جامعـة وهـران –السانيـا-
كليـة العلـوم الاجتماعيـة
قسم علم النفس وعلوم التربية
تخصص علم النفس العيادي

تـــصور الـطفل للمدرســـة

(مـــقاربـــة نفسيـة-ديـناميكية)

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الجماعات والمؤسسات

من إعداد الطالبة:
سـاسي سمية

تحت إشراف الأستاذة:
كحلولة رحاوي سعاد

أعضاء لجنة المناقشة:

- الأستاذ منصوري عبد الحق رئيسا.
- الأستاذة كحلولة رحاوي سعاد مشرفة.
- الأستاذ عريبة محمود مناقشا.
- الأستاذ بولجراف بختاوي مناقشا.

السنة الجامعية 2010/2009

لـذكرى الأستـاذة الـراحلة عمـارة زنـاتي خديجة.

الشـــكر

أشكر كلا من الأستاذ كحلولة مراد على إشرافه على هذا العمل والأساتذة أعضاء اللجنة على قبولهم مناقشة هذه المذكرة.

وأخص بالشكر أيضا السيدة وجداوي، السيدة مختاري، السيدة العهيار، السيدة عيساوي، السيدة لصقع، السيدة جبار، السيد عشاب، السيد رنيمة، وكل من ساهم من قريب أو بعيد في انجاز هذا العمل.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الخالص إلى كل أفراد أسرتي على تشجيعهم ودعمهم لي باستمرار.

وإلى الصغيرة سعاد أقدم شكري وامتناني.

قائمة المحتويـــات

المقدمـــة 01
الفصل الأول: إشكالية البحث.
1. الإشكالية 05
2. الفرضيات 05
3. أهداف البحث و أهميته 08
4. الإطار النظري للبحث 09
5. التعاريف الإجرائية للمتغيرات الأساسية 10
الفصل الثاني: الدراسة النظرية.
1. المدرسة 14
- المدرسة في الجزائر 16
2. الطفل المتمدرس 19
3. التصور 24
- التصور في علم النفس المعرفي 24
- التصور في التحليل النفسي 27
الفصل الثالث: منهجية البحث.
1. المنهج العيادي 33
- اختيار الحالة 33
- اختيار الوسائل المستعملة في البحث 34
2. صعوبات البحث 37
3. حدود الدراسة 38

الفصل الرابع: الدراسة العيادية.
1.تقديم الحالة 39
- المحيط الأسري 39
- المحيط المدرسي 43
- تحليل الرسوم 50
2. تحليل المعطيات 60
3. مناقشة النتائج (المساهمة العلمية للبحث) 65
4. التوصيات و الاقتراحات 67
الخاتـــمة 69
المراجـــع 71
الملاحـــق 75

ملـخص البـحث:

"تـصورات المدرسة لدى الـطفل المتمدرس بالطور الابتدائي"

الإشكالية و الفرضيات : جل الظروف والتطورات التي عرفتها المؤسسة المدرسية الجزائرية، ولازالت، دفعتنا للتساؤل عن مكانة الطفل المتمدرس في خضم كل هذه التغيرات: كيف يخوض الطفل المتمدرس حياته المدرسية؟ كيف يرى مدرسته، معلمته، زملائه، ...؟ هل يحب المدرسة؟.... هذه و غيرها من التساؤلات شكلت محور اهتمامنا و بناء عليها فقد تبلورت اشكالية بحثنا في التساؤل التالي :

" ما هي تصورات المدرسة لدى الطفل المتمدرس بالطور الابتدائي ؟ ".

وكانت فرضيات البحث كالتالي:

- يتصور الطفل المتمدرس المدرسة كفضاء للتعلم والقيام بالنشاطات وتحصيل المعارف.
- على مستوى لاواعي، تتأثر تصورات الطفل المتمدرس للمدرسة بالتصورات المرتبطة بالعلاقات الموضوعية الأولية.

منهجية البحث: رغبتنا في تناول موضوع البحث تناول نفسي ديناميكي دفعتنا الى اعتماد المنهج العيادي وبالتالي دراسة الحالة كطريقة أساسية في البحث باستعمال تقنيتين هما: مقابلة البحث العيادية النصف موجهة و الرسم (رسم الأسرة و رسم المدرسة).

بالنسبة لحالة المدروسة فهي فتاة –سعاد- تبلغ من العمر ثماني سنوات –عند بداية المقابلات معها- تدرس بالسنة الثالثة ابتدائي.

نتائج البحث: لما كان هدفنا من هذا البحث محاولة فهم المعاش النفسي المدرسي للطفل من خلال ما يمكن أن يقدمه لنا فهم تصوراته عن المدرسة بمختلف مكوناتها و المساهمة بذلك في تقديم بعض المعطيات عن الواقع المدرسي للطفل، فإن ما يمكن اعتباره نتائج للدراسة يتمثل، من جهة، في الأهمية البالغة لدور العلاقات الأسرية في تحديد تصورات الطفل المتمدرس للمدرسة، و نقصد بالتحديد دور و تأثير الصور الهوامية الأمومية و الأبوية و الأخوية.

من جهة أخرى، تبين لنا أن تصورات الطفل المتمدرس للتعلم و النجاح المدرسي مرتبطة المعلومات والصور التي يستمدها من الموضوع (أو المواضيع) الذي يتقمصه، اي الموضوع الذي قيمة استثمارية إيجابية عالية لديه باعتباره المثل الأعلى للأنا.

الكلمات المفتاحية: التصور- الطفل – المدرسة – الصورة الذهنية - الصور الهوامية الأمومية – الصور الهوامية الأبوية – الصور الهوامية الأخوية – العلاقات الموضوعية – العلاقات الموضوعية الأولية – الاستثمار.

الـمـقـدمـــــة

منذ القرن التاسع عشر إلى يومنا هذا أتخذ مفهوم التصور موضوعا للبحث والدراسة من طرف العديد من المختصين في مختلف ميادين العلوم الانسانية كعلم الاجتماع، الأنثروبولوجيا، علم النفس، التحليل النفسي،...

فمن التصورات الفردية والتصورات الجماعية وأول محاولة لفهم الظواهر النفسية والاجتماعية من خلال دراسة التصورات، إلى التصورات "الاجتماعية" والدراسات الحديثة في علم النفس الاجتماعي، مرّ مصطلح التصور بالعديد من التعاريف ومجالات التطبيق.

إذ ساهمت العديد من التخصصات في إثراء هذا المفهوم وبالأخص التحليل النفسي الذي أولى له أهمية بالغة[1] في فهم التوظيف النفسي وكذا في علاج الاضطرابات النفسية: الممثل-التصوري، تصور الشيء وتصور الكلمة، التصور-هدف، الصور الهوامية... كلها تعبّر عن حالات مختلفة من التصورات وتعكس الإثراء الذي عرفه مفهوم التصور في التحليل النفسي.

غير أنّ القفزة النوعية والتطور الكبير في دراسة التصورات لم يكونا إلاّ في مجال علم النفس الاجتماعي الذي جعل منها عنصرا محوريا في فهم وتفسير الظواهر النفسية الاجتماعية، وأصبحت بذلك دراسة التصورات مقاربة في حد ذاتها لتناول هذه الظواهر، لها إطارها النظري الخاص الذي يأخذ بعين الاعتبار العوامل النفسية والمعرفية في تشكل التصورات مع التركيز على الجانب الاجتماعي في ذلك باعتباره جزء لا يتجزأ من النفسية الفردية، وعلى هذا الأساس اقترنت "الاجتماعية" بالتصورات حتى لا نكاد نتكلم اليوم إلاّ عن "التصورات الاجتماعية": التصورات الاجتماعية للصحة والمرض، التصورات

[1] حتى لو لم تظهر هذه الأهمية بشكل مباشر.

الاجتماعية للأمراض، التصورات الاجتماعية للعمل، التصورات الاجتماعية للمهن، التصورات الاجتماعية للطفولة، التصورات الاجتماعية للجسد، التصورات الاجتماعية للتمييز العنصري،...

وتؤرخ "ثورة" دراسة التصورات هذه بالدراسة التي قام بها سارج موسكوفيسي (Serge Moscovici) حول تصور التحليل النفسي، حيث يعتبر كتابه المعنون *"التحليل النفسي، صورته و جمهوره"* [1] (1961) مرجعا أساسيا للبحث في هذا المجال، والذي سطّر توجها جديدا في تناول التصورات و تطبيقاتها.

أصالة هذه المقاربة النفسية الاجتماعية في تناول التصورات هي التي دفعتنا إلى اختيار موضوع بحثنا المتمثل في دراسة "تصورات المدرسة لدى الطفل المتمدرس بالطور الابتدائي" بهدف الاطلاع على الجوانب المميزة للحياة المدرسية للطفل وعلى كيفية بناء علاقاته مع هذه المؤسسة التربوية-التعليمية بمختلف مكوناتها، باعتبارها تجربة لها تأثيرها الأساسي على النمو النفسي للطفل المتمدرس.

لكن على الرغم من ذلك، سنتناول موضوع هذا البحث من منظور نفسي عيادي باعتماد مقاربة نفسية-ديناميكية من حيث وضع المنهجية المتبعة ودراسة الحالة وكذا تحليل المعطيات وتفسير النتائج.

وتضمّن عملنا الفصول التالية:

الفصل الأول الذي يحتوي على إشكالية البحث، وفيه سنقدم تساؤل البحث والفرضيات وأهداف البحث وأهميته إضافة إلى الإطار النظري للبحث والتعاريف الإجرائية للمفاهيم الأساسية.

أما الفصل الثاني فقد تضمنّ الدراسة النظرية للمفاهيم الأساسية الواردة في هذه المذكرة: *المدرسة والطفل المتمدرس والتصور*.

[1] « La psychanalyse, son image et son public ».

و جاءت المنهجية المتبعة في إجراء البحث مفصلة في الفصل الثالث، تضمنت المنهج المعتمد وكذا اختيار الحالة المدروسة والوسائل المستعملة والصعوبات التي واجهتنا في انجاز الدراسة وكذا حدودها.

كما خصص الفصل الرابع للدراسة العيادية من حيث تقديم الحالة وتحليل المعطيات ومناقشة النتائج وتقديم التوصيات والاقتراحات.

الفصل الأول:

إشكاليـــة البـحـــث

تعتبر المدرسة أهم مؤسسات المجتمع لأنها الوسيلة المثلى التي تمكنه من إعداد الأفراد وفقا لأهدافه وتطلعاته وذلك من خلال مدّهم بالمقومات الأساسية من علوم ومعارف وقيم ومعايير ثقافية-اجتماعية.

فهي بذلك تساهم في النمو النفسي والاجتماعي للأفراد وحتى في تكوين هوياتهم الثقافية.

هذه المكانة الهامة التي تحتلها المدرسة في كل المجتمعات جعلتها محل اهتمام المختصين والقائمين عليها وموضوعا للعديد من الدراسات في مختلف الميادين، مما جعل المدرسة خاضعة باستمرار إلى العديد من التغييرات والتعديلات فيما يخص بنيتها ومحتوى رسالتها بهدف الوصول بها إلى أقصى مستوى من الفعالية والكفاءة، ومثال ذلك الإصلاح التعليمي-التربوي الذي عرفته المدرسة الجزائرية ابتداء من السنة الدراسية 2003-2004 والذي هدف إلى وضع أسس وتوجهات جديدة للتربية والتعليم في الجزائر عن طريق تعديل البنية التعليمية وتغيير محتوى البرنامج الدراسي ووسائل التدريس كالكتاب المدرسي.

لكن الجدل الكبير[1] الذي دار حول هذه المنظومة التربوية الجديدة من حيث محتوى البرنامج الدراسي وكيفية تدريسه وكثافة ساعات الدراسة والوسائل المناسبة لما يتطلبه هذا الإصلاح الجديد وغيرها من المواضيع التي ما لبثت أن بدأت تطرح مع طرح الإصلاح، فهذا الجدل قد دفعنا للتساؤل عن مكانة الطفل المتمدرس في خضم كل هذه التغيرات:

[1] يمكن الاطلاع على مقال نشرته أحد الجرائد الوطنية بالرجوع إلى الملاحق.

كيف يتفاعل الطفل مع حياته المدرسية؟ ما هي الانشغالات الأساسية للطفل المتمدرس؟ وهل يحب الطفل المتمدرس المدرسة؟ وكيف يرى مدرسته ومعلمته ومديره وزملاءه...؟ وما هي الصورة أو الفكرة التي تتشكّل لديه عن المدرسة؟...

هذه وغيرها من التساؤلات شكلت محور اهتمامنا وبناء عليها فقد تبلورت إشكالية بحثنا في التساؤل التالي:

«مـــا هي تصورات المدرسة لدى الطفل المتمدرس بالطور الابتدائي؟ ».

أما فرضيات البحث فكانت كالتالي:

- يتصور الطفل المتمدرس المدرسة كفضاء للتعلم والقيام بالنشاطات وتحصيل المعارف.
- على مستوى لاواعي، تتأثر تصورات الطفل المتمدرس للمدرسة بالتصورات المرتبطة بالعلاقات الموضوعية الأولية.

فيما يخص الدراسات التي اهتمت بموضوع تصورات الطفل للمدرسة ليست بالقليلة فلطالما استعملت التصورات في فهم وتفسير العديد من الظواهر البيداغوجية وبالأخص الفشل المدرسي.

وسنكتفي هنا بعرض الدراسات التي تمت حول هذا الموضوع على مستوى التراب الوطني، حيث سمحت لنا الوسائل المتوفرة بالاطلاع على ثلاث دراسات فقط:

دراسة أجريت من طرف ز. آيت سعادة بهدف فهم ظاهرة الفشل المدرسي وسبب اختلاف المردود الدراسي بين الجنسين (تفوق الإناث على الذكور في المجال الدراسي) عن طريق دراسة المعنى الذي يلحقه كل من الذكر والأنثى للدراسة والمدرسة بصفة عامة.

تمت هذه الدراسة على عينة متكونة من 12 تلميذ- منهم 6 إناث و6 ذكور- يدرسون بالسنة السادسة ابتدائي، باستعمال الملاحظة والمقابلات نصف الموجهة.

ويمكن تلخيص أهم النتائج هذه الدراسة في النقاط التالية:

- «تعتبر المدرسة أو الدراسة الفرصة الوحيدة بالنسبة للإناث لتسوية مكانتها الاجتماعية، وضمان مستقبلها في الظروف المعقدة التي يمر بها مجتمعنا.
- أما بالنسبة للذكور، فهم يركزون على النجاح المادي، الذي يعتبرونه مفتاح النجاح في الحياة، والمدرسة والدراسة فرصة ضعيفة لتحقيق ذلك، ضمن مشاكل البطالة التي يعاني منها حاملوا الشهادات الخاصة، وإذا كان استثمار المدرسة والدراسة مهّم بالنسبة لهم فهو يعتبر كوسيلة للحصول على مناصب مهنية مهمة في حالة الهجرة أو اختيار مهن يمكن ممارسة التجار فيها»[1].
- هناك تخوف و غموض فكرة المستقبل لدى كل من الذكور والإناث، حيث يقول الباحث في هذا الصدد: «... عند محاولتنا مناقشة فكرة المستقبل والدراسة مع كلا من الجندر، التمسنا نوع من التشاؤم والغموض، خاصة عند الذكور، حيث تصرح الإناث أنه مهما كان فهي تحظى بأنها امرأة والرجل هو المسؤول الأول عليها، رغم رفضها لهذا المنطق ولكن يبقى دائما كحل ممكن في حالة عدم تحقق المشروع الذي يجندها»[2].

تظهر هذه الدراسة أن التصورات التي تتشكل للطفل عن المدرسة مرتبطة بالقيم والمعايير الثقافية، بكيفية فهمه للأدوار والمكانات الاجتماعية وبالمعاني التي يعطيها هذا الطفل لمختلف جوانب الحياة الاجتماعية كالنجاح الاجتماعي، المستقبل، البطالة، العمل،...

الدراسة الأخرى والتي تمت في إطار بحث حول ظاهرة الفشل المدرسي قامت بها الباحثة ل. هساس بومغار[3]، بمشاركة كل من ف. موسى و أ. بكوش،

---

[1] سعادة. ز – *الفشل المدرسي و علاقته بالمعنى الذي يلحقه كل من الذكر والأنثى للمدرسة* - مجلة " Pratiques psychologiques" – العدد 99/1 الجزء الثاني – INSP – الجزائر – ص 10.

[2] نفس المرجع السابق ص 10.

[3] HASSAS-BOUMGHAR L. – *Les adolescents et l'école* in *Pratiques psychologiques* – N° 1/99 volume 01 – INSP – Alger – pp.12-13.

حيث حاولوا تفسير هذه الظاهرة من خلال دراسة تصورات المدرسة، تصورات المدرسين وتصورات النجاح والفشل لدى مجموعة من المراهقين، هذا بالإضافة الى دراسة طبيعة الصور (المرتبطة بهذا الموضوع) التي يستمدها هؤلاء المراهقين من محيطهم وبالأخص الوالدين.

باستعمال تقنية المقابلة الجماعية[1] مع العينة المدروسة توصل الباحثون إلى أنّ المراهقين يرون:

- أنّ عدم ثبات النظام التربوي-التعليمي جعلهم كفئران التجارب الخاضعين باستمرار للعديد من التجارب غير المدروسة على الإطلاق، وأنهم هم الضحايا الوحيدين لهذا النظام.
- أنّ الفشل لا يخص التلميذ وحده بل هو فشل للمدرسة ككل وأنه راجع للمدرسة في حد ذاتها وللأولياء الذين لا يقومون بدورهم في تربية وإعداد الأبناء للمدرسة و متابعتهم.
- أنّ نجاح الفرد يجب أن يقاس بمستواه التعليمي وبقيمته الشخصية حتى لو لم يكن غنيا ماديا، لكنهم يرون أنّ المعيار الوحيد للنجاح في المجتمع الجزائري هو المال.

عبر أيضا هؤلاء المراهقين عن شعور عميق بالظلم والذي يرونه كأحد الأسباب الرئيسية للعنف والإرهاب.

أما فيما يخص الصور التي يستمدونها من المحيط، وتحديدا من الوالدين، عن المدرسة عموما وعن كل النظام التربوي-التعليمي والمسؤولين به خصوصا، فهي صور سلبية وحتى متناقضة حيث أن الأولياء في غالب الأحيان ينتقدون المؤسسة المدرسية ويقللون من قيمتها ومن أهمية الدراسة وفي نفس الوقت يريدون من أبنائهم النجاح في دراستهم؛ دعّمت هذه الصور السلبية بعض الوقائع الاجتماعية

[1] Focus-group.

كبطالة الشباب الحاصل على شهادات وربط النجاح الاجتماعي بالمستوى المادي للفرد.

تتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسة السابقة الذكر من حيث أنها هي الأخرى تبين تأثير الثقافة والوضعيات والتصورات الاجتماعية في علاقة المتمدرس بالدراسة والمدرسة وفي تشكل مختلف التصورات عنهما وعن كل ما يرتبط بهما.

دراسة أخرى قامت بها قردوح مفيدة[1] حاولت من خلالها الربط بين العنف المدرسي لدى المراهقين وطبيعة تصوراتهم للمؤسسة المدرسية.

وباعتماد تقنية شبكة التداعيات[2] على عينة بحث تتكون من 17 تلميذ (منهم 04 إناث و13 ذكور) تتراوح أعمارهم ما بين 16 و19 سنة، أظهروا سلوكيّات عنف مدرسي ونتائجهم الدراسية ضعيفة إلى متوسطة ، توصلت الباحثة إلى أنّ سوء المعاملة شكلت المحور الأساسي لتصورات هؤلاء المراهقين للمؤسسة المدرسية وأدت بذلك إلى ظهور العنف المدرسي لديهم.

1 . أهداف البحث وأهميته:

محاولة فهم المعاش النفسي للطفل في المدرسة وكذا تقديم بعض المعطيات للإشكاليات التي تطرحها مؤسستنا المدرسية حاليا هما الهدف الأساسي وراء اختيارنا لموضوع بحثنا: « *تصور المدرسة لدى الطفل المتمدرس بالطور الابتدائي*».

إذ يظهر لنا أن دراسة التصورات تعطي لنا نظرة شاملة وملمة بكل جوانب الحياة المدرسية للطفل المتمدرس بحيث لا يكون الاهتمام منصب فقط على أحد هذه

[1] GUERDOUH Moufida - *Les adolescents scolarises violents et leurs représentations de l'établissement scolaire* – Mémoire de Magister en Psychologie clinique option psychologie traumatique – Université de Constantine – 2007-2008.

[2] Réseau d'associations: proposé par Anna maria Silvana De Rosa.

الجوانب كما هو الحال في البحوث التي تقتصر على دراسة عامل محدد من العوامل العديدة المتدخلة في تحديد الحياة المدرسية للطفل المتمدرس.

وبالتالي فان دراسة تصورات الطفل للمدرسة تسمح لنا بفهم أعمق وأشمل للطفل وبتفسير سلوكياته في المؤسسة المدرسية.

هذا الفهم يؤدي إلى طرح جوانب جديدة في ساحة النقاش الدائرة حول المدرسة (أهدافها، دورها، ...) وهي جوانب مستنبطة من واقع معاش ومتعلق بخصائص الثقافات المميزة للمجتمع الجزائري، مما ينتج عنه وضع الأمور في مسارها الصحيح لبلوغ الأهداف التي تسعى لها هذه المؤسسة والمجتمع ككل.

2 . الإطار النظري للبحث:

تندرج دراستنا في إطار علم النفس العيادي بتبني مقاربة نفسية-ديناميكية.

ويفسر اعتمادنا على المقاربة النفسية-الديناميكية في تناولنا لموضوع البحث برغبتنا في إبراز الجانب الكيفي والتركيز عليه في دراستنا لأنه «*كلما زاد التركيز على الأهمية الإحصائية (أو الرقمية) في دراسة ظاهرة ما قل التركيز على فهم طبيعة هذه الظاهرة ووظيفتها*»[1].

فالمقاربة النفسية-الديناميكية بتركيزها على أهمية تجارب الطفولة (التجارب الأولى) وأهمية العوامل اللاشعورية (وكل ما يتعلق بها من دلالات رمزية) والحتمية النفسية (فردية أو جماعية) في تفسير السلوك، تسمح لنا من خلال منهجيتها (المعتمدة على دراسة الحالة) وتعدد المرجعيات النظرية التفسيرية التي تقدمها لنا بتسليط الضوء على الحياة النفسية الداخلية للفرد.

---

[1] KAHLOULA Mourad – *La fonction du groupe dans l'élaboration psychique du vécu de la circoncision* – Thèse de Doctorat d'Etat – Université d'Oran – 2004 – p.194 :
«… plus l'intérêt est porté sur l'importance numérique d'un phénomène, moins seront saisies sa logique et sa fonction».

