جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علم النفس

عدم التناسق المعرفي المرضي و الرسوب المدرسي في فترة الكمون

دراسة عيادية مقارنة بين الراسبين مدرسيا و المتفوقين مدرسيا

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس العيادي

إعـــداد:

رفيقة بلهوشات

إشراف:

فطيمة عرعار

العام الدراسي: 2018/2017

كلمة الشكر

أتقدم بشكري و امتناني للأستاذة المشرفة على هذا العمل : عرعار فطيمة ، و هذا لجهودها المتواصلة في متابعة هذا العمل .

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على ما يبذلونه من جهد في قراءة و مناقشة هذه الرسالة.

شكر خاص للسيد: بلهوشات أحمد، مدير المدرسة الابتدائية :علي فاضلي، وهذا لما و فره لنا من تسهيلات ميدانية لإنجاز هذا البحث.

أتقدم بعظيم الشكر و التقدير لكل أساتذتي بجامعة الجزائر 2.

كل الشكر و العرفان لكل من: مركز البحث، النشر و التطبيقات النفسية، جمعية المساعدة النفسية للبحث و التكوين ، و جمعية علم النفس الجزائر ، الذين كان لهم الأثر البليغ في تنمية قدراتي العلمية و الميدانية و المنهجية.

وفير الشكر: للأستاذ أيت سيدهم و الأستاذ أجراد محمد على كل ما قدّماه لي من دعم و تكوين في مجال تطبيق الاختبارات النفسية .

أتقدم بالشكر لكل أطفال مجموعة بحثنا و عائلاتهم لقبولهم مساعدتنا في انجاز هذا البحث

إهـــــداء

إلى أغلى ما أملك والداي العزيزين

إلى الأرواح الطاهرة : بوزاهر الفاتح و بوزاهر عبد الوهاب

إلى أفراد عائلتي: زوجي، أخي، أخواتي و أزواجهم وجدّتاي.

إلى أليسيا ، عبد الحميد،عبد الصمد وريان.

فهـــــرس المـــــــحتوى

الشكر

الإهداء

مقدمة 01

الباب الأول : الجانب النظري

الفـــصل الأول : الإطار العام للدراسة

تمهيد 07

1. أسباب البحث 07

2. أهداف البحث 08

3. أهمية البحث 08

4. الدراسات السابقة 09

5. الإشكالية 20

6. مصطلحات البحث 27

خلاصة الفصل 31

الفصـل الثـاني : الذكـاء و إضطـراباته

تمهيد 33

1. تعريف الذكاء 33

2. عرض و مناقشة بعض المفاهيم المرتبطة بالذكاء 36

3. النظريات النفسية المفسرة للذكاء 38

4. خصائص الذكاء في مرحلة الكمون 46

5. تعريف اضطرابات الذكاء 47

5 التطور التاريخي لمكانة اضطرابات الذكاء ضمن التناول النفسي 48

7. علم النفس المرضي المعرفي 49

8. أنواع اضطرابات الذكاء 50

9. تطور اضطرابات الذكاء 55

10.تشخيص اضطرابات الذكاء 55

خلاصة الفصل 59

الفصـــــل الثـــــــالث : اللاتناسق المعرفي المرضي

تمهيد 61

1. تعريف عدم التناسق 61

2. أولى النظريات النفسية المتناولة لمفاهيم تعبر عن عدم التناسق 62
3. التطور التاريخي لمفهوم عدم التناسق 64
4. تعريف عدم التناسق المعرفي 67
5. نظرية بيرنار جيبيلو 68
6. تصنيف إضطرابات الذكاء حسب بيرنار جيبيلو 83
7. خصائص عدم التناسق المعرفي الباثولوجي 88
8. الحالات التي يظهر فيها عدم التناسق المعرفي الباثولوجي 93
9. تقصي عدم التناسق المعرفي الباثولوجي 94
10. التدخلات العلاجية لعدم التناسق المعرفي الباثولوجي 96

الفصـــل الرابــع : الرســوب المدرســي

تمهيد 99
1. تعريف الرسوب المدرسي 99
2. محددات الرسوب المدرسي 100
3. التفريق بين مفهوم الرسوب المدرسي و مفاهيم أخرى تقترب من معناه 101
4. التفوق الدراسي 105
5. التطور التاريخي لمصطلح الرسوب المدرسي 105
6. أسباب الرسوب المدرسي 108
7. الأشكال العيادية التي يظهر فيها الرسوب المدرسي 113
8. تشخيص الرسوب المدرسي 117
9. اللاتناسق المعرفي المرضي و الرسوب المدرسي حسب نظرية جيبيلو 118
10. الانعكاسات النفسية للرسوب المدرسي 119
خلاصة الفصل 121

الباب الثاني : الجانب التطبيقي

الفصـــل الخـــامس: منهجية البحث

1. منهجية البحث 124
2. مجموعة البحث 124
3. مكان البحث 127
4. دوات البحث 127
5. ظروف وكيفية تطبيق البحث 138
خلاصة الفصل 141

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج .

تمهيد.....143

1 عرض ومناقشة المجموعة الأولى الخاصة بالرسوب المدرسي.....145

1.1الحالة الأولى.....145

2.1 الحالة الثانية.....157

3.1 الحالة الثالثة.....169

4.1 الحالة الرابعة.....181

5.1 الحالة الخامسة 182

1..6 الحالة السادسة 204

7.1 الحالة السابعة 211

8.1 الحالة الثامنة 218

9.1 الحالة التاسعة 226

1.1 الحالة العاشرة.....233

2. عرض ومناقشة نتائج المجموعة الثانية الخاصة بالمتفوقين مدرسيا.....240

1.2 الحالة الحادية عشر 240

2.2 الحالة الثانية عشر.....251

3.2 الحالة الثالثة عشر.....262

4.2 الحالة الرابعة عشر.....272

5.2 الحالة الخامسة عشر.....282

6.2 الحالة السادسة عشر.....290

7.2 الحالة السابعة عشر.....298

8.2 الحالة الثامنة عشر 305

9.2 الحالة التاسعة عشر 313

10.2 الحالة العشرين.....321

3. مقارنة نتائج المجموعة الأولى للراسبين مدرسيا و نتائج المجموعة الثانية للمتفوقين مدرسيا.....328

المناقشة العامة للنتائج 335

الخلاصة العامة.....342

قائمة المراجع.....347

الملاحق .

فـــــــــهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد مجموعة البحث حسب الجنس.	126
2	توزيع أفراد مجموعة البحث حسب المعدل السنوي.	126
3	توزيع التنقيط في سلالم تطور الفكر المنطقي.	131
4	ملخص نتائج الحالة الأولى في سلالم تطور الفكر المنطقي.	146
5	درجة الفروق عند الحالة الأولى.	149
6	نتائج الحالة الأولى في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.	150
7	درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات في نتائج الحالة الأولى.	151
8	درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية في نتائج الحالة الاولى.	152
9	درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الأولى.	153
10	درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية في نتائج الحالة الأولى.	154
11	ملخص نتائج الحالة الثانية في سلالم تطور الفكر المنطقي.	157
12	درجة الفروق عند الحالة الثانية.	160
13	نتائج الحالة الثانية في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.	161
14	درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات في نتائج الحالة الثانية.	163
15	درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.في نتائج الحالة الثانية.	164
16	درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الثانية.	165
17	درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية في نتائج الحالة الثانية.	166
18	ملخص نتائج الحالة الثالثة في سلالم تطور الفكر المنطقي	169
19	درجة الفروق عند الحالة الثالثة	172
20	نتائج الحالة الثالثة في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية	173
21	درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات في نتائج الحالة الثالثة	175
22	درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.في نتائج الحالة الثالثة	176
23	درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الثالثة.	177
24	درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية في نتائج الحالة الثالثة.	178
25	ملخص نتائج الحالة الرابعة في سلالم تطور الفكر المنطقي	181
26	درجة الفروق عند الحالة الرابعة	183

27	نتائج الحالة الرابعة في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية	184
28	درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات في نتائج الحالة الرابعة	186
29	درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.في نتائج الحالة الرابعة	187
30	درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الرابعة.	188
31	درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية في نتائج الحالة الرابعة	189
32	ملخص نتائج الحالة الخامسة في سلالم تطور الفكر المنطقي	192
33	درجة الفروق عند الحالة الخامسة	195
34	نتائج الحالة الخامسة في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية	196
35	درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات في نتائج الحالة الخامسة	198
36	درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.في نتائج الحالة الخامسة	199
37	درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الخامسة.	200
38	درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية في نتائج الحالة الخامسة	201
39	ملخص نتائج الحالة السادسة في سلالم تطور الفكر المنطقي	204
40	درجة الفروق عند الحالة السادسة	205
41	نتائج الحالة السادسة في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية	206
42	درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.في نتائج الحالة السادسة	208
43	ملخص نتائج الحالة السابعة في سلالم تطور الفكر المنطقي	211
44	درجة الفروق عند الحالة السابعة	212
45	نتائج الحالة السابعة في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية	213
46	يبين درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.في نتائج الحالة السابعة.	215
47	ملخص نتائج الحالة الثامنة في سلالم تطور الفكر المنطقي	218
48	درجة الفروق عند الحالة الثامنة	220
49	نتائج الحالة الثامنة في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية	221
50	يبين درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.في نتائج الحالة الثامنة	223
51	ملخص نتائج الحالة التاسعة في سلالم تطور الفكر المنطقي	226
52	درجة الفروق عند الحالة التاسعة	227
53	نتائج الحالة التاسعة في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية	228
54	يبين درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.في نتائج الحالة التاسعة	230
55	ملخص نتائج الحالة العاشرة في سلالم تطور الفكر المنطقي	233

56	درجة الفروق عند الحالة العاشرة	234
57	نتائج الحالة العاشرة في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية	235
58	يبين درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.في نتائج الحالة العاشرة.	237
59	ملخص نتائج الحالة الحادية عشر في سلالم تطور الفكر المنطقي	240
60	درجة الفروق عند الحالة الحادية عشر	242
61	نتائج الحالة الحادية عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية	243
62	يبين درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات في نتائج الحالة الحادية عشر	245
63	يبين درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية في نتائج الحالة الحادية عشر	246
64	يبين درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الحادية عشر.	247
65	يبين درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية في نتائج الحالة الحادية عشر	248
66	ملخص نتائج الحالة الثانية عشر في سلالم تطور الفكر المنطقي	251
67	درجة الفروق عند الحالة الثانية عشر	253
68	نتائج الحالة الثانية عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية	254
69	يبين درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات في نتائج الحالة الثانية عشر	256
70	يبين درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.في نتائج الحالة الثانية عشر	257
71	يبين درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الثانية عشر.	258
72	يبين درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية في نتائج الحالة الثانية عشر	259
73	ملخص نتائج الحالة الثالثة عشرفي سلالم تطور الفكر المنطقي	262
74	درجة الفروق عند الحالة الثالثة عشر	264
75	نتائج الحالة الثالثة عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية	265
76	يبين درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات في نتائج الحالة الثالثة عشر	266
77	يبين درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.في نتائج الحالة الثالثة عشر	267
78	يبين درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الثالثة عشر.	268
79	يبين درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية في نتائج الحالة الثالثة عشر.	269
80	ملخص نتائج الحالة الرابعة عشر في سلالم تطور الفكر المنطقي	272
81	درجة الفروق عند الحالة الرابعة عشر	274
82	نتائج الحالة الرابعة عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية	275
83	يبين درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات في نتائج الحالة الرابعة عشر	276
84	يبين درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.في نتائج الحالة الرابعة عشر	277

85	يبين درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الرابعة عشر.	278
86	يبين درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية في نتائج الحالة الرابعة عشر	279
87	ملخص نتائج الحالة الخامسة عشر في سلالم تطور الفكر المنطقي	282
88	درجة الفروق عند الحالة الخامسة عشر	283
89	نتائج الحالة الخامسة عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية	284
90	يبين درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات في نتائج الحالة الخامسة عشر	285
91	يبين درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.في نتائج الحالة الخامسة عشر	286
92	يبين درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الخامسة عشر.	287
93	يبين درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية في نتائج الحالة الخامسة عشر	288
94	ملخص نتائج الحالة السادسة عشر في سلالم تطور الفكر المنطقي	290
95	درجة الفروق عند الحالة السادسة عشر	292
96	نتائج الحالة السادسة عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية	293
97	يبين درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.في نتائج الحالة السادسة عشر	295
98	ملخص نتائج الحالة السابعة عشر في سلالم تطور الفكر المنطقي	298
99	درجة الفروق عند الحالة السابعة عشر	299
100	نتائج الحالة السابعة عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية	300
101	يبين درجة الفروق بين السلالم الفارقية الفكر للفعاليات الفكرية.في نتائج الحالة السابعة عشر.	302
102	ملخص نتائج الحالة الثامنة عشر في سلالم تطور المنطقي	305
103	درجة الفروق عند الحالة الثامنة عشر	307
104	نتائج الحالة الثامنة عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية	308
105	يبين درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.في نتائج الحالة الثامنة عشر	310
106	ملخص نتائج الحالة التاسعة عشر في سلالم تطور الفكر المنطقي	313
107	درجة الفروق عند الحالة التاسعة عشر	315
108	نتائج الحالة التاسعة عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية	316
109	يبين درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.في نتائج الحالة التاسعة عشر	318
110	ملخص نتائج الحالة العشرين في سلالم تطور الفكر المنطقي	321
111	درجة الفروق عند الحالة العشرين	322
112	نتائج الحالة العشرين في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية	323
113	يبين درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.في نتائج الحالة العشرين.	325

114	يبين نتائج المجموعتان في سلالم الفكر المنطقي حسب مؤشر التناسق الفكري	328
115	يبين توزيع نتائج المجموعتين حسب وجود أو غياب الفروق المعبّرة بين كل سلالم الاختبار	330
116	يبين توزيع المجموعتين حسب وجود أو غياب الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستويات الفعالية القطاعية:	331
117	يبين توزيع نتائج المجموعتين حسب درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية	332
118	يبين توزيع نتائج المجموعتين حسب وجود أو غياب الفروق المعبّرة بين السلالم المكونة لمستويات الفعالية القطاعية.	334

الملخص:

نتساءل في هذه الدراسة عن العلاقة بين الذكاء و الرسوب المدرسي من خلال البحث في خصائص الذكاء عند الراسبين مدرسيا ، و عما إذا كانت تتصف حالات الرسوب المدرسي بأحد اضطرابات الذكاء المسمى باللاتناسق المعرفي المرضي . صيغت فرضية الدراسة على النحو التالي :

قد تتصف حالات الرسوب المدرسي عند الاطفال بعدم تناسق معرفي مرضي ، يظهر من خلال فروق معبرة بين القدرات الفكرية من خلال اختباري : سلالم الفكر المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

تمّ الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج العيادي، من خلال دراسة 10 حالة لأطفال راسبين مدرسيا أعمارهم 9 سنوات و10 حالات لأطفال متفوقين مدرسيا. اختيرت هذه الحالات بطريقة قصدية بمراعاة عامل السن ، الرسوب المدرسي و معدل الذكاء العادي .أظهرت نتائج الدراسة تحقق الفرضية المقترحة، حيث سجّل عدم التناسق المعرفي لدى 9 حالات من مجموع 10 حالات للرسوب المدرسي إضافة لمشاكل هامة في القدرة على الترميز.

Summary:

We wonder in the present study about the relationship between intelligence and school dropout through researching dropout pupils' intelligence characteristics. We also wonder about whether dropout cases have intelligence disorder what is known as pathological cognitive disharmony.

Our hypothesis is as follows:

Dropout Children would be described as suffering from pathological cognitive disharmony; this would appear through the gap that is expressed by means of intellectual capacities by using two tests: EPL and EDEI.R

We used clinical methodology in our study by using teen (10) nine-old-children cases that dropped out from school and teen (10) nine –old- children cases of School superiority . We did choose them on purpose by taking into consideration the age variable, dropout and intelligence average. Our study results reveal the confirmation of our proposed hypothesis. We found (9) out of 10 children were suffering from pathological cognitive disharmony beside significant problems in the ability of symbolization.

مقدمـــــــــــة:

إتفقت أغلب التعاريف الخاصة بمفهوم الذكاء على أنّه: القدرة على الاكتساب والتعلم والاستدعاء، واستخدام المعلومات لفهم المفاهيم الملموسة والمجردة، إضافة لفهم العلاقات بين الأشياء والأفكار واستخدام المعرفة أو المعلومات بطريقة لها معنى و هدف محّدد، و كذلك القدرة على التحليل والتركيب، والتمييز والاختبار وعلى التكيف مع المواقف المختلفة.

يحدّد مستوى هذه القدرة من خلال الاختبارات النفسية الخاصة بقياس الذكاء، حيث تتكون هذه الاختبارات من عدّة مثيرات و مهام يتم من خلالها تقدير معدل الذكاء عند الشخص، ومعدل الذكاء بالمتوسط عند الشخص الطبيعي يقارب المائة درجة، و بالتالي كلّما كان المعدل أكبر كان هذا الشخص أكثر ذكاءً وكلّما كان المعدل أقل كان هذا الشخص أقل ذكاءً. و عليه فإنّ انخفاض درجة الذكاء عن الدرجة العادية و التي تساوي (100)، تشير إلى وجود قصور في هذه القدرة و بالتالي اضطراب في الذكاء، أي وجود خلل، ضرر، تشويش أو قصور في واحدة أو مجموع الوظائف المعرفية و قدرات التفكير، بحيث تؤدي إلى عدم قدرة الفرد على الفهم، التعلم، الاكتساب، حل المشكلات و أداء مهام معينة ممّا يؤثر على التكيف عموما.

يسمى هذا الاضطراب الذي يتصف بنقص في الذكاء بالتخلف العقلي، و هو يعرّف على أنّه قصور و توقف عن اكتساب المهارات الفردية، ممّا يؤدي إلى قصور ونقص في القدرات الذهنية مقارنة بالأطفال من نفس العمر، إضافة لنقص في التعلم و التكيف مع البيئة ، و يكون ذلك قبل سن الثامنة عشر، و عليه فالتخلف العقلي هو توقف شامل أو نكوص للنمو المعرفي.

إنّ اضطراب الذكاء و ما ينتج عنه من صعوبات معرفية و صعوبات في التكيف لا يقوم تحديده على العدد الذي يحدّده معامل الذكاء فقط، و مدى ابتعاده عن المستوى المتوسط مثلما هو الحال في التخلف العقلي، بل أصبح تقييم الاضطراب أكثر دقة، يأخذ دائما بعين الاعتبار الجانب الكمي المتمثل في معامل الذكاء، إضافة إلى طريقة التوظيف المعرفي للفرد . ففي بعض الحالات بالرغم من تميز الفرد بمعامل ذكاء عادي إلاّ أنّه يكون غير قادر على التفكير الجيد في وضعية ما. فالمشكل لا يكمن في معدل الذكاء بل في طريقة التوظيف المعرفي للفرد التي تكون مضطربة، حيث تظهر هذه الحالات صعوبات كبيرة في توازن بنياتهم المنطقية بحيث عند تفحص تنظيم التفكير المنطقي والسياقات المستخدمة، نجد أن هذه الحالات تستخدم سياقات تفكير منطقي متباينة و متنافرة عند التفكير، و عليه فهم يتميزون بتصورات ذات مستويات مختلفة تماما و هذا في القطاعات المختلفة. حيث ينظّم الفرد فكره بصفة عادية في بعض القطاعات، بينما تكون جد متأخرة في قطاعات أخرى. هو تناذر صعب نوعا ما يعبر عن عدم تناغم

(incoherence و عليه ينجم عنه صعوبات شديدة في التفكير لدى الفرد و مستويات جد مختلفة في التفكير حسب المجال. فتعرف هذه الحالة من اضطراب الذكاء بما يسمى باللاتناسق المعرفي المرضي.

إنّ اضطراب الذكاء يؤثر بشدة على تكيف الفرد عموما، سواء في الجانب الاجتماعي، أو المهني، أو المدرسي ..إخ، ففي مرحلة الكمون مثلا و التي تتميز بتسارع النمو المعرفي، تظهر عموما اضطرابات الذكاء من خلال الصعوبات التي يجدها الطفل في التحصيل المدرسي، حيث تعكس قدرات الطفل على الاكتساب، التعلم و التفكير مستوى الذكاء عند الطفل و تحددّ بالتالي ما إذا كان هناك اضطراب في الذكاء أم لا.

إن انعكاسات اضطراب الذكاء تظهر من خلال الصعوبات التي يواجهها الطفل أثناء عملية التعلم و التي تنتهي أحيانا بالرسوب المدرسي، أي حصول التلميذ على معدل، أقل من عتبة النجاح المحددّة، أي إخفاق التلميذ في تحقيق النتائج الكافية للانتقال إلى المستوى الأعلى، فينتج عن ذلك تكرار السنة الدراسية، بحيث يبقى التلميذ في نفس الصف مرة أخرى، ليعيد من خلال هذه السنة تعلم و اكتساب ما لم يتم تعلمه و اكتسابه السنة الماضية .

