chentoub. V ,(1990) : Manual d'utilisation du T.A.T bordas, paris

30- Chentoub.V,(1972) : introduction théorique à la méthode du T.A.T en bulltin de psychologie.

31- Dupai.P. (1998) : le coping.une revue de concept comportementale et cognitive.

32- Fred .A.(1990) : le moi et les mécanisme de défonses DUF, Paris.

33- Perron .R.(1985) : génese de la personne. DUF,Paris.

34- Seilhaner E,(1983) : the effests of type of migration onreding achivement in spanish shysical (somatic) adjustment ona group of puetro rican students (PH.D. dissertation univercity of California Los Angelos .

35- Wallace B, (1985) : factors related academic achivement in low incone elemontary school children (PH.D.disserlation city univercity of new york.

المعاجم:

36 لابلاش جان،(2002):و.ح.ب بوتاليس،ترجمة مصطفى حجازي،معجم مصطلحات التحليل النفسي،ديوان المطبوعات الجامعية.

37 لابلانش جان(1985):و.ح.ب بوتاليس،ترجمة مصطفى حجازي،معجم مصطلحات التحليل النفسي،ديوان المطبوعات الجامعية.

الرسائل و المذكرات

38 أماني ناصر،(2006):التكيف المدرسي عند المتفوقين و المتأخرين تحصيلاً في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بتحصيل الدراسي في هذه المادة،كلية التربية،قسم التربية الخاصة،جامعة دمشق.

39 بطاطية،بوكاسي،(2013):علاقة النشاط الزائد المصحوب بتشتت الإنتباه في ظهور عصر القراءة عند تلاميذ السنة الرابعة الإبتدائي،رسالة ماجيستر تخصص علم النفس المدرسي،جامعة آكلي محند أوحاج،البويرة،الجزائر.

40 بن الزاوي ناجية،(2013):علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالتكيف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة المتوسط،تُقرت،الجزائر.

41 الجيوس رنده،(2008): التكيف المدرسي عند المتأخرين و المتفوقين تحصيلا، دراسة ماجيستير، عمان، مدينة الزرقاء.

42 الجيوسي رندة،(2008):التكيف المدرسي عند المتأخرين و المتفوقين تحصيلاً،دراسة ماجيستر ،الآدة،عُمان.

43 حبايب علي حسن أسعد،(2010):صعوبات تعلم القراءة و الكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الاساسي،سلسلة العلوم الإنسانية،مجلة جامعة الازهر بغزة،المجلد13،العدد1.

44 خضر محمود القضاض(2013):قياس العوامل المؤثرة على التكيف المدرسي للطلبة العاديين و الطلاب ذوي الصعوبات التعليمية و علاقتها بمتغير العمر و المستوى الدراسي ،الدمام.

45 دبراسو فاطمة،(2014):اضطراب التصور الجسدي و علاقته بصعوبة القراءة،تعلم القراءة و الكتابة عند الطفل،"أطروحة دكتوراة في علم النفس العيادي"جامعة سطيف،الجزائر.

46 رقار رضوان،(2001): الأطفال المصدومين من خلال الإنتاج من خلال الإنتاج الإسقاطي، دراسة مقارنة و عيادية بين أطفال مصدومين و غير مصدومين، رسالة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر.

47 صلاخ الدين العمرية،(2005):الصحة النفسية و الإرشاد النفسي ، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان الأردن، الطبعة الأولى.

48 عبد الرحيم شعبان شتورة،(2002): الدافع المعرفي و إتجاهات الطلبة كلية التمريض نحو مهنة التمريض و علاقة مل منها بالتكيف الدراسي، رسالة منشورة، مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، الجامعة الإسلامية، غزة.

49 نجمة بنت عبد الله محمد الزهراني(2005):النمو النفسي الاجتماعي وفق نظرية آريكسون وعلاقة بالتكيف و التحصيل الدراسي لدى عينة الطلاب و الطلبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف،رسالة منشورة مقدمة لنيل شهادة الماجيستر في التعليم،جامعة أم القرى، السعدية.