وهناك العديد من النظريات أو إن صح القول المقاربات النفسية-الديناميكية التي تختلف فيما بينها في النقاط التالية:

- طبيعة النمو النفسي ومراحله ونهاياته.
- مدى تأثير المجتمع والثقافة في النمو النفسي السوي منه والمرضي.
- مدى أهمية العوامل البيولوجية والمعرفية في تفسير النمو وسلوك الأفراد.
- طبيعة السيرورات والتقنيات العلاجية المتبعة.

لكننا حاولنا في بحثنا هذا عدم التقيد بنظرية معينة في تناول الدراسة وتحليل المعطيات وإنما تركنا المجال مفتوح لتوظيف أي مفهوم من المفاهيم النفسية العيادية الذي يمكنه تقديم تفسيرات لمعطيات البحث.

وقد يبدو أن موضوع بحثنا – «*تصورات الطفل المتمدرس للمدرسة* » - بعيد كل البعد عن علم النفس العيادي ومجال تطبيقاته والبحث فيه وأنه موضوع لا يخص إلا مجال علوم التربية أو مجال علم النفس التربوي.

ما يمكننا قوله في هذا الصدد هو أن كل ظاهرة تنتمي للعلوم الاجتماعية يمكن دراستها من عدة جوانب وتخصصات وهو المبدأ الذي تعتمد عليه البحوث الحديثة، حيث أن غالبيتها هي دراسات متعددة التخصصات، فهذا الأمر يثري البحوث والعلوم ويساعد على الإلمام بالظاهرة المدروسة من جميع جوانبها.

3 . <u>التعاريف الإجرائية للمتغيرات الأساسية:</u>

سنتناول كل من المتغيرات الأساسية الخاصة بهذا البحث - التصور والمدرسة والطفل المتمدرس – بالتفصيل في الفصل المتعلق بالدراسة النظرية وسنكتفي هنا بعرض التعاريف الإجرائية لها:

- التصور: نعرف التصور، من جهة، على أنه تلك الصورة – أو مجموعة الصور – الذهنية التي تكون واعية (شعورية) أو لاواعية (لا شعورية) والتي تمثل موضوع ما في الفضاء النفسي للفرد.

من جهة أخرى نعتبر التصور أيضا كذلك الرابط الذي يجمع الفرد بالموضوع المتصور، وهو رابط ناتج ليس فقط عن العلاقة بهذا الموضوع وإنما يتأثر بجميع العلاقات والتجارب الأولية للفرد.

على هذا الأساس وتبعا لفرضيات البحث سنعتمد في دراستنا لتصورات المدرسة لدى الطفل المتمدرس بالطور الابتدائي على دراسة مختلف علاقات الطفل المتمدرس مع المحيط المدرسي (بجميع مكوناته) وسنقوم كذلك بدراسة علاقاته مع محيطه الأسري كونه المكان الذي تشكلت فيه علاقاته الموضوعية الأولية.

ويستدعي تعريف مفهوم التصور ضبط بعض المفاهيم النفسية الأخرى التي لها علاقة به:

- الصور الهوامية: استعمل مصطلح الصور الهوامية لأول مرة (1912) في علم النفس من طرف *كارل غوستاف يونغ* (*Carl G. Yung*) *«للإشارة إلى تصورات لاواعية عن شخصيات أسرية (الأب، الأم، الإخوة، ...) والتي تحمل قيمة عاطفية قوية. كونها مرتبطة بالتجارب الأولية، بالإحباطات والإشباعات الطفولية، فإن الصور الهوامية لا تعكس الواقع وإنما ذاتية الفرد. وهكذا قد تكون الصورة الهوامية لأم جيدة مرتبطة بأم هي في الحقيقة قاسية وعدوانية (...)»*[1].

[1] SILLAMY Norbert – *Dictionnaire de psychologie* – Bordas – Paris – 1980 :

« … pour désigner des représentations inconscientes de personnages familiaux (père, mère, frère, …) qui sont porteuses d'une forte charge affective. Associées aux expériences primitives, aux

فالصور الهوامية إذن هي عبارة عن تصورات تتشكل بصفة لا شعورية من خلال العلاقات الموضوعية والتجارب الأولية، وتلعب دور النماذج التي تتدخل في تحديد اختيار المواضيع وفي العلاقات الموضوعية اللاحقة.

- الهوام: من المفاهيم الأساسية في التحليل النفسي وفي فهم التوظيف النفسي يعرفه كل من *جان لابلانش* (*Jean Laplanche*) و *ج.-ب. بونتاليس* (*G.-B. Pontalis*) على «*أنه سيناريو خيالي يكون الشخص حاضرا فيه، و هو يصور، بطريقة تتفاوت في درجة تحويرها بفعل العمليات الدفاعية، تحقيق رغبة ما، و تكون هذه الرغبة لاواعية في نهاية المطاف.*

يظهر الهوام بوجوه مختلفة: فقد يكون هوامات واعية، أو أحلام يقظة، أو هو يكون هوامات لاواعية يكشف عنها التحليل كبنى كامنة خلف محتوى ظاهر، أو قد يكون هوامات أصلية»[1].

- العلاقة بالموضوع (أو علاقة الموضوع): «*يشيع استخدام هذا المصطلح كثيرا في التحليل النفسي المعاصر للدلالة على أسلوب علاقة الشخص مع عالمه، هذه العلاقة هي نتيجة معقدة و كلية لشكل ما من أشكال تنظيم الشخصية، و لمقاربة متفاوتة في درجة هواميتها للموضوعات و لشكل ما من أنماط الدفاع المفضلة.*

يجري الحديث عن علاقات موضوع شخص معين، و كذلك عن أنماط من علاقات الموضوع تميل إما إلى لحظات تطورية (من

---

frustrations et aux satisfactions infantiles, les imagos ne reflètent pas le réel mais la subjectivité de l'individu. C'est ainsi que l'imago d'une bonne mère pourra correspondre à une mère réelle dure et agressive, (…) ».

[1] جان لابلانش و ج. ب. بونتاليس – معجم *مصطلحات التحليل النفسي* – ترجمة مصطفي حجازي – ديوان المطبوعات الجامعية – الجزائر – 1985.

مثل علاقة الموضوع الفمية)، أو إلى علم النفس المرضي (من مثل: علاقة الموضوع السوداوية)»[1].

- الطفل المتمدرس: الطفل الذي التحق بالمدرسة الابتدائية ابتداء من سن التمدرس الإجباري (ستة سنوات).
- المدرسة: نعتبر المدرسة كفضاء نفسي جماعي يحتوي العديد من المكونات التي لكل منها دلالتها النفسية بالنسبة للطفل المتمدرس.

والمؤسسة المدرسية التي تستهدفها دراستنا هي المدرسة الابتدائية العامة (العمومية).

[1] نفس المرجع السابق الذكر.

الفصل الثاني:

الدراســـة النظريـــة

سنتناول في هذا الفصل الدراسة النظرية للمفاهيم الأساسية المتعلقة بموضوع بحثنا: «*تصور المدرسة لدى الطفل المتمدرس بالطور الإبتدائي* ».

1 . الـــمدرســـة:

«تستعمل كلمة "مدرسة" في معناها البسيط في بعض الأحيان من طرف المشرع القانوني وفي معظم الأحيان من طرف السلطة الرسمية كتسمية لمؤسسة تعليم عالي أيا كانت الوزارة الوصية عنها [...].

أما المعنى الثاني فهو يشير لكل "مؤسسات" تعليم الطور الأول، التعليم ما قبل الابتدائي والتعليم الابتدائي. وتدخل في هذا الإطار مدارس الحضانة والمدارس الابتدائية.

ليست للمدارس لا الشخصية المعنوية[1] (الشخصية الاعتبارية) ولا الاستقلالية الإدارية والمالية.

تملك كل مدرسة على الأقل هيئات التسيير الخاصة بها: المدير، مجلس المدرسة، مجلس المعلمين.

ويضاف إلى هذا المعنى التسمية التي تطلق على أي مكان تدريس: "المدرسة-المنزلية" أو المدرسة العامة أو المدرسة الخاصة.

[1] الشخصية المعنوية أو الشخصية الاعتبارية هي إتحاد مجموعة أشخاص أو رصد مجموعة أموال من أجل تحقيق غرض أو هدف معين ويعترف لها القانون بالشخصية القانونية والإستقلالية المالية.

تعتبر عمليات بناء وتجهيز وصيانة المدارس من واجبات البلديات. وبصفة تقليدية يرتبط مجموع المدارس بمديرية المدارس (مديرية التربية) التابعة لوزارة التربية الوطنية. [...].

وفي معنى آخر قريب من الذي سبق تشير أيضا إلى مؤسسة ذات تعليم متخصص للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفي معنى أوسع، حينما تستعمل هذه الكلمة في المفرد تشير إلى مجموع المؤسسات والوظائف المدرسية والجامعية»[1].

تعتبر المدرسة مؤسسة التربية والتنشئة الاجتماعية بالدرجة الأولى – بعد المؤسسة الأسرية بالطبع -، ويمكن حصر وظائفها في محورين أساسين:

- تهيئة الأفراد للحياة الاجتماعية-الثقافية وذلك من خلال تزويدهم بالقيم والمرجعيات التاريخية والثقافية للمجتمع.

---

[1] CHAMPY Philippe et ETEVE Christiane – *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de formation* – RETZ – Paris – 2005 – 3eme édition :

« Dans son sens le plus simple, le mot "Ecole" est utilisé, parfois par le législateur, le plus souvent par le pouvoir réglementaire, comme dénomination d'un établissement d'enseignement supérieur, quel que soit le ministère de rattachement (…).

Le deuxième sens désigne les "établissements" d'enseignement du premier degré, les enseignements préélémentaires et élémentaires ; il s'agit des écoles maternelles et des écoles élémentaires. Les écoles n'ont ni la personnalité morale, ni l'autonomie administrative et financière. Chaque école n'en a pas moins ses instances de gestion propre : directeur, conseil d'école , conseil des maîtres. Il faut rapprocher de ce sens la dénomination du lieu même dans lequel est dispensé l'enseignement : la "maison d'école", l'école publique ou l'école privée. La construction, l'équipement et l'entretien des écoles incombent aux communes. Da façon traditionnelle, l'ensemble des écoles relèvent d'une direction des écoles au sein du ministère de l'Education nationale. (…)

Dans un sens proche désignant aussi une institution, le mot s'applique aux établissements d'enseignements spécialisés pour l'enfance handicapée ou inadaptée.

Dans un sens beaucoup plus large, employé au singulier, le terme désigne l'ensemble des institutions et des fonctions scolaires et universitaires, (…)».

- تهيئة الأفراد للحياة الاجتماعية-المهنية من خلال تعليمهم المعارف والقدرات العامة والمتخصصة.

إن التغيرات التي يشهدها المجتمع على مستوى البنيات والوظائف كان لها انعكاسات على دور المدرسة حيث نلاحظ مؤخرا أن مكانة المؤسسة المدرسية بدأت تتراجع مقارنة بمؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى كوسائل الإعلام.
مما يفرض على المدرسة ضرورة توسيع دائرة نشاطاتها وتدخلها حتى تستطيع تلبية الاحتياجات والمتطلبات الجديدة للمجتمع.

1 . 1 . المدرسة في الجزائر:

تشييد النظام التربوي في الجزائر مر بمرحلتين أساسيتين عرفت خلالهما المدرسة الابتدائية تغييرات عدة على مستوى بنيتها وأهدافها:

1 . 1 . 1 . المرحلة الأولى: (1962-1976)

منذ الاستقلال احتل قطاع التربية والتعليم مكانة لا تقل أهمية عن قطاعي الصناعة والاقتصاد في بناء الدولة الجزائرية وفي تطورها.
نتيجة لذلك أقيمت العديد من المشاريع التي هدفت لتعويض النقائص الناتجة عن مرحلة الاستعمار وتلبية الحاجات والتوجهات التنموية الجديدة.
تعتبر هذه المرحلة انتقالية لأنها تقدم نظام تربوي وتعليمي جديد يتماشى ومتطلبات وتوقعات المجتمع الجزائري.
وتميزت المدرسة في هذه المرحلة بما يلي:

- جزأرة التعليم: من خلال غربلة محتوى التعليم من المضامين الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي وتكييفه مع الخلفية العربية الإسلامية للمجتمع

الجزائري وتوفير الوسائل التربوية-التعليمية المناسبة لذلك (الكتاب المدرسي).

- ديمقراطية التعليم: "التعليم للجميع"، "مجانية التعليم" من المبادئ التي جاءت بها سياسة ديمقراطية التعليم والتي عملت على توفير المنشئات المدرسية في كافة أرجاء الوطن بهدف تحقيق المساواة في حق التعلم.
- التعريب: حيث تم تعريب التعليم بصفة تدريجية حتى أصبح في الأخير يشمل كل المواد المدروسة.

كان من نتائج كل هذه التغييرات أن ارتفعت نسبة التسجيلات بـ 20% بعد الاستقلال وبـ 70% مع نهاية هذه المرحلة.

1 . 1 . 2 . **المرحلة الثانية:** (1976-2009)

تبدأ هذه المرحلة مع الأمر 76-35 الصادر في 16 أبريل 1976 والذي يعتبر أنه سطر توجها جديدا للتربية والتعليم في الجزائر من خلال الإصلاحات التي أدخلها على المنظومة التعليمية.

«وقد تضمن الأمر السابق مجموعة من الأهداف على المستويين الوطني والدولي:

- *على المستوى الوطني: تمثلت الأهداف في تنمية شخصية الأطفال والمواطنين و إعدادهم للعمل و الحياة و إكسابهم المعارف العامة العلمية و التكنولوجية التي تمكنهم من الاستجابة للتطلعات الشعبية التواقة إلى العدالة و التقدم و حق المواطن الجزائري في التربية و التكوين.*
- *على المستوى الدولي: تجسدت في منح التربية التي تساعد على التفاهم والتعاون بين الشعوب وصيانة السلام في العالم على أساس احترام سيادة الأمم وتلقين مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب، وإعدادهم*

لمكافحة كل شكل من أشكال التفرقة والتمييز، وتنمية تربية تتجاوب مع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية »[1].

بموجب هذا الأمر استبدلت المدرسة الابتدائية الكلاسيكية بالمدرسة الأساسية المتكونة من ثلاث أطوار في كل طور ثلاث سنوات، وأصبح بذلك التعليم الأساسي إجباري لمدة تسع سنوات.

لم يتم تعميم تطبيق هذا الأمر إلا ابتداء من السنة الدراسية 1980-1981 ولا يزال يعتبر لحد الآن مرجع أساسي لأي مشروع يهدف لإدخال تغييرات أو إصلاحات في المنظومة التربوية.

عرفت المدرسة الجزائرية في هذه المرحلة إصلاحا آخر ابتداء من السنة الدراسية 2003-2004 والذي على أساسه أصبحت المدرسة تضم مرحلتين:

- تعليم ما قبل الابتدائي (تعليم تحضيري): يمتد لسنة واحدة ويهتم بتعليم الأطفال المبادئ الأساسية للدراسة وتحضيرهم بذلك للتعليم الابتدائي.

  إلا أنه لم يتم تعميم هذه المرحلة بعد بسبب عدم توفير المنشئات والوسائل المناسبة.

- تعليم ابتدائي: يعتبر بداية التمدرس الإجباري ويمتد لخمسة سنوات.

يتمحور هذا المشروع الإصلاحي الجديد حول ثلاث عناصر أساسية:

- التكوين والتقييم المستمر للتأطير وهذا من خلال تكوين الأساتذة والمعلمين وتقدير مكانتهم الاجتماعية-الاقتصادية.
- تجديد النظام البيداغوجي التعليمي من خلال:
  - إعداد برامج وكتب مدرسية جديدة.
  - اعتماد مقاربة التعليم بالكفاءات في التدريس وإعداد البرامج.
  - تدريس اللغة الأمازيغية.

[1] بوعلام بللولش – *من الطبشور إلى الماوس* – دار الغرب – وهران – 2004 – الجزء الأول – ص. 78.

- تدريس اللغة الفرنسية ابتداء من السنة الثانية ابتدائي (حاليا تدرس ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي نتيجة لما طرحه الأمر من إشكال) وتدريس اللغة الانجليزية ابتداء من السنة الأولى متوسط.
- اعتماد الترميز العالمي في تدريس الرياضيات والفيزياء والكيمياء والعلوم الطبيعية.
- تكثيف برامج مكافحة العنف المدرسي والإدمان والوقاية منهما.
- وضع استراتيجيات جديدة لمحو الأمية.

- إعادة تنظيم البنى التعليمية من خلال:

- تقليص التعليم الابتدائي إلى خمس سنوات مع التعميم التدريجي للتعليم التحضيري.
- تمديد التعليم المتوسط بسنة لتصبح مدته أربع سنوات.
- إعادة بناء التعليم الثانوي[1].

2 . الـطفل المتمدرس:

يتزامن دخول الطفل إلى المدرسة الابتدائية مع نهاية المرحلة الأوديبية والانتقال إلى مرحلة الكمون حيث «*تترك استثمارات الموضوع وتعوض بالتقمص. سلطة الأب أو سلطة الوالدين –التي تدمج في الأنا- تشكل نواة الأنا الأعلى الذي يأخذ من الأب الصرامة ويديم منع العلاقات الجنسية مع المحارم وهكذا يقوم بحماية الأنا من عودة الاستثمار الليبيدي للموضوع. الميولات الليبيدية المرتبطة بعقدة أوديب تصبح جزئيا غير جنسية ومتسامية –وهذا فعلا ما يحدث في كل تقمص- وتكون مثبطة الهدف وتتحول إلى عواطف محبة*»[2].

[1] يمكن الاطلاع على البنية الجديدة للتعليم الثانوي بالرجوع إلى الملاحق.

[2] FREUD Sigmund – *La disparition du complexe d'Œdipe* in *La vie sexuelle* – PUF – Paris – 1989 – p.120:

الآلية النفسية التي تسمح بهذا الانتقال من المرحلة الأوديبية إلى مرحلة الكمون – أي من الاستثمارات الليبيدية للمواضيع إلى تقمص المواضيع- لا تتمثل في الكبت ولكنها «*تكافئ –إذا تمت الأمور بطريقة مثالية- تدمير وإزالة تامة للعقدة*»[1] وإذا «*لم يقم الأنا إلا بكبت العقدة فإن هذه الأخيرة تدوم بصفة لاشعورية في الهو ويظهر فيما بعد تأثيرها المرضي*»[2].

نتيجة لتحويل هدف النزوة من مواضيع جنسية إلى مواضيع مقبولة اجتماعيا تظهر العديد من التغيرات في سلوك الطفل واهتماماته والتي تتميز بما يلي:

- امتثال الطفل لقواعد وقوانين مختلف مؤسسات المجتمع، كالمدرسة مثلا.

ظهور سلوكيات رفض ومعارضة القوانين أو الهيئات أو الأشخاص الذين يمثلون هذه القوانين (مثلا: المعلم أو المعلمة، مدير المدرسة، ...) يشير إلى وجود صراع نفسي داخلي مع الصورة الأبوية.

ولكن إسقاط هذا الصراع النفسي الداخلي في صراع علائقي يمكن أن يساهم –ولو بطريقة جزئية- في حل عقدة أوديب.

« Les investissements d'objet sont abandonnés et remplacés par une identification. L'autorité du père ou des parents, introjectée dans le moi, y forme le noyau du surmoi, lequel emprunte au père la rigueur, perpétue son interdit de l'inceste et ainsi, assure le moi contre le retour de l'investissement libidinal de l'objet. Les tendances libidinales appartenant au complexe d'Œdipe sont en partie désexualisées et sublimées, ce qui vraisemblablement arrive lors de toute transformation en identification, et en partie inhibées quant au but et changées en motions de tendresse ».

[1] Ibid :

«... il équivaut, si les choses s'accomplissent de manière idéale, à une destruction et à une suppression du complexe ».

[2] Ibid :

« … le moi n'est pas parvenu à beaucoup plus qu'un refoulement du complexe, alors, ce dernier subsiste, inconscient, dans le ça et il manifestera plus tard son effet pathogène ».

- الاستعداد النفسي والعقلي للتعلم البيداغوجي أو غيره.
- ظهور اهتمام خاص بالنشاطات الاجتماعية (الثقافية، الفنية، ...).
- الاهتمام أكثر فأكثر بالعلاقات الاجتماعية وبجماعة الأقران.

بالإضافة إلى هذا فإن النمو النفسي الديناميكي للطفل المتمدرس يعرف العديد من التغيرات على المستوى المعرفي بحيث ينتقل تفكير الطفل من مرحلة ما قبل العمليات إلى مرحلة العمليات المحسوسة:

- مرحلة ما قبل العمليات: من حوالي سنتين إلى سبعة سنوات.

إن هذه «*... المرحلة التي تسبق المرحلتين الأساسيتين (أي مرحلة العمليات المحسوسة ومرحلة العمليات المجردة)، والتي تدوم لأربعة أو خمسة سنوات، ما هي في الحقيقة إلا فترة تنظيم وتحضير [...] في حين أن الفترة الممتدة من 7-8 سنوات إلى 11-12 سنة هي فترة اكتمال العمليات المحسوسة [...]*»[1].

من أهم الوظائف المعرفية التي يكتسبها الطفل تدريجيا في هذه المرحلة هي الوظيفة الرمزية (أو الوظيفة الدلالية) أي القدرة على استحضار مواضيع أو وضعيات – غير موجودة حاليا في مجال الإدراك – في صورة رمز أو دلالة.

وتظهر هذه الوظيفة الرمزية التي يكتسبها الطفل في هذه المرحلة في المحاكاة (أو التقليد) واللعب الرمزي والرسم واللغة والصورة الذهنية.

---

[1] PIAGET Jean et INHELDER Bärbel – *La psychologie de l'enfant* – BOUCHENE – Alger – 1993 – p. 75 :

« … la première de ces deux grandes phases, tout en durant 4 ou 5 ans, n'est en fait qu'une période d'organisation et de préparation, (…) tandis que la période de 7-8 ans à 11-12 ans est celle de l'achèvement des opérations concrètes, (…). Après quoi seulement une nouvelle période opératoire, caractéristique de la préadolescence et atteignant son point d'équilibre vers 14-15 ans, permet de parachever les constructions encore limitées et partiellement lacunaires propres aux opérations concrètes ».

ونتيجة لاكتساب الطفل الوظيفة الرمزية ينتقل تفكيره من الاعتماد على الفعل الحسي-حركي إلى تصور هذا الفعل أي «*إعادة بناء – على هذا المستوى الجديد وهو مستوى التصور – كل ما تم اكتسابه على مستوى الفعل.*

بعد ذلك تؤدي إعادة البناء هذه والمتضمنة لسيرورات تكوين مشابهة للتي تم وصفها على المستوى الحسي-حركي (...) إلى الانتقال من الحالة الأولية حيث يكون كل شيء متمركز حول الذات (الجسد) والفعل الذاتي إلى حالة لاتمركز يعتبر فيها الجسد والفعل في علاقاتهما الموضوعية بالنسبة لمجموع المواضيع والأحداث الموجودة في العالم»[1]. وهكذا يتحرر الطفل تدريجيا من التفكير المتمركز حول الذات.