إن تفسير إشكالية الرسوب المدرسي ضمن إطار القدرات المعرفية، يقوم إمّا على تقييم مستوى الذكاء، و هنا قد ترجع صعوبات التعلم إلى ضعف عام و قصور شامل في نمو القدرات المعرفية، أي إلى ما يسمى بالتخلف العقلي أو يقوم على تقييم السياقات المعرفية المستخدمة، خاصة و أنّ باقي حالات الرسوب المدرسي تتصف عموما بعدم قدرة التلميذ على التعلم بشكل طبيعي، رغم توفر القدرات اللاّزمة للاكتساب و التعلم، و سلامة الجانب العضوي كالبصر و السمع و تساوي فرص و مناهج التعلم. و عليه قد يرجع هذا الرسوب إلى اضطراب في نمو و استخدام هذه القدرات المكونة للذكاء، فيعود هذا الرسوب إلى اضطراب الذكاء المسمى باللاتناسق المعرفي المرضي، و الذي يقوم أساسا على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة و متفاوتة و عليه قد يؤثر هذا التفاوت على العمليات الأساسية المسؤولة عن عملية التعلم عند الطفل، فيظهر هذا الطفل عجزا في الاكتساب، و صعوبات في تعلم مادة معينة أو معظم المواد الدراسية، و بالتالي يكررون رسوبهم في الصف الدراسي.

إن القدرة على تشخيص اضطرابات الذكاء و القدرة على التمييز بينها يعتبر من المهام الأساسية للمختص النفسي، خاصة إذا كانت إشكالية الرسوب المدرسي عند الطفل أو المراهق تعد من أهم الشكاوى المقدمة في عيادات المساعدة النفسية، حيث ترتبط مشاكل التعلم في جزء منها بالقدرات المعرفية للطفل. و عليه ارتأينا في إطار هذا البحث التساؤل عمّا إذا كانت حالات الرسوب المدرسي تتصف بأحد اضطرابات الذكاء المسمى باللاتناسق المعرفي المرضي، حيث يهدف هذا البحث إلى محاولة معرفة ما إذا كانت حالات الرسوب المدرسي تتصف بالتباين والفروق المعبرة في قدراتها مقارنة بحالات التفوق المدرسي، وبالتالي التعرف على ما إذا كان اللاتناسق المعرفي المرضي يعد من بين الأسباب المفسرة للرسوب المدرسي في مرحلة الكمون، مستخدمين في ذلك اختبارين للقدرات المعرفية و هما: سلالم الفكر المنطقي

و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية، و التي تعد أنسب الاختبارات لتقدير درجة التناسق بين القدرات، حيث يسمح كلا الاختبارين بتحديد درجة الفروق بين القدرات ، و هذا من خلال مؤشر التناسق الفكري في الاختبار الأوّل و حساب درجة الفروق(écarts) بين مستويات الفعالية في الاختبار الثاني.

لإجراء هذا البحث ، اعتمدت هيكلة دراستنا على التنظيم التالي :

يقسم بحثنا إلى جزئين رئيسيين، يتعلق الجزء الأوّل بالجانب النظري، أمّا الجزء الثاني، فهو مخصّص للجانب التطبيقي. فنجد في الجانب النظري، إضافة للفصل التمهيدي، ثلاث فصول تترجم المتغيرات الأساسية للبحث، أمّا الجانب الثاني، فهو يحتوى على فصلين يتعلقان بالمنهجية و معطيات البحث.

يرتبط الفصل الأوّل من الجانب النظري بالإطار العام للبحث، و هو فصل ممهد للدراسة التي قمنا بها، إذ يعرض أسباب ،أهداف ، و أهمية البحث ، إضافة لعرض الدراسات السابقة التي تقترب من موضعنا ، مع تحديد إشكالية و فرضية بحثنا، و عرض المفاهيم الأساسية لبحثنا من خلال تعريفها الاصطلاحي و تعريفها الإجرائي.

تمّ التعرض النظري في الفصل الثاني لمفهوم الذكاء و اضطراباته ، و هذا من خلال تعريف هذا المفهوم و تحديده مقارنة بمفاهيم أخرى تقترب من معناه ، ثم عرض لأهم النظريات المفسرة للذكاء، إضافة لخصائص الذكاء في مرحلة الكمون. الجزء الثاني من هذا الفصل تم التطرق فيه لمفهوم اضطرابات الذكاء و التطور التاريخي لمكانة اضطرابات الذكاء ، تعريف علم النفس المرضي المعرفي ،إضافة لأنواع اضطرابات الذكاء ، تطوّرها و كيفية تشخيصها .

يرتبط الفصل الثالث لهذا البحث بمفهوم اللاتناسق المرضي، أين تمّت الإشارة فيه أوّلا لمفهوم اللاتناسق عموما و أهم النظريات التي أشارت إليه و التطور التاريخي لهذا المفهوم، ثمّ تمّ التطرق لمفهوم عدم التناسق المعرفي، مع عرض موسّع لنظرية **بيرنار جيبيلو**، التي أسّست لهذا المفهوم، مع عرض لمسبّبات هذا الاضطراب، أنواع هذا الاضطراب و أعراضه الأساسية، و في الأخير كيفية تشخيصه ثمّ علاجه.

يتناول الفصل النظري الأخير، مفهوم الرسوب المدرسي، و هذا من خلال التطرق لهذا المفهوم و محدّداته، إضافة لتمييز معناه مقارنة ببعض المفاهيم الأخرى التي تقترب منه، و التطرق بالمقابل للمعنى المعاكس للرسوب المدرسي و هو التفوق المدرسي. بعد التعرض للتطور التاريخي لمفهوم الرسوب المدرسي، تمّ تناول أهم النظريات المفسرة للرسوب المدرسي، ثم تحديد الأشكال التي يظهر عليها، انعكاساته ثم طريقة تشخيصه.

يضم الجانب التطبيقي، الفصل الخامس، و هو فصل يعرض المنهجية المتبعة لإنجاز هذا البحث من خلال عرض، منهج البحث، وصف و شروط اختيار مجموعة البحث، مكان إجراء البحث، عرض الوسائل المستخدمة، ثم في الأخير عرض مراحل و ظروف إنجاز البحث. يتبع هذا الفصل، الفصل السادس و هو الفصل الأخير ، يخص عرض و مناقشة النتائج، حيث يحتوي هذا الأخير على تقديم للنتائج المتوصل إليها من خلال عرض لدراسة حالات، تحليلها و مناقشتها، إضافة للإجابة على

فرضيات البحث و التحقق من صحتها. بعدها تقدم خلاصة عامة للبحث و التي تظهر أهم نتائجه واقتراحات بشأن فرضيات و طرق تناول جديدة فيما يخص دراسة الرسوب المدرسي من جانب عيادي ودراسة اللاتناسق المعرفي المرضي.

الباب الأول :

الجانب النظري

الفصل الأول :

مدخل عام للدراسة

تمهيد :

سنتعرض في هذا الفصل الأول من البحث و الذي يحمل عنوان مدخل عام للدراسة، إلى أهم و أولى العناصر التي تقدم و تشرح الإطار العام لبحثنا، حيث سنتطرق أوّلا لأهم الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع بالذات مع الإشارة لأهمية البحث والأهداف المرجوة منه، متبوعة بملخص لأهم الدراسات السابقة التي تحصلنا عليها و التي تقترب من موضوع دراستنا، لنقدم بعدها إشكالية البحث مع اقتراح للفرضيات، إضافة لعرض لمصطلحات البحث من حيث تعريفها النظري ثم الإجرائي، لننهي في الأخير هذا الفصل بخلاصة لأهم محتوياته .

1-أسباب البحث:

تتلخص أهم أسباب اختيارنا البحث في هذا الموضوع بالذات، في النقاط التالية :

أ- منذ بداية القرن (20) إلى غاية يومنا هذا، أصبح مفهوم الرسوب المدرسي، يتداول كثيرا في المجال العيادي، سواء عيادات الطب العقلي للأطفال أو عيادات علم النفس، فهو يوما بعد يوم يعد من أهم الأسباب التي تبعث لطلب الفحص و العلاج عند الأطفال و المراهقين. و في الجزائر على وجه الخصوص نجد أن واقع الممارسة العيادية يقر هو الأخر أنّ الرسوب المدرسي يصنف على رأس قائمة طلبات الفحص عند الأطفال و المراهقين مقارنة بالشكاوى الأخرى و لذلك ارتأينا البحث في هذا الموضوع الذي يتعامل معه المختص النفسي العيادي و يواجهه أكثر ميدانيا .

ب-البحث بتعمق عن إجابات لمجموعة من التساؤلات النابعة من ممارستنا الميدانية: حيث نجد أنفسنا في بعض الأحيان أمام حالات للرسوب المدرسي، لا تتوافق فيها قدرات الطفل التحصيلية و التي تكون منخفضة مع قدراته المعرفية العادية، هذا مع تسجيل مجموعة من الملاحظات كتفوق الطفل في قدرات معينة دون أخرى بطريقة جد متفاوتة و ملفتة للانتباه، إضافة لعدم تسجيل اضطرابات واضحة للشخصية و بالتالي تساءلنا دائما ما إذا كان هذا التفاوت في القدرات صفة مرتبطة بالرسوب المدرسي .

ت-يعد تقصي الجانب المعرفي جزءا مهما في الفحص النفسي العيادي، و عليه فإنّ البحث في هذا الجانب أي اضطرابات الذكاء، هو أحد المتطلبات الميدانية الأساسية.

ث-تعد كل من حداثة الموضوع نظريا و المتمثلة في متغير عدم التناسق المعرفي المرضي و الإضافة الجديدة لاضطرابات الذكاء المتمثلة في اضطرابات حاويات الفكر، إضافة لارتباط هذا الجانب بالرسوب المدرسي و غياب الدراسات الجزائرية التي تناولت الرسوب المدرسي من هذا الجانب من

أهم الأسباب التي حفّزتنا لاختيار البحث في موضوع اللاتناسق المعرفي المرضي و الرسوب المدرسي.

2. أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى ما يلي :

دراسة مدى اتصاف حالات الرسوب المدرسي عند أطفال مرحلة الكمون بعدم التناسق المعرفي المرضي، من خلال مقارنة حالات الرسوب المدرسي بحالات التفوق المدراسي.

3. أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في النقاط التالية :

أ- محاولة تقديم نتائج و معطيات كمية و كيفية ميدانية و عيادية حول كيفية تجلي القدرات المعرفية من حيث أنها تتصف بالتناسق أو عدم التناسق و علاقتها بالرسوب المدرسي عند الأطفال في مرحلة الكمون، مما يفتح المجال لاستعمال هذه المعطيات الجزائرية لتفسير ظاهرة الرسوب المدرسي و لتناول القدرات المعرفية عموما انطلاقا من معطيات و نتائج تصف الميدان العيادي الجزائري .

ب-التعرف على نمط العلاقة بين تطور الجانب النفسي الوجداني و طبيعة القدرات المعرفية من حيث تناسقها أم لا عند حالات الرسوب المدرسي عند الأطفال، مما يقدم نظرة أدق و أشمل لحالة الرسوب المدرسي و هذا من الناحية الوجدانية و المعرفية و من خلال بطارية عيادية شائعة الاستعمال في الفحص العيادي للأطفال.

ت- محاولة التعريف النظري و الميداني بهذا النوع من اضطرابات الذكاء أي اللاتناسق المعرفي المرضي و بالتالي القدرة على التعرف عليه عياديا و عليه تشخيصه و التكفل به.

ث-تناول إشكالية الرسوب المدرسي بطريقة عيادية تجمع في آن واحد بين الجانب الوجداني و القدرات المعرفية من خلال التناول المسمى بعلم النفس المرضي المعرفي ، فغالبا ما تم تناول هذه الإشكالية بطريقة تربوية أو إرشادية مدرسية، و هذا في أغلب البحوث التي تمكنا من الحصول عليها و التي تخص الميدان الجزائري.

ج- محاولة تتبع ما هو حديث في تصنيفات اضطرابات الذكاء و البحث فيه و بالتالي فتح المجال أمام بحوث أخرى حول الميدان العيادي الجزائري مما يسمح بإثراء ممارستنا العيادية، خاصة و أننا لم نجد أي كتب باللغة العربية أو رسائل بحث تعرضت لهذا الموضوع ما عدا رسالة ماجستار حول عدم تناسق النمو و ليس عدم التناسق المعرفي و هي لحفظ الله رفيقة، سنة (2008)، جامعة الجزائر .

4. الدراسات السابقة:

سنتطرق فيما يلي إلى مجموعة من الدراسات التي تتماشى و موضوع بحثنا، حيث سيتم عرضها وفقا لثلاثة محاور أساسية تعبّر عن هدف هذه الدراسات. تتمثل هذه المحاور الثلاثة في:

أ- الدراسات التي اتخذت من الرسوب المدرسي محورا للبحث.
ب-الدراسات التي أشارت إلى اللاتناسق في الذكاء .
ت-الدراسات التي جمعت بين الرسوب المدرسي و اللاتناسق في الذكاء.

أ. الدراسات التي اتخذت من الرسوب المدرسي محورا للبحث:

لقد بدأ الاهتمام بمشكلة الرسوب المدرسي منذ بداية القرن الماضي عام (1904)، حيث طلبت الحكومة الفرنسية من العالم **بينه(BINET)** دراسة مشكلة الرسوب المدرسي مع مساعده **سيمون (SIMON)** ولقد تزايد الاهتمام بإجراء البحوث العلمية حول هذا المتغير على الصعيدين الأجنبي و العربي، لتفسير الظاهرة و العمل على علاجها .

تمثلت أهم الدراسات الأجنبية التي تقترب من بحثنا في طريقة تناولها لإشكالية الرسوب المدرسي و هذا بتبني التناول العيادي لمشكلة الرسوب المدرسي، في الدراسات التالية :

- **دراسة ر. دوبراي (R.DEBRAY1986) :**

استندت ر. **دوبري** في أعمالها حول الطفل في سن التمدرس الى الإطار النظري التحليلي والسيكوسوماتي، حيث أشارت في مقالها" التوازن السيكوسوماتي في سن التمدرس" سنة (1986) إلى أن تكيف الطفل عموما مع الوضعية المدرسية، يرجع إلى السياق التطوري للطفل ويحدده عنصران أساسيان هما : العلاقة بالموضوع، والدفاعات الموظفة لتصدي القلق.

يرتبط التكيف المدرسي للطفل بنوعية العناية الأمومية المقدمة له وخصوصا السير النفسي للأم، اللذان يحددان طبيعة الدفاعات المهيأة عند الطفل لمواجهة القلق الذي تثيره متطلبات التمدرس وبالتالي فهي ما يحدد تكيفه أم عدم تكيفه المدرسي.

صاغت أيضا في نفس هذا الإطار، إشكالية عامة حول السن السادسة لدى الأطفال المتمدرسين لأول مرة وهذا مهما كان ماضيهم العلائقي، مفادها أن الأطفال الذين لديهم ستة سنوات، يرغبون في التعلم من جهة،

الأمر الذي يعني الرغبة في الدخول في عالم الكبار، ومن جهة أخرى يخافون من الفشل وقد يبلور خوفهم هذا في رغبتهم بالبقاء صغارا بتصرفات نكوصية ممّا يعيق مسارهم الدراسي .

(DEBRAY Rosine, 1986, P.4)

- **دراسة ك. شيلون (C. CHILAND1993) :**

عملت **ك. شيلون** من خلال دراساتها التي تقوم على التناول التحليلي إلى تعريف الرسوب المدرسي، و لفت الانتباه خصوصا إلى مفهوم الرسوب المدرسي حتى قبل التمدرس أي في مرحلة التحضيري وقد يتواجد حتى عند الطالب الجامعي. توصلت **ك. شيلون** إلى التميز بين أنواع للرسوب المدرسي و هي : الرسوب العرضي و الرسوب الدائم ، الرسوب المحدود و الرسوب الشامل ، الرسوب المصحوب بمشاكل معرفية و الرسوب المرتبط بقدرات معرفية سليمة . أشارت **شيلون** إلى أن الرسوب المدرسي هو جرس الإنذار الذي يلفت الانتباه إلى العديد من الاضطرابات الحادة ، المتوسطة و حتى الثانوية.

(CHILAND Colette, 1993, P.140 ,158)

- **دراسة ر. بيرون (R. PERRON 1994) :**

قام **ر. بيرون** بتقديم تناول عيادي للرسوب المدرسي، هذا من خلال عرضه للعديد من دراسات الحالات التي يوضح من خلالها أنّ إشكالية الرسوب المدرسي لا تأخذ فقط كصعوبات اكتساب للمعرفة و القدرات الأساسية، بل هي عرض و تظاهر لمعاناة أكثر شمولية والتي تضم كل من الجانب النفسي للطفل، العائلة و المدرسة و العلاقة بينهم، و بالتالي وجب تناول هذه الإشكالية في إطار هذا التناول الشامل .

(PERRON Roger, 1994, P.26)

برزت على الصعيد العربي أيضا عدة كتابات نظرية تعرضت لمشكلة الرسوب المدرسي منها: أسعد(1979)، الشيباني(1990)، و الدريج(1998) . إضافة لدراسات ميدانية مثل دراسة كل من: زهران و آخرون (1978) زهران (1978)، وسلطان و آخرون (1979) ، و منسي(1981)، و خليل (1990) ، و الزوي و اخرون (1992) ، و أبو ناهية (1999) ، ركزت جميعها على البحث في العوامل و الأسباب المفسرة للرسوب المدرسي في المجتمعات العربية و من بين هذه الأسباب المدروسة نجد : الأسباب الوجدانية ، المعرفية ، التربوية ، الاجتماعية، البيداغوجية... الخ.

(أحمد عبد الرحيم أحمد العمري، 2001، ص.34،37)

يوجد ضمن هذه الدراسات العربية، مجموعة من الدراسات و البحوث الجزائرية التي تناولت هي الأخرى إشكالية الرسوب المدرسي وحاولت تفسيرها حسب العوامل: الاجتماعية، التربوية، البيداغوجية، و من بينها أيضا بعض الدراسات التي اهتمت بالتفسير النفسي لهذه المشكلة مستندة بذلك على النظرية التحليلية و هذا من خلال منهج عيادي و دراسة مجموعة حالات، و هي الدراسات التي تقترب من طريقة تناولنا لموضوع بحثنا، تتمثل هذه الدراسات أساسا في :

- **دراسة ف. عرعار(2007):**

تندرج هذه الدراسة ضمن إطار رسالة دكتوراه، موضوعها التوازن السيكوسوماتي عند الأطفال الراسبين مدرسيا. فتمّ التساؤل من خلال هذه الدراسة عن تموضع الرسوب المدرسي ضمن الاقتصاد السيكوسوماتي للطفل. و في هذا السياق قدّمت الباحثة ثلاث فرضيات، تتمثل أوّلها في أنّه كلّما كان للأطفال الراسبين مدرسيا قدرات عقلنة محدودة أو هشة، كلما لجؤا إلى التعبيرات الجسدية و للسلوك حتى تساعدهم هذه الأخيرة في تحرير جزء من كمية الإثارة . أمّا الفرضية الثانية فتمثلت في أنّه كلّما كان للأطفال الراسبين مدرسيا قدرات عقلنة جيدة، كلّما كان لهم ميل للجوء إلى تطوير عرضية عقلية وهذا حتى تساعدهم في تحرير جزء من كميات الإثارة التي يكونون موضوعا لها . كما أشارت الفرضية الثالثة إلى أنّه كلّما كان للأطفال الراسبين مدرسيا قدرات عقلنة غير محدّدة، كلما لجأ هؤلاء الأطفال إلى تعدّد عرضي حتى يساعدهم في تحرير جزء من كمية الإثارة و التي تبعث للجوء للسلوك ، و التعبيرات السلوكية و العرضية العقلية و لكنها تكون عموما لينة و غير ثابتة.

لاختبار هذه الفرضيات اعتمدت الباحثة على دراسة حالة بحالة للاقتصاد السيكوسوماتي لأطفال راسبين مدرسيا، قسّموا إلى ثلاث مجموعات، الأولى خاصة بسيئي العقلنة و الثانية خاصة بجيدي العقلنة أمّا المجموعة الثالثة فقد ضمّت ذوي العقلنة غير المحدّدة. تكونت مجموعة البحث من (16) ذكر و (14) أنثى . و استعملت الباحثة في دراستها كل من المقابلة العيادية نصف الموجّهة مع الأمّهات و الأطفال و الاختبارين الإسقاطين، الرورشاخ و تفهم الموضوع، إضافة للسلالم الفارقية للفعالية الفكرية .