- مرحلة العمليات المحسوسة:

يكون التفكير في هذه المرحلة ديناميكي حيث يصبح الطفل قادر على فهم العديد من العمليات والتحولات التي يمكن أن تطرأ على مختلف المواضيع.

وتتميز مرحلة العمليات المحسوسة باكتساب الطفل للعديد من العمليات العقلية، من بينها:

---

[1] PIAGET Jean et INHELDER Bärbel – Op.cit – p.74 :

« … reconstruire sur ce plan nouveau qu'est celui de la représentation ce qui était déjà acquis sur celui de l'action.

En second lieu cette reconstruction comporte alors un processus formateur analogue à celui que nous avons décrit (…) sur le plan sensori-moteur : le passage d'un état initial où tout est centré sur le corps et l'action propres à un état de décentration dans lequel ceux-ci sont situés en leurs relations objectives par rapport à l'ensemble des objets et des événements repérés dans l'univers».

- التكافؤ المنطقي: «تتميز هذه المرحلة بظهور التكافؤ المنطقي وهي القدرة الذهنية على انجاز نفس العملية في اتجاهين معاكسين، ولكن مع العلم أن الأمر يتعلق بنفس العملية»[1].

- الاحتفاظ بخواص الأشياء: التجربة التالية توضح هذا النوع من العمليات العقلية: نأخذ كأسين – الكأس "أ" والكأس "ب" – مملوءين بنفس كمية الماء ثم نفرغ محتوى الكأس "ب" في كأس آخر –الكأس "ج" – أطول وارفع من الكأسين "أ" و"ب".

يعلم الطفل في هذه المرحلة أنّ محتوى الكأس "أ" هو مساو لمحتوى الكأس "ج".

- التصنيف العملياتي: (أو التصنيف المنطقي) يمكن للطفل القيام بتصنيفات مختلفة لمختلف المواضيع مع القدرة على فهم العلاقات والاختلافات بين هذه التصنيفات.

- القياس: القدرة على الاحتفاظ تمكن الطفل من استيعاب وحدات وكيفية القياس.

- إعادة بناء الفضاء والزمان: تتم إعادة تشكيل تصورات الفضاء والزمان وفقا لمعايير خارجية وثابتة.

- تطور التصورات:

تكون الصور الذهنية في مرحلة ما قبل العمليات صور جامدة (ثابتة)، فالطفل غير قادر على تصور الحركات والتحولات وكذا نتائجها، ولا يتم

[1] GAONAC'H Daniel, COLDER Caroline et coll. – *Manuel de psychologie pour l'enseignement* – Hachette – Paris – 1997 – 3 eme édition – p.106 :

« Ce stade est principalement marqué par l'apparition de la réversibilité : capacité d'exécuter mentalement une même action dans les deux sens de parcours, mais en ayant conscience qu'il s'agit de la même action ».

اكتساب هذه القدرة إلا عند اكتساب القدرة على تصور الفعل والانتقال إلى مرحلة العمليات حيث تصبح تصورات الطفل أكثر ديناميكية ومفاهيمية.

ونتيجة لذلك فإن تفكير الطفل الذي كان تفكير صوري يصبح تفكير تصوري ديناميكي.

3 . التصـــور:

على الرغم من أن تعريف التصور لا يتغير كثيرا بتغير التخصصات إلا أن كيفية تناول التصور كمفهوم وكظاهرة تختلف من ميدان إلى آخر.

وفيما يلي سنعرض مفهوم التصور في مجالين اثنين نجدهما هامين في فهم الديناميكية النفسية للتصورات:

3 . 1 التصور في علم النفس المعرفي:

يعرف التصور في علم النفس المعرفي على أنّه «*وحدة ذات طابع معرفي تعكس في النظام الذهني للفرد جزء من العالم الخارجي لهذا النظام*»[1].

فمن خلال تفاعل الفرد مع العالم الخارجي تتشكل هذه الوحدات المعرفية نتيجة لتسجيل المعلومات المرتبطة بمختلف التجارب الناتجة عن هذا التفاعل.

وهو بالأحرى ليس مجرد تسجيل لهذه المعطيات والمعلومات وإنما هو سيرورة يتم فيها تحويل هذه المعطيات والمعلومات وتماثلها كأنماط تعبر عن العالم الخارجي وكيفية تفاعل الفرد معه.

---

[1] TAMISIER Jean-Christophe – *Grand dictionnaire de la psychologie* – Larousse –Paris – 1991-1999:

« Entité de nature cognitive reflétant, dans le système mental d'un individu, une fraction de l'univers extérieur à ce système».

وتصنف هذه الوحدات المعرفية إلى نوعين:

«في إحدى الحالات يؤدي التصور إلى تشكل موضوع مادي، موضوع مادي جديد موجود من الآن فصاعدا في العالم الفيزيائي، حيث يبقى حاضرا مهما كانت الظروف الواقعية لاستعماله. وفي الحالة الأخرى فان نشاط التصور يؤدي إلى حدث نفسي منفرد [...]. يمكن لهذا الحدث النفسي أن يتجدد فيما بعد ولكن كما هو لا يغير من شيء الحالة الراهنة للعالم الخارجي للفرد »[1].

يستدعي النشاط التصوري تدخل العديد من العمليات الذهنية، أهمها:

- الإدراك: *«الإدراك إنشاء من إنشاءات الذهن لا تتدخل فيه العناصر التي تقدمها أعضاء الحواس لدينا فحسب، ولكن تتدخل فيه أيضا معارفنا التي تقدم على إكمال المعطيات الحسية »*[2].

  نتيجة لكون الإدراك عملية ديناميكية تتدخل فيها العديد من العوامل النفسية و العضوية و الاجتماعية أصبح من الشائع في علم النفس استعمال مصطلحي *النشاط الإدراكي* و*الإدراك الانتقائي* للدلالة على ذلك.

- الذاكرة: تتمثل في القدرة على *«الاحتفاظ بمعلومات الماضي مع القدرة على تذكرها أو استخدامها »*[3].

---

[1] DENIS Michel – *Image et cognition* – PUF – Paris – 1994 – 2eme édition – p.17:
«Dans un cas, l'activité de représentation aboutit à la création d'un objet matériel, un nouvel objet qui existe désormais dans le monde physique, et qui restera disponible même en dehors des circonstances réelles et de son utilisation. Dans l'autre cas, l'activité de représentation aboutit à un événement psychologique singulier, (…) ; cet événement psychologique, le cas échéant, pourra être actualisé ultérieurement, mais, en tant que tel, il ne modifie en rien l'état actuel du monde physique extérieur à l'individu ».

[2] نوربير سيلامي – *المعجم الموسوعي في علم النفس* – ترجمة وجيه اسعد – منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية – دمشق – 2001 – الجزء الأول.

[3] نفس المرجع السابق.

ويمكن تصنيف عدة حالات للذاكرة بناء على عدة معايير كزمن الاستدعاء (ذاكرة مباشرة، ذاكرة مرجاة إلى أجل قصير، ذاكرة مرجاة إلى أجل طويل) أو طبيعة السيرورة المستخدمة (ذاكرة عفوية أو ذاكرة إرادية) أو العضو الحسي المتدخل فيها (ذاكرة بصرية، ذاكرة سمعية، ذاكرة ذوقية،...).

3 . 1 . 1 . حالات التصورات:

يتم التمييز بين حالتين اثنتين تكون عليهما التصورات:

- الحالة الأولى: وهي حالة كمون والتي تتمثل في الوحدات المعرفية الذهنية. وتسمى التصورات في هذه الحالة بـ*التصورات النماذج*.
- الحالة الثانية: تنتقل فيها التصورات من حالة الكمون إلى حالة النشاط تحت تأثير سيرورات التنشيط المؤقتة (الاستحضار المؤقت).

و «*التنشيط المؤقت للتصور لا يؤدي بالضرورة إلى التجربة الواعية من - طرف الفرد – بهذا التنشيط. بلا شك توجد طرق تنشيط تترتب عنها تجربة معرفية حالية (صورة ذهنية على سبيل المثال) [...]. إلا أن التنشيط الانتقالي للتصور يمكن أن يكون فعلي – ويمكن توضيح تأثيره على السلوك بواسطة عمليات تجريبية مناسبة – دون أن يكون للفرد أي دخل في هذا التنشيط الذي يعطي محتوى واعي للتصور*»[1].

[1] - TAMISIER Jean-Christophe – Op.cit. p.668 :

«L'activation temporaire d'une représentation n'implique pas nécessairement, pour le sujet, l'expérience consciente de cette activation. Sans doute existe-il des modes d'activation susceptible d'engendrer une expérience cognitive actuelle (par exemple une image mentale), (…). Cependant, l'activation transitoire d'une représentation peut être effective – et son incidence sur le comportement peut être mise en évidence par des opérations expérimentales appropriées – sans que le sujet ait procédé à cette forme d'activation qui donne un contenu conscient à la représentation ».

وتعرّف التصورات في هذه الحالة بالتصورات-الظرفية.

3 . 1 . 2 . وظائف التصورات:

تقوم التصورات بالعديد من الوظائف والتي يمكن حصرها في الجوانب التالية:

- وظيفة الاحتفاظ بالمعلومات والمعطيات عن مختلف مواضيع العالم الخارجي.
- وظيفة تفسير المعلومات الحديثة أو الحالية وإدماجها واستيعابها.
- وظيفة توجيه وتبرير مواقف وسلوكيات الأفراد.
- وظيفة نسقية من خلال تنظيم كل المعلومات والمعارف في بنية كلية مترابطة ومتناسقة.

3 . 2 . التصور في التحليل النفسي[1]:

يستعمل مصطلح التصور في النصوص الفرويدية للدلالة على ثلاث معان:

- Die Darstellug يشير إلى الصورة التي تمثل أي موضوع كان في الجهاز النفسي للفرد.
- Die Vorstellung يشير إلى سيرورة ومحتوى نشاط ذهني.
- Der Vorstellugrepësentanz والذي يترجم إلى العربية بالمصطلح ممثل-تصوري.

يرتبط هذا المصطلح بمصطلح النزوة ولا يمكن فهم دلالته إلا من خلال مفهوم النزوة.

---

[1] سنتناول مفهوم التصور في الأعمال الفرويدية فقط.

يعرف فرويد النزوة في مقاله حول " *النزوات ومصيرها* " «*كمفهوم حدي بين النفسي والجسدي، كالممثل النفسي للاثارات الصادرة عن داخل الجسم والتي تصل إلى النفس، كالعمل المتطلب والمفروض على النفس نتيجة لارتباطها بالجسد*»[1].

ويرى فرويد أن مصير هذه الإثارات يكون في النفس على شكلين اثنين: على شكل تصور ممثل للنزوة - وهو *الممثل-التصوري* – وعلى شكل عاطفة تمثل التعبير الكمي للنزوة.

3 . 2 . 1 . تصور الشيء و تصور الكلمة:

ميز فرويد بين نوعين من التصورات هما تصور الشيء وتصور الكلمة، وذلك ليس للتمييز بين ما هو بصري وما هو سمعي (صوتي) وإنما لإبراز القيمة الموقعية وكيفية تسجيل وترسيخ الأحداث في مختلف الأنظمة النفسية (الوعي وما قبل الوعي واللاوعي).

وعن تصور الشيء يقول فرويد «*إن لم يتلخص تصور الشيء في توظيف ينصب على الصور الذكروية المباشرة للشيء، فهو يتلخص على الأقل في توظيف ينصب على الآثار الذكروية الأكثر بعدا و المشتقة من تلك الصور*»[2].

أما تصور الكلمة فهو ناتج عن الإدراك السمعي للشيء.

ويرى أيضا أنّ «*هذين التصورين، ليسا كما كنا نعتقد أنهما تسجيلات مختلفة لنفس المحتوى في أنظمة نفسية مختلفة، ولا حتى استثمارات وظيفية*

---

[1] FREUD Sigmund – *Pulsions et destins des pulsions* in *Métapsychologie* – Gallimard – Paris – 2007 – p.17-18 :

«*…comme un concept limite entre le psychique et le somatique, comme le représentant psychique des excitations, issues de l'intérieur du corps et parvenant au psychisme, comme une mesure de l'exigence de travail qui est imposé au psychique en conséquence de sa liaison au corporel* ».

[2] نقلا عن: لابلونش و بونتاليس – معجم مصطلحات التحليل النفسي – مرجع سبق ذكره .

مختلفة في نفس النظام النفسي: التصور الواعي يحتوي تصور الشيء بالإضافة إلى تصور الكلمة المرتبط به، التصور اللاواعي هو تصور الشيء فقط.

نظام اللاوعي يحتوي على استثمارات الأشياء المتعلقة بالمواضيع وهي الاستثمارات الموضوعية الأولى والحقيقية، نظام ما قبل الوعي (ونظام الوعي) يظهر عندما يكون تصور الشيء هذا مستثمر بإفراط بسبب ارتباطه بتصورات الكلمة المتعلقة به »[1].

3 . 2 . 2 . التصور- هدف:

بين فرويد أن تسلسل الأفكار والتداعي الحر لا يتم بطريقة عشوائية وعبثية، بل على العكس حيث يقول في كتابه " *تفسير الأحلام* ": « *في كل مرة يرتبط فيها عنصر نفسي بآخر عن طريق رابطة مدهشة وسطحية، يوجد أيضا بين هذين العنصرين رابطة صحيحة وأكثر عمقا والتي هي خاضعة لمقاومة الرقابة* »[2].

---

[1] FREUD Sigmund – *Le Refoulement* in *Métapsychologie* – Gallimard – Paris – 2007 – p.116-117*:*

«Ces deux représentations ne sont pas, comme nous l'avons pensé, des inscriptions différentes du même contenu dans des lieux psychiques différents, ni non plus des états d'investissements fonctionnels différents au même lieu : la représentation consciente comprend la représentation de chose – plus la représentation de mot qui lui appartient -, la représentation inconsciente est la représentation de chose seule. Le système Ics contient les investissements de chose des objets, les premiers et véritables investissements d'objets ; le système Pcs apparaît quand cette représentation de chose est surinvestie du fait qu'elle est reliée aux représentations de mot qui lui correspondent ».

[2] FREUD Sigmund – *L'interprétation du rêve* – PUF – Paris – 2004 – p.450-451 :

«… chaque fois qu'un élément psychique est relié à un autre par une association choquante et superficielle, il existe aussi entre les deux une connexion correcte et plus profonde qui est soumise à la résistance de la censure ».

وهكذا يتم تسلسل الأفكار (سواء كانت أفكار واعية أو أفكار ما قبل واعية أو أفكار لاواعية) على أساس هدف ومبدأ معين والذي أطلق عليه فرويد مصطلح *التصور-هدف*.

و قد يتبادر إلى الذهن الآن التساؤل عن السبب الذي دفع فرويد للتحدث عن تصور-هدف وليس فقط عن هدف.

ونجد الإجابة على هذا التساؤل عند كل من لابلانش و بونتاليس حيث يقولان: «*... بأنّ التّصورات موضع البحث ليست شيئا آخر سوى الهوامات اللاواعية. يجد هذا التأويل تبريره بالرجوع إلى النماذج الأولى التي وضعها فرويد عن نشاط الفكر: فهو، مع ما يتضمنه من استكشاف مميز للعمليات الثانوية، ليس ممكنا إلا بسبب ممارسة الهدف، أو التصور-الهدف الذي يحافظ على ما له من توظيف، لجذب يجعل كل المسالك التي تقترب منه أكثر نفاذا و"تعبيرا". هذا الهدف هو "تصور الرغبة" الذي يصدر عن تجربة الإشباع*»[1].

إذا كان تفسير لابلانش و بونتاليس يعطي إجابة واضحة ومقنعة عن التساؤل السابق فإنّه يطرح التباس بين مفهوم التصور ومفهوم آخر غاية في الأهمية بالنسبة لنظرية التحليل النفسي وهو الهوام: ما الفرق إذن بين التصور والهوام؟

يزول هذا الالتباس إذا ما استوعبنا نقطتين مهمتين:

أولا وعلى عكس التصورات التي يبدأ نشاطها مع بداية حياة الفرد فان الهوامات وظيفة نفسية تتطلب على الأقل حد أدنى من التمييز بين الأنا والعالم الخارجي (أي بين الأنا والموضوع الجزئي).

ثانيا يعتبر الهوام تعبير عن تصور مكبوت (لاشعوري). وبهذا نلاحظ الاختلافات بين طبيعة ووظيفة كل من التصور والهوام.

---

[1] لابلانش و بونتاليس – معجم مصطلحات التحليل النفسي – مرجع سبق ذكره.

على الرغم من الأهمية التي يوليها التحليل النفسي لمفهوم التصور –تيجة لارتباطه بمفهوم النزوة– في فهم وتفسير التوظيف النفسي وفي علاج الاضطرابات النفسية، إلا أنّه لم يتم ضبطه بشكل يزيل عنه الالتباسات.

فكما يشير إلى ذلك *ميشال بيرون- بوريلي* (*Michel Perron-Borelli*) في مقاله حول " *الهوام، تصور فعل* ": *«مفهوم تصور الأشياء هو أيضا يحمل العديد من سوء الفهم، فقد سمي كذلك فقط لمقابلته بتصور الكلمات. وبغض النظر عن الإيضاح الذي يقدمه هذا التضاد-التمفصلي يمكننا في الواقع أن نتساءل عن أي نوع من أنواع التصور –وأكثر من ذلك عن أية "أشياء" –يتعلق الأمر »* [1].

ويضيف قائلا: *«إن تعريف التصور الذي يربطه بمفهوم النزوة يشير إلى فكرة اللازمانية وإلى المكانة "الأصلية" التي تربطه باللاوعي وبالمكبوتات الأولية. إلا أنّه في نصوص أخرى ومراحل أخرى من تشكيل النظرية الفرويدية يوصف التصور من منظور تطوري وزماني. [...] وفي كل أبحاثه لم يتوقف (أي فرويد) عن الانتقال بين فرضية اللازمانية النفسية –الأسطورية إلى حد ما– والتي تغوص جذورها في ما هو بيولوجي وحضاري وبين تسليط الضوء على النشأة التطورية النفسية »* [2].

---

[1] PERRON-BORELLI Michel – *Le fantasme, une représentation d'action* in *Fantasme, action, pensée* – Semailles – Alger – 1997 – p.114 :

«La notion de représentation de choses est elle aussi porteuse de bien de malentendus potentiels pour peu qu'on oublie qu'elle est ainsi dénommée que pour être balancée avec la représentation de mots. Hors de l'éclairage que lui confère cette opposition-articulationnelle, on peut en effet se demander de quelles sortes de représentation – et plus encore de quelles " chose " – il est question … ».

[2] Ibid. p.116 :

« La représentation dans la définition qui la lie à la pulsion, renvois à une idée d'intemporalité, à ce statut de l'"originaire" qui la rattache à l'inconscient et au refoulé primaire ; cependant, en d'autres textes et en d'autres accents de l'élaboration théorique freudienne, la représentation est

على الرغم من الاختلافات التي نجدها في تحديد مفهوم التصور (بنيته، وظائفه، ...) في كل من علم النفس المعرفي والتحليل النفسي إلا أن هناك العديد من الجوانب التي يلتقيان فيها حيث أن كلاهما يعتبر التصور كسيرورة ذهنية ونتاج هذه السيرورة بالإضافة إلى التشابه الذي نلاحظه بين الحالات التي تكون عليها التصورات كما يصفها علم النفس المعرفي والتحليل النفسي، فما هما إلا تناول لنفس الظاهرة ولكن من منظورين مختلفين ركز فيهما كل من هما على ما يراه مهما في فهم هذه الظاهرة.

وبين هذا و ذاك حاولنا استخراج التعريف الإجرائي الذي سنعتمده في الدراسة العيادية للحالة وكيفية تناول موضوع تصورات الطفل للمدرسة.

---

décrite dans un statut ontogénétique, processuel et daté. (…) Sa recherche n'a jamais cessé d'osciller entre l'hypothèse d'une intemporalité psychique – plus ou moins mythique – plongeant ses racines dans le "déjà là" du biologique et de la civilisation, et la mise en lumière inlassable d'une ontogenèse psychique processuelle ».

الــفصل الرابـــع:

منهجيـــة البحـث

سنتعرض في هذا الفصل الخاص بمنهجية البحث إلى الكيفية التي تناولنا بها موضوع تصورات الطفل للمدرسة بما في ذلك المنهج المعتمد والوسائل المستخدمة في جمع المعطيات وكذا الصعوبات التي واجهتنا عند انجازنا لهذا البحث.

1 . المنهج العيادي: دراسة الحالة.

اعتمدنا في انجاز بحثنا على المنهج العيادي الذي يتناول دراسة وفهم التوظيف النفسي للفرد – السوي والمرضي على حد سواء – باعتباره وحدة شاملة ومنفردة.

وكطريقة أساسية للدراسة في المنهج العيادي اعتمدنا على دراسة الحالة.

1 . 1 . اختيار الحالة:

بناء على اعتمادنا دراسة تصورات المدرسة لدى الطفل المتمدرس بالمدرسة الابتدائية الذي لا تظهر عليه أية أعراض اضطرابات نفسية أو نفسية-جسدية أو عصبية استلزم الأمر توفر هذه المعايير والخصائص عند اختيار الحالة المدروسة.

أما فيما يخص اختيارنا للسنة الثالثة ابتدائي فهو متعلق من جهة بالإنتاجية اللفظية والقدرة التعبيرية للطفل ومن جهة أخرى بتطور تصورات الطفل تماشيا مع نموه

المعرفي الذي يتميز في هذه السن بالانتقال إلى مرحلة العمليات حيث تصبح تصورات الطفل أكثر ديناميكية كما وسبق أن أشرنا إلى ذلك في الدراسة النظرية.

تتمثل الحالة المدروسة في فتاة – سعاد – تبلغ من العمر ثماني سنوات – عند بداية المقابلات معها – تدرس بالسنة الثالثة ابتدائي بإحدى المدارس الابتدائية.

وقد يرى البعض أن الاعتماد على دراسة حالة واحدة غير كافي من حيث أنّه لا يعبر عن الظاهرة المدروسة ولا يمكن التعميم من خلاله، هذا أمر صحيح و نحن نوافق عليه إذ لا يمكن تعميم النتائج المتحصل عليها من دراسة حالة واحدة أو حتى عشرة حالات (لأنه أيضا عدد غير معبّر) وهذا ليس هدفنا البتة من هذه الدراسة.

ولكن ما أهمية الدراسة العيادية في هذه الحال؟ ما أهمية الدراسات التي قام بها كل من *بياجي* و*فرويد* – على سبيل المثال – والتي بنيت على حالات منفردة؟!

لسنا هنا بصدد الحسم في أمر لازال محل نقاش مفتوح حول الدراسات في مجال علم النفس العيادي وحول مدى علمية علم النفس العيادي ونكتفي بالقول: «*أنها خاصية الحالة العيادية أن تكون في نفس الوقت منفردة ومصدر للمعرفة المعممة*»[1].

1 . 2 . اختيار الوسائل المستعملة في البحث:

من المعلوم أن اختيار الوسائل المستخدمة في أي بحث ما مرتبط بالدّرجة الأولى بطبيعة هذا البحث (موضوعه، أهدافه،...) وبالإطار النظري الذي سيتناول فيه.

---

[1] HUMERY Roland – *La problématique du cas singulier* in *La recherche clinique en psychopathologie* – PUF – Paris – 1995-2006 – p. 89 :

« C'est le propre du cas clinique que d'être à la fois unique et source de savoir général ».

وعلى أساس اعتمادنا المنهج العيادي ودراسة الحالة في دراسة تصورات الطفل المتمدرس بالطور الابتدائي للمدرسة استعملنا الوسائل التالية:

1 . 2 . 1 . مقابلة البحث العيادية:

تعتبر المقابلة العيادية الأداة الأساسية للباحث النفساني العيادي، فهي تسمح له – من خلال العلاقة "المميزة" التي يبنيها مع الحالة – بجمع معلومات عن هذه الحالة وبفهم توظيفها النفسي.

وعلى الرغم أنّه من الناحية "الشكلية" لا يوجد اختلاف بين المقابلة العيادية في الممارسة العيادية عمّا هي عليه عند القيام ببحث، إلا أن هناك بعض الاختلافات الجوهرية التي تجعل لمقابلة البحث العيادية إطار خاص تتشكل فيه العلاقة بين النفساني العيادي (الباحث) والحالة أو الحالات المدروسة: فهي ليست علاقة مبنية على أساس الطلب النفسي من طرف الحالة (استشارة نفسية أو دعم نفسي أو علاج نفسي) وإنما يكون الطلب هنا من طرف الأخصائي النفسي؛ وهذا الأمر يتطلب إعادة التفكير في خصائص الديناميكية النفسية التي تميّز مقابلة البحث العيادية.

ولانجاز دراستنا قمنا بمقابلات عيادية نصف موجهة مع الحالة المدروسة والتي كانت في مجملها ثماني مقابلات تناولنا فيها العديد من المواضيع والجوانب التي تخص معاشها المدرسي والأسري.

كما خصصنا ثلاثة من هذه المقابلات لتطبيق الرسم: رسم الأسرة ورسم المدرسة.

1 . 2 . 2 . الرسم:

يعتبر الرسم وسيلة جيدة للاطلاع على جوانب مختلفة من العالم النفسي للطفل باعتماده على مبدأ الإسقاط ليس بمعناه التحليلي المحصور في الوسيلة الدفاعية التي تتمثل في نبذ «*الشخص من ذاته بعض الصفات، والمشاعر، والرغبات وحتى بعض "الموضوعات" التي يتنكر لها أو يرفضها في نفسه، كي*

بموضعها في الآخر، سواء أكان هذا الآخر شخصا أم شيئا، [...]»[1]، وإنما في معناه الأوسع كما يعرفه *روجي موكييلي* (*Roger Muchielli*) :

«إن الإسقاط الذي تعتمد عليه التقنيّات الإسقاطية ما هو إلا النشاط الإدراكي في حد ذاته، ولو أنّه لا يكون واعيا على الإطلاق كما لا يكون نظرنا (أو بصرنا) واعيا بالبنية التشريحية-الفيزيولوجية للعين أو بالسيرورات المتدخلة فيه »[2].

وبهدف تحصيل المزيد من المعلومات حول المعاش النفسي للحالة في محيطيها الأسري والمدرسي استعنا برسم الأسرة ورسم المدرسة:

- رسم الأسرة: باعتماد التعليمة الكلاسيكية في تطبيق هذا الرسم طلبنا من الحالة أن ترسم أسرتها، ولقد أنجزت هذا الرسم في حوالي عشرين دقيقة.
- رسم المدرسة: في إحدى المقابلات وباستعمال تعليمة بسيطة – *«ارسمي نفسك في المدرسة في أي مكان تريدين و كيفما تريدين»* – طلبنا من الحالة أن ترسم نفسها في المدرسة.

ثم في مقابلة أخرى طلبنا منها مرة أخرى أن ترسم نفسها في المدرسة ولكن في مكان مختلف عن مكان الرسم الأول، وهذا لجمع أكبر قدر ممكن من المعطيات حول تصورات الحالة للمدرسة.

استغرق انجاز الرسم الأول للمدرسة ست وعشرون دقيقة أما زمن انجاز الرسم الثاني فكان حوالي ست وثلاثون دقيقة.

ونلفت الانتباه هنا إلى أن رسم المدرسة هو في الحقيقة موجود كاختبار نفسي وضع من طرف *بلومار (Blomart)* و *كامبيي (Cambier)*

---

[1] جان لابلانش و ج. ب. بونتاليس – *معجم مصطلحات التحليل النفسي* – مرجع سبق ذكره.

[2] WIDLÖCHER Daniel – *L'interprétation des dessins d'enfants* – Pierre Mardaga – Belgique – 2002 – 15eme édition – p. 72 :

« La projection à l'œuvre dans les techniques projectives n'est autre chose que l'acte perceptif lui-même, quoiqu'il ne soit absolument pas conscient, pas plus que notre vision n'est consciente de la structure anatomo-physiologique de l'œil ou des processus par lesquels elle s'effectue ».

وماس (Mass) انطلاقا من نتائج دراستهم على مجموعة أطفال يعانون من صعوبات في التكيف المدرسي.

إلا أننا لن نعتمد على هذا الاختبار النفسي في تفسير رسمي الحالة للمدرسة، وسنفسرها باعتبارها نتاج نفسي يحمل العديد من المكوّنات النفسية المسقطة.

2 . <u>صعوبات البحث</u>:

لا يخلو انجاز أي بحث علمي كان من بعض العراقيل والصعوبات التي تواجه الباحث.

وعلى الرغم من أننا نجد أنه من المؤسف أن الباحث لازال – في مجتمعنا – يتعرض للعديد من الصعوبات التي تتعلق بالبيروقراطية وسوء تسيير مراكز التوثيق إلا أنّه لا يهمنا عرض هذه الصعوبات هنا بقدر ما يهمنا – من الناحية العلمية – إبراز صعوبات أخرى واجهتنا أثناء قيامنا ببحثنا.

وتتمثل هذه الصعوبات في التحفظات التي أبداها بعض الأفراد اتجاهنا، سواء بطريق مباشر أو غير مباشر، كما كان الحال مع الحالة التي قمنا بدراستها حيث ألفينا في إحدى المقابلات وعلى الرغم من تأكيدنا المتكرر والمستمر أن معلوماتها الشخصية ستظل سرية:

«أبي وأمي يقولان لي لا تتكلمي عن المواضيع التي تخص الأسرة. قبل أن أخرج من المنزل (أي قبل أن تأتي إلى المقابلات التي تجريها معنا) يوصونني بأن أقول لا أعلم لم أسمع...».

هذه المقاومة لها مرجعية نفسية-ثقافية أين تعتبر الأسرة وكل ما يتعلق بها من المقدسات التي يجب كتمها ولا يجوز الخوض فيها مع الغرباء ومن بينهم الأخصائي النفساني.

لا يتعلق هذا الأمر بالإطار الخاص لمقابلة البحث العيادية – الذي تحدثنا عنه سابقا – لأنه حتى في الممارسة العيادية حيث أن الحالة هي التي تطلب العلاج النفسي نجد أيضا -في كثير من الأحيان- هذه المقاومة النفسية-الثقافية.

وعلى هذا الأساس على الأخصائي النفساني العمل ليس فقط على رفع المقاومة المتعلقة بالرقابة النفسية اللاشعورية –المقاومة- و لكن أيضا على تلك المتعلقة بالرقابة الخارجية.

3 . حدود الدراسة:

تقتصر دراستنا على الطفل المتمدرس في المرحلة الابتدائية الذي لا تظهر عليه أية اضطرابات نفسية أو نفسية-جسدية أو عصبية.

كما أنها، من جهة، لا تأخذ بعين الاعتبار الفروق الجنسية في تحديد تصورات الطفل المتمدرس للمدرسة، ومن جهة أخرى تهتم فقط بتصورات الطفل المتمدرس وليس الطفل الذي لم يدخل المدرسة بعد.

بالإضافة إلى أنها – أي الدراسة – تخص المؤسسة المدرسية العمومية ولا تشمل أي نوع من المؤسسات التعليمية الخاصة أو المتخصصة.

كانت هذه أهم الخطوات التي قمنا بها من حيث تنظيم البحث وجمع المعطيات بهدف اختبار الفرضيات والتوصل إلى إجابة عن سؤال البحث من خلال الدراسة العيادية للحالة.

الفصـل الـــخامس:

الدراســـة العياديـــة

سبق لنا أن ذكرنا في فصل سابق من هذا البحث أننا انطلقنا من فكرة أن طبيعة علاقة الفرد بموضوع ما تحدد تصوراته عن هذا الموضوع، وبالتالي ففي دراستنا للحالة بهدف معرفة مختلف تصوراتها عن المدرسة سنحاول فهم مختلف علاقاتها بمحيطيها الأسري والمدرسي.

وعلى هذا الأساس تناولنا تقديم الحالة من خلال محورين أساسيّين هما المحيط الأسري والمحيط المدرسي، لنقوم بعد ذلك بتحليل عام للمعطيات والاستنتاجات التي استخلصناها من دراسة الحالة وبمناقشة النتائج لتقديم ما يمكن اعتباره مساهمة علمية للبحث.

1 . تقديم الحالة:

سعاد فتاة تبلغ من العمر ثماني سنوات وهي متوسطة الحجم ذات بشرة بيضاء وشعر كستنائي داكن. هندامها مرتب ونظيف وتضع بعض الإكسسوارات.

1 . 1 . المحيط الأسري:

تعيش سعاد في أسرتها المتكونة من والديها وأخويها الأصغر سنا منها حيث يبلغ أخوها "أ" خمس سنوات وأخوها "ر" تسعة أشهر.

يعمل والداها المتحصلان على شهادة جامعية بإحدى الشركات الوطنية.

منذ ولادة سعاد وبسبب عمل أمها وُكلت مهمة الاعتناء بها إلى مربية ثم بعد سبعة أشهر إلى جدتها من أمها التي قامت بتربيتها حتى السنتين الأولى والثانية من تمدرسها.

لم تكن سعاد تقضي إلا نهاية الأسبوع وبعض أيام العطل مع والديها.

«جدتي أم أبي لم ترد أن ترعاني عندما كنت صغيرة، قالت لأمي أن الأطفال الرضع صعاب... عندما كنت طفلة رضيعة كانت الحاضنة تأتي إلى منزلنا للاعتناء بي، لكن في غالب الأحيان كان أبي هو الذي يعتني بي هي –أي الحاضنة- لم تكن تفعل شيئا ... عندما بلغت سبع أشهر أصبح والديّ يأخذونني عند جدتي (جدتها من ناحية الأم) و كانوا يأتون لاصطحابي إلى المنزل كل أربعاء ... في كل مرة كنت أشتاق كثيرا لأبي وأمي كنت أدخل الغرفة وأجهش بالبكاء ...».

«أريد أن أكون مثل جدتي... هي التي ربتني، هي التي تعبت لأجلي، أمي حملت بي فقط لهذا أحب جدتي أكثر لكن هذا لا يعني أنني أكره أمي لا ! فأنا أحبهما الاثنتين...».

«نحن: عندما تكبرين ماذا تريدين أن تصبحي؟

سعاد: طبيبة... ليس من أجل النقود و لكن لأن مهنة الطب تعجبني كثيرا، عندما أرى الأطباء يعاينون الأطفال يعجبني ذلك كثيرا ...».

«أحب أن أكون مثل جدتي... المسؤول عن أمي في العمل يصرخ في وجهها، اعملي، تعالي لتعملي. أما الطبيبة فإذا أرادت ألّا تذهب إلى العمل فلا تذهب، في بيتها و تكسب النقود ...».

«لم تختر أمي دراسة الطب عندما أرادت جدتي منها ذلك، لكن أنا سأفعل ذلك ...».

«أمي لا تحب الماكياج فهي تضع فقط القليل منه في الأعراس

نحن: و أنت هل تحبينه؟

سعاد: نعم، بالأخص أنا أحبه بجنون! جدتي أيضا تحبه».

من الواضح أن سعاد هي أكثر حبا وتعلقا بجدتها فهي تريد أن تكون مثلها (أنثوية، تحسن اللبس ووضع الماكياج) وتريد أيضا أن تصبح طبيبة – كما تتمنى جدتها – تكسب المال بسهولة دون أن تضطر للخضوع لسيطرة أحد.

مع العلم أن أم سعاد تمثل نقيض ما تمثله جدتها فهي غير مهتمة بمظهرها بالإضافة إلى أنها – وكما تقول سعاد – رفضت أن تكون طبيبة عندما اقترحت عليها أمها (أي جدة سعاد) ذلك واختارت أن تحترف مهنة أخرى.

«أبي يضربنا، يضربنا، يضربنا، نسميه سيد ضراب... إذا ما أثرنا بعض الضوضاء وهو نائم يستيقض ويضربنا ...يتعصب بسرعة... عندما يكون مهموما يأخذنا في نزهة ويقول لنا سأشتري لكم كل ما تريدون فقط أزيلوا عني همي، يأخذنا حيث نريد و يلعب معنا، كم هذا رائع!».

«...أتمنى أن يتوقف أبي عن ضربنا ...».

فيما يخص علاقة سعاد بوالدها فمن الظاهر أنها علاقة جد متجاذبة وجدانيا (متناقضة وجدانيا)، فهو في نفس الوقت الأب العنيف الذي يقسو عليهم ويضربهم حتى لأتفه الأسباب والأب الذي يعتني بهم ويعتبرهم مصدر سعادته.

لما بلغت سعاد حوالي العامين و النصف أصبح لها أخ ("أ").

ويظهر من خلال أقوالها أن هذه الوضعية العائلية الجديدة سببت لها إحباط شديد لأنها على عكس ما كانت تريد أن تكون لها أخت صغيرة تلعب معها وتشاركها نشاطاتها اليومية أصبح لها أخ طائش وورش استحوذ على كل اهتمام ورعاية والديهما وحرمها من العديد من الميزات: فهي لم تعد فقط الطفلة الوحيدة المدللة بل وأصبحت أيضا مسؤولة عنه في أغلب الأوقات.

«سيدخل أخي المدرسة هذه السنة وأنا خائفة منه... طائش (ورش) ...أنا التي أقوم له بكل شيء، أحرسه إذا دخل إلى المرحاض وأغلق الباب لأنّه قد يدخل المرحاض دون أن يغلق الباب فهو لا يبالي، أدخله المرحاض وأغلق الباب ثم أفتحه له وآخذه إلى قسمه. أنا التي أراجع له دروسه في البيت، أمي هي التي كانت تقوم بذلك لكن منذ أن ولد أخي الأصغر أصبحت تارة هي التي تقوم بذلك وتارة أخرى أنا ...».

«كنا نظن أنه (أي أخوها "أ") بنت، فرحت كثيرا يوم كانت أمي تلدُ، قلت لابنة خالتي تيليلي تيليلي!! أمي ستلد طفلة وألعب معها، عندما وُلد ولدا فرحت ولكن ليس كما لو كانت ستكون بنتا ... أنا أسميته، أنا التي قلت لهم أسموه "أ"، قلت لهم عيد ميلاد أخي. أنا لم أكن أعرف أنه سيكون لي أخ، كنت أقول عيد ميلاد أخي "أ" عيد ميلاد أخي "أ" لذلك أسموه "أ"...».

«أقول لهما (أي لوالديها) لماذا أنجبتم لي هذا الأخ الطائش... الآخر (أخوها الأصغر "ر") ساكن كالصخرة، هادئ، هادئ، لا يتحرك، لا يعبث بالأشياء ...في إحدى المرات سرق "أ" طلاء أظافر جميل من المحل وأحضره لي وقال لي خذي، أعدته إلى صاحب المحل الذي قال لي لا بأس خذيه فقلت له لا آخذ الأشياء بدون دفع ثمنها ...».

«قلت له (لأخيها "أ") اليوم –عندما طردني من غرفته- أفضل الذهاب إلى الغابة على العيش معك، فأخذ يبكي يبكي يبكي، قلت له أنت تطردني من غرفتك، لسبب أو لآخر يقول لي اخرجي و يختنق، كأن أقول له "أ" لا يجب أن نلعب بهذا الشيء لأنّ أبي سيضربك فيقول لي اخرجي ويختنق، يختنق طوال الليل... أمي وأبي يلومانني ويوبخانني، يقولان لي لا تغضبيه فأنت تعلمين أنّه يختنق

نحن: ماذا تشعرين عندما يوبخانك؟

سعاد: لا أشعر بأي شيء فهذا أخي (صمت).

«نريد أحيانا الخروج في نزهة لكن عندما يكون "أ" أو "ر" مريضا فلا نخرج... أغضب عندما أطلب من أبي الخروج في نزهة ويرفض، أتوجه إلى غرفتي وأمزق كل الصور، لكنّي لا أفعل ذلك كل مرة...

نحن: ألا تتمنين لو أنّ أخاك "أ" كان لطيفا؟

سعاد: لا، لا أريد أن أقول هذا عن أخي

نحن: لماذا؟

سعاد: هكذا ... أحيانا أقول له "ر" أفضل منك، ألطف منك...».

1 . 2 . <u>المحيط المدرسي</u>:

بدأ تمدرس سعاد في سن الخامسة وتم ذلك تبعا لرغبتها حيث تقول أنها هي التي أصرّت على الدخول إلى المدرسة في تلك السن:

«لم يرد والداي أن أدخل المدرسة في عمر الخمس سنوات، قلت لهم لن أبقى في الحضانة مع أولئك الصغار. كنت فقط مع من يبلغون ثلاث وأربع سنوات. أمي قالت لي اغتنمي الفرصة والعبي فأجبتها لا، أريد أن أذهب إلى المدرسة، وعندما دخلت إلى المدرسة أعجبتني كثيرا ...».

وتصف دخولها المدرسة لأول مرة على أنّه تجربة رائعة ولا تنسى، وتقول أنّها تحب معلمة السنة الأولى.

وعلى الرغم من تغيير سعاد للمؤسسة المدرسية في كل سنة دراسية إلاّ أنها لم تبد أية صعوبات أو اضطرابات طول مرحلة تمدرسها واستطاعت أن تتكيف وتتتبّع جيدا دروسها وحتى أن تكون من التلاميذ النجباء في قسمها، فقد تحصلت هذه السنة على معدل 8 من 10.

فيما يلي سنعرض طبيعة علاقات سعاد مع مختلف مكونات مدرستها التي نجدها هامة لفهم وتحديد تصورات سعاد عن المدرسة:

- علاقة سعاد بمعلمتيها:

«أحب معلمتي و هي تحبني، معلمة اللغة العربية ومعلمة اللغة الفرنسية كلاهما ...».

«معلمة اللغة العربية لطيفة معنا لا تضربنا، إذا قمنا بشيء ما تنقص لنا النقاط. عندما لا ننجز واجباتنا - لأنها تعطي لنا الكثير من الواجبات - إذن عندما لا ننجزها تنقص لنا نقطتين، نقطتين أو اكثر.

معلمة اللغة الفرنسية تضرب التلاميذ لكن هذه السنة ولأننا تلاميذ جدد على المادة فهي لا تضربنا كثيرا ... معلمة اللغة العربية هي أيضا تضربنا ولكن ليس كمعلمة اللغة الفرنسية ...

نحن: من التي تحبينها أكثر معلمة اللغة العربية أو معلمة اللغة الفرنسية؟

سعاد: معلمة اللغة الفرنسية.

نحن: لماذا؟

سعاد: لأن معلمة اللغة الفرنسية حنونة، تحبني كثيرا كثيرا، معلمة اللغة العربية تضربني، لا تضربني وإنما تقول لي كتلك المرة التي غبت فيها لأنني ذهبت إلى طبيب الأسنان ودخلت المدرسة في الوقت الذي كان فيه التلاميذ عائدين إلى الأقسام من فترة الاستراحة وكانوا لا يزالون في السّاحة، تكلّمت معها أمي وعندما دخلت قالت لي لا أقبل أن تأتي إلى الصّف على الساعة العاشرة، قالت لي كان يجب أن تتغيّبي كل اليوم ما دمت مريضة ابقي نائمة في البيت لا تأتي الى هنا في اليوم الذي حشوت فيه ضرسك ثم تأكلين صابرتك وتأخذين في التألم آي آي، كان يحب ألا تأتي اليوم وغدا، فقلت لها (أي للمعلمة) لماذا؟ قالت لي هكذا ! كنت غائبة في الصباح ولقد فوّت حصة اللغة العربية، أخرجتني من الحصة أمام أمي وقالت لها ما كان يجب أن تأتي الآن... وفي أحد المرات كنت أيضا

مريضة وجاءت أمي إلى المدرسة في وقت الاستراحة لكي تعطيني الدواء فقالت لها لماذا أتيت الآن ألا ترين أنني في حصّة، لا يمكنك المجيء أثناء الحصّة، ومنذ ذلك قالت لي أمي خذي دواءك وتناوليه وحدك ...قبيحة ...».

«معلمة اللغة العربية قبيحة ... لا ترتدي ملابس جميلة معلمة اللغة الفرنسية ترتدي ملابس جميلة. في الحفلة ارتدت معلمة اللغة الفرنسية فستانا أحمرا و حذاء أحمرا ذو كعب عالي، ووضعت ماكياجا أحمرا، كل شيء أحمر، وضعت طلاء أظافر أحمر هي تضعه دائما، الحلي هنا و هنا، بعد ذلك جاءت معلمة اللغة العربية كانت كالأعرابية... أنا أريد أن أكون كمعلمة اللغة الفرنسية، معلمة اللغة الفرنسية شكلها دائما رائع ليس كالأخرى التي تلفّ نفسها... أحب معلمة اللغة الفرنسية بجنون حتى لو لم تكن مدرسة جيدة، لكنها تدرسنا جيدا... في الحقيقة، معلمة اللغة العربية هي الأكثر جمالا، أنا لا أحبها ولكن جمالها أخاذ! عيناها خضراوين ... الأكثر ظرافة هي معلمة اللغة الفرنسية ...».

«... معلمة اللغة العربية عبوس لا تضحك ...».

يظهر التناقض بصفة واضحة في وصف سعاد لمعلمة اللغة العربية وعلاقتها معها، فهي تبدأ بقولها أنها معلمة جيدة ولطيفة ومحبوبة وأنها تتمنى لو تنتقل معهم إلى السنة المقبلة، ثم تقول في مقابلات لاحقة أنها معلمة قبيحة و سيئة وأنها لا تحبها.

أما بالنسبة لمعلمة اللغة الفرنسية فعلى الرغم من أنها في الواقع – حسب أقوال سعاد – أعنف في سلوكها مع التلاميذ من معلمة اللغة العربية إلاّ أن سعاد تحبّها أكثر وترغب في أن تكون مثلها.