توصلت الباحثة إلى إثبات الفرضيات المقترحة حيث أكّدت المقارنة بين نتائج المجموعات الثلاثة وجود علاقة مباشرة بين نوعية العقلنة و نماذج تنظيم الإقتصاد السيكوسوماتي لدى الأطفال الراسبين مدرسيا ، حيث سجل تعبيرات جسدية قوية، تدهور جسدي مزمن و حاد و اللجوء للتفريغ المباشر من خلال السلوك لدى الراسبين مدرسيا ذوي العقلنة السيئة، بينما سجلت العرضية العقلية لدى الأطفال ذوي العقلنة الجيدة دون تسجيل تدهورات جسدية ، أما مجموعة الأطفال ذوي العقلنة غير المحدّدة ، فقد سجل لديهم ميل إلى

تعبيرات جسدية لكنها بسيطة ، إضافة لبعض الأعراض المعزولة مثل صعوبات التركيز و الحفظ ، السرقة ، الكذب ....الخ، دون تسجيل عرضية عقلية. (ARAR Fatima, 2007, P.325 ,327)

- **دراسة ن. شرادي (1997 و 2005) :**

أنجزت الباحثة دراستين حول موضوع التحصيل المدرسي، الأولى تندرج ضمن إطار مذكرة ماجستير و الثانية رسالة دكتوراه.

تعرضت الباحثة في البحث الأول إلى التنظيم العقلي و التكيف المدرسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، و هي دراسة مقارنة بين الذكور و الإناث عن طريق الأحلام و الإنتاج الإسقاطي، حيث تساءلت الباحثة في هذه الدراسة عما إذا كان التلاميذ المتكيفين دراسيا خلال السنة الثالثة ثانوي، هم تلاميذ متوازنين نفسيا أي ذوي سير عقلي " جيد" ؟ و هل التلاميذ غير المتكيفين دراسيا خلال السنة الثالثة ثانوي، هم تلاميذ يتميزون بسير نفسي " هش" ؟ ، كما تساءلت الباحثة عما إذا كان هناك اختلاف أساسي في السير العقلي و ما ينجر عنه من تكيف أو عدم تكيف دراسي بين الذكور و الإناث خلال السنة الثالثة ثانوي؟ .

تمثلت مجموعة البحث في (60) تلميذ سنهم (18) سنة: (30) إناث و (30) ذكور، يمتحنون لأول مرة في شهادة الباكالوريا و لم يكرروا السنة من قبل و قد استخدم لإجراء هذه الدراسة كل من اختبار الرورشاخ، اختبار تفهم الموضوع و مقابلات عيادية حول الأحلام و حول الدراسة .

أظهرت نتائج البحث أن السير العقلي الجيد لم يظهر إطلاقا عند التلاميذ بل كان أغلبهم من السير النفسي الهش أو المتوسط. كما لم تسجل اختلافات بين الذكور و الإناث، وكشفت المقابلة حول الأحلام أن الحياة الحلمية فقيرة عند أغلب التلاميذ، يميزها الكبت و فيما يخص تصورات التلاميذ للدراسة، أظهر البحث أن التلاميذ يولون اهتماما ملحوظ بالدراسة و تصورات الإناث أكثر إيجابية. فتوصلت هذه الدراسة إذا إلى إبراز العلاقة الهامة بين التنظيم العقلي و التكيف المدرسي بحيث لوحظ أنّ التلاميذ ذوي السير العقلي الجيد نوعا ما يتكيفون أحسن مع المدرسة و متطلباتها بينما ذوي السير العقلي الهش، تكيفهم مع المدرسة و متطلبات هذه الأخيرة كان سلبي، حيث أنّ استثمار الاكتسابات المدرسية توقف على الاستقرار النفسي. (شرادي نادية ،1997، ص.210)

أمّا موضوع البحث الثاني فقد حاولت الباحثة من خلاله التعرف على التنظيم العقلي عند كل من الأطفال و المراهقين المتمدرسين و علاقته بفشلهم في الدراسة ، انطلاقا من تطبيق اختبار تفهم الموضوع و الذي يفترض أنه يمكّن من وضع تشخيص و التنبؤ بالفشل الدراسي، عند كل من الأطفال و هم تلاميذ السنة الأولى أساسي عددهم (50) ذكر و (50) أنثى، إضافة لتلاميذ السنة الثانية ثانوي و هم مراهقين عددهم

(60) ذكر و (60)أنثى مستعملة في دراستها المنهج العيادي. أظهرت الدراسة أنّ اختبار تفهم الموضوع يسمح بوضع تشخيص للتلميذ و بالتالي إمكانية التنبؤ بفشله الدراسي وفقا للتنظيم العقلي على مدى سنتين دراسيتين، فقد يفشل التلاميذ ذوي التنظيم الهش في المدرسة و ذلك لكونهم يتصفون بإمكانيات عقلية فقيرة و بالتالي إمكانياتهم الدفاعية لا تسمح بمجابهة الصراعات و القلق الذي يتعرضون له ، الأمر الذي يؤدي بهم إلى تكيف سلبي في الدراسة. (شرادي نادية، 2005 ، ص.300)

- **دراسة ع. سي موسي (2002):**

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على الخلفية النظرية التحليلية لتفسير الرسوب المدرسي، وهذا ضمن تناول سيكوباثولوجي. أجريت هذه الدراسة على (294)طفل بين ذكور و إناث، ينتمون إلى ثلاث فئات و هذا حسب المستوى الدراسي: تلاميذ السنة أولى أساسي، السنة الثانية، السنة الرابعة و السنة السادسة و هي ما يتوازى و فترات عمرية حساسة : مرحلة الدخول المدرسي و مرحلة الكمون ...، فاستخدم لإنجاز هذا البحث تقنيتان هما: الاستبيان و الملاحظة المباشرة في الأقسام.

خلصت هذه الدّراسة إلى أنّ نوعية التوظيف العقلي للتلميذ يمكنها أن تحدّد فرصه في النجاح مهما كانت ضروف التمدرس من وسائل، برنامج، مناهج ...، حيث يكون هذا التوظيف عاملا محدّدا منذ السنوات المدرسية الأولى، كما تم التأكّيد على أهمية بعض العوامل في نجاح التلميذ منها : الحياة الدّاخلية، طبيعة العلاقة الوالدية و الصور الوالدية كنموذج تقمصي.(SIMOUSSI A et al, 2002, P.211, 212)

ب- الدراسات التي أشارت إلى اللاتناسق في الذكاء :

على العموم أشارت معظم هذه الدراسات إلى فكرة التفاوتات و اللاتناسق في الذكاء دون الإشارة مباشرة إلى اللاتناسق المعرفي المرضي، فنجد منها :

- **دراسة ب. انهلدر (B. INHELDER1969)**

أجرت **ب. إنهلدر** دراسة قياسية لمجموعة من الأطفال للتعرف على خصائص الذكاء عندهم، فاستنتجت وجود فوارق بين القدرات عند بعض أطفال هذه العينة و التي اعتبرت في علم النفس المعرفي على أنها حالات خارجة عن العادي.(hors-normes) ، هذا ما أسمته **انهلدر** بعد هذه الدراسة بليونة وراثية(viscosité génétique). فهي ترى أن تباطؤ النمو المعرفي لبعض القدرات عند بعض الحالات يعود للإحتفاظ بمكنزمات ذهنية معينة هذا الاستخدام المتكرر يؤدي إلى تثبيتها بحيث عند الوصول إلى مرحلة معينة يستمر تواجد مشترك لمستويات وظيفية مختلفة هي الحالات الحالات العادية التي أسماها

بياجي(J.PIAGET) بإعادة التوازن الرائدة (la rééquilibration majorant) و لكنها قد تجري بصفة سيئة أو لا تحدث إطلاقا في بعض الحالات الاخرى.

(DE RIBAUPIERRE H et al, 1983, P.9)

- **دراسة ماند و كلن (MANDE et KELLIN 1993)**

أشارت نتائج الدراسة التي أجراها كل من **ماند**و **كلن** من خلال وصف القدرات المعرفية عند حالات بينية إلى وجود تباين شديد بين الجانب اللفظي و الجانب الأدائي من خلال انخفاض شديد في الجانب اللفظي و تشتت مرتفع في الذاكرة و رموز الأرقام دون السلالم الأخرى .

(أحمد عبد الرحيم أحمد العمري ، 2001 ، ص. 34)

- **دراسة حفظ الله رفيقة (2008):**

تتمثل هذه الدراسة في بحث ضمن إطار الماجستار، تساءلت فيه الباحثة عن خصائص التوظيف المعرفي لدى الأطفال الذين تعرضوا للانفصال المبكر عن الأم. تمثلت مجموعة البحث في 12 طفل متواجدين بقرية الأطفال لدرارية (SOS)، أما وسائل البحث فقد كانت: اختبار صورة راي المعقدة و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية و اختبار تفهم الموضوع، أجريت الدراسة من خلال مقارنة نتائج المجموعة الأولى وهم أطفال لم يعيشوا مع أمهاتهم في السنوات الأولى من الحياة و المجموعة الثانية التي تخص أطفال عاشوا مع أمهاتهم خلال السنوات الأولى.

توصلت هذه الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى أن خصائص التوظيف المعرفي لدى الأطفال الذين تعرضوا للانفصال المبكر عن الأم تختلف عن خصائص التوظيف المعرفي لدى الأطفال الذين عاشوا خلال السنوات الأولى مع أمهاتهم، حيث تمكن الأطفال الذين حضوا بحضور أمومي في بداية الحياة من أن يطوروا نموهم المعرفي بشكل متجانس .

أوضحت نتائج السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية أنّ نمو الوظائف المعرفية لدى المجموعة الأولى كان غير متجانس أي أنها نمت بشكل مبعثر، حيث نجد تباينات في نتائج الأطفال. أمّا فيما يخص المجموعة الثانية فقد أوضحت النتائج أن (4) أطفال من (6) تحصلوا على نتائج جيدة في هذا الاختبار و متناسقة.

(حفظ الله رفيقة ، 2008، ص. 202)

ث-الدراسات التي جمعت بين الرسوب المدرسي و عدم تناسق الذكاء:

إنّ أهم دراسة نشير إليها هنا هي الدّراسة التي أجراها **بيرنارجيبيلو(Bernard GIBELLO)** و التي توصل من خلالها إلى وضع مفهوم اللاتناسق المعرفي المرضي.

- **دراسة ب. جيبيلو 1976(B . GIBELLO) :**

كانت الأبحاث الأولى **لجيبيلو** تقوم على مجموعة من التساؤلات منها ما يخص الرسوب المدرسي و المهني المتكرر عند مجموعة مراهقين منحرفين ، حيث كانت هذه الدراسة بداية للعديد من الأبحاث الأخرى التي أسست لمفهوم و تقسيم جديد في اضطرابات الذكاء و هو عدم التناسق المعرفي المرضي.

أوّل دراسة أجراها **ب.جيبيلو** كانت سنة (1976) و قد تمّ نشر نتائجها في مجلة علم النفس الفرنسي، طبقت هذه الدراسة على (41) مراهق متواجدين بمركز للتربية الخاصة تابع لمؤسسة حماية الطفولة و الصادر في حقهم أحكام قضائية، تساءل فيها هذا الأخير عما إذا كان التوظيف المعرفي لهؤلاء المراهقين يتصف ببعض الخصوصيات التي تتسبب في رسوبهم المدرسي و المهني المتكر، فخلصت هذه الدراسة إلى العديد من الملاحظات الهامة تمثلت أساسا في: استخدام هؤلاء المراهقين لسياقات فكرية و استدلالية جد مختلفة عن الأفراد العاديين، حيث تمّ تسجيل العديد من الفوارق (les décalages)، و التفاوتات المعبّرة بين القدرات المعرفية الخاصة بكل فرد عند هذه الفئة، رغم تسجيل مستوى معرفي عادي.

(GIBELLO Bernard, 1976, P.202, 204)

أتبع **جيبيلو** هذه الدراسة بدراسة أخرى قامت على عينة أكبر تضم (126) مراهقا من الأحداث يتراوح سنهم بين (13) و (17) سنة. من أهم ما يميزهم إضافة لمشاكل السلوك، هو مشكل الرسوب المدرسي و المهني المتكرر. تقوم هذه الدراسة على مقارنة نتائج هذه المجموعة في سلالم الفكر المنطقي و اختبار ويكسلر لذكاء الأطفال مع نتائج مجموعة التعيير لسلالم الفكر المنطقي من حيث الفوارق في مستويات الفكر لنفس الفرد في كل اختبار .

أظهر تحليل النتائج أن المجموعة الأولى تتميز بذكاء عادي و عليه فالرسوب لا يعود لمشكلة في معامل الذكاء. أمّا المقارنة بين معامل الذكاء اللفظي و الأدائي، فقد أظهرت اختلافا معبرا حيث كان معامل الذكاء الأدائي أعلى بكثير من معامل الذكاء اللفظي. أشارت نتائج البحث على العموم أن نتائج مجموعة المراهقين تختلف بطريقة جد معبّرة عن مجموعة التعيير، و يكمن هذا الاختلاف في عدد الفروق الجد مرتفعة في المجموعة الأولى منه في المجموعة الثانية.(GIBELLO Bernard, 1983, P. 465, 468)

إضافة لأبحاث **جيبيلو** نجد مجموعة أخرى من الدّراسات التي تعرضت إلى الرسوب المدرسي و التباين أو اللاتناسق في الذكاء، دون تصنيفه على أساس أنه عدم تناسق معرفي مرضي منها :

دراسة ج.رووارت، ر. نارلين و ت. سيمون(J. ROUART, R. NARLIAN, T, SIMON 1961)

قام هؤلاء الباحثون بدراسة خصائص ذكاء الأطفال الراسبين مدرسيا، حيث قدّم لهؤلاء الأطفال مجموعة من المشكلات التي تتطلب مسارا منطقيا خاصا و طلب منهم حل هذه المشكلات. فلوحظ أن هؤلاء الأطفال حاولوا جاهدين ايجاد شيمات(des schèmes)يعرفونها من قبل للوصول إلى الحل و التي لا تربطها أي علاقة منطقية مع ما طلب منهم. فاستنتج هؤلاء الباحثين أن بعض الأطفال يستخدمون بطريقة تعوّدية أو من خلال نكوصات طرق تفكير أقل مما يتوافق و سنهم و قدراتهم العقلية .

أكد هؤلاء الباحثون على وجود ضعف في الترميز و التعميم مما يعيق بصفة كبيرة الاكتسابات المدرسية. كما يحتاجون دائما لمساعدة الراشد حتى يتمكنون من التركيز على الأنشطة، إضافة لصعوبات في التوجه المكاني و الحركة و اللّغة. أوضح هؤلاء الباحثون أنّ هذا العجز يرجع عموما لمشاكل في العلاقة المبكرة أم –طفل و التي تميزت إما بالحرمان أو عدم الاستقرار. و بالتالي أشار هؤلاء الباحثون إلى تميز هذه الفئة بفوارق في قدراتها ممّا ينتج عنه أيضا فوارق في الاكتسابات المدرسية، حيث تم تناول بعض المجالات المدرسية بنوع من السهولة و التحكم أكثر من مجالات أخرى، و التي يظهر فيها العجز بصفة حادة. (ROUART J et col, 1961, P.403)

- **دراسة قوباي (GUBBAY et al 1965)**

أجريت هذه الدراسة من قبل **قوباي** و آخرون، اختبر فيها (21) فرد ، (13) منهم ذكور و (8) إناث من عمر (9) سنوات و (5) أشهر إلى (17)سنة و (4) أشهر، حيث كان معدل العمر (12) سنة و (6)أشهر، و من ذوي الذكاء العادي و المشخصين على أنهم يظهرون اضطراب الديسبراكسيا و صعوبة الإدراك الحسي و لهم مشاكل مدرسية حادة . قسم هؤلاء الأفراد إلى مجموعتين . استخلص الباحثون أن في كلا المجموعتين تميز الأفراد بمعامل ذكاء لفظي جد مرتفع مقارنة بمعامل الذكاء الأدائي في اختبار ويكسلر لذكاء الأطفال على الأقل بفارق (15) نقطة، إضافة إلى تسجيل عدم تناغم بين السلالم و فشل واضح في سلالم المكعبات و جمع الصور و الإشارات أما القدرات اللفظية فقد كانت عادية أو مرتفعة .

(CHIKH Khadidja, 2016, P.17)

- **دراسة ر. كان (R. Cahn 1972)**

أجرى ر. **كان** سنة (1972)، بحثا على عينة أطفال تتراوح أعمارهم من (9) إلى (11) سنة، ذوي ذكاء عادي و يعانون صعوبات في بعض المجالات الدراسية كالقراءة و الحساب، فاستنتج أن هؤلاء الأطفال يظهرون فوارق في قدراتهم، حيث تتميز بعض القدرات بالاضطراب بينما تبقى قدرات أخرى سليمة، كما سجل أنه من الناحية الوجدانية أغلب هؤلاء الأطفال عايشوا وضعيات أليمة خلال الطفولة، فربط بين القدرات المعرفية، الشخصية، و الرسوب المدرسي، فأوضح ر.**كان** من خلال بحثه فكرة أساسية، وهي أن المرحلة النرجسية الأولية لها تأثير قوي على التطور الوجداني و التنظيم المعرفي و الأدائي فبالإضافة لفكرة الفوارق ركز على العلاقة أم– طفل و تأثيرها على الجانب المعرفي. (CAHN R, 1972, P.5 ,6)

–دراسة م.جيلي و آخرون (M. GILLY, et col 1974)

يقوم موضوع هذا البحث على دراسة عدم تناسق القدرات المعرفية و علاقتها بمشاكل التحكم في النشاط عند تلاميذ ذوي صعوبات مدرسية ، تتراوح أعمارهم بين (11) و (14) سنة، و هذا بالاستناد على الفحص النفسي المعمق من خلال استخدام المقابلة العيادية، إضافة لبطارية اختبارات و هي اختبار تفهم الموضوع ، صورة راي المعقدة، اختبار ويكسلر لذكاء الأطفال، و اختبار الإشارة بندر– سانتوسي (Bender– Santucci) المشتق من بطارية المستوى الحركي **لستامباك. م(M.Stambak)** و اختبار الشطب الثنائي(les deux barrages) **لزازو.(ZAZZO)**

أجريت هذه الدراسة في إطار التعاون بين مخبر علم النفس المدرسي ايكس اون بروفنس **(aix–en provence)**و م . روز(**M.ROZE**) مفتش جهوي للتربية المختصة و التكيف المدرسي و هذا بعد ملاحظات ميدانية لهذه المجموعة من قبل العائلة و المدرسة، تشتكي فيها من عدم تكيف مدرسي حاد عند هذه العينة مما استدعى طلب المساعدة النفسية ، قصد تقصي ما إذا كان الأمر يتعلق بتخلف عقلي .

دلت نتائج الفحوص على أن ثلاث أرباع العينة من لهم معامل ذكاء عادي، هذا ما قاد فريق البحث للبحث مجددا في هذه الحالات من خلال التشخيص المعمق في خصائص القدرات المعرفية و كيفية توظيفها. فخلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

- معامل الذكاء عادي مع تسجيل فارق مهم و معبر إحصائيا بين معامل الذكاء اللفظي و الأدائي لصالح هذا الأخير ، وهو ما يميز غالبا التأخر المدرسي الحاد من عمر (11)إلى (14) سنة .

- تطور مختلف قطاعات النمو كان برتم و سرعة متباينة حيث كان المستوى جد ضعيف في مجال التنظيم التخطيطي الفضائي، عكس القدرات النفس حركية، كسرعة الشطب و سرعة التعيين و التي كانت نتائجها جد مرتفعة.
- عدم تناسق جد معبر بين الاختبارات الفرعية اللفظية حيث وجد مستوى جد منخفض في الاختبارات الفرعية المتمثلة في: المعلومات، المفردات، العمليات الذهنية. بينما سجل مستوى مرتفع في الاختبارات الفرعية المتمثلة في: الفهم، المتشابهات.
- أظهرت نتائج الاختبارات الفرعية الأدائية وجود عدم تناسقات ، حيث سجلت صعوبات واضحة في التحليل و الاستنتاج و هذا في اختبارات ترتيب الصور و تكملة الصور حيث ظهرت صعوبة كبيرة في تجاوز السند الادراكي (GILLY M et col, 1974, P.236, 237)
- **دراسة محمد حسين و جابر عبد الحميد و آخرون (1974) :**

توصل كل من محمد حسين و جابر عبد الحميد و آخرون في دراسة حول قدرات المتأخرين دراسيا إلى وجود تباين في القدرات المعرفية عند هذه المجموعة مع انخفاض ظاهر في القدرات اللغوية ، العددية و الاستدلال و القدرة على إدراك العلاقات المكانية و العلاقات بين الأشكال .

(أحمد عبد الرحيم أحمد العمري،2001،ص.38)

- **دراسة ر. ميزاس(R . MISES 2003)**

توصل **ميزاس** عبر مجموعة من الدراسات أهمها تلك المعروضة في مقاله اضطرابات التحصيل و علم النفس المرضي سنة (2003)، إلى استنتاج أن الرسوب المدرسي هو عرض دائم التواجد في حالات عدم التناسق وحتى في حالات الأطفال ذوي الذكاء العادي، كما تصاحبها غالبا اضطرابات في الشخصية، فاستنتج **ميزاس** من خلال مجموعة دراساته أن تطور الطفل يتكون من مراحل أين يكون تنظيم الوظائف الذهنية و المعرفية، إضافة لتكوين الشخصية غير متفرق .(MISES Roger, 2003, P.27, 33)

- **دراسة بانارد و اخرون(PAGNARD M et col 2005)**

درس هؤلاء الباحثون ملمح خمس حالات للديسبراكسيا و ممن يظهرون صعوبات مدرسية حادة، تتراوح أعمارهم بين (7)سنوات و (11) شهر إلى (9) سنوات و (10) أشهر .