- علاقة سعاد بمدير المدرسة:

«بدين! في اليوم الذي زارنا فيه المفتش جلس (مدير المدرسة) بجانبي، الطاولة تكسرت و الله تكسرت و لم أجد أين أجلس... هو ملتح ولطيف...».

«لا أعرفه (المدير) جيدا، لا يأتي الى قسمنا أراه فقط في الساحة. لطيف وكبير في السن، قريبنا ... أتحدث إليه إذا احتجت شيئا، كتلك المرة ذهبت إليه لأسأله عن تسجيلات السنة الأولى من أجل أخي "أ"، في العيد أخذت له الحلويات. أحيانا تدعوه أمي في شهر رمضان...

نحن: هل تخافين منه؟

سعاد: نعم لأنه قبيح... لأني أعلم أنّه عصبي... يتعصّب على التلاميذ المشاغبين ويغضب عليهم».

علاقة سعاد بمدير المدرسة هي علاقة متجاذبة وجدانيا فهي في نفس الوقت تصفه على أنّه الرجل اللطيف والهادئ ثم تنتهي بالقول أنّه الرجل القبيح الذي يصرخ في وجه الأطفال ويضربهم وأنها تخافه.

- علاقة سعاد بزملائها:

«نلعب معا في الساحة لعبة الملاحقة... هم (أي زملائها التلاميذ) من يخاصمونني... لكننا نتصالح بعد ذلك، مخاصمون، أنا أكره من يخاصم، عندما يخاصمني أخي ("أ") أتعصب عليه...».

«قديما كانت هناك مدرسة خاصة بالفتيات وأخرى خاصة بالفتيان لكن حاليا الأمر ليس جيدا فقد جعلوا المدرسة للفتيات والفتيان معا، هذا ليس جيدا ... لأن الفتيان سيئون و يسبّون... حلمت أن لي مدرسة أنا الوحيدة التي أدرس بها، رائع...».

تعتبر سعاد زملائها في القسم مصدر إزعاج –وبالأخص الذكور– وتظهر بوضوح رغبتها في إقصائهم من حياتها المدرسية لتبقى وحدها.

- علاقة سعاد بالعلم والتعلم:

تفضل سعاد مادة الرياضيات والرسم والرياضة ولكن على الرغم من ميلها للرياضيات إلا أنّها تجد بعض الصعوبات في هذه المادة.

سعاد التي تريد أن تصبح طبيبة هي جدّ مواظبة على مراجعة دروسها يوميا وذلك خضوعا للشروط والظروف الصارمة التي يفرضها عليها والديها والتزاما بأوامرهما وتطلعاتهما العالية (وتطلعات جدتها أيضا) إذ يريدانها أن تكون دائما الأولى في قسمها أو على الأقل بين الثلاث الأوائل:

«أمي صارمة معي فيما يخص الدراسة، لا تتركني ألعب في الخارج تقول لي اجلسي وادرسي حتى تتحصلي على علامة جيدة... أبي كذلك، مثلا إذا لم أتحصل على علامة جيدة يوبخاني. عندما أقول لهما تعبت أنهكت يقولان لي أنت لا تدرسين من أجلنا ولكن من أجلك عندما تكبرين تفيدك دراستك... صارمان جدا...».

«أمي هي التي تشرح لي الدروس لكن عندما لا تكون في البيت أدرس بمفردي، أبي لا يجيد فعل ذلك ففي اليوم الذي حضّرت معه درس التربية المدنية شرح لي كل شيء خطأ...».

«أمي لطيفة معي لكن عندما يتعلق الأمر بالدراسة تصبح قبيحة معي

نحن: ماذا تفعل لك عندما تكون قبيحة معك؟

سعاد: تضربني، لا تشتري لي شيئا، أقضي كل الصيف في البيت، هم (أي عائلتها) يذهبون إلى الشاطئ و أنا لا، يأكلون البوظة و أنا لا ... أقول لها أمي أنا أفكر فيما أهديك في عيد ميلادك القريب فتقول لي هديتي أن تحصلي على معدل جيد...».

«... إني خائفة، إني خائفة من عدم الحصول على معدل جيد، إني خائفة كثيرا... لكن عندما أتحصل على معدل جيد ويقولون لي أنني الأولى في القسم أفرح كثيرا ».

«عندما كنت صغيرة و كنت أتحصل على معدل جيد كانت جدتي تغني لي و تزغرد لي...».

سألنا أيضا سعاد ماذا تفعل فيما إذا ترك لها خيار الذهاب أو عدم الذهاب إلى المدرسة، فقالت:

«أذهب!... عندما أبقى في البيت أملّ كثيرا ... هناك (في المدرسة) ليس كالبيت، في البيت نبقى جالسين فقط، هناك نقوم بدروس، بالرياضيات وبالنشاطات...».

- علاقة سعاد بالفضاء المدرسي:

«كانت مدرستنا في حالة متدهورة، فقامت امرأة بإصلاحها، مثل دورة المياه التي كانت وسخة - فأنا لم أكن أدخلها بتاتا- فنظفتها ووضعت الأقفال...».

« يركض التلاميذ كثيرا في الساحة، يقول لهم المدير بهدوء لا تركضوا، أنا ضربوني في رأسي هنا، فقال لهم لا تركضوا لا تتشاجروا ... المشرفة لطيفة لا تفعل لهم أيّ شيء، عندما تفتح الباب يدخلون راكضين وفي أحد المرات أوقعوها على الأرض، الفتيات والفتيان... في الساحة يتردد الكثير من الكلام السيء الفاحش، مرة قالت لي إحدى التلميذات تعالي لنزغرد فقلت لها لا، لا أعرف و لن آتي، أنا هنا لأدرس ...».

«في الساحة نلعب، نلعب، نلعب... عندما يدق الجرس أغسل وجهي و أمشط شعري و أدخل القسم... الجري ممنوع في الساحة ... طلبت منا معلمة اللغة العربية إن شئنا أن نصنع لافتة بها ممنوع رمي الأوساخ

وأخرى بها ممنوع الجري، أنا صنعت لافتة ممنوع الجري، صنعت ورقة كبيرة كتبت فيها ممنوع الجري... مدرستنا مزيّنة بشكل جميل، نحن نزيّنها ... جميلة...

نحن: إذا طُلب منك تغيير كل ما تردين في مدرستك، ماذا تغيّرين؟

سعاد: أغيّر كل تلك الطاولات القديمة وأحضر طاولات جميلة تلك التي بها كراسي وملونة، أضع صبورات جديدة تلك التي نكتب عليها بالقلم، مكتب جديد للمعلمة، أغيّر كل شيء أغيّر كل المدرسة، أنزع كل تلك الأوراق وأرسم أخرى، أضع صورة المدير وصورة المعلمات في كل قسم، أزيّن الأقسام، أغيّر كل شيء، أغيّر الأبواب والنوافذ كلها... أحضر الكتب والقصص التي يريدها التلاميذ، أعيد طلاء المدرسة كل سنة، كل سنة، لا ! كل آخر سنة أعيد ترتيب كل شيء ... لا يعتنون جيّدا بالمدرسة... أنزع كل ذاك العشب و أترك الأشجار فقط... أضع مشجب للصغار وآخر للمعلمات ... أضع عند كل طاولة سلة مهملات... هذا رائع!».

يجب أولا أن نوضح أنّ ما نقصده هنا بالفضاء المدرسي هو مختلف الأمكنة التي تتوفر عليها المدرسة (القاعات، الساحة،...)، أي الطابع المادي للمؤسسة المدرسية.

ويمكن القول أن هناك ثلاث فضاءات مدرسية مستثمرة بطريقة خاصة ومختلفة من طرف سعاد وهي: القسم و الساحة و دورة المياه.

1 . 3 . تحليل الرسوم:

1 . 3 . 1 رسم الأسرة:

- تقديم الرسم:

تظهر في رسم سعاد لأسرتها – وبالتحديد في الجزء الأيسر من الورقة – ثلاث شخصيات مبتسمة هي من اليسار إلى اليمين: الأب وسعاد والأم، يمسك كل منهما بيد سعاد.

يرتدي الأب سروالا وقميصا (غير محدد الشكل) أسودين وترتدي الأم لباسا ملونا بالأزرق والأحمر. أما سعاد فترتدي قميصا وتنورة أحمرين.

في أعلى الورقة رسمت السماء زرقاء وجزء من قرص الشمس الأصفر في ركنها الأيسر وعلى طول أسفل الورقة رسمت أزهار متعددة الألوان.

وفي الجزء الأيمن من الورقة وإلى جانب سعاد ووالديها رسمت سيارة حمراء اللون.

بدأت سعاد رسمها من اليسار إلى اليمين – وهي حركة الرسم الطبيعية – بصورة والدها حيث رسمت رأسه وجدعه وساقيه، ثم رسمت نفسها ثم أمها بإتباع نفس التسلسل (أي من الأعلى إلى الأسفل).

بعد ذلك رسمت الشمس وشرعت في التلوين: لونت الشمس وأسرتها والسماء والأزهار على التوالي. ثم أعلنت عن الانتهاء من الرسم فسألناها عن أخويها فأجابت أنهما لم يكونا قد ولدا بعد.

لكن بعدما سألناها عن سنها في الرسم (أربعة سنوات) والسن التي كانت فيها عند ولادة أخوها "أ" (سنتين) قامت برسم دائرة على مستوى بطن أمها - تمثل أخوها – قائلة أن أمها كانت حاملا بأخيها "أ".

بعد ذلك رسمت السيارة في الجزء الأيمن الشاغر من الورقة ولونتها بالأحمر.وهكذا أتمت سعاد رسمها للأسرة.

- تقديم قصة الرسم:

«هذا أبي و هذه أمي و هذه أنا و أخي كان في بطن أمي، كنا خارجين من منزل جدتي وذاهبين لنركب السيّارة، كنا ذاهبين إلى مدينة الملاهي، كنا فرحين... في اليوم الموالي ذهبنا إلى تلمسان... في الصباح حضّرنا القهوة لكي نأخذها معنا إلى مدينة الملاهي و أنا كنت أحضر الحلوى لنأخذها معنا. استيقظنا في الصباح شربنا الشاي أمي قامت بإعداد القهوة والحلوى... كان في عمري عامين... أبي كان يغسل السيارة ... هنا نحن خارجون من المنزل، إننا فوق الرصيف أمام بيت جدتي... في الصباح نظفنا المنزل ورتبناه وأعددنا الحلوى ثم تغدينا ثم أخذنا قيلولة وفي المساء شربنا القهوة، جدتي شربت القهوة، وبعد ذلك أعددنا الشاي ووضعناه في إبريق... أبي فرحٌ لأنه ذاهب إلى مدينة الملاهي، لا أعلم أظن أنه كان فرحا لأنه اصطحبنا الى الحديقة عندما يكون غضبانا لا يأخذنا إلى مدينة الملاهي أو غير ذلك ... سعاد فرحة، إنها تفكر في أنّ أباها و أمها فرحان وعندما أخذاها في هذه النزهة هي تحس بفرح شديد لأن أباها و أمها كانا يعملان طوال الوقت ...كانت أمي ستلد بعد شهر من هذا اليوم، كانت فرحة لكنها أيضا كانت خائفة لأنه طفلها الثاني، في ولادتي أنا اضطروا إلى استعمال ملاقط جذب الجنين لإخراجي، و أخي هذا ولد أبكم ليس أبكم و إنما لم يبك و لم يكن قادرا على اصدار الأصوات، اخذوه عند الطبيب الذي قام بمتابعة علاجه حتى كبر ... أمي أكثر فرحا (مقارنة بشخصيات الرسم الأخرى) فهي دائما تفرح لأجلنا عندما نخرج في نزهة، قالت لي عندما تخرجون للتنزه أنا أفرح لأنه عندما يخرج أولادي كأنني خرجت أنا أيضا، أحيانا أمي هي التي تأخذنا للتنزه... لا أحد منا ليس فرحا كلنا فرحين، هذا أول يوم عطلة نخرج فيه للتنزه... هنا، كانا هما الاثنان (أي والداها)

جيّدان معي عندما كنت صغيرة لم يكونا يضرباني... كان أبي عصبيّ بعض الشيء لم يكن يحنّ علينا كما تفعل أمي كان يذهب إلى العمل و لا يعود حتى المساء، لم يكن يبقى معي إلا بعض الوقت ليس كل اليوم كما تفعل أمي، ليس عصبي وإنما لم يكن يبقى معي كل اليوم ... "أ" كان في بطن أمي، أنا كنت أردد "أ" أخي، عيد ميلاد سعيد "أ" دون أن أعلم أن أمي كانت حاملا، عندما ولد فرحت كثيرا كنت أقفز من شدة الفرح ...

نحن: من الذي تحبينه أكثر هنا (أي في الرسم)؟

سعاد: أمي، عندما يضربنا أبي تدافع عنّا، تحن علينا، تشتري لنا كل ما نريد، لا تضربنا (مع العلم أن أمها تضربهم)...

بعد ذلك ذهبنا إلى المنتزه المجاور لفندق الشيراطون، به ألعاب التسلية ... لعبت، لعبت، لعبت، ركبت الأرجوحة، ركبت الطائرة، ركبت كل الألعاب و أبي و أمي كانا يتفرجان علي، هناك أيضا ألعاب للكبار، أبي و أمي ركبا لعبة التصادم بها سيارات صغيرة وسيارات كبيرة، أنا كنت أقود سيارة وحدي ، كان في عمري أربع سنوات، اصطدمت بأحدهم فسقطوا كلّهم، جاءت سيارة الإسعاف لأخذهم أصبحوا مغطين بالضمادات، عندما جاءت سيارة الإسعاف أقفل المنتزه، أبي وأمي كانا يقولان لي سعاد احترسي، سعاد احترسي... ومن المنتزه دخلنا الشيراطون و قضينا الليلة هناك، أخذنا غرفتين واحدة لأبي وأمي والأخرى لي، تناولنا العشاء وبعد ذلك أكلنا البوظة، نزلنا إلى بركة السباحة لا! أوّلا لبست لباس السباحة و سبحت، وضعت الفوطة، صعدت مع أبي وأمي و أكلنا، قبل ذلك استحممت، أكلنا وجبة العشاء وبعد ذلك نمنا، في الصباح تناولنا فطور الصباح، تغدينا ثم ذهبنا عند جدتي، بعد ذلك ذهبنا إلى تلمسان لزيارة عمّاتي، زرنا عم أبي و قضينا الليلة هناك وفي الصباح فطرنا وعدنا. ذهبنا للشيراطون وقضينا أسبوعين هناك... كنت سعيدة سعيدة وظننت أننا

سنعيش في غرفة الفندق التي كنا بها، رسمت العديد من الرسومات التي تركتها هناك، في كل مرة نذهب إلى الشيراطون أترك رسوماتي هناك...».

- تفسير الرسم:

تظهر في رسم الأسرة الذي قامت به سعاد أسرتها الهوامية المتكونة من الشخصيات التي لها أهمية بالنسبة لها: الأب والأم وسعاد.

ويكشف هذا عن رغبتها في إقصاء أخويها من حياته وفي بقائها الطفلة الوحيدة في أسرتها حيث الكل فرح ويقضي أوقات سعيدة.

إنّ الشخص الذي يحتل قيمة كبيرة في رسم سعاد هو الأب لأنه الشخصية الأولى التي بدأت بها رسمها مما يشير إلى القيمة العاطفية التي ترتبط به وتأثير طبيعة علاقتها به على بنيتها النفسية.

نلاحظ أيضا نكوص سعاد في الرسم إلى مرحلة سابقة من نموها حيث كانت تبلغ من العمر أربعة سنوات.

هذا النكوص راجع إلى تعلقها بحالتها النفسية والظروف الأسرية – ليس فيما يخص أخويها وإنما طبيعة علاقتها مع والديها - اللتان تميزان هذه السن.

نكوص سعاد يفسر أيضا استعمالها للآلية النفسية الدفاعية المتمثلة في النفي والتي تظهر بوضوح في الرسم من خلال إقصائها لأخويها لتبقى وحدها مع والديها اللذان تمسك بيديهما مما يشير إلى حميمية مرغوبة وغير معاشة.

مع العلم أنها لم ترسم أخاها "أ" إلا بعدما فرض عليها مبدأ الواقع[1] والذي في ظله عدلت طريقة إقصائها له من خلال رسمها له في بطن أمها.

[1] المقصود بمبدأ الواقع هنا المتطلبات التي يفرضها العالم الخارجي على الفرد.

وفي قصة الرسم تظهر من جهة محاولات سعاد التخفيف من شعورها بالذنب نتيجة لميولاتها العدوانية اتجاه أخيها "أ" – المريض - من خلال طريقة تحدثها عنه:

«... "أ" كان في بطن أمي، أنا كنت أردد "أ" أخي، عيد ميلاد سعيد "أ" دون أن أعلم أن أمي كانت حاملا، عندما ولد فرحت كثيرا كنت أقفز من شدة الفرح ...».

ومن جهة أخرى نجد تعبيرها عن هذه النزعات العدوانية بطريقة غير مباشرة في سلوكيات عنيفة موجهة ضد أشخاص آخرين:

«أنا كنت أقود سيارة وحدي ، كان في عمري أربع سنوات، اصطدمت بأحدهم فسقطوا كلهم، جاءت سيارة الإسعاف لأخذهم أصبحوا مغطين بالضمادات، عندما جاءت سيارة الإسعاف أقفل المنتزه، أبي وأمي كانا يقولان لي سعاد احترسي، سعاد احترسي... ».

1 . 3 . 2 . <u>رسم المدرسة</u>: الرسم الأول: في ساحة المدرسة.

- تقديم الرسم:

في كلا جانبي الورقة الأيمن والأيسر رسمت سعاد شجرتان مثمرتان: شجرة التفاح على اليمين وشجرة البرتقال على اليسار.

وفي مركز الورقة رسمت نفسها – من الأعلى إلى الأسفل – مبتسمة ومرتدية فستان أصفر ذو أزهار حمراء وحاملة بيديها عصير المشمش وعلبة بسكويت.

على يمينها رسمت تلميذ آخر – عصام – مبتسم ويرتدي قميص أزرق وسروال بني ويحمل في يده اليسرى ساندويتش.

على طول الجزء العلوي من الورقة رسمت سعاد السماء زرقاء والشمس صفراء في الركن الأيسر منه.

وفي نهاية الرسم أشارت إلى نفسها بـ "الأخت سعاد" وإلى التلميذ الآخر بـ "السيد عصام"، ثم عنونت الرسم "عبارة اليوم".

- تقديم قصة الرسم:

«هذه شجرة البرتقال (على اليسار) وهذه شجرة التفاح (على اليمين) وهذه الأخت سعاد وهذا السيد عصام، سعاد سعيدة لأنها تحصلت على عشرة من عشرة في الاختبار

نحن: أيعجبك عصام؟

سعاد: ليس رائع الجمال ... طائش يجري طوال الوقت

أنا آكل اللمجة وعصام يأكل اللمجة، التلاميذ الآخرون يلعبون في الساحة لأنه يوجد هناك شجرتين متقابلتين والعشب (أشارت إلى المساحة المقابلة غير الظاهرة في الرسم). معلمة عصام وضعته هنا لأنه مشاغب... أنا أشرب عصير البرتقال و هذا (أشارت إلى ما تحمله بيدها) ويفر بالشكولاتة».

- تفسير الرسم:

في وضعية راحة واسترخاء قامت سعاد برسمها للمدرسة حيث أنجزت أشكال مبنية[1] مما يعكس الحالة النفسية التي كانت عليها أثناء الرسم وهي حالة استقرار وصفاء نفسي، ويدل أن اختيار مكان الرسم – وهو ساحة المدرسة – كان نتيجة للقيمة الاستثمارية الايجابية لهذا المكان.

وتنعكس أيضا هذه الحالة النفسية على طريقة رسم سعاد لنفسها، حيث تظهر في الرسم مبتسمة ومرتدية ثوبا مزينا بالأزهار.

[1] Structuré.

التلميذ الآخر – "سيد عصام" – الذي يظهر في الرسم له بدون شك قيمة بالنسبة لسعاد لأنه الشخص الوحيد الذي يظهر معها في الرسم، والتي قد تكون قيمة ايجابية أو سلبية أو ايجابية وسلبية في نفس الوقت.

يمكن القول أن المشهد الممثل في الرسم يعبر عن وضعية ثلاثية (المعلمة – عصام - سعاد) مرغوبة وغير معاشة ومعاكسة للوضعية الثلاثية الأسرية (الأم – الأخ "أ" – سعاد): فإذا كانت الأم تعاقب سعاد بسبب أخوها "أ" (الطائش والعدواني والسيئ) وأمامه، ففي المدرسة وأمام سعاد – وأمام كل التلاميذ – يعاقب عصام من طرف معلمته لأنه طائش وسيء الطباع.

تعكس لنا هذه الوضعية الثلاثية الانشغالات النفسية لسعاد المرتبطة بالظروف الأسرية وتوضح لنا أيضا القيمة المرتبط بالـ "سيد عصام".

وهكذا ومن خلال الرسم تتم تلبية وإشباع الرغبات اللاشعورية المتعلقة بالإشكالية الأسرية التي تعيشها سعاد، ويتم أيضا التحكم في مصدر القلق والاحباطات والتخفيف من حدتهما ولو مؤقتا.

1 . 3 . 3 . <u>رسم المدرسة</u>: الرسم الثاني: في القسم.

- تقديم الرسم:

لما طلبنا من سعاد أن ترسم نفسها في المدرسة ولكن في مكان مختلف عن مكان الرسم الأول اختارت رسم القسم.

ولاحظنا أنها استغرقت بعض الوقت لتبدأ بالرسم لا لأنها لم تعرف ماذا ترسم ولكن فقط لأنها لا تتحكم بعد جيدا في فن الرسم.

وعلى الرغم من هذا قامت سعاد برسم القسم مع العديد من التفاصيل.

في الرسم يظهر القسم في أسفل الورقة على شكل مستطيل وفي أعلاه السماء والشمس والطيور.

في القسم رسمت معلمة اللغة العربية الجالسة على الكرسي أمام المكتب بشكل صغير لا يسمح بتمييز هوية المرسوم (بمعنى إذا ما كان رجل أو امرأة، صغير أو كبير في السن) فسعاد هي التي أشارت إلى أنها معلمة اللغة العربية في حصة القراءة.

رسمت طاولتين متعددة الألوان (مع العلم أن القسم يحتوي على 15 طاولة). في الطاولة الأولى رسمت سعاد نفسها جالسة على كرسي وردي بشكل جيد وواضح وكبير مقارنة بالأشكال التي رسمت عليها التلاميذ الآخرين.

إلى جانبها الأيسر رسمت زميلتها "جميلة" بشكل صغير جالسة على كرسي ازرق.

خلف طاولة سعاد وجميلة رسمت طاولة أخرى يجلس عليها شكلين مخربشين يمثلان تلميذان آخران هما: "سناء" و"محمد".

على الجدارين الجانبيين للقسم رسمت سعاد خمسة نوافذ ولوحة مرسوم عليها مهرج (الجزء العلوي منه) والتي قالت أثناء رسمها أنها – أي اللوحة – موجودة فعلا في القسم.

وفي الجزء العلوي من الورقة رسمت السماء زرقاء تتخللها غيوم رمادية والشمس (في الركن الأيسر) والطيور.

- تقديم قصة الرسم:

« هذه المعلمة كانت تقرأ لنا القراءة. عندما تقرأ هي نحن ننصت، بعد ذلك نقرأ نحن... هذه أنا وهذه جميلة وهاذان سناء ومحمد... جميلة تلميذة جديدة، أجلستها المعلمة بجانبي، لا تتكلم كثيرا فهي صامتة طوال الوقت تكتب و تقرأ فقط، ليست تلميذة مجتهدة... منذ أن جاءت وهي تجلس بجانبي ... كنت مرتاحة عندما كنت أجلس لوحدي ... في قسمنا ثلاث

صفوف في كل صف خمس طاولات، لا نزيد على خمس طاولات في الصف لأن هناك من لا يستطيع النظر جيدا ... المعلمة تقرأ لنا القراءة تقول لنا لا تتكلموا ... الصمت، نجمع الأيدي، نجمع كل أدواتنا ولا نترك على الطاولة سوى كتاب القراءة والمسطرة لنتابع القراءة، هي تقرأ ونحن نتابع، لا نقاطعها ولا نقول لها معلمة اشرحي لي هذه الكلمة لا نفعل ذلك نتركها حتى تكمل لنسألها ».

- تفسير الرسم:

إن تعدد الألوان على مستوى الطاولات – وهو أمر غير موجود في الواقع – يشير إلى عدم الثبات العاطفي.

نلاحظ أيضا أن الطريقة التي كتبت بها سعاد كلمة "نافذة" للإشارة إلى الثلاث نوافذ التي رسمتها على الجدار الأيمن للقسم تختلف في كل مرة كما لو أنها في نفس الوقت شيء واحد وأشياء مختلفة.

ومع العلم أن للنافذة دلالة رمزية أنثوية يمكن القول أن هذه النوافذ الثلاث تمثل تعدد التصورات المتعلقة بالموضوع الأمومي.

من جهة أخرى نلاحظ أنّه باستثناء سعاد كل الشخصيات الظاهرة في الرسم رسمت بطريقة أقل بناء وتعبيرا (سواء فيما يخص الشكل أو اللون) وأقل حجما منها.

فالمعلمة رسمت بشكل صغير لا يتجاوز نصف حجم شكل سعاد المرسومة وتغيب فيه كل المؤشرات النرجسية (كالأنف، الفم، الشعر، الألوان،...) ولا تظهر إلا خطوط ونقاط تمثل كل من الأطراف والعينين.

رسم المعلمة بهذا الشكل يشير إلى تهميشها والإنقاص من قيمتها وبالأخص مع عدم رسم الفم الذي يميز وظيفة المعلمة ومكانتها وقوّتها.

زميليها محمد وسناء الجالسين في الطاولة خلفها هما أيضا رسما بطريقة تدل على الإنقاص من قيمتهما مما يشير إلى أنهما يعتبران من طرف سعاد مصدر للقلق بحيث لم يكن من الممكن رسمهما إلا بهذه الطريقة محاولة منها التحكم في القلق ومصدره، مع العلم أن محمد وسناء هما تلميذان نجيبان وبالأخص محمد الذي تقول عنه سعاد في إحدى المقابلات:

«... محمد تلميذ مجتهد دائما يتحصل على تسعة أو عشرة من عشرة، تقول عنه جدتي أنه الذكي، دون أن يراجع يتحصل دائما على علامات جيدة هذا أمر جيد... ».

أما زميلتها جميلة الجالسة بجانبها فهي الوحيدة التي رسمت بطريقة جيدة مقارنة بالمعلمة وسناء ومحمد مما يدل على أنها لا تشكل تهديد ومصدر للقلق بالنسبة لسعاد، كما تصفها في تعليقها:

«... جميلة تلميذة جديدة، أجلستها المعلمة بجانبي، لا تتكلم كثيرا فهي صامتة طوال الوقت تكتب و تقرأ فقط، ليست تلميذة مجتهدة ...».

ولكن على الرغم من ذلك رسمت بشكل أقل حجما وأقل تعبيرا مقارنة بشكل سعاد، فهذه الأخيرة هي الوحيدة التي رسمت بطريقة جيدة سواء على مستوى الشكل أو اللون.

وبالتالي نلاحظ في رسم سعاد أن الشخصيات الأكثر تسببا للقلق هي الشخصيات الأكثر تشويها وتهميشا في الرسم، هذا يسمح لنا بالاستنتاج انه من خلال الرسم خلقت سعاد وضعية تكون فيها هي المهيمنة والمهمة: هي وحدها محور الاهتمام.

ومرة أخرى يحقق الرسم رغبات سعاد من خلال خلق فضاء هوامي تتحكم فيه بالأشخاص والوضعيات المسببة للقلق وهو فضاء مطمئن وهادئ لا يسبب لها فيه الزملاء ولا معلمة اللغة العربية القلق، فالكل في حالة سكون وهدوء.

2 . تحليل المعطيات:

سمحت لنا المعطيات التي تحصلنا عليها من خلال المقابلات العيادية والرسوم التي قمنا بها مع الحالة المدروسة بفهم العديد من الجوانب المتعلقة بتوظيفها النفسي.

وفيما يلي سنكتفي فقط بتوظيف المعطيات التي تساعدنا على فهم وتحديد تصورات سعاد عن المدرسة و كيفية تشكلها:

نستنتج أنّه من بين التصورات العديدة التي تشكلت لدى سعاد عن الموضوع الأمومي يعتبر تصور الجدة هو التصور الأكثر قيمة وتأثيرا على مستوى السيرورات التقمصية لأنها تمثل الموضوع الأكثر ثباتا والجيد بشكل كافي – كما يقول *فينيكوت* (*Winnicott*) - مقارنة بالمواضيع الأخرى (المربية والأم).

ويمكن القول أيضا أن الجدة تمثل المثل الأعلى للأنا بالنسبة لسعاد وبالتالي كل الصفات التي ترتبط بالجدة (أي بتصور الجدة) تعتبر الصفات المثالية التي ترغب سعاد في اكتسابها.

ومن بين المواضيع الأخرى نجد أن معلمة اللغة الفرنسية هي أيضا تحتل هذه القيمة التقمصية بالنسبة لسعاد فهي - كما تقول – تحب كثيرا معلمة اللغة الفرنسية وتريد أن تكون مثلها.

وعند تحليل المعطيات نجد أن هذه المكانة التي تحتلها معلمة اللغة الفرنسية بالنسبة لسعاد ما هي إلا نتيجة لإسقاط مكونات المثل الأعلى للأنا -أي مكونات تصور الجدة- على صورة المعلمة وما تقوله سعاد يؤكد ذلك:

«... أحب معلمة اللغة الفرنسية بجنون حتى لو لم تكن مدرسة جيدة، لكنها تدرّسنا جيدا ...».

أي أن الاستثمار الايجابي لتصور معلمة اللغة الفرنسية في الحقيقة لا يرتبط بما هي عليه وإنما بما تمثله بالنسبة لسعاد، فهي تمثل الموضوع الأمومي الجيد بشكل كاف وكل الصفات المرتبطة به.

أما بالنسبة لمعلمة اللغة العربية فهي على العكس تمثل كل الصفات السلبية على الرغم من ميزاتها الإيجابية التي ذكرتها سعاد: لا تضرب التلاميذ إلا نادرا وتشرح الدروس جيدا وهي الأفضل مقارنة بمعلمات اللغة العربية الأخريات.

ويتضح لنا أن كون سعاد تصف معلمة اللغة العربية في بداية مقابلاتنا معها بصفات جيدة ثم في مقابلات لاحقة بصفات سلبية وغير جيدة لا يعكس علاقتها المتجاذبة وجدانيا مع هذه المعلمة وإنما يكشف لنا عن جانب من جوانب التوظيف النفسي لسعاد والمتعلق بتشكل أنا مزيف (أو أنا غير حقيقي) لديها.

فنتيجة لما تعيشه من الظروف الأسرية والتربية الصارمة التي تميزها الموانع وقمع المشاعر والمثالية غير الواقعية للعلاقات الأسرية أدّت – في محاولة سعاد للتكيف معها - إلى تشكل أنا غير حقيقي يظهر كل الصفات والسلوكيات المقبولة والمرغوبة من طرف المحيط الأسري والذي يخفي كل ما هو حقيقي من ميولات ورغبات مناقضة للسلوكيّات الظاهرة.

وبالتالي فان معلمة اللغة العربية هي في الحقيقة غير محبوبة من طرف سعاد التي تتصورها كمعلمة قبيحة وشريرة ولا تحتمل وهو تصوّر تم التعبير عنه بطريقة واضحة في رسمها الثاني للمدرسة (رسم القسم).

وعلى الرّغم من أن التشابه الموجود بين صورة أم سعاد وصورة معلمة اللغة العربية غير ظاهر بصفة مباشرة بالأخص أن سعاد طالما قدمت أمها على أنها الأم الحنونة والمعطاءة والمثالية (« *...لا أحد يضاهي أمي...* »)، إلاّ أنّه يمكن استنتاج السمات المشتركة بين تصور الأم وتصور معلمة اللغة العربية من خلال تحليل مضامين المعطيات التي جمعناها عن كل واحدة منهما كما تذكرها سعاد:

- على مستوى الهيئة: فإنّ أم سعاد تشبه معلمة اللغة العربية من حيث أنّها هي أيضا متحجبة (أو كما تقول سعاد: «*... تلفّ نفسها ...*») وغير أنيقة ولا تضع لا ماكياج ولا إكسسوارات.
- على مستوى السلوك: أم سعاد هي أيضا تعتبر فظة وغير عادلة لأنها المسئولة بالدرجة الأولى عن قمعها وعدم السماح لها بالتعبير عن مشاعرها وميولاتها ودائما ما تنحاز إلى أخاها "أ" عند أي شجار بينهما أو سلوك طائش بادر منه، كما أنها تحملها العديد من المسؤوليات.

يمكن القول إذن أنّ تصور معلمة اللغة العربية مستثمر سلبا نتيجة لارتباطه بتصور الأم وبالتالي فإنّ ما تشعر به سعاد اتجاه معلمة اللغة العربية ما هو إلا تحويل للعاطفة المرتبطة بتصور الأم والمكبوتة.

سمح لنا أيضا فهم طبيعة العلاقات الأخوية وبالأخص تلك التي تربط سعاد وأخوها "أ" فهم علاقات وتصورات سعاد لزملائها في القسم والتي ما هي – أي التصورات – إلاّ امتداد للصورة الهوامية الأخوية التي تشكلت لديها.

فمن جهة صورة سعاد عن أخوها "أ" – صورة "المنافس" الذي حرمها من حب واهتمام والديها والسبب في معاشها الأسري المضطرب – ومن جهة أخرى إدراج أمها وجدتها التعلم والتفوق الدراسي في إطار تنافسي ساهم في تشكل تصور سعاد لزملائها في القسم – وبالأخص الذكور – كأولئك المنافسين الذين يجب التفوق دائما عليهم، مما جعلهم في نفس الوقت:

- مصدر للقلق الذي عليها تجنبه بالتفوق الدراسي والمباهاة بقدراتها أمامهم أو بتهميشهم في حوارها وحديثها عنهم أو بإقصائهم من حياتها المدرسية في نشاطاتها الهوامية.
- ومصدر للراحة لأنها إذا كانت غير قادرة على التعبير عن ميولاتها العدوانية اتجاه أخاها "أ" ("المريض") نتيجة للموانع المفروضة

عليها من طرف أسرتها ولشعورها بالذنب اتجاهه، فان هذه الميولات المثبطة تتحرر عن طريق إسقاطها على تصور الزملاء (أو الأقران بصفة عامة) الذين تستطيع انتقادهم والتعبير بكل حرية عما تشعر اتجاههم.

فيما يخص علاقة سعاد بوالدها يتبين لنا أنها علاقة جد متجاذبة وجدانيا وأن لها تأثير كبير على توظيفها النفسي.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن التجاذب الوجداني يميز كل علاقة بين الطفل ووالديه، فهو لا يعتبر في حد ذاته مرضيا وإنما يكون كذلك عندما يؤدي إلى اضطراب في النمو النفسي ويصبح نمط مميز للتوظيف النفسي كما هو الحال بالنسبة لسعاد التي يظهر التجاذب الوجداني في علاقاتها مع العالم الخارجي بصفة أقل أو أكثر ووضوحا.

بالنسبة لتصور سعاد للفضاء المدرسي فقد تبين لنا أن هناك ثلاث فضاءات مدرسية مستثمرة من طرف سعاد بطريقة خاصة و مختلفة:

- القسم يمثل فضاء التعلم والقيام بالنشاطات والمباهاة بالقدرات وتحقيق التفوق (ليس الدراسي فقط).

وهو أيضا فضاء مسبب للقلق الناتج من جهة عن الضغوط التي يمارسها عليها والديها – وبالأخص أمها – وتخوفها من عدم قدرتها على مواكبة توقعاتهم وتطلعاتهم، ومن جهة أخرى عن وجود منافسين لها وهم التلاميذ – وبالأخص المجتهدين – الذين يشكلون تهديدا و عائقا أمام تحقيقها لأهدافها ورغباتها.

- الساحة تمثل فضاء اللعب والاستراحة والتنفيس عن الطاقات النفسية الكامنة.

- دورة المياه تمثل الفضاء الذي يمكنها من المحافظة على نظافتها ومظهرها الجيد (و هو بالأمر المهم بالنسبة لها).

تنتقد سعاد هذه الفضاءات بسبب عدم نظافتها وعدم تنظيمها وحالتها التي يرثى لها.

فالطابع الغير جمالي لهذه الفضاءات لم يسمح لها بأن تستثمر من طرف سعاد بطريقة تجعلها تحتل مكانة وقيمة الموضوع بالنسبة لها.

مما يشير إلى أن الطابع الجمالي للمدرسة هو الذي يؤدي بالدرجة الأولى للاستثمار الايجابي للفضاء المدرسي من طرف الطفل المتمدرس في هذه السن والتي يكون فيها أكثر تعلقا بكل ما هو مادي نتيجة لتفكيره المحسوس.

نختم تحليل المعطيات هذا بالقول أنّ سعاد تتصور المدرسة، على مستوى واعي أو لاواعي:

- كفضاء للتعلم والقيام بالنشاطات وتحصيل المعارف.
- كفضاء هام وضروري للنجاح الاجتماعي.
- كفضاء للتخفيف من حدة القلق الناتج عن المحيط المدرسي والمحيط الأسري.
- كفضاء لتحقيق الذات وإبراز القدرات والمباهاة بها.
- كوسيلة تمكنها من بلوغ مثلها الأعلى للأنا.
- كفضاء تعوض فيه كل نقائص المحيط الأسري دونما شعور بالذنب.

3 . مناقشة النتائج: المساهمة العلمية للبحث

لم يكن هدفنا من دراسة تصورات الطفل المتمدرس للمدرسة هو تحديد التصورات في حد ذاتها – باعتبارها تتغير من طفل لأخر ومن ثقافة إلى أخرى - وإنما هدفنا هو فهم المعاش النفسي المدرسي للطفل من خلال ما يمكن أن يقدمه لنا فهم تصوراته عن المدرسة والمساهمة بذلك – ولو بالقليل - في تقديم معطيات عن الواقع المدرسي للطفل.

وبالتالي فإنّ ما يمكننا اعتباره نتائج للدراسة العيادية التي قمنا بها لا يتعلق بالكيفية التي يتصور بها الطفل المتمدرس المدرسة ولكن بالآليات والسيرورات النفسية المتدخلة في تشكل هذه التصورات وبالتالي المعاش النفسي المدرسي للطفل.

إن أهم ما توصلنا إليه من خلال الدراسة العيادية للحالة يتمثل في الأهمية البالغة لدور العلاقات الموضوعية الأولية في تحديد تصورات الطفل عن المدرسة، ونقصد بالتحديد دور وتأثير الصور الهوامية الأمومية والأبوية والأخوية.

فقد تبين لنا إلى أي مدى كان تأثير العلاقات الموضوعية الأولية لسعاد على علاقتها مع كل من معلمتيها ومدير المدرسة وزملائها ومع كل الفضاء المدرسي بصفة عامة.

وبالتالي نستنتج أن أي اضطراب أو خلل في الحياة المدرسية للطفل (رفض المدرسة، رسوب مدرسي،...) بالطور الابتدائي ما هو إلا نتيجة لمعاش نفسي أسري مضطرب، هذا بغض النظر عن حالات الصدمات النفسية التي تكون ناتجة عن حدث فعلي واجهه الطفل في المدرسة.

ولكن التساؤل الذي يُطرح الآن هو: هل هذه النتيجة التي توصلنا إليها تلغي مكانة ودور المدرسة و تأثيرها في المعاش المدرسي للطفل؟

بالطبع لا، إن فهم الآليات النفسية المتدخلة في تحديد المعاش النفسي للطفل في المدرسة وكيفية تشكل العلاقة بين الطفل والمدرسة (بمختلف مكوناتها) لا يلغي دور هذه الأخيرة إطلاقا، بل على العكس من ذلك.

إنّ هذا الفهم يؤدي إلى فهم الديناميكية البيداغوجية وبالتالي يساعد المؤسسة المدرسية على أداء دورها على أكمل وجه من حيث تحديد مجال تدخلها وكيفية تدخلها لبلوغ أهدافها.

فباعتبار المدرسة فضاء تتجدد فيه العلاقات والتجارب الأولية والصراعات النفسية تستطيع المدرسة التدخل والتأثير ليس فقط على مستوى الحياة المدرسية للطفل وإنما على مستوى أشمل وأعمق والمتمثل في ضمان نمو نفسي متّزن للطفل المتمدرس من خلال وضع الاستراتيجيات المناسبة لذلك.

لكن يظهر لنا أن المشاكل التي تواجهها المدرسة الجزائرية لا تتعلق بكيفية بلوغ أهدافها وإنما بتحديد هذه الأهداف في حد ذاتها.

فعلى الرغم من كل التغييرات والإصلاحات التربوية-التعليمية التي عرفتها المدرسة الجزائرية لازالت الأهداف التي تسعى لها غير واضحة وغير محددة بدقة: فعلى سبيل المثال لا يعلم أي أحد منا حاليا ما هي الصفات النفسية-الاجتماعية التي تهدف المؤسسة المدرسية إلى أن يكون الطفل (أو بالأحرى المراهق) قد اكتسبها مع نهاية المرحلة الابتدائية لتمدرسه!!

من النتائج التي توصلنا إليها أيضا في دراستنا أنّ تصورات الطفل للتعلم والتحصيل المدرسي مرتبط بالمعلومات والصور التي يستمدها الطفل من الموضوع (أو المواضيع) الذي يتقمصه أي الموضوع الذي يحتل قيمة استثمارية إيجابية عالية لديه باعتباره المثل الأعلى للأنا.

ومنه فلا عجب في عدم اهتمام الطفل بالدراسة والنجاح المدرسي إذا كان والداه (أو المواضيع التي يتقمصها) لا يقدران قيمة العلم والتعلم سواء كان ذلك بشكل

مباشر أو غير مباشر من خلال الإنقاص من قيمة المدرسة والمدرسين وتهميشهم، كما أشارت الى ذلك الدراسات السابقة التي ذكرناها.

وحتى لو كانا عكس ذلك بحيث يصران باستمرار على أهمية نجاحه المدرسي لنجاحه الاجتماعي ويحثّانه على الاهتمام بالتعلم والتحصيل المدرسي، فإن عدم اهتمام الطفل في هذه الحالة قد يفسر بأن هذا الأخير يتبنى صور وأفكار استمدها من مواضيع تقمص أخرى غير والديه.

ونلاحظ أيضا في حالة "سعاد" الغياب التام لتأثير المحيط المدرسي في تشكل تصوراتها عن العلم والتعلم وأهمية النجاح المدرسي بالنسبة للنجاح الاجتماعي، وهو غياب لا يفسر بهيمنة تأثير العلاقات الموضوعية الأولية وإنما بعدم عمل المدرسة على تحقيق ذلك.

4 . التوصيات و الاقتراحات:

بناء على نتائج بحثنا الذي كان يهدف إلى محاولة فهم أهم جوانب وانشغالات الحياة النفسية للطفل في المدرسة الابتدائية من خلال دراسة تصوراته لهذه المدرسة، والذي اعتمدنا فيه على الدراسة العيادية لحالة واحدة بتبني مقاربة نفسية-ديناميكية، تبين لنا في نفس الوقت مدى أهمية الدور الذي تستطيع المدرسة أن تؤديه لضمان نمو نفسي وحياة مدرسية متزنين للأفراد، ومدى ابتعاد المدرسة الجزائرية عن هذا الجانب وغياب تأثيرها فيه.

وعلى هذا الأساس نؤكد على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الجانب النفسي-الاجتماعي في أداء المدرسة لمهامها باعتبارها مؤسسة أساسية للتنشئة الاجتماعية والتعليم، ونقترح لذلك العمل على توفير قدر كبير من المعطيات الخاصة بالمميزات الثقافية-الاجتماعية للمجتمع الجزائري من خلال توسيع دائرة الدراسات في هذا المجال بإدراج متغيرات وجوانب نظرية أخرى في البحث، فالدراسات متعددة التخصصات تعطي لنا نظرة شاملة وملمّة بالظاهرة المدروسة.

ومن أهم المتغيرات التي نقترح التركيز عليها:

- إدراج مستويات دراسية مختلفة في البحث مما يسمح بدراسة مقارنة لتغيّر التصورات بتغيّر المراحل التعليمية.

- إدراج مختلف المستويات الاجتماعية-الاقتصادية في البحث.

- دراسة تصورات المدرسة لدى الطفل غير المتمدرس وعدم اقتصار البحث على الطفل المتمدرس.

- الدراسات الطولية التي تأخذ بعين الاعتبار تدخل العديد من العوامل تسمح لنا بفهم أعمق لكيفية تشكل تصورات الطفل للمدرسة وكذا لمختلف التحولات التي قد تطرأ على هذه التصورات باختلاف مراحل النمو.

- دراسة تصورات أهم العناصر الفاعلة في المدرسة وبالأخص المدرّسين لمختلف جوانب ومكونات الحياة المدرسية: دراسة تصوراتهم للتلميذ، للنجاح المدرسي، لدور المدرس،...

الخـــاتمة

لا يمكننا أن نختم موضوع هذه الدراسة ما دمنا نفهم من الخاتمة أنها وضع النقاط النهائية على أمر ما، ولكنها ما دامت أيضا تعني نظرة علمية تأمليّة فإننا نرى أو بالأحرى نأمل أن تكون هذه الدراسة بداية جديدة لمنطلقات افتراضية تحتاج إلى البحث والتوسيع فيما يخص المعاش النفسي للطفل المتمدرس بصفة خاصة ولكل الديناميكية البيداغوجية المدرسية بصفة عامة.