فاستنتجوا من خلال الدراسة و بتطبيق اختبار ويكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الثالثة أنّ معامل الذكاء اللفظي جد مرتفع عن معامل الذكاء الأدائي، أغلب نتائج الاختبارات الفرعية اللفظية كانت متناسقة، بينما سجل اللاتناسق في الاختبارات الفرعية الأدائية (PAGNARD M et col, 2005, P.301, 322)

- **مناقشة عامة للدراسات السابقة :**

بعد الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تمكنت الباحثة من الحصول عليها، تتلخص معظم ملاحظاتنا في النقاط التالية :

- أغلب الدراسات التي تناولت موضوع الرسوب المدرسي تمّ التطرق فيها لعلاقته بمجموعة من المتغيرات مثل: الشخصية، الذكاء، الدوافع، القدرات المختلفة، العوامل الاجتماعية، الاقتصادية، الصحية، التربوية وخاصة الأسرية، أو مقارنته بحالات التفوق المدرسي و بالتالي لم نجد العديد من الدراسات التي تربط بين الرسوب المدرسي و اللاتناسق المعرفي المرضي مباشرة .
- أغلب الدراسات التي تحصلنا عليها هي دراسات تتناول إشكالية الرسوب المدرسي ضمن إطار مدرسي ، تربوي ، بالدّرجة الأولى ، و باقي الدراسات تفسر الظاهرة إمّا بالرجوع إلى متغير الذكاء و القدرات المعرفية أو إلى متغير الشخصية و الجوانب الوجدانية ، و بالتالي قلة البحوث التي تناولت الرسوب المدرسي في إطاره النفس مرضي المعرفي . و هذا خاصة في البحوث التي مست الميدان الجزائري ، حيث وجدنا ثلاث دراسات فقط، الأولى **لعرعار .ف** و الثانية **لشرادي.ن** و **الثالثة لسي موسي.ع** ، كما أن أغلب البحوث خاصة العربية منها ، كانت تثبت العلاقة بين متغير الذكاء أو الشخصية و الرسوب المدرسي ، من خلال دراسات إحصائية تدرس الارتباط بين المتغيرين بطريقة احصائية دون تفسير تحليلي للظاهرة و سبب هذا الاضطراب .
- أغلب البحوث المتحصل عليها أشارت إلى العلاقة بين قدرات معرفية متفاوتة و وجود فوارق عند فئة الراسبين مدرسيا، دون تحديدها ضمن تصنيف مرضي أي كاضطراب في الذكاء و هذا بالإشارة لعدم التناسق المعرفي المرضي .

و عليه و استنادا على كل هذه الدراسات السابقة التي استطعنا الحصول عليها و ما تمّ استخلاصه منها ارتأينا البحث في العلاقة بين عدم التناسق المعرفي المرضي ، كأحد اضطرابات الذكاء و الرسوب المدرسي ضمن التناول النفس مرضي المعرفي و هذا بالتطرق إلى الفروق و التباينات بين القدرات، و صعوبات الترميز عند هذه الفئة و التي أثبتتها أغلب الدراسات التي تناولت خصائص الذكاء عند الراسبين مدرسيا، و بما أن مجموع بحوث **ب. جيبيلو** و بعض الدراسات الجزائرية طبقت على فئة المراهقين، فقد ارتأينا إجراء دراستنا على فئة أطفال المرحلة الإبتدائية كونها مرحلة قاعدية في حياة الطفل التعليمية و أولى أعراض الرسوب المدرسي تظهر أثناء مرحلة الطفولة، مستخدمين في ذلك بطارية اختبارات مختلفة تتمثل في سلالم الفكر المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية حيث استخدمت أغلب الدراسات السابقة المعروضة اختبار ويكسلر للذكاء إضافة لاختبارات أخرى.

5. الاشكالية :

إنّ لمرحلة الطفولة أهمية خاصة، و هذا لما تكتسبه هذه المرحلة من قيمة نظرا لأنها مرحلة أساسية و قاعدية من مراحل نمو الفرد حيث تتخللها مظاهر النمو المختلفة: الجسمية، الاجتماعية، الحسية الحركية، اللغوية، الوجدانية و المعرفية.

يتزايد و يتسارع النمو المعرفي خاصة مع بداية المرحلة الثانية من الطفولة و هي مرحلة الكمون، حيث تتميز أساسا بأنها فترة ركود و خمود للنشاطات الجنسية، فتشهد هذه المرحلة بروز و نضج آليات دفاع راقية مثل الإعلاء و هي الآلية التي تغير موضوع النزوة من الجنس إلى العلم و المعرفة، دون قمع النزوة و هذا بالتوجه أكثر نحو النشاطات الاكتسابية المدرسية و العلاقات مع الأقران.

إنّ تزامن مرحلة الكمون و مرحلة التمدرس عند الطفل، يجعل من المشاكل و الصعوبات المدرسية من أهم أسباب الفحص النفسي عند هذا الأخير في هذه المرحلة العمرية بالذات. فمنذ بداية القرن (20)إلى غاية يومنا هذا، أصبحت إشكالية الرسوب المدرسي تتداول كثيرا في المجال العيادي، سواء عيادات الطب العقلي للأطفال أو عيادات علم النفس، حيث يؤكد **جون مانزانو(Juan MANZANO)**على أن المشاكل المرتبطة بالمدرسة هي من أهم طلبات الفحص عند الفئة العمرية الممتدة من (6)إلى (15)سنة. كما تشير أيضا دراسة **روزن و اخرين (ROSEN et all)** إلى تزايد مستمر في تردد أطفال المرحلة المدرسية الابتدائية على عيادات الصحة النفسية ليصل عددهم إلى ثلاث أضعاف ما هو عليه أثناء مرحلة ما قبل التمدرس، و أنّ أهم الأسباب التي تبعث لطلب الفحص و العلاج النفسي عند الأطفال و بعدها المراهقين هي مشكلة الرسوب المدرسي. و تؤكد **س.فكشان (S.FACCHIN)**هي الأخرى على أن الرسوب المدرسي يعد من أهم مشاكل الصحة العمومية حيث أن أكثر من(80%)من طلبات الفحص النفسي للطفل هي بسبب الصعوبات المدرسية. (FACCHIN Siaud , 2002, P. 336)

هذا الواقع يقره أيضا الميدان العيادي الجزائري، حيث يشير مثلا التقرير السنوي للجمعية العامة الخاص بجمعية المساعدة و البحث و التطوير في علم النفس **(SARP**) و هذا على مدار السنوات الأخيرة أن طلب الفحص بسبب مشكل الرسوب المدرسي يعد على رأس قائمة طلبات الفحص النفسي عند الأطفال وهذا بنسبة :(75%). (SARP, 2014, P.167)

إن كثرة طلبات المساعدة النفسية بسبب الرسوب المدرسي يدفع للبحث و التساؤل حول الأسباب النفسية الكامنة وراء هذا المشكل، سواء تلك المرتبطة بالشخصية أو القدرات المعرفية، أي البحث عن تفسير نفسي

لهذا الرسوب أو إمكانية أن يكون هذا الرسوب ما هو إلاّ عرض لباثولوجيا نفسية ما، و البحث أيضا عما إذا كان التوظيف المعرفي في حالات الرسوب المدرسي يتميز بخصائص معينة.

يعرّف المشكل المتمثل في الرسوب المدرسي على أنه : الضعف و التأخر المستمر في التحصيل المدرسي لطفل ما، مقارنة بأقرانه الذين يتّبعون مستوى تعليمي واحد، فهو الحالة التي تميّز الطفل الذي لا يتقدم أبدا أي لا يكتسب المعلومات التي تعطى له بالشكل الذي تقدّم به لجميع زملائه في الصف و عليه ينتج عن ذلك إخفاق الطفل في تحقيق النتائج اللاّزمة للانتقال إلى المستوى الأعلى فيبقى في نفس المستوى مرة أخرى أو عدة مرات و قد يكون هذا الإخفاق عاما أو في جوانب معينة .

(SI MOUSSI Abderrahmane, 2002, P.15)

كما يعرّف الرسوب المدرسي من منظور آخر على أنه الحالة التي يكون فيها مستوى تحصيل الطفل أقل من مستوى ذكائه، حيث يترجم هذا التعريف و بدقة الشكوى المقدمة من قبل الأولياء أو المعلمين عند طلب الفحص، فهم يبحثون عن تفسير لتناقض مستوى التحصيل عند أبنائهم و قدراتهم المعرفية التي تعد غالبا عادية، هذا بعيدا عن حالات الرسوب المدرسي الخاصة المرتبطة بالتخلف العقلي و التي يكون تفسيرها واضحا . (CHILAND Colette, 1993, P. 141)

لقد بدأ الاهتمام بمشكلة الرسوب المدرسي فيما يخص الجانب النفسي منذ بداية القرن الماضي عام (1904)، حين طلبت الحكومة الفرنسية من العالم **بينه(BINET)** دراسة مشكلة الرسوب المدرسي مع مساعده **سيمون(SIMON)**، ولقد تزايد الاهتمام بإجراء البحوث العلمية حول هذا المتغير على الصعيدين الأجنبي و العربي، لتفسير الظاهرة و العمل على علاجها .

إنّ أغلب النظريات النفسية العيادية فسرت مشكلة الرسوب المدرسي بربطها إمّا بشخصية الطفل و نموه الوجداني من جهة أو بقدراته المعرفية من جهة أخرى. فنجد من بين أهم التناولات السيكوديناميكية العيادية التي بحثت في العلاقة بين الجانب الوجداني و الرسوب المدرسي، إسهامات كل من : ر. **بيرون .R)** **(PERRON**، ر. **دوبري.(R.DEBRAY)** و ر.**ميزاس (R.MISES)** التي تشير عموما إلى أن التلميذ يستجيب لمتطلبات المحيط المدرسي كوحدة حاملة لتاريخه الشخصي و تصوراته أي يستجيب حسب إمكانياته النفسية و التي تحدد هي الأخرى قدراته المعرفية. هذه الأفكار عبّرت عنها أيضا مجموعة من البحوث الجزائرية مثل دراسة كل من **ف. عرعار، ع . سي موسي و ن . شرادي.**

نجد أيضا في نفس هذا الاتجاه، العديد من الدراسات العربية التي اهتمت هي الأخرى بإثبات العلاقة بين الشخصية و طبيعة التحصيل المدرسي دون التعمق في إعطاء تفسيرات تشرح طبيعة هذه العلاقة، من بين

هذه الأعمال نجد دراسات كل من براده و **زهران** (1978)، **منسي** (1981)، **الزيوي وآخرون** (1992) ، **ابو ناهية** (1999)، **الرويش** (1990) و آخرون .

من جهة أخرى .هناك العديد من البحوث التي تمّ التأكيد فيها و بدرجة أولى على العلاقة بين درجة الذكاء و الرسوب المدرسي. ومن مثل تلك الدراسات العربية نجد : **جابر و آخرون** (1979)، **سلطان و آخرون** (1979) ...الخ و التي تتفق كلها على أنّ الذكاء يشكل مجموع القدرات اللاّزمة و المساهمة في عملية التعلّم .

يعرّف **نوبير سيلامي**(**SILLAMY Nobert**)الذكاء، في قاموس علم النفس على أنه:" مجموع القدرات العقلية و القدرات الأخرى التي يستخدمها الفرد لفهم و إدراك الواقع، فهو ذلك السلوك الذي ينتج عنه حل المشكلات، التكيف مع البيئة و تكوين المفاهيم العقلية، إدراك العلاقات و الروابط إضافة للقدرة على التعلم

(SILLAMY Nobert, 1983, P.20)

ارتبط تفسير الرسوب المدرسي إذن بأحد اضطرابات الذكاء و التي تعيق عملية التعلم و عليه فقد يرجع الرسوب المدرسي إمّا للتخلف العقلي و الذي يعد اضطرابا معرفيا محض يتصف بتأخر شامل لنمو الذكاء مما يشكل عجزا في الاكتساب أو بالكف الذهني(Inhibition intellectuelle)و الذي بقصد به عدم استخدام الفرد لقدراته الفكرية، رغم أنها موجودة و سليمة أي معامل ذكاء عادي و الذي يرجع إلى أسباب نفسية.

النجاح المدرسي حسب هذا الاتجاه مرتبط بقدرات الطفل المعرفية و الفكرية أي ذكاءه و طبيعة نموه ، فغالبا ما يشار إلى بديهية وهي أن اضطرابات الذكاء تؤدي إلى صعوبات مدرسية و التي قد ينتج عنها الرسوب المدرسي ، لكن في نفس الوقت الرسوب المدرسي ليس حتمية ناتجة عن اضطراب الذكاء فقط بل هناك العديد من الأسباب الأخرى تؤدي إلى هذا المشكل .

إن فكرة التداخل بين العوامل المعرفية و العوامل الوجدانية في تفسير الرسوب المدرسي، فتح المجال أما توجه نظري جديد يعتبر اضطرابات الذكاء كأعراض لها معنى في الاقتصاد النفسي للفرد. و بالتالي لم يعد تقييم اضطرابات الذكاء يقوم فقط على العدد الذي يحدده معامل الذكاء، بل أصبح تقييم الاضطراب أكثر دقة ، يأخذ دائما بعين الاعتبار الجانب الكمي المتمثل في معامل الذكاء، إضافة إلى طريقة التوظيف المعرفي للفرد، يدعى هذا الاتجاه بعلم النفس المرضي المعرفي. إن هذا التوجه بعث بالعديد من الدراسات للتساؤل عن خصائص و طريقة التوظيف المعرفي في حالات الرسوب المدرسي خاصة تلك الحالات التي يكون فيها معامل الذكاء عادي أو يقترب من حدود العادي.

من بين هذه الدراسات نجد الدراسة التي أجراها **بيرنار جيبيلو(Bernard GIBELLO)** ، سنة (1976) على (41) مراهق، والتي خلصت إلى أنّ التوظيف المعرفي لهؤلاء المراهقين يتصف ببعض الخصوصيات التي تتسبب في رسوبهم المدرسي و المهني المتكرر، تمثلت هذه الخصوصيات أساسا في: تسجيل العديد من الفوارق(les décalages) ، و التفاوتات المعبّرة بين القدرات المعرفية الخاصة بكل فرد ، رغم تسجيل مستوى معرفي عادي. (GIBELLO Bernard, 1976, P.190,204)

هذه الفكرة أكدها أيضا العديد من الباحثين أمثال **ج.سيمون(J.SIMON)**،**ر.نورلن(R.NORLIAN)** **ج. روواررت (J.ROUART)** حيث أشار جميعهم إلى وجود أطفال يظهرون فشل و قصور في بعض الوظائف المعرفية ، بينما تبقى الوظائف الأخرى عملية.

كما عبرت عنها أيضا دراسة أجراها **قوبايو آخرون(GUBBAY et col)**على 21 فرد من ذوي الذكاء العادي و الذين يظهرون إمّا اضطراب الأبراكسيا أو صعوبة الإدراك الحسي، توصلوا إلى تسجيل تفاوت حاد بين معامل الذكاء اللفظي و الأدائي و عدم تناغم بين نتائج السلالم.

أما دراسة **بانارد و آخرون(PAGNARD et col)** فقد أكدت هي الأخرى من خلال تقصي بروفيل خمسة حالات لأطفال مصابين بالأبرا كسيا، أن هناك تفاوت معبر بين معامل الذكاء اللفظي و الأدائي و تسجيل عدم تناسق معبر بين نتائج مجموع الاختبارات الفرعية الأدائية .

إن فكرة التفاوتات في القدرات المعرفية تعرضت إليها العديد من البحوث سواء بربطها بمتغير الرسوب المدرسي أو بمتغيرات أخرى كالشخصية دون تشخيصها كاضطراب قائم بحد ذاته ، وهو الشيء الذي توصل إليه **جيبيلو** بعد العديد من الدراسات حيث وضع نوع جديد من اضطرابات الذكاء و الذي يعد حسبه أصل معظم الصعوبات المدرسية الحادة إضافة لأنواع أخرى من الاضطرابات، أسماه بعدم التناسق المعرفي المرضي .

يعرّف اضطراب عدم التناسق المعرفي المرضي على أنّه تنظيم فكري غير متناغم أو متناسق، حيث تكون بعض قطاعات الفكر قد اتبعت نموا عاديا بينما بقيت القطاعات الأخرى في مستويات جد بدائية فينتج عن ذلك مستويان مختلفان و جد متفاوتان للفكر. عدم التناسق هذا يخلق فوارق هامة وواسعة في التوظيف الفكري، يظهر من خلال غياب تناغم السياقات المستعملة حيث يكون الطفل في بعض قطاعات الفكر قادرا على إظهار استراتيجيات فكرية جد مرضية بينما في قطاعات أخرى يستعمل نماذج جد بدائية رغم أن معامل الذكاء يكون عموما في مستوى العادي .يختلف اللاتناسق المعرفي المرضي عن اللاتناسق المعرفي العادي من حيث شدة الفروق و التباينات، فكلما استمرت الفروق وكانت درجتها مرتفعة بحيث تعيق فكر الطفل كلما تعلق الأمر إذن بعدم تناسق معرفي مرضي . (GIBELLO Bernard, 1976, P.441)

يعرف **ب.جيبيلو** الذكاء على أنه مجموع حاويات الفكر المرتبطة بمحتوياتها، حيث تعرف محتويات الفكر على أنّها الادراكات المختلفة للعالم الخارجي، الجسد والانفعالات أمّا حاويات الفكر فهي الأنظمة التي تعطي للمحتويات معنى لها تفهم و تخزن به و يتم التواصل من خلاله وعليه فاضطراب هذه الحاويات هو أصل الاضطرابات الحادة للفكر، يؤكد **ب. جيبيلو على أن** الفروق و التفاوتات المميزة لعدم التناسق المعرفي المرضي هي اضطراب في الذكاء يظهر من خلال بناء غير عادي لحاويات الفكر، أي أن هذا الاضطراب في لذكاء يرجع إلى إشكالية في حاويات الفكر (GIBELLO Bernard, 1984, P.80)

أضاف **جيبيلو** لمجموع اضطرابات الذكاء المتمثلة في التخلف العقلي، التدهور العقلي والكف الفكري نوع أخرمن الاضطرابات هي اضطرابات حاويات الفكر و التي تضم عيوب بنية الحاوي النفسي، تنقسم إلى اضطرابين:اللاّتناسق المعرفي المرضي و تأخر تنظيم الفكر(retards d'organisation du raisonnement) يظهر الطفل معامل ذكاء عادي لكنه يستخدم نماذج تفكير غالبا ما يكون تجاوزها أطفال من نفس عمره.

من الظّاهر أن التشخيصات الكلاسيكية لاضطرابات الذكاء في حالات الرسوب المدرسي لا تضم اضطرابي تأخّر تنظيم الفكر و اللاّتناسق المعرفي المرضي ، هذا لأن العديد من المختصين النفسيين تعودوا على تشخيص هذا الاضطراب على أنه كف ذهني غير أن هذا الاعتبار غير صحيح ففي حالة الكف الذهني نمو السياقات المعرفية و الذهنية يكون عادي، بينما في تأخّر تنظيم الفكر و اللاّتناسق المعرفي المرضي يكون مشكل في نمو هذا السياق فيعتبر الكف الفكري اضطراب وظيفي ، دون وجود اضطراب في حاويات الفكر حيث يسجل المشكل على مستوى محتويات الفكر و الاستثمارات المرتبطة بهذه المحتويات الفكرية، كما أنّه اضطراب يظهر بوضوح في الوضعيات المدرسية أو المهنية، عكس اللاتناسق المعرفي المرضي الذي يظهر دائما لدى الفرد.(GIBELLO Bernard, 2013, P.256)

تتمثل أعراض اللاتناسق المعرفي المرضي أساسا في الفروق الكبيرة بين سياقات الفكر ، اضافة الى اضطرابات تشمل كل من وظيفتي الترميز والتصورات اللّغوية اضافة لصعوبة تفكير الوقت ، المكان و الاوصاف الفيزيائية ، توقع القوانين ، صعوبات الادراك الحسي ، عسر القراءة ، عسر الكتابة ، فتظهر سياقات التفكير بشكل مختلف من حيث درجة النمو. (GIBELLO Bernard, 1983, P.426)

يرى **ب. جيبيلو** أن من نتائج عدم التناسق المرضي انخفاض هام للفعّالية المعرفية، دون أن يكون الفرد واع بخصوصيته، فالكل يحدث كما لو أن هناك انشطار بين أشكال التفكير. اللاّتناسق المعرفي المرضي هو ليس مجرد اضطراب معرفي أو نفسي بسيط ، بل يتعلق الأمر باضطراب حاد ناتج عن مشاكل و اضطراب في النمو المعرفي يرتبط عموما بمشاكل التمدرس إضافة لمشاكل أخرى .