فقد حاولنا من خلال تناول إشكالية البحث من جانب نفسي-ديناميكي إدراج بعد آخر في دراسة الطفل المتمدرس والمدرسة وهو بعد قلما تعتمده الدراسات في هذا المجال على الرغم من أهميته البالغة في فهم وتفسير العديد من العوامل المتدخلة في التأثير على الحياة المدرسية للطفل.

وباعتماد الدراسة العيادية للحالة التي تفيد حصرا حالة واحدة تمكنا من اختبار الفرضيات الموضوعة للإجابة عن التساؤل الذي انطلق منه بحثنا – « *ما هي تصورات المدرسة لدى الطفل المتمدرس بالطور الابتدائي؟* » - والتوصل إلى النتائج التي بينت لنا تحديدا كيفية تشكل تصورات الحالة عن المدرسة بمختلف مكوناتها، والتي قدمت لنا بعض المعطيات والافتراضات حول كيفية تصور الطفل لمعلمته (أو المعلم) وكيفية تشكل تصوراته عن العلم والتعلم وأهميتهما بالنسبة لنجاحه الاجتماعي، هذا بالإضافة إلى إبراز غياب تأثير المؤسسة المدرسية في تشكل هذه التصورات.

وعلى الرغم من أن العديد من الجوانب والمتغيرات[1] لم تؤخذ بعين الاعتبار في هذا البحث الذي قمنا به إلا أنّنا نأمل أن نكون قد ساهمنا ولو بشكل بسيط في فهم واقع الحياة المدرسية للطفل المتمدرس.

[1] لقد أشرنا إلى بعض هذه المتغيرات في الاقتراحات التي قدمناها في الفصل السابق.

المراجـــع

المراجع باللغة العربية:

1. بوعلام بللولش – *من الطبشور إلى الماوس* – دار الغرب – وهران – 2004 – الجزء الأول.
2. جان لابلانش و ج. ب. بونتاليس – *معجم مصطلحات التحليل النفسي* – ترجمة مصطفي حجازي – ديوان المطبوعات الجامعية – الجزائر – 1985.
3. عبد الرحمن الوافي – *المختصر في مبادئ علم النفس و مصطلحاته* – ديوان المطبوعات الجامعية – الجزائر – 1995.
4. نوربير سيلامي – *المعجم الموسوعي في علم النفس* – ترجمة وجيه اسعد – منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية – دمشق – 2001 – الجزء الأول.

المراجع بالغة الفرنسية:

1. ANZIEU Didier et CHABERT Catherine – *Les méthodes projectives* – PUF – QUADRIGE - Paris – 1961-2004.
2. BENONY Hervé et CHAHRAOUI Khadija - *L'entretien clinique* – DUNOD – Paris – 1999.
3. BERGERET J. – *Psychologie pathologique* – MASSON – Paris – 1986 – 4 eme édition.
4. BERTHELOT Jean-Michel – *Ecole, orientation, société* – Ed. PUF – Paris – 1993.
5. BOURGUIGNON Odile et BYDLOWSKI Monique – *La recherche clinique en psychopathologie* – PUF – Paris – 1995-2006.
6. CHAHRAOUI Khadija et BENONY Hervé – *Méthodes, évaluation et recherche en psychologie clinique* – DUNOD – Paris – 2003.
7. CHAMPY Philippe et ETEVE Christiane – *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de formation* - RETZ – Paris – 2005 – 3eme édition.
8. CHERIF Hallouma – *La représentation du travail et l'image de soi chez l'ouvrière de l'électronique* – Thèse de Doctorat d'état en psychologie sociale – université d'Oran – 1999-2000.
9. CORMAN Louis – *Le test du dessin de famille* – PUF – Paris – 1990 – 6eme édition.
10. DENIS Michel– *Image et cognition* – PUF – Paris – 1994 – 2eme édition.

11. DEVEREUX Georges – *De l'angoisse à la méthode, dans les sciences du comportement* – Tra : H. Sinaceur - FLAMMARION – Paris – 1980.

12. DOLTO Françoise – *Psychanalyse et pédiatrie* – Seuil – Paris – 1971.

13. DORON Roland et PAROT Françoise – *Dictionnaire de psychologie* – PUF – paris – 1991.

14. FREUD Sigmund – *La disparition du complexe d'Œdipe in La vie sexuelle* – PUF – Paris – 1989.

15. FREUD Sigmund - *L'interprétation du rêve* – PUF – Paris - 2004

16. FREUD Sigmund – *Pulsions et destins des pulsions* in *Métapsychologie* – Gallimard – Paris – 2007.

17. FREUD Sigmund – *Le refoulement* in *Métapsychologie* – PUF – Paris – 2007.

18. GAONAC'H Daniel, GOLDER Caroline et coll. – *Manuel de psychologie pour l'enseignement* – Hachette – Paris – 1997 – 3eme édition.

19. HUSEN Torsten – *L'école en question* – tra : Renard Stéphane – Pierre Mardaga – Bruxelles – 1983.

20. JODELET Denise – *Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie* in *Psychologie sociale* – PUF – Paris – 1990 – 3eme édition.

21. KAES René – *Psychanalyse et représentation sociale* in *Les représentations sociales* – PUF – Paris – 1997 - 5eme édition.

22. KAHLOULA Mourad – *La fonction du groupe dans l'élaboration psychique du vécu de la circoncision* – Thèse de Doctorat d'Etat – Université d'Oran – 2004.

23. LAPLANCHE J. et PONTALIS J.-B. – *Vocabulaire de la psychanalyse* – PUF – DELTA – Paris – 1994 – 12 eme édition.

24. MOSCOVICI Serge – *Des représentations collectives aux représentations sociales* in *Les représentations sociales* – PUF – Paris – 1997 – 5eme édition.

25. PIAGET Jean et INHELDER Bärbel – *La psychologie de l'enfant* – BOUCHENE – Alger – 1993.

26. PERRON-BORELLI Michèle – *Le fantasme, une représentation d'action* in *Fantasme, action, pensée* – SEMAILLES – Alger – 1997.

27. TAMISIER Jean-Christophe – *Grand dictionnaire de la psychologie* – Larousse – Paris – 1999.

28. WIDLÖCHER Daniel – *L'interprétation des dessins d'enfants* – Pierre Mardaga – Bruxelles – 2002 – 15eme édition.

29. WINNICOTT D.W. – *Processus de maturation chez l'enfant* – tra : KALMANOVITCH Jeannine – Payot – Paris – 1970.

30. www.oasisfle.com/documants/reforme_du_sys_educ_alg.hm

الـمـلاحـــق

« Dès son jeune âge, Kaouther, élevée dans un milieu d'enseignant a toujours rêvé d'aller à l'école. Imitant ses oncles et les enfants qu'elle voyait, elle ne cessait de demander des cahiers, des crayons. Elle colorie, rature, chiffonne et puis déchire. Qu'est-ce qu'elle consomme comme cahiers, stylos et papiers !

Elle a six ans maintenant ? Pour elle, c'est le rêve réalisé, elle va rentrer à l'école. C'est le grand jour, elle rentre à l'école. Ses parents n'ont pas hésité, pendant les vacances, à lui acheter tout ce qu'elle demandait, ils lui ont choisi un cartable. Il est si joli ce cartable et qui a la même couleur que son tablier.

Une semaine plus tard Kaouther est toute contente, elle vient de recevoir des livres tous neuf.

Il y a, cependant, un petit problème, on lui conseil d'agrafer tous ces livres encore neufs parce qu'ils perdent rapidement leurs feuilles, ils sont mal brochés. Elle a de grands livres qui lui prennent tout le devant quand elle est assise et pour les feuilleter, elle a des difficultés. A chaque fois, elle est obligée de faire un mouvement vers l'arrière car sa tête et entre les feuilles qu'elle manipule. Les livres sont maintenant agrafés et couverts, elle les met dans le cartable qui devient tout d'un coup, petit. Il faut qu'elle change de cartable. Sa mère lui trouve un cartable plus grand à la mesure de ses livres. Des jours après Kaouther semble un peu fatiguée, son cartable était devenu une charge pour elle.

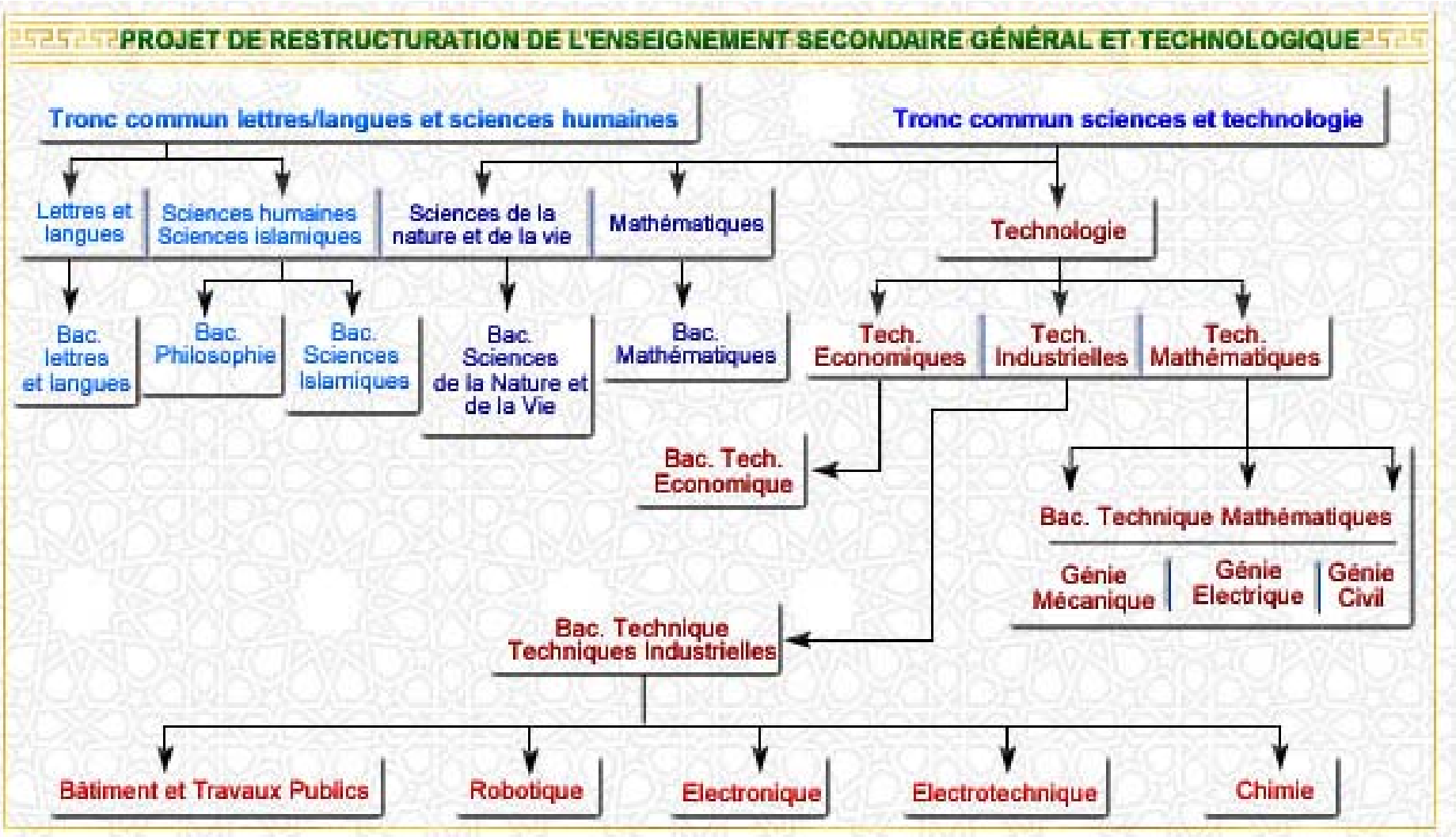
Après quelques semaines Kaouther perd son entrain, elle est un peu énervée par ces livres difficiles à manipuler et ce gros cartable devenu un fardeau qu'elle est obligée de porter. Son dos commence à

lui faire mal. Pour les athlètes que l'Algérie veut former, c'est gagné ! Il va falloir les importer comme tout le reste parce que ses enfants seront des candidats pour les soins du mal de dos dés leur adolescence. Elle demande à son grand-père de lui chercher "une carrossa" (une charrette) pour son cartable qu'elle ne peut plus porter sur son dos.

Son grand-père l'accompagne matin et soir à l'école et l'attend au retour pour prendre ce cartable-sac. Il lui achète un cartable à roues mais avec l'état de la chaussée, la qualité des roues et la distance, son idée n'était pas géniale.

Le cartable devient sujet de discussions. Kaouther est fatiguée, elle ne veut plus voir ce cartable et se désintéresse de ses livres. Elle a mal au dos. Elle est difficile au réveil, se montre réticente et puis un jour elle dit à son grand-père qu'elle n'aime plus l'école et qu'elle veut la quitter. Son dos lui fait mal … »[1].

[1] BAHOUS Malek – *Kaouther ne veut plus aller à l'école* – Le Quotidien d'Oran – Lundi 17 décembre 2007 n° 3955 – Oran – p.21.


PROJET DE RESTRUCTURATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE
Tronc commun lettres/langues et sciences humaines
Tronc commun sciences et technologie
Lettres et langues
Sciences humaines Sciences islamiques
Sciences de la nature et de la vie
Mathématiques
Technologie
Bac. lettres et langues
Bac. Philosophie
Bac. Sciences Islamiques
Bac. Sciences de la Nature et de la Vie
Bac. Mathématiques
Tech. Economiques
Tech. Industrielles
Tech. Mathématiques
Bac. Tech. Economique
Bac. Technique Mathématiques
Génie Mécanique
Génie Electrique
Génie Civil
Bac. Technique Techniques Industrielles
Bâtiment et Travaux Publics
Robotique
Electronique
Electrotechnique
Chimie

بروتــوكول الحـــالة

- **صعوبات البحث:** ص37.

« كيما هاد الموضوعات بابا و ماما يقولولي ما تهدريش على الدار. قبل ما نخرج ماالدار (أي قبل أن تأتي إلى المقابلات التي تجريها معنا) يوصوني يقولولي قولي ما علابالیش ما سمعتش ... ».

- **المحيط الأسري:** من ص 40 إلى ص 43.

« جداتي تاع بابا مابغاتش تشدني كي كنت صغيرة، قالت لماما بلي les bébé واعرين ... كي كنت bébé كانت la nourrice تجي عندنا لدار، بصح بابا كان يحكمني، كانت la nourrice غي قاعدة تما في دارنا. كنت نهود لتحت نقعد مع بابا كان عنده حانوت تحت الدار، أيا كان يقول la nourrice باش تهودني و تخليني تم معاه. هو اللي كان يشدني، هي ما كانت دير والو ... كي كان عندي سبع شهر ولاو يخلوني عند جداتي (جدتها من ناحية الأم) و كانو يجو يدوني ملاربع للاربع ... كي كنت نتوحش بابا و ماما بزاف كنت ندخل للبيت و نقعد نبكي ...».

« أنا نبغي نكون كيما جداتي ... هي اللي ربتني، هي اللي تعبت عليا، ماما رفدتني غير تسع شهر سما نبغي كثر جداتي بصح في زوج مشي نكره ماما لا!...».

«نحن: كي تكبري شاراكي باغية تولي؟

سعاد: طبيبة ... مشي على الدراهم و لا، طبيبة تعجبني بزاف هاكة مين نشوف الطبة يفوتو على les bébés تعجبني بزاف ...».

«أنا نبغي نكون كي جداتي ... ماما الشاف يزقي عليها، خدمي، رواحي تخدمي. طبيبة تبغي ما تجيش ما تجيش، غير في دارها و دخل الدراهم ...».

«سما أنا ماما كي ماماها قالتلها ديري طبيبة مابغاتش، بصح أنا ندير ها ...».

«ماما ماتبغيش الماكياج فالعرس دير غي هاكة شوية

نحن: وانت تبغيه؟

سعاد: واه surtout أنا نموت على الماكياج جداتي تبغيه».

«بابا يضربنا، يضربنا، يضربنا، نعيطوله monsieur ضراب ... كي يكون راقد نديرو غير هاكة حس و لا ينوض يضربنا ... يتنارفا بلخف ... كي يكون قانط يخرجنا و يقولنا نشريلكم اللي تبغو غير قلعولي القنطة، أيا يدينا وين نبغو ويلعب معانا، تعرفي كي غاية!».

«... نتمنى بابا ميضربناش ...».

«... نقولهم علاه جبتولي هاد الخو القبيح ... هداك (أخوها الأصغر "ر") حجرة محطوطة، عاقل، عاقل، مايبوجيش، مايخربش ... خطرة "أ" خون vernis كي شباب مالحانوت وجابهولي قالي هاكي أيا رديته للحانوت، مول الحانوت قالي ماعليش غير ديه قلتله لا ما نديش أنا صوالح بلا دراهم...».

«... قلتله اليوم شوف - طردني من بيته - يا رب نروح فالغابة ومانعيش مع هاد الولد، قعد يبكي يبكي يبكي، قلتله سما نتا راك تطردني من بيتك، حاجة و لا حاجة يقولي خرجي و يتخنق. حاجة كيما نقوله "أ" مانلعبوش بهاد الحاجة خيما

بابا يضربك يقولي خرجي و يتخنق، قاع الليل و هو يتخنق ... ماما و بابا يزعفو عليا يقولولي ماتنارفهش تعرفيه بلي مخنق

نحن: كي تحسي كي يزعفو عليك؟

سعاد: ما نحس والو خويا هدا (صمت).

خطرات نكونو باغيين نخرجو بصح كي يكون "أ" و لا "ر" مريض ما نخرجوش ... أنا نزعف كي نقول لبابا أيا نخرجو و يقولي لا، نروح لبيتي نقطع قاع هادوك الصور بصح ماشي كل يوم نقطع ...

نحن: ما تقوليش بينك و بين روحك كون غي جا "أ" عاقل؟

سعاد: لا ما نبغيش نقول هاكة على خويا.

نحن: علاه؟

سعاد: هاكة ... ديفوات نقوله "ر" خير منك عاقل عليك...».

«خويا هاد العام راه داخل للسنة الأولى و راني خايفة منه خاطر هو صابيرته يقد ياكلها فالطريق، قبيح ... أنا نديرله صابيرته، أنا نديرله ماه عاود نجيب ماه، ندخله نديرله كلشي، نعسه كي يدخل les toilettes نبلع عليه الباب خاطر هو ماعلابالهش يقد يدخل les toilettes و يخلي الباب محلول، نبلع هوله بالـ crochet عاود كي يخرج نحله عاود ندخله لقسمه. أنا نقريه فالدار، ماما تقريه بصح دروك زاد عندنا bébé سما خطرات ماما تقريه خطرات أنا نقريه...».

«حنا كنا حاسبينه شيرة و ليت نفرح نهار اللي بغات تزيد ماما، قلت لبنت خالتي تيليلي تيليلي !! ماما غادي تجيب شيرة و نلعب معاها، كي جا شير فرحت بيه بصح مشي كيما شيرة ... أنا سميته أنا قلتلهم سموه "أ"، قلتلهم عيد

ميلاد خويا. أنا ماكنتش عارفة بلي غادي يزيد خويا قعدت غي نقول عيد ميلاد خويا "أ" عيد ميلاد خويا "أ" ايا سماوه "أ"...».

- **<u>المحيط المدرسي:</u>** من ص 43 إلى ص 49.

« بابا و ماما مابغاوش يدخلوني على خمس سنين، قلتلهم والو أنا نقعد فـ la crèche مع هادوك الصغار. كانو يقرو معايا غير صحاب quatre ans و trois ans. ماما قاتلي بروفيتي لعبي قلتلها لا باغي نشوف المدرسة، كي دخلت عجبتني غاية...».

«... معليمتي نبغيها و تبغيني كي تاع الفرونسي كي تاع العربية في زوج ...».

«معلمة تاع العربية عاقلة معانا ماتضربناش، كي ندیرو حاجة هاكة و لا تنقصنا نقطة. كي ماندیروش واجباتنا قاع خاطر تعطينا واجبات بزاف أيا كي ما ندیروهمش تنقصلنا نقطتين، من نقطتين و طلع. معلمة تاع الفرونسية تضرب بصح هاد العام رانا عاد جدد ماتضربناش بزاف ... تاع العربية تاني تضرب بصح مشي كيما تاع الفرونسي ...

نحن: شكون اللي تبغيها كثر معلمة العربية و لا الفرنسية ؟

سعاد: معلمة تاع الفرونسي.

نحن: علاه؟

سعاد: الفرونسي مين حنينة، تبغيني بالبزاف بالبزاف، تاع العربية تضربني ماتضربنيش زعما تقولي كي رحت عند الـ dentiste نهار السبت ماجيتش الصباح و دخلت كي كانو داخلين مالساحة كانو عادة دايرين الصف تم، جيت أيا هدرت معاها ماما، كي دخلت قاتلي بلي مانقبلكش تجيني على العشرة قاتلي كي ماجيتيش كن غيبتي قاع النهار راكي مريضة اقعدي راقدة قاتلي مشي

تجينيا آي آي بعدا ماشي نهار السبت تـ plombé ضرستك مبعد تجي هنا تاكلي صابيرتك و تقعدي هنا تنضري عليا قاتلي كن ماجيتيش قاع اليوم و غدوة قلتلها علاه قاتلي هاكة parce que كنتي غايبة فالصباح قاتلي درنا حصة اللغة و نتي ماكنتيش هنا، خرجتني قدام ماما قالتلها هاكة ماتجينش أنا دروك هنا... و خطرة تاني كنت مريضة ماما جات في وقت الساحة باش تعطيني الدوا قالتلها علاه جيتي دروك تشوفي بنتك قالتلها راني في حصة الدرس ما تقدريش تجيني، أيا من تم قاتلي ماما هاكي دي دواك شربيه نتي ... قبيحة ...».

«معلمة تاع العربية قبيحة ... ما تلبسش غاية بزاف معلمة تاع الفرونسي تلبس غاية. فالحفلة معلمة تاع الفرونسي لبست une robe أيا و لبست talon rouge و la robe rouge ، دارت مناقيش rouge أيا و دارت ماكياج rouge كلشي rouge ، دارت rouge des ongle rouge هي دايما دايراته rouge، السناسل هنا و هنا، مبعدا معليمتي تاع العربية كي العروبية جاية ... أنا نبغي نكون كي معليمتي تاع الفرونسي، معليمتي تاع الفرونسي ضاربة حطة مشي كيما لخرا غامة روحها... تاع الفرونسي نموت عليها لا بغا ماتقريناش غاية نبغيها، بصح تقري غاية ... هي الصح فلا beauté معلمة العربية شابة مانبغيهاش العربية بصح la beauté تاعها! العينين خضرين ... اللي ظريفة فيهم معلمة الفرونسي ...».