يؤكد **جيبيلو** أن بعض الوظائف المعرفية التي تصبح ضعيفة هي ما يفسر صعوبات اكتساب اللّغة و الإكتسابات المدرسية و حتى الاجتماعية، فعدم التناسق المعرفي هو ما يفسر الرسوب المدرسي من خلال تفكك في الطريقة التي تتم بها الإكتسابات، حيث يظهر غياب للتناسق بين البنيات المنطقية للذكاء و عليه يمكن للفرد الذي يظهر هذه الصعوبات أن يتميز بذكاء عام عادي أو في حدود العادي ، فيكون قادرا على التفكير الجيد في وضعية ما و على العكس التصرف بطريقة غير مكيفة في وضعيات أخرى .

أوضح **ب. جيبيلو**، في هذا الإطار، من خلال دراساته المختلفة أنه كمثل أي مجال كلّما يكون التوظيف متناغم كلما كانت السهولة و مثال ذلك الذكاء، فكلما كان التوظيف الفكري متوازن و متناغم ينتج عنه سهولة ذهنية(aisance intellectuelle)، حيث يكون الفكر مرن و يكون استدعاء القدرات أكثر سهولة و عليه تؤثر هذه الليونة على قدرات الفرد التحصيلية. (GIBELLO Bernard, 2006, P.351,352)

يرى **بينه (BINET)** هو الآخر أن ما يهم للتصرف بطريقة ذكية ليس قوة القدرات و لكن طرق استخدامها، و هو ما ينطبق و حالة الرسوب المدرسي، فالمشكل لا يكمن في معدل الذكاء بل في خصائص مكونات الذكاء و التي وصفها **ب. جيبيلو** بالتشتت في حالة اللاتناسق المعرفي المرضي، مما يؤثر على التحصيل المدرسي .

يرى **جيبيلو**، أنه وحدها الفحوصات الدقيقة للتوظيف المعرفي تمكّن المختص النفسي من التعرف على عيوب البنيات المعرفية. و في هذا الاتجاه يمكن لمشكل الرسوب المدرسي أن يكون عرضا أو يخفي مشكلا أكثر تعقيدا و هو أحد اضطرابات القدرات المعرفية، المسمى باللاتناسق المعرفي المرضي، حيث لا يمكن للمختص النفسي مساعدة الطفل على حل مشكله دون قدرته على التعرف على هذا الاضطراب و هذا يكون من خلال مجموعة من تقنيات الفحص العيادية التي تبرز هذا الاضطراب . أنسب هذه التقنيات اختبارات الذكاء ، خصوصا : سلم الفكر المنطقي (EPL)، حيث يسمح هذا الأخير بتحديد مستوى الفكر المستخدم من قبل الفرد مع تقييم ما إن كانت هناك فروق وتحديد درجاتها بين مختلف درجات الفكر ، اضافة لاختبار الذكاء المسمى بالسلالم الفارقية للفعالية الفكرية(EDEI.R) ، كون هذا الأخير يتكون من سلالم مستقلة كل واحدة مأخوذة على حدى تمكن من تقييم القصور المسجل في نشاط ما ، فالخاصية المميزة لطريقة تحليل نتائج هذا الاختبار هي التحليل التباييني لمختلف أنماط النشاطات الفكرية المعرفة حسب كل سلم ، هذه الأخيرة تسمح بمقارنة نتائج السلالم لمستويات الفعاليات الثلاثة .

(GIBELLO Bernard, 1991, P.175)

يشير **ب.جيبيلو** أن اضطرابات حاويات الفكر تمس على الأقل من (3 %) إلى (4%) من عينة أطفال في سن التمدرس، و هي أصل الصعوبات المدرسية، حيث أن الأطفال يخضعون لاستثارات معرفية لا

يمكنهم الاستجابة لها دون معرفة لماذا يحدث هذا ، خاصة أن هذا الإشكال يصاحبه معامل ذكاء عادي مما يزيد من صعوبة التشخيص ، فوحده التقصي المعمق و الدقيق للتوظيف المعرفي يكشف عن شذوذ البنيات المعرفية و عدم تناسقها. (GIBELLO Bernard, 1984, P.4)

إن مجموع هذه الأفكار المقدمة، بعثتنا للتساؤل عن العلاقة بين الذكاء و الرسوب المدرسي من خلال البحث في خصائص الذكاء عند الراسبين مدرسيا في مرحلة الكمون، و عمّا إذا كان يتصف بعدم التناسق المعرفي المرضي، أين يسجل اضطراب في حاويات الفكر و الوظيفة الحاوية. هذا من خلال مقارنة حالات للرسوب المدرسي بحالات التفوق المدرسي مستخدمين بذلك بطارية اختبارات تكشف عن التوظيف المعرفي للفرد من حيث تناسقه أم لا ، تتمثل هذه الأخيرة في سلالم الفكر المنطقي و سلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

وعليه، وفي هذا الإطار نطرح السؤال التالي :

هل تتصف حالات الرسوب المدرسي في مرحلة الكمون بعدم تناسق معرفي مرضي مقارنة بحالات التفوق المدرسي ؟

1-الفرضية :

قد تتصف حالات الرسوب المدرسي في مرحلة الكمون بعدم تناسق معرفي مرضي مقارنة بحالات التفوق المدرسي.

2-الفرضيات الاجرائية :

- **قد تتصف حالات الرسوب المدرسي في مرحلة الكمون بعدم تناسق معرفي مرضي، مقارنة بحالات التفوق المدرسي يظهر من خلال:**

أ- معدل الذكاء يكون عادي أو يقترب من العادي في كل من سلالم الفكر المنطقي (EPL) و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية .(EDEI.R)

ب-فروق معبرة في مستويات الفكر تظهر في كل من سلالم الفكر المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية، حيث نجد:

2-1 فروق معبرة حيث تتجاوز درجة الفروق 7 درجات فأكثر في سلالم الفكر المنطقي تظهر من خلال مؤشر تجانس التفكير(**Indice d'homogénéité de raisonnement**) .

2-2 فروق معبرة في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية، تظهر من خلال :

- فروق معبّرة بين مستويات الفعالية في السلالم السبعة المكونة للاختبار.

- فروق معبّرة بين مستويات الفعالية القطاعية الثلاث للاختبار: مستوى الفعالية الفئوية و مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية.

- فروق معبّرة بين مستويات الفعالية بين السلالم المكوّنة لكل قطاع .

2-3عدم التناسق المعرفي المرضي يظهر من خلال فروق معبرة بين مجموع القدرات و احدى القدرات التالية : البراكسيا ، الإدراك الحسي ، التتابع الزمني.

6. مصطلحات البحث :

تتمثل أهم المفاهيم الأساسية لبحثنا في: مرحلة الكمون، الذكاء، عدم التناسق المعرفي المرضي، و الرسوب المدرسي. حيث سنقدم فيما يلي معناها النظري و تعريفها الإجرائي حسب متطلبات بحثنا.

1.6 مرحلة الكمون:

أ . التعريف النظري:

هي المرحلة العمرية الممتدة من (6) إلى (12) سنة، حيث تحدث فيها الكثير من التغييرات الوجدانية و المعرفية . إنّ مفهوم الكمون يعني الانتظار و يعني أيضا أنّ الشيء موجود ولكنه غير ظاهر. تتميز هذه المرحلة بالتخلي عن الرغبات الأوديبية، و هي مرحلة تتميز بهدوء، كبت و تراجع قوى الرغبات الجنسية، هذا من جهة و من جهة أخرى يسجل أثناء هذه الفترة تفتحا اتجاه الحياة الاجتماعية و المعرفة كما يسجل تزايد في نشاط الاكتساب و التعلم و الذي يكون مدفوعا نحو الجانب المعرفي و الاجتماعي .

فترة الكمون مرحلة مهمة من النمو تعمل على ثبات الهوية الجنسية و تحدّد المحاور الممكنة للاستثمار الاجتماعي، و من جهة أخرى فهي تحضر المراهق لمواجهة التغيرات و الصراعات التي ستحدث عند عودة النشاطات الجنسية .

من أهم الآليات الدفاعية المميزة لهذه الفترة إضافة للكبت عي ألية التسامي ، التي تجعل الطفل أكثر استعدادا للاكتساب و التعلم و هي ما يتماشى و الفترة التي تصادف الدخول المدرسي و بداية التفتح الاجتماعي ، تعلم القوانين و الأخلاق و النظام . (أوزي أحمد ، 1998، ص.129، 130)

ب. التعريف الإجرائي:

هي المرحلة العمرية التي تخص تلاميذ مجموعة بحثنا، و المتمثلة في تسع سنوات .

2.6 الذكاء :

أ . التعريف النظري:

لا يوجد تعريف محدد للذكاء، فتعريفه يختلف باختلاف المعايير التي يقاس بها، عموما تتلخص مختلف التعريفات في اعتبار الذكاء : مجموع القدرات العقلية المتعلقة بالقدرة على التفكير، التحليل، والتخطيط، وحل المشاكل، و الوصول إلى الاستنتاجات، كما يشمل القدرة على التفكير المجرد، وجمع وتنسيق الأفكار، والقدرة اللغوية، وسرعة التعلم. هذا وفق قواعد منطقية و عليه التكيف مع الظروف المختلفة بالإضافة إلى القدرة على الاستفادة من التجارب والخبرات السابقة بحل المشكلات الجديدة.

(VOIZOT R, 1993, P.302)

ب. التعريف الإجرائي:

هو النتيجة التي يتحصل عليها الطفل بعد تمرير سلالم الفكر المنطقي و المعبر عنها بمستوى تجانس التفكير. إضافة للنتيجة التي يتحصل عليها الطفل بعد تمرير السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية و المعبر عنها بمستوى الفعالية الشامل .

3.6 عدم التناسق المعرفي المرضي :

أ . التعريف النظري:

يعرّف هذا الاضطراب على أنه أحد اضطرابات الذكاء و على وجه الخصوص أحد اضطرابات حاويات الفكر و هو اضطراب في النمو المعرفي، يتميز بنقص في تناغم سياقات الاستدلال و تباعدات هامة في البنية الفكرية. و هو لا يستدعي غالبا وجود قصور معرفي. و عليه يقصد بعدم تناسق القدرات المعرفية المرضي: غياب الانسجام بين قدرة و باقي القدرات الأخرى من خلال تسجيل فروق معبرة و مستمرة بين القدرات و هو يختلف عن عدم التناسق المعرفي العادي الذي يميز الانتقال من مرحلة نمو معرفي إلى أخرى. (GIBELLO Bernard, 2006, P.351, 352)

ب. التعريف الإجرائي :

يظهر عدم التناسق المعرفي المرضي من خلال التباينات و الفروق المسجلة في نتائج الطفل من خلال اختباري : سلم الفكر المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

- ففي سلم الفكر المنطقي يظهر عدم التناسق المعرفي من خلال نتائج الطفل الدالة عن درجة فروق تتجاوز (7) فروق و المحددة في مؤشر تناسق الفكر.
- كما يظهر عدم التناسق المعرفي إجرائيا من خلال الفروق في نتائج الطفل عند تطبيق اختبار السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية من خلال:

– فروق معبّرة بين مستويات الفعالية للسلالم السبعة للاختبار.
– فروق معبّرة بين مستويات الفعالية القطاعية الثلاث: مستوى الفعالية الفئوية و مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية.
– فروق معبّرة بين نتائج السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية.

4.6 الرسوب المدرسي :

أ . التعريف النظري:

يرتبط مفهوم الرسوب المدرسي بنتائج الطفل التحصيلية في المدرسة ، الرسوب المدرسي هو الرسوب في الامتحانات الفصلية حيث يكون تحصيل الطفل في نهاية السنة الدراسية لا يتناسب مع الحد الأدنى لمتطلبات المدرسة و الالتحاق بالصف الأعلى . فيعتبر الطفل راسبا مدرسيا إذا لم ينجح في اكتساب ما اقترح عليه في البرنامج الدراسي فينتج عن هذا الفشل تكرار السنة الدراسية،و على العموم يكون الرسوب عاما ، لا يمس مادة تعليمية فقط فهو ضعف ملحوظ و مستمر في التحصيل الدراسي مقارنة مع أقرانه الذين يتبعون مستوى تعليمي واحد في نفس القسم و نفس السنة ، غالبا ما ينتج عن الرسوب إعادة السنة.

(MILARIT Jean, 1979, P.383)

ب. التعريف الإجرائي:

يقصد إجرائيا بالرسوب المدرسي، حصول الطفل على معدل نهاية السنة أقل (80%) بالمقارنة مع أقرانه من نفس الصف و العمر بحيث لا يسمح له بالانتقال للصف الأعلى. كما أنّها حالة استمرارية الفشل الحاد بحيث لم يؤدي مجهود الطفل، العائلة أو المدرسة في التخلص من هذا المشكل، مما استدعى طلب

الفحص و عليه فهو مجموع الشكاوي المقدمة من قبل العائلة عند طلب الفحص و التي تتمثل أساسا في تدني معدل الطفل و عجز على الاكتساب، مع عدم تسجيل شكاوي مرتبطة بالجوانب الانفعالية و السلوكية.

خلاصة الفصل:

إن أهم الشكاوي التي يتلقاها الفاحص النفسي و الخاصة بمرحلة الطفولة هي مشاكل الرسوب المدرسي، و من أعقدها هي تلك الحالات التي تظهر عموما على أنها عادية من حيث القدرات المعرفية إلاّ أن العجز على الاكتساب و التعلم يأخذ مكانة كبيرة مما يؤدي في بعض الأحيان إلى الرسوب المدرسي .

يرجع التفسير النظري لهذه المشكلة إما إلى جوانب معرفية محضة مرتبطة بالذكاء و اضطراباته أو إلى جوانب مرتبطة بالشخصية و الوجدان. لكن ومن جهة أخرى الدرجة العادية لمعامل الذكاء عند بعض حالات الرسوب المدرسي ، بعثت ببعض المنظرين إلى البحث أكثر في هذا الجانب وبالتالي اقتراح تناول نظري جديد يجمع بين الجانب المعرفي و البسيكوديناميي التحليلي للشخصية، يحمل تسمية علم النفس المرضي المعرفي .

في هذا الإطار اقترح **بيرنار جيبيلو** تناولا جديدا لتفسير و تصنيف اضطرابات الذكاء، اسماه عدم التناسق المعرفي المرضي و هو عبارة عن خلل في بناء حاويات الفكر لا يستدعي غالبا وجود قصور معرفي لكن الاضطراب يكمن في غياب التجانس و التفاعل المتناغم بين قدرة و أخرى أو مجموع القدرات ، أي تسجيل فوارق و تباينات معبرة .

قدم **بيرنار جيبيلو** فكرة اللاتناسق المعرفي المرضي من خلال البحوث و الدراسات الميدانية التي أجراها و التي كانت إثراء لدراسات سابقة أشارت هي الأخرى إلى حالة اللاتناسق .

انطلاقا من هذه الأفكار النظرية، نتساءل من خلال هذا البحث عمّا إذا كانت تتصف حالات الرسوب المدرسي عند الأطفال في مرحلة الكمون بعدم التناسق المعرفي المرضي و هذا من خلال مقارنة حالات الراسبين مدرسيا بحالات المتفوقين مدرسيا، حيث تهدف هذه الدراسة إلى التفسير العيادي للرسوب المدرسي ومدى علاقته بأحد اضطرابات الذكاء المتمثل في عدم التناسق المعرفي المرضي. و في هذا الإطار اقترحنا فرضية مفادها أنّ حالات الرسوب المدرسي في مرحلة الكمون قد تتصف بعدم التناسق المعرفي المرضي مقارنة بحالات المتفوقين دراسيا، حيث يظهر هذا اللاتناسق من خلال نتائج اختبارات سلالم الفكر المنطقي و السلالم االفارقية للفعاليات الفكرية.

من هنا يظهر أن أهم متغيرات بحثنا تتمثل في إضطرابات الذكاء عموما و اضطراب عدم التناسق المعرفي المرضي خصوصا إضافة لمتغير الرسوب المدرسي و التي سيتم التعرض لها بالتفصيل في الفصول النظرية اللاحقة .

الفصل الثاني:

الذكاء واضطراباته

تمهيد :

يعد فهم طبيعة و خصائص الذكاء الإنساني من أهم و أكبر انشغالات علم النفس منذ نشأته، حيث تعرض هذا المفهوم للعديد من الدراسات و التعريفات النظرية و قد كان مركز العديد من النقاشات ، كما شكل هذا المفهوم منطلق إنشاء العديد من الاختبارات القياسية، لتنصب الاهتمامات الأخيرة ليس فقط على تحديد معناه و خصائصه ، بل تعدت ذلك إلى دراسة حالاته الطبيعية و المضطربة .

سنتطرق في الجزء الأول من هذا الفصل إلى تعريف مفهوم الذكاء و هذا من خلال عرض تعريفه اللّغوي و الاصطلاحي، ثمّ بتحديد معناه مقارنة بمفاهيم أخرى تقترب منه، لنصل بعدها إلى تقديم أهم النظريات النفسية التي تناولت مفهوم الذكاء و خصائص الذكاء في مرحلة الكمون . أمّا الجزء الثاني من هذا الفصل فقد خصّص لتناول الجانب المضطرب من الذكاء، من خلال تحديد مفهوم الذكاء المضطرب، تطوّر هذا المفهوم في علم النفس و عرض لأنواع اضطرابات الذكاء و صولا إلى الإشارة لكيفية تشخيص الاضطراب و مظاهر تطوره.

1-تعريف الذكاء:

1.1 التعريف اللغوي:

تعرّف كلمة ذكاء في المعجم الوسيط للّغة العربية بأنّه: قدرة الإنسان على الفهم و الاستنتاج و التحليل و التمييز بقوة فطرته. فذكاء الشخص يقصد به أنه متوقّد البصيرة و سريع الفهم و البديهية أي عقله اشتدّت فطنته و نباهته. (مجمّع اللغة العربية، 2004، ص. 314)

أمّا في اللّغة الفرنسية، فيعود أصل كلمة ذكاء(intelligence)إلى الكلمة اللاتينية(intelligentia)وهي كلمة مركبة من جزئين(inter)و التي يقصد بها بين و(le gère) و يقصد بها الاختيار و الربط ، و بالتالي تدل هذه الكلمة اللاتينية على القدرة على الربط بين العناصر ، فتطلق هذه الكلمة على النشاطات العقلية و المعرفية و هي عكس الانفعالات و الأخلاق .(CARTIER PH et LOARER E, 2008, P.9)

يعرّف الذكاء في قاموس للغة الفرنسية، حسب ثمانية نقاط:

1- قدرة الفهم.
2- الفكر.
3- مادة روحية.
4- فعل المعرفة و الدّراية، استدخال شيء ما في الفكر، بحيث يكون ذكي في شيء ما، أي يفهمه و يستدخله.

5- في المجال الفني، هي الموهبة و الذوق، التي تمكّن الفنان من إعادة نفس الأثر.
6- مهارة في استخدام الوسائل و طرق اختيارها للحصول على نتيجة ما.
7- التوافق بين الأشياء.
8- التوافق العلائقي، أن يكون في علاقة ذكية مع الأخر.

ترتبط كلمة الذكاء لغويا بالعديد من المفاهيم أو الكلمات الأخرى، التي تأخذ كمرادفات معرّفة و ضمن مدلول هذه الكلمة، ومن مثل هذه الكلمات نجد : الفهم، التصميم، الابتكار، المعرفة، الاتصال، خلق العلاقات، التحكم، الاختراع، و إيجاد الحلول، و التكيف و هذا في العلاقة مع الأشياء أو الوضعيات أو الأشخاص أو مع الذات (ROBERT Paul , 1973, P.55)

التعريف الاصطلاحي:

اختلف علماء النفس في تعريفهم للذكاء ، فمنهم من عرّفه حسب وظيفته و غايته و منهم من عرّفه حسب بنائه و تكوينه و منهم من عرّفه تعريفا شاملا أو بتقديم تعريفا إجرائيا، و عليه سنقدم فيما يلي مختلف تعاريف مفهوم الذكاء ، حسب هذه التقسيمات المختلفة:

أ- **تعريف الذكاء من حيث الوظيفة:** من بين هذه التعاريف نجد ما يلي:

- حسب **تيرمان (TERMAN):** يعرّف الذكاء على أنّه: القدرة على التفكير المجرد، أي التفكير الذي يعتمد على الرموز اللّغوية ومعاني الأشياء لا على خصائصها المجسّمة، و بالتالي القدرة على التعامل بكفاءة مع المفاهيم المجردة و مع الرموز.
- يعرّف **سترن(STERN)**الذكاء على أنه: القدرة على كسب الخبرات والقدرة العامة على التكيف العقلي مع مشاكل ومواقف الحياة الجديدة.
- يعرّف **كولفن(COLVIN)**الذكاء على أنّه: القدرة على التعلم.
- يرى **جودانف(GOODENOUGH)**أن الذكاء: هو القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة للتوافق مع المواقف الجديدة و هو نشاط عقلي يتميز بالقدرة على الاستدلال والحكم السليم في مواقف مختلفة، وجديدة نسبيا وفي زمن معين.

ب-تعريف الذكاء من حيث البناء و التكوين، من بين هذه التعاريف نجد :

- يعرّف الذكاء حسب **بيني** على أنّه يتألف من أربع قدرات هي:الفهم، الابتكار، النقد والقدرة على توجيه الفكر في اتجاه معين.

- يعرّف الذكاء حسب **سبيرمان(SPEARMAN)** على أنّه: القدرة على إدراك العلاقات وخاصة العلاقات الصعبة أو الخفية، و هو قدرة فطرية عامة أو عامل عام يؤثر في جميع أنواع النشاط العقلي مهما اختلف موضوع هذا النشاط أو شكله.

- الذكاء حسب **ثورندايك (THORNDIKE)** هو محصلة المتوسط الحسابي لعدة قدرات مستقلة عن بعضها البعض، وينفي **ثورندايك** وجود ما يسمى بالذكاء العام. فالذكاء يتكون من مجموع العديد من العوامل المنفصلة حيث أن كل أداء عقلي هو عبارة عن عنصر أو عامل منفصل مستقل لحد ما عن بقية العناصر أو العوامل الأخرى، غير أنه يشترك مع كثير من العناصر في بعض المظاهر.
(الحريري محمد سرور،2016، ص.278،277)

يستنتج هنا ، أنه بالرّغم من التعاريف المختلفة للذكاء، و التي وصفت الذكاء على أنه القدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء أو الأفكار، في حين أن البعض الأخر ينظر إليه على أنه القدرة على تطبيق ما قد تعلمه الإنسان ، كما ركزت أفكار أخرى في تعريفها للذكاء على تكيف الفرد مع الظروف التي يعيش فيها وتعريفات تؤكد على القدرة على التعلم و القدرة على الاستفادة من الخبرة السابقة في حل المشكلات الجديدة .والتعريفات التي تشير إلى القدرة على التفكير ، فبرغم من هذه التعريفات إلاّ أن محاولة تقديم تعريف شامل لهذه الظاهرة ، ظهر بوضوح من خلال وصف الذكاء بمجموعة من الوظائف العقلية التي يتسم بها السلوك الذكي ، فنجد ضمن هذا الاتجاه :

ج- تعريف الذكاء من حيث أنه قدرة شاملة، و نجد في هذا الإطار:

- تعريف **وكسلر(WECHSLER)**للذكاء على أنه القدرة الكلية لدى الفرد على التصرف الهادف، والتفكير المنطقي، والتعامل المجدي مع البيئة . و هو يرى أنّنا لا نعرف الذكاء مباشرة بل نعرفه من خلال ما نتمكن من القيام به.

د- تعريف الذكاء من حيث معناه الإجرائي:

ظهر أيضا اتجاه آخر حاول حسم الخلاف بين هذه التعاريف السابقة، و هذا من خلال تقديم تعريف إجرائي للذكاء ، حيث يقترح تعريفا مغاير للذكاء، يتمثل في أنّ الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء.

(GREGOIRE Jacques, 2005, P.12)

في الأخير يمكن استنتاج ملخص لتعريف الذكاء، يتمثل في مجموع النقاط التالية:

1- هو قدرة عضوية تقوم على أساس التركيب الجسمي للفرد، أي أن الفروق بين الناس في الذكاء ترجع إلى العوامل الوراثية، كما تقوم على أساس الجهاز العصبي المركزي للفرد.
2- هو تكيف الفرد أو توافقه مع البيئة التي تحيط به، أي قدرة الفرد على التكيف.

3- هو القدرة على التعلم، أي التعلم عن طريق اكتساب الخبرات و المهارات والمعارف نتيجة المحاكاة والتقليد، و نتيجة احتكاك الفرد مع الآخرين.

4- هو القدرة على التفكير المجرد الذي يعتمد على المفاهيم الكلية و على استخدام الرموز اللغوية و العددية.

5- هو القدرة العقلية للفرد على التصرف الهادف والتفكير المنطقي، والتعامل المجدي مع البيئة.

6- هو القدرة على سرعة الفهم وقوة الحدس.

7- هو ما يمكن قياسه عن طريق اختبارات الذكاء المقننة و التي تضم مجموعة مختلفة من المشكلات التي يطلب من الفرد حلها.

وعليه الذكاء هو: قدرة الفرد على حل المشكلات أو القدرة على التفكير المجرد، أو القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة أو غير ذلك من القدرات التي تشير جميعها إلى أن الذكاء بهذا المفهوم هو قدرة عقلية شاملة قابلة للقياس.

2- عرض و مناقشة بعض المفاهيم المرتبطة بالذكاء:

يمكن أيضا تحديد مفهوم الذكاء من خلال تمييزه عن مفاهيم أخرى، حيث يرتبط مفهوم الذكاء ببعض المفاهيم التي تقترب من معناه أو تساويه أو تدخل ضمن تركيبته ، و عليه سنحاول تقديم هذه المفاهيم و طبيعة علاقتها بمفهوم الذكاء، فنجد من بينها: الفكر، المعرفة، التوظيف العقلي أو المعرفي، القدرات العقلية و الاستعدادات.

1.2 الفكر(pensée) :

يعرّف الفكر بأنه نشاط ذهني أو عقلي يختلف عن الإحساس و الإدراك، حيث يتجاوزهما إلى الأفكار المجرّدة، حيث يعد كل تدفق أو مجرى من الأفكار التي تحركها أو تستثيرها مشكلة أو مسألة تتطلب الحل. فهو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية من أجل تشكيل الأفكار، أي أنّه سلسلة من العمليات محدّدة للمعاني و المفاهيم الرمزية التي تثيرها مشكلة ما و تهدف لغاية معينة . يعتمد الفكر على الإدراك فهو يبدأ من مثيرات حسية ثمّ يتحوّل إلى عملية داخلية و فكرة تقود فكرة حتى الوصول إلى حل ، فهو نشاط عقلي أدواته الرموز و يقصد بالرموز ما ينوب عن الشيء أو يشير إليه و للرموز التي يستخدمها الفكر أدوات مختلفة، منها الصور الذهنية و المعاني و الألفاظ و منها الذكريات و الإشارات و التعبيرات. الفكر سلوك يستخدم الأفكار و التخيلات الرمزية للأشياء و الأحداث و هي دلالات لأحداث غير حاضرة، مثل التي يمكن تذكرها أو تخيلها أي أنّ الفكر يستفيد من العمليات المعرفية الأخرى أثناء مواجهة الفرد لمشكل ما. و بهذا المعنى العام يشمل التفكير جميع المعلومات العقلية: من التصور و

التذكر و التخيل إلى عمليات الحكم و الفهم و الاستدلال و النقد و غيرها. يتضمن الفكر ثلاثة جوانب أساسية هي:

أ- أنّ الفكر ذو طبيعة معرفية (Cognitive)و هو يظهر داخليا في العقل أو في النظام المعرفي ويستدل عليه بصورة غير مباشرة من السلوك.

ب- التفكير هو عملية تتضمن بعض التأثير(Manipulation)على بعض العمليات في النظام المعرفي.

ج – الفكر موجه وينتج عنه سلوك حل المشكلات أو أنّه يقود إلى الحل.

و عليه فالذكاء هو معيار للقدرة على الفكر و التعلم و التذكر، فهي من مظاهر الذكاء، كما أنّ الفكر هو ما يقابل الذكاء في النظرية التحليلية. (محمود محمد غانم، 1995، ص.15،25)

2.2 المعرفة : (connaissance)

المعرفة هي اكتساب المعلومات و المعارف، و هي تعد وظيفة للوسائل العقلية عند الفرد (moyens intellectuels) كالملاحظة، الذاكرة، الحكم.. ، و لشخصيته، أي علاقته بالواقع، و قوة اهتماماته، فعند تنامي المعارف، لا ينتج عنها زيادة في الاكتساب فقط، بل حتى إعادة تنظيم لمجموع هذه الإكتسابات.

هناك نوعين من المعرفة : المعرفة الشكلية و هي تشير إلى معرفة المثيرات بمعناها الحقيقي، فتعتمد معرفة الأشكال على التعرف على الشكل العام للمثيرات ومن هنا جاءت تسميتها بالمعرفة الشكلية و هي لا تنتج عن الأحكام العقلية. أمّا النوع الثاني فهي معرفة الإجراء (الفعل) وتتبع عن الأحكام العقلية، فتقوم على التوصل إلى الاستدلال في أي مستوى من المستويات. وعليه تعد المعرفة من الوظائف المستخدمة في الفكر الذكي، حيث تعد من الجوانب المكوّنة للذكاء و التي يقوم عليها هذا الأخير.
(SILLAMY Norbert, 1980, P.54)

3.2 التوظيف العقلي (fonctionnement intellectuel)

يضم التوظيف العقلي معالجة المعلومات بمساعدة السياقات المعرفية، بحيث يتمكن الفرد من:

- إعطاء المعنى.
- الفهم و الاستدلال
- التعلم و إعادة الاستخدام.
- إصدار أحكام و التكيف.

و عليه يقصد بالتوظيف العقلي أو المعرفي مجموع السياقات المستخدمة في السلوك المعرفي و المعبرة عن الذكاء. (Ibid. , 1980, P.80)

4.2 القدرة العقلية (capacité intellectuelle):

يتّفق أغلب علماء النفس على التعريف الإجرائي للقدرة العقلية ، على أنّها ما ينتج عن الأداء العقلي، كالقدرة العددية، و القدرة الابتكارية، حيث تعرّف على أنّها القوة على أداء الاستجابة، و تشتمل على المهارات الحركية، كما تشتمل على حل المشكلات ذات الطبيعة العقلية، و عليه تعتبر الاستجابة موقفا مشخصا لهذه القدرة، من حيث أنّ الاستجابة لا يقوى عليها الفرد إلاّ بفضل هذه القوة.

تعرّف القدرة العقلية على أنّها صفة يحدّدها سلوك الفرد، أي بمعنى أنّها صفة تتحدد بما يمكن أن يؤديه الفرد أو ما يقوم به ، فالقدرة العقلية هي صفة تظهر نتيجة لآداء معين ، و بهذا فهي تمثل سلوك ظاهري يمكن ملاحظته و بالتالي قياسه. القدرة العقلية هي تعني مقدرة الفرد العقلية على إنجاز عمل ما أو التكيف في العمل بنجاح. تتمثل القدرات العقلية في مجموع القدرات المكونة للذكاء، و التي يقاس السلوك الذكي من خلال الاستجابة التي تولّدها هذه القدرات. (دويدار عبد الفتاح محمد، 1998، ص.51،52)

5.2 الإستعدادات:

يختلف الاستعداد عن القدرة في كون الاستعداد يشير إلى إمكانية إنجاز كامنة وليس إلى إنجاز فعلي. فالاستعداد هو الاستطاعة أو القيمة التنبؤية للقدرة أما القدرة فهي تختلف عن الاستعداد في مجال النشاط الخارجي، و عليه تتمثل خصائص الاستعدادات في: تحديد الوراثة لاستعدادات الفرد بدرجة أكبر وأكثر تأثيرا من التعلم، الاستعداد قد يكون بسيط كأن يتضمن قدرة بسيطة واحدة أو أن يكون مركبا من عدة قدرات عقلية، تختلف مستويات وأنواع الاستعدادات لدى الفرد الواحد فقد يكون استعداده مرتفع في جانب دون أخر. و عليه الاستعدادات هي القوى الكامنة التي يمتلكها الفرد و التي تؤثر على الذكاء و تحدّد طبيعته. (سيد محمد خير الله و ممدوح عبد المنعم الكتاني، 1996 ، ص. 98 ،102)

3-النظريات النفسية المفسرة للذكاء:

تتلخص أهم النظريات المتناولة لموضوع الذكاء في النظريات التالية:

1.3 نظرية العاملين:

صاغ عالم النفس الإنجليزى **تشارلز سبيرمان (Charles SPEARMAN)** طريقة إحصائية لتحديد الإسهامات الكمية للأجزاء المكوّنة للذكاء، وقد عرفت هذه الطريقة باسم: التحليل العاملي، و قد أشار **سبيرمان** من خلال نظريته إلى أن النشاط العقلي يتكون من عاملين يمكن من خلالهما تفسير تباين أداء الفرد من نشاط عقلي إلى نشاط عقلي آخر, وهذان العاملان هما:

- **العامل العام:** وهو يشكل الأساس لجميع أساليب الأداء العقلي أو الإمكانية العقلية اللاّزمة أو الضرورية لجميع صور النشاط العقلي.

– **العامل الخاص:** وهو الذي يختص بنوع واحد من أنواع النشاط العقلي فهو جزئياً يكون مشتركاً مع العامل العام وجزئياً يكون مستقلاً عنه.

تقوم نظرية **سبيرمان** على الأفكار التالية:

- هناك علاقات موجبة بين مختلف صور النشاط العقلي التي تتأثر بالتكوين العقلي للفرد من حيث المستوى و المحتوى.
- مهما كان أسلوب النشاط العقلي فإنه يتمايز في عاملين: عامل عام وعامل نوعي خاص، ويختلف إسهام كل منهما في النشاط العقلي باختلاف صور هذا النشاط العقلي.
- يكمن وراء الأنواع المختلفة من السلوك التي نصفها بالذكاء عامل واحد هو الذكاء العام والذي يرمز له بالرمز (ع) أو(G) وكل الأفراد يمتلكون هذا العامل العام للذكاء. العامل العام هو الذكاء الفطري و الوراثي ولا يتأثر بالبيئة وينمو نموا طبيعيا حتى يبلغ أقصي مدى له في سن الثامنة عشر. وهذا العامل لا يشترك في جميع العمليات العقلية بنسب واحدة، حيث يتواجد بنسب متفاوتة لدي الأفراد ويوجد بنسب كبيرة لدي الأذكياء.
- بالإضافة إلي العامل العام للذكاء توجد عوامل نوعية أو خاصة تشير إلي قدرات خاصة و يرمز لها بالرمز (خ) أو (S) و هي القدرات اللفظية والبصرية والمكانية و الإدراكية والذاكرة وغيرها. العوامل الخاصة أو النوعية هي عوامل تقتصر على عملية معينة دون غيرها من العمليات والعوامل الخاصة وإن كان لها أساس فطري إلاّ أنّها قابلة للتنمية أو التدهور والتخلف.

إنّ وجود العوامل الخاصة هو ما يفسّر عدم حصولنا على معاملات ارتباط موجبة بين الاختبارات العقلية التي تقيس مختلف مظاهر النشاط العقلي. (BERNAUD Jean-Luc, 2013, P.30, 31)

2.3 نظرية العوامل الطائفية:

تعود هذه النظرية إلى **لويس ليون ثورستون(Louis Léon THURSTONE)** و قد أتى باتجاه معارض تماماً لما نادى به **سبيرمان** حول طبيعة الذكاء, حيث يرى **ثرستون** أنه لا وجود لما يسمى بالعامل العام الذي يقف خلف جميع أنواع النشاط العقلي، وإنما يؤكد بوجود عدد من العوامل أطلق عليها تسمية القدرات العقلية الأولية، وأن السلوك الذكي يعد نتيجة لهذه القدرات العقلية الأولية التي تختص كل منها بوظيفة عقلية معينة.

يرى **ثورستون** أن الذكاء يتكون من عدد من القدرات العقلية الأولية، وهذه القدرات مستقلة عن بعضها البعض استقلالاً نسبياً لا مطلق أو أن بعض العمليات المعقّدة يوجد بينها عامل رئيسي مشترك يدخل في عدد من العمليات ولا يدخل في البعض الآخر، فمثلاً حتى نفهم الهندسة أو الجبر لابد من تضافر القدرة العددية و القدرة على التصور البصري والقدرة على الاستدلال.

وهكذا يرى **ثورستون** أنه يمكن رد النواحي المختلفة للنشاط العقلي إلى عدد قليل من العوامل الطائفية التي تدخل في العديد من مظاهر السلوك الإنساني. وبذلك أنكر **ثورستون** وجود العامل العام الذي يوجد في جميع مظاهر النشاط العقلي.

وقد حدد **ثورستون** القدرات العقلية الأوّلية فيما يلي :

1- القدرة على الفهم اللفظي:

وتبدو هذه القدرة في الأداء العقلي الذي يتميز بمعرفة معاني الألفاظ المختلفة و جودة التعبير اللغوي الذي يتطلب الأفكار و المعاني.

2- القدرة على الطلاقه اللفظية:

وهي تبدو في الأداء العقلي الذي يتميز بالطلاقة في استخدام الألفاظ ، ,و يدل على الكم اللفظي الذي يستعان به في الحديث و كتابة.

3- القدرة العددية:

وهي تبدو في كل نشاط عقلي يتميز بسهولة وسرعة و دقه في إجراء العمليات الحسابية الرئيسية و هي الجمع و الطرح والضرب و القسمة.

4- القدرة المكانية:

وتبدو هذه القدرة في الأداء العقلي الذي يتميز في التصور البصري للعلاقات المكانية وحركة الأشكال المسطحه والمجسّمة.

5- القدرة على السرعة الإدراكيه:

وتبدو هذه القدرة في الأداء العقلي الذي يتميز بسرعة و دقه و إدراك التفاصيل و الأجزاء المختلفة.

6- القدرة على التذكّر:

وتبدو هذه القدرة في الأداء العقلي الذي يتميز في التذكر المباشر للألفاظ والأعداد و الأشكال.

7- القدرة على الاستدلال:

و يتمثل في القدرة على استنتاج قانون أو قاعدة من عدّة أمثلة أو قواعد حل المشكلات.

(فيصل عباس، 2000، ص.1 ، 19)

3.3 نظرية الذكاء المتعدّدة:

أشارت نظرية الذكاء المتعدّد لصاحبها **هوارد جاردنر(Haward GARDNER)** إلى الطريقة الجامعة لفهم الذكاء، حيث أشار التقدم الحديث في علم المعرفة وعلم النفس التطوري ، و علم الأعصاب إلى أن الذكاء يمكن التعبير عنه في مستويات، و كل مستوى لدى الفرد يتكوّن فعلياً من عدة قدرات مستقلة، يمكنها أن تعمل بشكل فردي أو تعمل مع بعضها بانسجام و يكمن التجديد في نظرية **جاردنر** في أنه قدّم

معايير متمايزةً لأنواع الذكاء المستقلة، و قد أشار إلى ثمانية أنواع من الذكاء وقد حدّد خاصيتين مشتركتين بين جميع أنواع الذكاء الثمانية ، هما :

1-ليست وراثية فقط بل يمكن اكتسابها وتنميتها.

2-أنه يمكن تعلّمها و التدريب عليها.

تتمثل الأنواع الثمانية للذكاء حسب **جاردنر** في :

1-الذكاء اللفظي: هو الحساسية للغة المنطوقة و المكتوبة والقدرة على تعلم اللّغات، واستخدامها في التعبير عن النفس وعن الأشياء الأخرى.

2-الذكاء المنطقي الرياضي: هو القدرة على تحليل المشكلات منطقيا، وإتمام العمليات الحسابية المعقدة، و القدرة على التقصي و البحث العلمي، و التعليل والاستنتاج و التفكير الناقد.

3-الذكاء الحسي الحركي: هو القدرة على التنسيق و المواءمة بين حركات الجسم من أجل تحقيق أهداف معينة.

4-الذكاء التفاعلي الاجتماعي: هو القدرة على فهم دوافع ورغبات الآخرين، والقدرة على التعامل معهم والتأثير فيهم.

5-الذكاء الذاتي الفردي: هو قدرة الفرد على فهم نفسه، والتعرف على أحاسيسه و مخاوفه و دوافعه، و القدرة على الاستفادة من إمكاناته ومعلوماته في تطوير ذاته.

6-الذكاء النغمي الموسيقي: هو القدرة على أداء و تأليف و تقدير النغمات و النبرات و التمييز بينها و تقليدها.

7-الذكاء المكاني التصوري: هو القدرة على تقدير واستخدام المساحات والفراغات المكانية.

8-الذكاء الحيوي البيئي: هو القدرة على التعايش مع البيئة الطبيعية، والقدرة على التعرف على الأصناف الطبيعية المختلفة (GREGOIRE Jacques, 2005, P.33)

4.3 نظرية جيلفورد(GUILFORD):

اقترح **جيلفورد** نموذج يعرف باسم " بنية العقل" ، و الذي نشره في كتابه " طبيعة الذكاء الإنساني"، حيث صمّم النموذج المعرفي ثلاثي الأبعاد ، و تتضمن هذه الأبعاد العديد من القدرات العقلية ، و لكل بعد من هذه الأبعاد عدد من الفئات، عبارة عن نواتج الارتباطات المحتملة، و هي (180)مهارة. تتمثل هذه الأبعاد في :

1-بعد العمليات، و تشمل ستة قدرات هي: الإدراك المعرفي، التذكّر طويل المدى، التسجيل الذاكري المؤقت، التفكير المتقارب، التفكير المتشعب و التقويم.