«... مغصة (معلمة اللغة العربية) ماتضحكش قاع ...».

«سمين! نهار اللي جا المفتش جمع (أي مدير المدرسة) فالطاولة تاعي، الطاولة تكسرت و الله هادة تاعها تكسر، أيا أنا مالقيتش وين نجمع ... بولحية، عاقل...».

«ما نعرفهش غاية، ما يجيش فالقسم نتاعنا، نشوفه غير فالساحة. عاقل و كبير (في السن)، la famille تاعنا ... نهدر معاه يلا سحقيت حاجة، كيما داك

النهار رحت عنده باش نسقسيه على التسجيلات تاع السنة الأولى لخويا "أ"، فالعيد ديتله gâteaux. خطرات ماما تعرضه في رمضان ...

نحن: تخافي منه؟

سعاد: واه هاو قبيح ... خاطر نعرفه بلي منارفي ... يتنارفا على التلاميذ اللي يديرو les bêtises و يزعف عليهم».

«نلعبو حاويزا ... غير هوما يحامو ... بصح مبعدا نتصالحو، يحامو نكره أنا اللي يحامي خويا كي يحاميني نتنارفا عليه...».

«بكري كانو يديرو مدرسة تاع الشيرات و مدرسة تاع الشاشرة، بصح حنا دروك ما داروناش غاية، دايرينا مدرسة تاع الشيرات و الشاشرة، مشي غاية ... خاطر الشاشرة قباح يعايرو ... نمت عندي مدرسة وحدي غير أنا نقرا فيها، خير...».

«كيما أنا ماما مزيرتني على القراية ماتخلينيش نلعب برا تقولي قعدي قري باش تجيبي نتيجة غاية ... بابا تاني، زعما كن ما نجيبش علامة مليحة يزعفو عليا. كي نقولهم عييت ما قديتش يقولولي نتي ماراكيش تقراي لينا راكي تقراي لروحك باش كي تكبري تصيبي قرايتك ... يزيروني بزاف...».

«ماما هي اللي تفهمني بصح كي ما تكونش هي تما نقرا وحدي، بابا ما يعرفش يقريني نهار اللي درنا الدرس تاع المدنية فهمني كلشي بالمقلوب...».

«مامايا عاقلة معايا بصح على القراية قبيحة معايا

نحن: شا ديرلك كي تكون قبيحة معاك؟

سعاد: تسوطني ماتشريلي والو الصيف نفوته غي فالدار، هما (أي عائلتها) يروحو للبحر بصح أنا لا، ياكلو لاكريم أنايا لا ... نقولها ماما راني نخمم

شانديرلك cadeau فـ l'anniversaire تاعك راه قريب أيا تقولي غير قراي جيبي معدل مليح هاداك هو cadeau تاعي ...».

«... راني خايفة راني خايفة مانجيبش معدل غاية راني خايفة بزاف ... بصح ممبعد نجيب معدل غاية كي يقولولي نتي الأولى نفرح بزاف».

«جداتي كي كنت صغيرة نجيب معدل غاية تفرح بيا تغنيلي تزغرتلي ...».

«نروح! .. كي نقعد هاكة فالدار نكره بزاف ... تمة مشي كيما الدار، فالدار نقعدو غير مجمعين، تما نديرو دروس نديرو رياضيات و نشاطات...».

«L'école تاعنا كان قاع مخسر جات واحد لمرا سقماته، كيما les toilettes مسخين أنا قاع ماندخلش فيه آيا سقماته دارت les vachettes...».

«فالساحة يجرو بزاف المدير قالهم شوية ما تجروش، خاطر أنا شقفوني هنا، أيا قالهم ما تجروش مشي تدابزو بلا والو قالهم تنظمو شوية. La surveillante عاقلة ماديرلهم والو أيا كي تحل الباب يدخلو يجرو، و حتى داك النهار طيحوها، كي الشاشرة كي الشيرات ... فالساحة يقولو بزاف الكلام السيئ الكلام الفاحش، كيما واحدة قاتلي رواحي نزغرتو أيا قلتلها لا ما نعرفش و ما نجيش قلتلها أنا ماما رسلتني نقرا...».

«نلعبو فالساحة، نلعبو، نلعبو، نلعبو ... كي يدق الجرس أيا نغسل وجهي نمشط شعري و ندخل ... ممنوع الجري فالساحة ... قالتلنا المعلمة اللي يبغي يصنع ممنوع رمي الأوساخ و ممنوع الجري، أنا صنعت ممنوع الجري، صنعت ورقة كبيرة درت فيها ممنوع الجري ... المدرسة نتاعنا مزوقة غاية، حنا نزوقوها ... شابة ...

نحن: كن يقولولك الحاجة اللي ما تعجبكش فالمدرسة بدليها، شاتبدلي ؟

سعاد: نقلع قاع هادوك الطاولات المدقدقين، نجيب طاولات شابين هادوك اللي عندهم كراسى و ملونين نجيبهم، نديرلم صبورة جديدة تاع feutre ، bureau تاع المعلمة جديد كلشي نبدله المدرسة نعاود قاع نبدلها، نقلع قاع هادوك الوراقي نرسم وحدخرين، ندير صورة تاع المدير صورة تاع المعلمات فكل قسم، ندير شحال تلميذ فكل قسم، نزوقلهم الأقسام، نعاودلهم كلش، الباب نعاوده كلشي النوافذ كلشي ... نديرلهم الكتب القصص اللي يبغو، كل واحد عند طاولته نديرله toile-cirée كل عام نبدله، كل عام نبنتر، كل عام لا كل آخر سنة نسقمو ... مشي متهليين قاع فالمدرسة ... هاداك لحشيش قاع نقلعه نخلي غير هادوك الشجر ... نديرلهم porte-manteaux تاع الصغار و تاع المعلمات ... نديرلهم في كل طاولة مزبلة ... غاية !».

- **<u>رسم الأسرة</u>:** من ص 51 إلى ص 53.

«هدا أبي و هدي أمي و هدي أنا و خويا كان في بطن أمي أيا و كنا خارجين مالمنزل تاع جداتي و رايحين نركبو فاللوطو، كنا رايحين للمانيج كنا فرحانين، أيا و كي رحنا تعشينا أيا و غدوا الصباح طلعنا لتلمسان ... الصباح كنا نوجدو فالقهوة باش ندوها معانا للمانيج أيا و أنا كنت نوجد القاطو باش ندوه معانا لمانيج. نضنا شربنا الاتاي، ماما وجدت القهوة و القاطو ... أنا كان عندي عامين ... بابا كان يغسل فاللوطو ... هنا رانا خارجين رانا في trottoir تاع جداتي ... قاع الصباح نقينا الدار و سقمناها أيا وجدنا القاطو وجدناه، فطرنا، قيلنا، لعشية شربنا قهوة، جداتي شربت قهوة أيا مبعدا طيبنا لاتاي درناه فـ thermos ... بابا راه فرحان بلي راه رايح للمانيج، ماعلابالیش أنا ظنيتو كان فرحان لاخطر دانا لـ front de mer غاية! كي يكون زعفان ما يديناش للمانيج و كلشي ... سعاد راهي فرحانة، راهي تخمم بلي باباها و ماماها راهم فرحانين أيا و كي داوها راهي حاسة بفرح شديد لاخطر باباها و ماماها كانو غير يخدمو ... في هاد اليوم ماما كان باقيلها شهر و تولد، كانت فرحانة بصح

كانت خايفة شوية خاطر ولدها الزاوج، أنا ماما باش زيدتني حتى دارولي لوحات في كرعيا باش خرجوني، و خويا هدا زاد بكوش مشي بكوش مابكاش كي تزاد كي يبغي يبكي ما يقدرش، داوه عند الطبيب ولا يتبعه حتى كي كبر ... ماما راهي فرحانة كثر (مقارنة بشخصيات الرسم الاخرى) خطرش ماما دايما كي نخرجو تفرح بينا تقول ولادي غادي يخرجو غاية، ماما قاتلي كي تخرجو انا نفرح علاخاطر كي ولادي يخرجو كلي أنا خرجت، ديفوات ماما هي تخرجنا ... حتى واحد ماراهش فرحان قاع رانا فرحانين، رانا خارجين هدا أول نهار اللي خرجنا فيه في les vacances ... هنا كانو في زوج عاقلين كي كنت صغيرة ماكانوش يضربوني ... كان بابا قبيح بصح مشي بزاف ماكانش يحن علينا كيما ماما كيما هو كان يروح الخدمة يجي حتى لعشية يقعد معايا غير شوية مشي قاع النهار كيما ماما، مشي قبيح زعما ما يقعدش معايا قاع النهار ... "أ" كان في كرش ماما أنا كنت نتمشى و نقول "أ" خويا، عيد ميلاد سعيد "أ"، أنا ماكنتش عارفة بلي كاين bébé في كرش ماما كنت نقولها ماما حمبوكي زيديلي "أ"، ماما عيد ميلاد سعيد "أ"، كي زاد وليت فرحانة، فرحانة نقز ...

نحن: شكون اللي تبغيه كثر هنايا (أي في الرسم)؟

سعاد: ماما، كي يضربنا بابا تسلك علينا، حنينة علينا، تشرينا اللي نبغو، ما تسوطناش (مع العلم أن أمها تضربهم) ...

مبعد رحنا للـ jardin تاع الشيراطون دايرين مانيج ... لعبت، لعبت، لبعت، رحت للت balançoire، درت المانيج تاع الطيارة، درت قاع الألعاب بابا و ماما كانو يتفرجو فيا، و كاين الألعاب تاع الكبار، بابا و ماما لعبو فالـ tamponnage كاين لوطو صغيرة و لوطو كبيرة، لوطو صغيرة و لوطو كبيرة. أنا كنت نصوق وحدي، كان عندي ربع سنين، زدمت في واحد طاحو قاع تاع كي ولاو، جات l'ambulance داتهم ولاو غير les

pansements كي جات l'ambulance المانيج سايي بلع، بابا و ماما كانو يقولولي سعاد حرزي، سعاد حرزي، يقولولي سعاد عجباتك الحالة واه. و منا دخلنا للشيراطون، دخلناله بتنا فيه تعشينا خاطر ماما كان عندها ليلة تبات فيه بابا تاني ليلة. دينا deux chambres واحدة لبابا و ماما و واحدة ليا أيا تعشينا كي تعشينا كلينا لاكريم، هودنا la piscine. لا اللولة شادرنا لبست maillot de bain تاعي أيا عمت، درت السربيتا، طلعت مع ماما و بابا كلينا، دوشت قبل، كلينا تعشينا، مبعد رحنا رقدنا، غدو الصباح كلينا petit dejeuner تاعنا، فطرنا أيا عاود رحنا عند جداتي فتنا عليها، رحنا لتلمسان شفنا عماتي، شفنا عم بابا أيا و بتنا تما غدوا الصباح فطرنا و جينا. رحنا للشيراطون، ماما كانت عندها قاع سيمانا أيا و زادت سيمانا وحدخرا، أيا بتنا، عاودنا هودنا للمانيج لعبنا، عاودنا طلعنا لشيراطون لعبنا،هودت la piscine ، رحنا للـ restaurant كلينا ، دوشنا، أنا كنت فرحانة فرحانة أيا و هاديك la chambre كنت حاسية غادي نعيشو فيها، درت قاع رسم، قعدو تما كل ما نروحو للشيراطون نخليهم تما...».

- **<u>رسم المدرسة:</u>** الرسم الأول ص 55: "في ساحة المدرسة".

« هادي شجرة البرتقال (على اليسار) هادي شجرة التفاح (على اليمين) و هادي الأخت سعاد و هدا السيد عصام سعاد راهي فرحانة خاطر ديت عشرة فالاختبار

نحن: يعجبك عصام؟

سعاد: مشي شباب بزاف ... طاير يظل يجري

أنا آكل فاللمجة و عصام ياكل فاللمجة التلاميذ الآخرون يلعبون فالساحة خاطر كاين هنا واحد زوج شجرات متقابلين و كاين واحد لحشيش. عصام معليمته دايراته تما parce que قبيح ... راني نشرب jus d'abricot و هدا gaufrettes تاع chocolat ».

- **<u>رسم المدرسة:</u>** الرسم الثاني ص 57 و58: "في القسم".

« هدي المعلمة كانت تقرانا فالقراءة. كي تكون هيا تقرا حنا نتصنتو لها، مبعد حنا نقرو ... هدي أنا و هدي جميلة و هدي سناء و محمد ... جميلة دخلت جديدة، معلمة ريحتها حداية، ماتهدر ما والو دايما ساكتة غير تكتب و تقرا، مشي مجتهدة ... ملي جات جميلة ولات تريح حداية ... كي كنت مريحة وحدي كنت مريحة ... القسم نتاعنا فيه ثلث صفوف في كل صف خمس طاولات، ما نزيدوش على خمس طاولات خاطر كاين الي ما يشوفش ... المعلمة راهي تقرا فالقراءة تقولنا ماتكلموش ... الصمت، نجمع الايدي، نلمو كلشي ما نجبدو لا أدوات لا والو نخلو غير كتاب القراءة على الطاولة و المسطرة باش نتبعو، هي تقرا و حنا نتبعو، باش نقاطعوها و نقولولها معلمة فهميني ديك الكلمة لا، حتى كي تكمل نرفعو الأيدي و نصقصوها».

«...محمد يقرا غاية يجيب غي بالتسعة العشرة جداتي تقولي هداك مخ بلا ما يراجع يدي غاية دايما يدي غاية ... ».

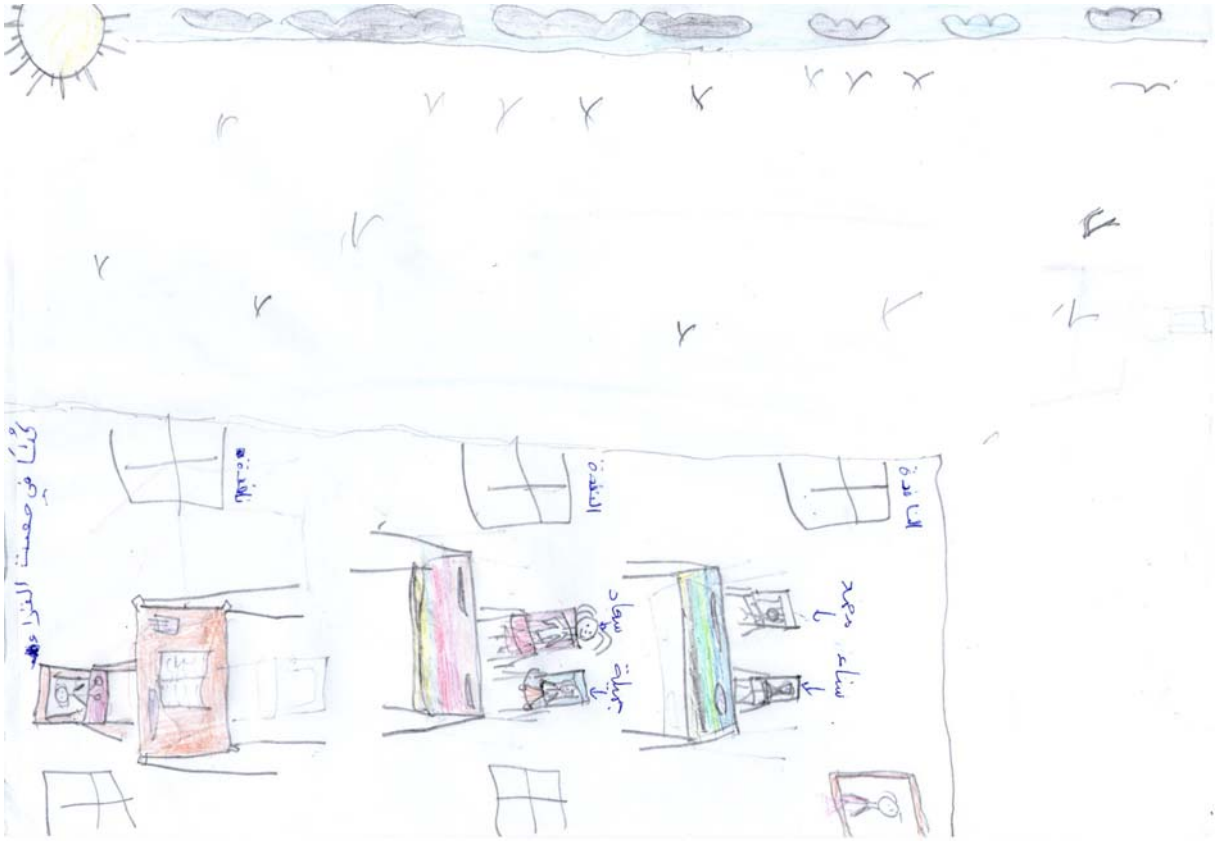
- **<u>تحليل المعطيات:</u>** ص 61.

«...مامايا ماكانش قاع خير منها...».

أبي
أمي
سعاد
استوت

المدرسة + ساحة المدرسة
شجرة البرتقال
سيج عصام
أخت سعاد
شجرة التفاح

عبارة اليوم


كونا في صمت الفزاء
سعاد
سناء محمد

قـــائـــمة المصطلحات المستعملة:

- الإدراك Perception
- الإدراك الانتقائي Perception sélective
- الاستثمارInvestissement
- الاستثمار الليبيدي Investissement libidinal
- الآلية النفسية Mécanisme psychique
- الأنا Moi
- الأنا الحقيقي Vrai-self
- الأنا غير الحقيقي (أو الأنا المزيف) Faux-self
- التثبيط Inhibition
- التجاذب الوجداني (أو التناقض الوجداني) Ambivalence
- التسامي Sublimation
- التصور Représentation
- تصور الشيء Représentation de chose
- تصور الكلمة Représentation de mot
- التصور-هدف Représentation-but
- التصورات-الظرفية Représentations-occurrences
- التصورات-النماذج Représentations-types
- التفكير التصوري الديناميكي Pensée représentative dynamique
- التفكير الصوري Pensée imagée
- التقمص Identification
- التكافؤ المنطقي La réversibilité

- التمركز حول الذات Egocentrisme
- الذاكرة Mémoire
- الرقابة Censure
- الصراع Conflit
- صورة ذهنية Image mentale
- صور ذهنية جامدة (ثابتة) Image mentale statique
- الصور الهوامية Imagos
- الصورة الهوامية أو الأمومية Imago maternelle
- الصورة الهوامية الأبوية Imago Paternelle
- الصورة الهوامية الأخوية Imago fraternelle
- العاطفة Affect
- عدم الثبات العاطفي Labilité affective
- عقدة أوديب Complexe d'Œdipe
- العلاقة بالموضوع (أو علاقة الموضوع) Relation d'objet (ou relation objectale)
- غير جنسية (أو غير جنسانية) Asexué
- الفضاء الانتقالي Espace transitionnel
- الكبت Refoulement
- اللاوعي (أو اللاشعور) Inconscient
- مبدأ الواقع Principe de réalité
- المرحلة الأوديبية Phase Œdipienne
- مرحلة الكمون Phase de latence
- مرحلة ما قبل العمليات Stade préopératoire
- مرحلة العمليات Stade opératoire

- مرحلة العمليات المحسوسة Stade des opérations concrètes
- مرحلة العمليات المجردة Stade des opérations abstraites
- المقاومة Résistance
- الممثل الأعلى للأنا Moi idéal
- ممثل-تصوري Représentant-représentation
- الموضوع Objet
- الموضوع الجيد بشكل كاف Objet suffisamment bon
- الموقعية Topique
- ميولات عدوانية Tendances agressives
- النزوة Pulsion
- النشاط الإدراكي Activité perceptive
- النشاط التصوري (Activité représentative (ou activité de représentation
- النظام النفسي Système psychique
- النفي Déni
- الهو Ça
- الهوام Fantasme
- الوظيفة الرمزية Fonction symbolique
- الوظيفة الدلالية Fonction sémiotique
- الوعي (أو الشعور) Conscient

ملـخص البـحث:

"تـصورات المدرسة لدى الـطفل المتمدرس بالطور الابتدائي"

الإشكالية و الفرضيات : جل الظروف والتطورات التي عرفتها المؤسسة المدرسية الجزائرية، ولازالت، دفعتنا للتساؤل عن مكانة الطفل المتمدرس في خضم كل هذه التغيرات: كيف يخوض الطفل المتمدرس حياته المدرسية؟ كيف يرى مدرسته، معلمته، زملائه، ...؟ هل يحب المدرسة؟.... هذه و غيرها من التساؤلات شكلت محور اهتمامنا و بناء عليها فقد تبلورت اشكالية بحثنا في التساؤل التالي :

" ما هي تصورات المدرسة لدى الطفل المتمدرس بالطور الابتدائي ؟ ".

وكانت فرضيات البحث كالتالي:

- يتصور الطفل المتمدرس المدرسة كفضاء للتعلم والقيام بالنشاطات وتحصيل المعارف.
- على مستوى لاواعي، تتأثر تصورات الطفل المتمدرس للمدرسة بالتصورات المرتبطة بالعلاقات الموضوعية الأولية.

منهجية البحث: رغبتنا في تناول موضوع البحثتناول نفسي ديناميكي دفعتنا الى اعتماد المنهج العيادي وبالتالي دراسة الحالة كطريقة أساسية في البحث باستعمال تقنيتين هما: مقابلة البحث العيادية النصف موجهة و الرسم (رسم الأسرة و رسم المدرسة).

بالنسبة لحالة المدروسة فهي فتاة –سعاد- تبلغ من العمر ثماني سنوات –عند بداية المقابلات معها- تدرس بالسنة الثالثة ابتدائي.

نتائج البحث: لما كان هدفنا من هذا البحث محاولة فهم المعاش النفسي المدرسي للطفل من خلال ما يمكن أن يقدمه لنا فهم تصوراته عن المدرسة بمختلف مكوناتها و المساهمة بذلك في تقديم بعض المعطيات عن الواقع المدرسي للطفل، فإن ما يمكن اعتباره نتائج للدراسة يتمثل، من جهة، في الأهمية البالغة لدور العلاقات الأسرية في تحديد تصورات الطفل المتمدرس للمدرسة، و نقصد بالتحديد دور و تأثير الصور الهوامية الأمومية و الأبوية و الأخوية.

من جهة أخرى، تبين لنا أن تصورات الطفل المتمدرس للتعلم و النجاح المدرسي مرتبطة المعلومات والصور التي يستمدها من الموضوع (أو المواضيع) الذي يتقمصه، اي الموضوع الذي قيمة استثمارية إيجابية عالية لديه باعتباره المثل الأعلى للأنا.

الكلمات المفتاحية: التصور- الطفل – المدرسة – الصورة الذهنية - الصور الهوامية الأمومية – الصور الهوامية الأبوية – الصور الهوامية الأخوية – العلاقات الموضوعية – العلاقات الموضوعية الأولية – الاستثمار.