2- بعد المحتوى و يشمل خمسة أصناف هي: المحتوى البصري، المحتوى السمعي، المحتوى الرمزي، المحتوى المعنوي و المحتوى السلوكي.

3-بعد النواتج، و تشمل ستة نواتج هي: الوحدات و الأنظمة، الفئات، العلاقات، التحويلات ، التضمينات. (الحريري محمد سرور الحريري،2016،ص. 284)

5.3 نظرية فيرنون و بيرت (VERNON et BURT):

ينقسم التنظيم الهرمي للقدرات المعرفية عند **فيرنون** إلى أربعة مستويات : يتضمن المستوى الأول العامل العام، و يتضمن المستوى الثاني العوامل الطائفية الرئيسية و هما : العامل اللفظي و العامل العملي الميكانيكي ، ثمّ المستوى الثالث للعوامل الطائفية الفرعية الصغرى و يتضمن العامل اللفظي و العامل العددي و العامل المكاني، و هذه المجموعات الطائفية أقل عمومية من عامل **سبيرمان(G)** و أكثر عمومية من عوامل **ثورستن.** أمّا عند **بيرت** ، فينقسم التنظيم الهرمي للقدرات العقلية إلى خمسة مستويات هي : مستوى الذكاء العام ، و مستوى إدراك العلاقات و مستوى الارتباطات و يتضمن المستوى الإدراكي و مستوى الإحساس الإدراكي. (CARTIER PH et LOARER E, 2008, P.19 ,20)

6.3 نظرية كاتل (CATTELL) :

يقسّم **كاتل** الذكاء إلى نوعين هما : الذكاء المرن و الذكاء المبلور، فالذكاء المرن يتمثل في الكفاءات و القدرات العقلية غير اللّفظية ، و يرى **كاتل** أنّ هذه القدرات تكون متحرّرة من تأثير العوامل الثقافية ، أمّا الذكاء المبلور فيشير إلى مجموع القدرات التي تتأثر بالعوامل الثقافية.

(GREGOIRE Jacques, 2005, P.44)

7.3 نظرية بياجيه(PIAGET):

تعتبر نظرية **بياجيه** المعرفية، أكثر النظريات الحديثة التي ألقت الضوء علي طبيعة التفكير و نموه عبر المراحل العمرية المختلفة و حتي مرحلة الرشد، و قد حاول **بياجيه** من خلال نظريته أن يلقي الضوء على طبيعة العمليات العقلية وهو يعتقد بوجود أربعة عوامل تساهم في نموّها، فهناك النضج البيولوجي المرتبط بتطور الغدد والجهاز العصبي الذي يضع أمام الطفل إمكانات جديدة ، ولكن ذلك يتوقف على تجارب الشخص وتكوينه الخاص وعلى تأثير البيئة والتربية. فالنضج البيولوجي هام بحد ذاته ولكنه ليس وحده كافيا لتفسير النمو العقلي.

إن الخبرات والمهارات المكتسبة لها أثرها البالغ على تطوّر العمليات العقلية، فالتعلم والتدريب والمهارات التي يكتسبها الشخص خلال مراحل حياته، كل ذلك يؤثر في تنسيق العمليات العقلية وتطويرها. وهناك العوامل الاجتماعية خاصة اللّغة التي تبرز أهميتها في نطاق العمليات الافتراضية والتصورات العقلية. ثم هناك عاملا رابعا يرتبط بالقدرة التنظيمية للبناءات العقلية، وهذا ما يعرف بالتنظيم الذاتي أو الداخلي

باعتبار أن العمليات العقلية تتجه دائما نحو التوازن، وهي تنتقل من البناء البسيط والمختل إلى البناء المنظم. تتمثل أهم الإسهامات النظرية التي قدّمتها نظرية **بياجي** في ما يلي :

- يسير النمو العقلي في تسلسل ثابت يمر به الأفراد.
- هذا التغير متدرج مرحلي أي لا يمكن الوصول إلى مرحلة قبل المرحلة التي تسبقها.
- كل مرحلة هي نتاج للمرحلة السابقة واعداد للمرحلة التالية.
- حدد أعمار زمنية دقيقة وليست ثابته لكل مرحلة عقلية.
- الأساس عند **بياجيه** ليست التقسيمات الزمنية بل تدرج العمليات العقلية ومرحليتها.
- يطلق **بياجيه** علي المخططات العقلية الداخلية لفظ سكيما (Schemes) و يرمز للطرق التي سيتناولها أثناء عملية التفكير بالعمليات (Operations) و يؤكد **بياجيه** علي أن هذه المخططات و التراكيب العقلية لا تبقي في حالة ثبات فهي دائمة التغير في النوعية و عليه فإن طبيعة التفكير في كل مرحلة تختلف من حيث الكيف لا من حيث الكم فكل مرحلة تتميز بنوع مختلف من التفكير . (أوزي أحمد،1998، ص.28،29)

قسم **بياجه** مراحل النمو إلى أربع مراحل أساسية و تحتوي كل مرحلة على مراحل أخرى فرعية و غاية هّذه المراحل إبراز نمو و تطور التفكير و المعرفة لدى الطفل. و هذه المراحل الأساسية هي:

- ***المرحلة الحسية- الحركية(من الميلاد إلى سنتين):***

تتميز المرحلة الأولى من حياة الطفل بمحاولة الطفل لاكتساب المهارات و التوقعات البسيطة. و الصور التي لدى الطفل في هذه المرحلة كلّها صور حسية، و تساعد هذه الصور على السلوك التكيفي للطفل. و خلال هذه المرحلة ينتقل الطفل من مجرد كائن حي ذو ردود أفعال على شكل منعكسات و التمركز حول الذات إلى مستوى متناسق نسبيا من الأفعال الحسية الحركية، تجاه المحيط الذي يعيش فيه، على أن هذه المعالجة تتخذ طابعا عمليا و حسيا بعيدا عن التصور و التجريد. خلال هذه الفترة يستطيع الطفل أن ينسق بين حواسه.

يلاحظ أن الرضيع يمارس نشاطا حسيا حركيا، يتكوّن من خلال عمليتي الاستيعاب والتلاؤم مع مقتضيات المحيط. أي أن العمليات الحسية والحركية هي صلة الوصل بين الذات و المحيط أثناء الاحتكاك بينهما . وهي مرحلة ضرورية في بناء وتكوين البنيات الذهنية للمرحلة اللاحقة . بمعنى آخر يتوجب على الطفل أن يقوم بتنفيذ مجموعة من الأفعال الواقعية قبل أن يجعلها موضع تفكير. ولعل ما يميز أيضا هذه المرحلة هو ذلك التمركز حول الذات . فبالنسبة لطفل هذه المرحلة لا وجود لمكان أو أشياء مستقلة عن ذاته، فكل المواضيع هي سلسلة من الأماكن غير المنسجمة والمتمركزة حول ذاته.

وقبل سن العامين يستطيع معظم الأطفال أن يستخدموا خططا اكتسبوها لكي يندمجوا في سلوك المحاولة والخطأ العقلي والجسمي.

- ***مرحلة ما قبل العمليات العقلية(من سنتين إلى سبع سنوات):***

تتمثل المرحلة الثانية من مراحل النمو العقلي في مرحلة ما قبل العمليات العقلية أو مرحلة التفكير التصوّري، حيث يكتسب الطفل من خلالها معارف هامة عن العالم الخارجي و قوانينه و علاقاته، فإذا كان الطفل يحقّق في المرحلة السابقة توازنا، فهذه المرحلة ليست في الواقع سوى مرحلة انتقالية يجتازها الطفل للوصول إلى توازن جديد يتحقّق له في المرحلة التالية.

يلاحظ على الطفل في هذه المرحلة أنه يقع في عدة أخطاء في مجال التفكير التصوري، كما قد يقع في تناقضات واضحة، وفي نهاية هذه المرحلة يقوم الطفل بمحاولات لاكتساب بعض الرموز و بالتالي تكوين المفاهيم و التمثلات الذهنية.

في بداية هذه المرحلة، نجد الأطفال ينمّون استخدام، اللغة، بالإضافة إلى نمو استخدام الإشارات والرموز لديهم، فاللغة تفتح أبوابا كثيرة أمام الطفل، حيث نجده قادرا على حل كثير من المشكلات الأكثر تركيبا وتعقيدا، ويستعمل الطفل التشبيه كثيرا في كلامه، وهو يأخذ الأحداث والأشياء منفصلة وبشكل فردي أي لا يستطيع وصفها في بنيات متكاملة.

يتمركز تفكير الأطفال في هذه السن و الموازية لمرحلة ما قبل التمدرس على اكتساب الرموز و الكلمات التي تتيح لهم الاستفادة من الخبرة الماضية بدرجة أكبر وتسمح لهم بتمثل(Représenter) شيء بواسطة شيء آخر . إنها الوظيفة الرمزية و التي تجعل التفكير ممكنا لدى الطفل. تسمى هذه المرحلة أيضا بمرحلة الذكاء الحدسي لأن الطفل يصدر أحكاما أو يقوم بأفعال غالبا ما تأخذ بعين الاعتبار بعدا واحدا للموضوع وتغفل أبعادا أخرى و أطفال هذه المرحلة غير قادرين على عكس الأفعال عقليا. و هذا لأنهم لم ينغمسوا بعد في التفكير الإجرائي، لذا سميت المرحلة بمرحلة ما قبل الإجرائية أو العملياتية.

(نفس المرجع السابق،1998، ص.43،44)

- ***مرحلة العمليات العقلية- الحسية (من سبع سنوات إلى إحدى عشر سنة):***

المرحلة الثالثة هى مرحلة العمليات العقلية الحسية أو المحسوسة أو العيانية و التي تمتد من سن 7 إلى11 سنة، يحقّق الطفل فيها الكثير من التنظيم الفكري عن البيئة التي يعيش فيها و تبدأ علاقة الطفل بهذه البيئة، و تصاغ هذه الأفكار صياغة منطقية معقولة بسبب الأطر المعرفية التي أصبح الطفل يضبطها كأطر للتفكير المنطقي المعقول، مثل: الزمان و المكان و الواقع والثبات...الخ.

تتضمّن هذه المرحلة ما يسميه بياجيه بالتصوّر المبني على التفكير. حيث يشير **بياجيه** إلى أن حلول الأطفال للمشكلات في المرحلة الحدسية تميل إلى أن تكون معتمدة على بعد واحد يعني جانب واحد من المشكلة يستخدم للمساعدة في الوصول إلى الحل فمثلا قد يقرر الطفل أن الأنبوب أو الوعاء الأطول يحتوي على كمية سائل أكبر من الوعاء الطويل الرفيع، ويقول **بياجيه** في هذا الجانب أن البعد الذي وضعه الطفل في اعتباره هو طول الوعاء.

إن الأطفال التي تزيد أعمارهم عن سبع سنوات يقدرون على قلب الأفعال عقليا ، لكن تفكيرهم العملياتي محدود بالأشياء الماثلة فعلا في الحاضر والتي يختبرونها على نحو عياني ومباشر ، لذلك سميت بمرحلة العمليات العيانية ويمكن توضيح طبيعتها باكتساب الطفل لأنواع مختلفة من العمليات العقلية كالترتيب والتصنيف(Sériation)والانعكاسية(Réversibilité) والعلاقات والأعداد . لكن في ارتباطها بما هو عيني ومشخص . ولم يتطور تفكيرهم بعد إلى التعامل مع الفرضيات أو حل المشكلات بالتعميم والنقل من موقف لآخر أو استنتاج العلاقات النسبية بين الأشياء.

- ***مرحلة العمليات العقلية-الشكلية(من احدى عشر سنة إلى فترة المراهقة):***

تمتد هذه المرحلة من 11 إلى سن المراهقة، يصل الطفل خلالها إلى حالة التوازن التام حوالي سن 14 أو 15 سنة و خلالها يتعامل الطفل بنجاح مع عالم المفاهيم و يستخدم لغة الاستدلال المنطقي و إذا كان **بياجيه** يطلق على هذه المرحلة اسم مرحلة التفكير الشكلي فذلك لأن الطفل في هذه المرحلة يتعامل مع عالم المفاهيم وهو لا يحتاج إلى التعامل الحسي المادي مع الواقع و إنما يعالج الواقع من خلال رموز هذا الواقع .

هذه المرحلة تعتبر بالنسبة **لبياجيه** بمثابة بداية التفكير الحقيقي، ففي البداية كانت تتطلب عملية التفكير أمثلة عيانية، إلاّ أنّه في هذه المرحلة من التفكير، يستخدم الطفل العمليات الصورية التماثلية.

(نفس المرجع السابق،1998، ص. 100،102)

8.3 نظرية التحليل النفسي:

لا تعد النظرية التحليلية، نظرية للّذكاء، لكن هذا لم يمنع من ظهور بعض المفاهيم المعبرة عن الذكاء، خاصة عند الإشارة لمفهوم الفكر و الذي يعبّر عن معنى الذكاء حسب هذا الاتجاه النظري. إن ظهور بعض المفاهيم المعبرة عن الذكاء في النظرية التحليلية، كان من خلال « المحاضرات الجديدة (les nouvelles conférences)**لفرويد** ، أين أشارت فيها إلى العديد من العمليات العقلية (opérations intellectuelles) مثل : التفكير، الوصول إلى قرارات، حل المشاكل، و قد ركز خاصة على وظيفة الانتباه، الحكم و الذاكرة. **فرويد** لم يكتب أبدا نصا عن الذكاء و السياقات المعرفية ، لكنه أشار أحيانا لهذه المفاهيم في بعض كتاباته .

عند الحديث عن السياقات المعرفية و الفكرية ، يشير **فرويد** إلى دوافع السيطرة (pulsion d'emprise) و إلى الدوافع الابيستيمولوجية(pulsion épistémologique)و الدوافع(pulsion scoptophilique) دون أن يتعرض إلى شرح علاقتها بالدوافع الجنسية، فهو يربط دوافع المعرفة(pulsion de savoir) بالدوافع الجنسية دون إعطاء تفسيرات واضحة حول أصلها.

ميّز **فرويد** جيدا من خلال نظريته بين الدوافع الجنسية و دوافع السيطرة، و يقترح في مؤلفه الثلاث محاولات(trois essais) ، أنّ الرغبة في المعرفة تحدث من خلال شبقية دوافع السيطرة، **فرويد** لم يناقش من خلال كتاباته موضوع الفكر و تطوره و محتوياته، فالإشارة الوحيدة ، كانت من خلال مؤلفه (esquisse pour une psychologie scientifique) أين أثار موضوع تحليل سياقات الفكر و أخطاء المنطق. تتلخص أهم الأفكار التي ناقشتها النظرية التحليلية فيما يخص بناء الفكر فيما يلي:

- يحوّل الجهاز النفسي الطاقة الفيزيائية الخارجية إلى ادراكات كيفية ، تميّز الفكر الواعي.
- المكانة الهامة للّغة في تطوّر أشكال الفكر الناضجة ، حيث يفترض **فرويد** ، أنّ الفكر يكون في البداية لا شعوري ، كونه مبني من خلال روابط بين الانطباعات التي تتركها المواضيع ، فسياقات الفكر هنا تكون خالية من أي خاصية و تكون لا شعورية و لا تصبح شعورية ،إلاّ من خلال ارتباطها ببقية ادراكات الكلمات و عليه تشكل الكلمات جزء مهم في سياقات الفكر.
- أعطى **فرويد** مكانة هامة لمكنزم إعلاء الفضول الجنسي الطفلي في الوصول إلى الفكر الذكي ، كما يوضح كيف أنّ كبت التصورات المستثمرة جنسيا ، هو أصل مختلف أشكال الكف الذهني ، الموجودة في العصاب و المرتبطة بقلق الخصاء.

(GIBELLO Bernard, 1984, P.112)

4-خصائص الذكاء في مرحلة الكمون:

مرحلة الكمون هي مرحلة موازية لسنوات التمدرس الابتدائية، إنّ هذه المرحلة تبدأ منذ سن السابعة إلى مرحلة ما قبل المراهقة، في هذه المرحلة يزداد نمو الطفل وتتوسّع لديه ملكات الإدراك والمعرفة ويبدأ بالقيام بمهامه لوحده، ستتحدد شخصيته وميوله ويبدأ بتكوين أفكاره ومعتقداته وفق ما يحيط به وما يمتلكه من معرفة، وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل بتكوين محيط اجتماعي خاص به من أصدقاء ومعارف ويبحث عن استقلاليته، فأهم ما يميز هذه المرحلة أنّ الطفل يدخل للمدرسة ويبدأ بتلقي التعليم وينفصل بشكل جزئي عن والديه ويبدأ بالاعتماد على نفسه وتعزيز ثقته وقدراته وحثه على التفاعل مع الآخرين.

يصل الطفل في هذه المرحلة إلى التفكير بشكل منطقي ومترابط أكثر ويقل عندهم التفكير السحري، فهم يتحققون من الأفكار من خلال مراقبتهم للواقع كما يتفهمون العلاقات السببية أكثر فأكثر، ومع تقدم مرحلة

الكمون يصبح التعلّم غاية بحد ذاته بدون أن يقيد بالتقليد أو تماثل. أهم سمات النمو المعرفي لدى طفل مرحلة التعليم الأساسي:

- يتطوّر إدراك الطفل للعلاقات بين أجزاء الأشياء المركبة منها، نظرًا لاتساع مدى إدراكه، وبذلك يستطيع تركيب الأشياء المعقدة، بالإضافة إلى أن الطفل يصبح أكثر وعيًا وإدراكًا للمشكلات التي تتميز بقدر معين من التعقيد.
- يزداد ميله للاستطلاع مما يحفزه على الكشف عما يقع تحت حواسه.
- يزداد نضج العمليات العقلية كالتذكر والتفكير، الانتباه والتركيز و هذا من حيث المدى والمدة.يبدأ الانتقال من مرحلة الخيال والإيهام إلى مرحلة الواقعية، ويعتبر الطفل عمليًا في النظر إلى بيئية، ويبدأ في تعويض اللعب الإيهامي باللعب الواقعي.
- استعمال التفكير المنطقي عن طريق الفعالية الملموسة: تفكير الطفل منذ بداية هذه المرحلة يتجاوز المحسوس المباشر، والظواهر التي يلاحظها تؤخذ في كليتها وترتبط فيما بينها بنسق من العلاقات التي تتيح تصحيح الحدس الحسي الذي كان يؤخذ من قبل كأنه شيء مطلق.
- استعمال أكثر من بعد واحد في التفكير، و تطوّر عمليات التصنيف وتكوين المفاهيم.
- تطوّر مفاهيم: الكتلة و الوزن و الحجم، فيصبح الطفل قادرا على استخدام قابلية الحدس كأوّلية ذهنية وضبط مفهوم الاحتفاظ بالوزن والجسم. وكذلك مفاهيم التعدي والتمييز بين الجزء والكل والعلاقة بينهما، بالإضافة إلى قدرته على استعمال منطق التفاضل والنسبية:(أكبر من و أصغر من) والذي يستطيع بواسطة إقامة علاقة السلسلة(sériation)الترتيبية للأشياء على أساس محددات كمية . وهذا ضروري لفهم العلاقات بين الأعداد.
- تحوّل اللغة من الارتكاز حول الذات إلى اللغة ذات الطابع الاجتماعي

(أحمد أوزي، 1998، ص. 129، 130)

5-تعريف اضطرابات الذكاء:

تعرّف اضطرابات الذكاء على أنّها عبارة عن خلل، ضرر، تشويش أو قصور في واحدة أو مجموع الوظائف المعرفية و قدرات التفكير، بحيث تؤدي إلى عدم قدرة الفرد على الفهم ، التعلم ، الاكتساب ، حل المشكلات و أداء مهام معينة مما يؤثر على تكيفه عموما .

يقصد بالاضطراب في الذكاء تميز الأداء العقلي بالصعوبة، فهو مجمل الاضطرابات المعرفية التي تمس القدرات الذهنية و العقلية ، فهي حالات مضطربة تعبر عن مجموعة أعراض تضم مشاكل في الذاكرة، الإدراك، الفكر، التعلم، وصعوبة في التكيف مع الوضعيات المختلفة . فهي مجمل الاضطرابات إلي ينتج عنها صعوبات في اكتساب المعارف، التعلم ، و القدرة على التفكير.

(MAZET Philippe et col, 2016, P.3, 6)

6-التطور التاريخي لمكانة اضطرابات الذكاء ضمن التناول النفسي:

في تاريخ الطب العقلي، و بعد نهاية الحرب العالمية الثانية ، كان ينظر إلى الاضطرابات على أنّها نوعان : الاضطرابات المعرفية و يقابلها الاضطرابات الوجدانية ، و قد استمر هذا التصور حتى بعد هذه الفترة ، فقد كان الاهتمام في البداية ، بالنسبة للطب العقلي أو التناول النفسي منصب أساسا على كل ما هو اضطرابات في الشخصية فقط، و كأنّ باقي الاضطرابات كالتخلف العقلي مثلا ليس ضمن اختصاص هذه التناولات العلاجية، فقد كانت تقترح العلاجات الصدمية لحالات الذهان و الميلانخوليا و التحليل النفسي لحالات العصاب ، أما باقي اضطرابات الذكاء فلم تكن ضمن مواضيع الطب العقلي أو التناول النفسي، فقد كانت توجه حالات التخلف العقلي نحو مراكز داخلية أما حالات الاضطرابات المعرفية الأخرى فكانت تعتبر أنها حالات تخص التناول البيداغوجي فقط .

اضطراب التخلف العقلي كان يظهر بوضوح في التقسيمات النوزوغرافية الأولى، كتصنيف المنظمة العالمية للصحة، و هذا دون الاضطرابات المعرفية الأخرى(troubles cognitifs)مما يعبر دائما عن الفصل القائم بين اضطرابات الذكاء و اضطرابات الشخصية .

إنّ ظهور التقسيم الجديد فيما بعد و المسمى بالاضطرابات الأدائية لم يغير من هذا الاختلاف كثيرا ، بل تمّ اعتبار هذه الاضطرابات هي الأخرى كتصنيف جديد مقابل اضطرابات الشخصية، فتمّ تناول هذه الاضطرابات دائما ضمن إطار التناول البيداغوجي.

إنّ تقدم العمل و الأبحاث في المراكز الداخلية ، لفت الانتباه إلى أنّ حالات التخلف العقلي عند الأطفال كانت لا تختلف كثيرا عن حالات الذهان من حيث الجوانب التكيفية، هذه الأخيرة التي كانت تتميز بالهذاءات و الهلاوس ، تتنتهى غالبا هي الأخرى بحالات تدهور معرفي ، هذا بعث نحو أفكار جديدة تهتم بالاضطرابات الوجدانية و الجوانب المعرفية المضطربة ، ففي هذه الفترة ظهر الاضطراب المسمى بلاتناسق النمو الحاد (les dysharmonies évolutives graves)أو ما يسمى بحالات ما قبل الذهان عند الطفل (les prépsychoses de l’enfant)و هي التقسيمات التي جمعت بين الجانب المعرفي و الجانب الوجداني ، و بالتالي بروز اهتمام الطب العقلي و النفسي بالجوانب المعرفية في اضطراب الذهان .

من جانب أخر ساهمت **مارقاريت مالغ(Margaret MAHLER)** منذ 1942، في لفت الانتباه نحو الجوانب الوجدانية للتخلف العقلي ، وهذا من خلال ما نشرته تحت عنوان : التخلف العقلي ، معطف سحري غير مرئي(imbécillité, un manteau magique d’invisibilité)و هي ملاحظات تخص علاج تحليلي لحالة قصور معرفي ، وعليه فقد ساهم هذا التناول التحليلي هو الآخر في بعث المفاهيم

الأولى للمرض الفكري (pathologie intellectuelle) ، حيث منح التحليل النفسي مكانة أساسية لدراسة: الفكر ، اضطراباته و تطوره ، إضافة لكيفية علاج هذه الاضطرابات.

جاءت بعد ذلك أعمال **بيرنار جيبيلو** و التي اتبعت نفس هذا الاتجاه ، فقد تركزت اهتمامات **جيبيلو** هي الأخرى حول مفهوم الكف المعرفي و حالات الانحرافات النفسية و التي قامت هي الأخرى على المقاربة بين الاضطراب المعرفي و الاضطراب الوجداني، خاصة و أنّه في حالات الانحرافات النفسية تكون أعراض اضطراب القدرات المعرفية في الدرجة الأولى ، ليصل **جيبيلو** في الأخير إلى تحديد اضطراب جديد في الذكاء ضمن تناول وجداني، يسمى هذا الاضطراب باللاتناسق المعرفي المرضي. و عليه فقد ساهمت أعمال جيبيلو في وضع آفاق جديدة ، فيما يخص علم النفس المرضي المعرفي و هو ما يعتبر جمع بين الجانب الوجداني و المعرفي في تحديد الاضطرابات ، فأصبحت اضطرابات الذكاء من ضمن اهتمامات علم النفس المرضي.

في الأخير تجدر الإشارة إلى أنّ أهم التناولات النظرية التي ساهمت في فهم الذكاء و بالتالي فهم مشاكل الذكاء و اضطراباته و التي شكلت القاعدة لما وصلت إليه التناولات المختلفة لاضطرابات الذكاء هي نظرية ج. **بياجيه(PIAGET)** و أعمال المدرسة الإبيستيمولوجية لجنيف ، إضافة لإسهامات **فرويد(FREUD)** ضمن المدرسة التحليلية الكلاسيكية و كذلك الاضافات المقترحة من قبل د. **أنزيو(ANZIEU)ويلفريد(WILFRED)**، **ساقال(SEGAL)**، **وينيكوت(WINNICOTT)**و أيضا أعمال المختصيين النفسيين التجريبيين و علماء النمو مثل : **بوور(BOWER)** و **برونر(BRUNER)** و **بابوسك(PAPOUSEK)** و **بيري(BERRY)** و **برازلتون(BRAZELTON)**.

(GIBELLO Bernard, 1984, P.3 ,7)

7-علم النفس المرضي المعرفي (Psychopathologie cognitive):

هو اتجاه و تناول نفسي يعمل على دراسة الذكاء من خلال جمع الجانب المعرفي و الجانب الوجداني للفرد، هي مجال بحث و تنظير يعمل على دراسة العلاقة بين الأعراض العيادية المرضية و بين العمليات العقلية ، نتج عن إلتقاء علم النفس المرضي و علم النفس المعرفي.

يهدف علم النفس المرضي المعرفي إلى وصف و تفسير الاضطرابات التي تمس المجال المعرفي و مجال الشخصية، فهو التخصص الذي يشرح من جهة الأوصاف و التفاصيل النفسية للاضطراب و من جهة أخرى هي الإطار النظري النفسي المفسر للإضطراب.

مثلما هناك أمراض نفسية في الشخصية ، هناك أيضا أمراض نفسية معرفية ، و التي تجمع بين الجانب النفسي (الشخصية) و المعرفي (مجموع النشاطات العقلية) في آن واحد، حيث يقوم هذا الاتجاه أساسا

على دراسة مشاكل التوظيف المعرفي و اضطرابات الذكاء ، إضافة إلى دراسة اضطرابات التوظيف المعرفي الذي يصاحب الاضطرابات النفسية. (Ibid, 1984, P.148)

8-أنواع اضطرابات الذكاء:

تقسم النوزوغرافية الكلاسيكية اضطرابات الذكاء ، حسب ثلاث تناولات :

1.8التناول المعرفي :

يرتكز هذا التناول على قصور البنيات المنطقية (déficit des structures logique)وقصور الذكاء عموما، تتميز هذه الحالات باضطراب شامل في الذكاء و هي نوعان:

1.1.8التخلف العقلي (retard mental):

يعد التخلف العقلي أول و أقدم اضطرابات الذكاء المصنفة ، و التي فصلت عياديا عن الذهان من قبل **بينال(PINEL)**، يعرّف بأنه تأخر شامل و عدم اكتمال في نمو الذكاء، يظهر من خلال مستوى منخفض في الذكاء ويصاحبه عادة قصور في القدرة على التكيف الاجتماعي، والمهني وعلى التعلم. إضافة لصعوبات في الوصول إلى الاستقلالية.

يحدد التأخر العقلي من خلال مستوى الأداء العقلي العام الذي يكون دون المتوسط، ينشأ أثناء فترات النمو و يصحبه خلل وقصور واضح في جانب أو أكثر من الجوانب التالية :النضج،التعليم والتوافق الاجتماعي، فيعتبر الأفراد الذين تقل نسبة ذكائهم على (75)على منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية متخلفين عقليا . يظهر هذا الاضطراب دون عمر(18)سنة

(MISES R et PERRON R, 1997, P.1525, 1540).

على العموم تحدّد حالات التخلف العقلي من خلال العناصر التالية:

- مشاكل في ارصان اللغة.
- انخفاض في قدرات الفرد الاجتماعية.
- صعوبات في القدرة على التمدرس.
- معامل الذكاء في الاختبارات النفسية للذكاء يكون أقل من (70).
- تظهر هذه العلامات قبل عمر (18) سنة.

(GIBELLO Bernard, 1984, P.72, 76)

حالات التخلف العقلي لا تصل في نموها المعرفي إلى المستوى الذي يصل إليه الطفل العادي و الذي يماثله في العمر الزمني، حيث يرى **بياجيه** من خلال نظريته المعرفية أنهم يمرون بنفس المراحل المعرفية التي يمر بها الطفل العادي لكن بطريقة أبطأ، فهم يتعلمون عن طريق ممارسة الخبرات و المواقف

التعليمية المختلفة و يستخدمون في تعلمهم عمليات التقليد، التفكير و التمييز، كما يستطيعون تكوين المفاهيم المختلفة في حدود مستواهم العقلي و الذي حدّده **بياجيه** عند المتخلف العقلي البسيط في مرحلة العمليات الملموسة ، كما يرى بأنهم يستخدمون نفس الأساليب المعرفية التي يستخدمها الأطفال العاديون، الأصغر منهم سنا، غير أن المرحلة العليا من النمو المعرفي التي يصلها المتخلفون عقليا ستكون أدنى من المرحلة النهائية للنمو المعرفي التي يصل إليها الأفراد متوسطي الذكاء، و هذا الاختلاف هو ما يجعل المتخلفين عقليا يعانون من عدة اضطرابات تميزهم عن الأشخاص العاديين،حيث يواجهون صعوبات واضحة في تنمية التعميمات، وفي نقل أثر التعلم من موقف إلى آخر، كما يواجهون اضطرابات على مستوى الانتباه و التركيز، واضطرابات على المستوى اللغوي، حيث يلاحظ عليهم البطء في عملية النمو اللغوي و التأخر في النطق واكتساب قواعد اللغة، كما يعد ضعف واضطراب الذاكرة والنسيان من أهم المشاكل عند المتخلفين عقليا. و ترتبط درجة شدة هذه الاضطرابات بدرجة التخلف العقلي فكلما زادت درجة التخلف العقلي،ازدادت معه شدة الاضطراب.

من بين التصنيفات المقترحة لتصنيف التخلف العقلي ، نجد تصنيف الحالات تبعا لنسبة الذكاء و الذي تقترحه الجمعية الأميركية للتخلف العقلي، حيث تعتبر حالات التخلف العقلي هي الحالات التي ينخفض أداؤها العقلي عن المتوسط بانحرافيين معياريين على الأقل فيكون معامل الذكاء (70)حسب مقياس ويكسلر. ويعد تصنيف التخلف العقلي حسب درجة العجز هو الأوسع انتشاراً واستخداما، لأنه يعتمد على مستوى الأداء الوظيفي العقلي من ناحية، وعلى درجة النمو والنضج، بالإضافة إلى درجة القصور في السلوك التكيفي من ناحية أخرى، ويمكن تصنيف التخلف العقلي ، وفق هذا التصنيف إلى:

- **تخلف عقلي بسيط:**

يطلق على هذه الفئة تسمية القابلين للتعلم أو القابلين للتأهيل، وتتراوح نسبة ذكائهم بين (55–70) درجة، حيث يتوقف النمو العقلي في الرشد، عند مستوى طفل عادي يتراوح ما بين (6) و (12) سنة، لهم القدرة على التعلم حتى سن السادسة،مما يمكّنهم من تعلم الحساب و القراءة . التعليم المدرسي لهذه الفئة يكون في الأقسام المتخصّصة، يستطيعون إطعام وإلباس أنفسهم ويستطيعون كذلك قضاء حاجياتهم الخاصة، و في مجال اللغة و الاتصال يستطيعون استقبال واستعمال اللغة المناسبة مع إيصال المفهوم و يستطيعون ربط علاقات و فيما يخص التكيف المهني يمكن دمجهم في وظائف بسيطة.

- **تخلف عقلي متوسط:**

يطلق على هذه الفئة تسمية القابلين للتأهيل و التعلم. تتراوح نسبة ذكائهم مابين(35–50) أو (40–55) درجة، ويتوقف النمو العقلي عند مستوى عمر (3–7) سنوات أو (6–9) سنوات، تدرس هذه الفئة ضمن الفصول المتخصصة، يستطيعون العمل في بعض الأعمال البسيطة و لكن تحت إشراف دقيق.

- **تخلف عقلي شديد:**

يطلق على هذه الفئة تسمية الغير قابلين للتأهيل، تتراوح نسبة ذكائهم بين (20-35) أو (25-40) درجة، ويكون عمرهم العقلي من (3) إلى أقل من (6) سنوات.فيتراوح الوضع عند هذه الحالات ما بين عدم وجود مهارات إطلاق إلى وجود مهارات جزئيا ضعيفة ،البعض يستطيعون رعاية الحاجات الشخصية و لكن على مستوى محدود جدا. و بالنسبة لمستوى اللغة و الاتصال، فلغة الاستقبال تتراوح ما بين المحدودة و الجيدة و لغة التعبير من محدودة إلى ضعيفة و على المستوى الأكاديمي لا يوجد مهارات أكاديمية إطلاقا.

- **تخلف عقلي عميق:**

يطلق أيضا على هذه الفئة تسمية الغير قابلين للتأهيل. نسبة ذكاء هذه الفئة أقل من (20) درجة، أما عمرهم العقلي فهو أقل من (3) سنوات. يظهرون صعوبات كبيرة في ربط العلاقات، في التكيف الاجتماعي و المهني، ودائما يحتاجون إلى رعاية مستمرة، حيث يصعب جدا تعليمهم الكلام وتدريبهم على العناية بالحاجات الجسمية، فيحتاجون إلى وصاية و إشراف دائم.

(PERRON Roger,2004 ,P.100)

2.1.8التدهور العقلي (les démences):

هي حاله عقليه مرضية تتصف بتناقص الذكاء، بمعنى حدوث تدهور في الوظيفية المعرفية، أي القدرة على التفكير، و انهيار في المكتسبات المعرفية السابقة و هذا بوتيرة تتجاوز وتيرة التدهور المتوقّعة في مرحلة الشيخوخة العادية. ويطال هذا التدهور الذاكرة والتفكير و القدرات الاجتماعية والقدرة على التوجّه والفهم والحساب والتعلّم والحديث وتقدير الأمور.

التدهور العقلي هو حدوث انحدار مستمر و تغير متناقص في القدرات الإدراكية، يتمثل في كل مما يلي:

1. خلل في الذاكرة، أي اضطراب القدرة على اكتساب معلومات جديدة، أو استرجاع معلومات سبق اكتسابها.
2. واحدة (أو أكثر) من الاضطرابات التالية:

- اضطراب في اللغة كالصمت، أخطاء لفظية، قصر العبارات.
- اضطراب القدرات الحركية رغم عدم وجود مشكلات صحية في الجهاز الحركي: مثل فرش الأسنان أو مضغ الطعام أو التلويح باليد...الخ
- اضطراب القدرة على معرفة الأشياء بأسمائها رغم عدم وجود مشكلات حسية مثل الصمم أو العمى.
- اضطراب الوظائف العقلية العليا كالتخطيط والتنظيم والترتيب والتفكير المجرد.

- يؤدي اضطراب القدرات المذكور في كل من (1) و(2) إلى خلل واضح في الوظائف الاجتماعية أو المهنية، ويمثل انحداراً معتبرا، مقارنة بالمستوى الذي كانت عليه هذه الوظائف قبل ذلك.
- يتميز مسار الحالة بظهور تدريجي للأعراض وتدهور مستمر في القدرات الإدراكية.

(GIBELLO Bernard, 1984, P.108, 109)

2.8التناول النفس اجتماعي:

يذكر في هذا الإطار مجموع الصعوبات الفكرية التي يعود أصلها ليس لاضطراب في نمو الذكاء بقدر ما يعود لكيفية استثارة هذا الذكاء ، أو ما يسمى بالقصور الناتج عن المحيط (déficience du milieu) و المرتبط بالحرمان الثقافي ، أين لا يتمكن الطفل من استدخال و استيعاب العادات و استراتيجيات التفكير ، حيث لا يتدرب الطفل في هذا الاطار على التفكير و التحليل فينتج ما يسمى بحرمان اجتماعي تربوي (carence socio-éducatives).

3.8التناول النفس مرضي:

تظم هذه المجموعة الاضطرابات التالية:

1.3.8الكف الذهني (inhibition intellectuelle):

يقصد بالكف الذهني عدم استخدام الفرد لقدراته الفكرية رغم أنّها موجودة. أو بالأحرى هو منع للتفكير (interdit de penser) ، حيث يفترض أنّ الوظيفة الفكرية تكون مبنية ، و بعد اكتمال هذا البناء يحدث كف و توقيف لهذه الوظيفة. و عليه يعد الكف الذهني عبارة عن نقص و اضطراب ذهني وظيفي(fonctionnelle).

يضم الكف الذهني ضمن اضطرابات الذكاء رغم النمو العادي لهذا الأخير و جاهزية الوظائف المعرفية، غير أنّ ما يعبر عن الاضطراب في هذه الحالات، هو عدم القدرة على توظيف هذه القدرة ، فيكون المشكل على مستوى الآداء، التفعيل و التنفيد . بما أن الذكاء ليس حالة، فإنّ الكف المعرفي يرتبط إذن ببعض وظائف الذكاء، كاكتساب المعارف أو العلم، حيث يمس الكف الفكري أساسا العوامل المعرفية، و قد يكون كف ذهني انتقائي أي يمس جانب فكري محدد ، كأن يمس الكف الكتابة، الحساب، أو القدرات الحركية ..

الكف الذهني هو حد للوظائف المعرفية، الذهنية والفكرية، فهو تراجع مفروض عن نشاط هذه الأخيرة لتجنب القلق، فعندما يكون من وراء الكف قلق، فإنّ الأنا يحد من الاستعمال الحر والمرن للفكر وتصوراته في أفعاله و سلوكاته، و هذا ما يظهر في الكف الفكري من خلال ضعف الأداء.

(GIBELLO Bernard, 1990, P.148, 151)

الكف حسب **فرويد** هو الحد (limitation) من وظيفة ما، و عليه الكف الذهني مرتبط بالقلق و الذي يعد تعبير عن المحدودية الوظيفية للأنا و هذا إمّا لتجنب الصراع مع الهو أو لتجنب صراع مع الأنا الأعلى، فينتج عنه انخفاض في لذة العمل ، عيوب في تنفيذ العمل أو على شكل مظاهر انعكاسية كالعياء ، شلل العضو أو الوظيفة أو الاضطراب الهجاسي أو البحث عن العقاب الذاتي و رفض النجاح في مهمة ما. يصف **فرويد** حالات الكف الذهني بالتخلف المكتسب (débilité acquise)أين تشغل الدوافع و إخماد الرغبة كل المجال النفسي. (FREUD Sigmund, 1975, P.2).

يظهر هذا الاضطراب خاصة في التوظيفات العصابية، و هو يكون على أشكال مختلفة و يؤدي إلى مجموعة من الأعراض الثانوية ، إنّ من أهم نتائج الكف الذهني عند الطفل و المراهق ، هي اضطرابات الانتباه ، التعلم و الرسوب المدرسي ، لكن وجب الانتباه إلى أنّ هذا الأخير لا يعود فقط للكف الذهني . يظهر الكف الذهني حسب النماذج التالية:

- النموذج الهستيري:

يظهر الكف المعرفي ، حسب النموذج الهستيري من خلال اقلابات هستيرية ، اضطرابات الكتابة و القراءة و الإملاء و التحوّلات المذهلة بين حالة الرسوب و حالة النجاح ، كثرة المظاهر الجسدية كالتعب الصداع، و اضطرابات النوم. و يظهر هذا القصور بحدّة في الوضعيات الاجتماعية أكثر منه في الوضعيات التي يكون فيها الفرد لوحده، أين تظهر قدرات الفرد.

- النموذج الهجاسي:

يظهر الكف المعرفي ، حسب النموذج الهستيري من خلال : الاجترار، التكرار، التردد، الشك، الرتابة و البطئ الشديد في الانجاز، تضيع الوقت في تفحص التفاصيل ، هيمنة الأفكار الهجاسية الطفيلية، مما يعرقل الفكر و الإنجاز و بالتالي يؤدي مجموع هذه المظاهر إلى الحد من الفعالية الفكرية.

(GUILLEMINOT D et CROMBEZ Y, 1989, P.68, 90)

يلاحظ من خلال ما سبق عرضه أنّ أنواع اضطرابات الذكاء المقدمة نظريا و التي يقابلها المختص النفسي في عمله العيادي ، تتلخص في ثلاث اضطرابات معرفية : هي قصور في نمو الذكاء أي التخلف العقلي أو تدهور لهذا الأخير بعد حالة عادية سابقة و هو ما يسمى بالتدهور المعرفي أو سلامة في نمو الذكاء مع تسجيل عجز عن استخدام القدرات و هو الكف الذهني.زيادة على هذه التقسيمات أضاف **بيرنار جيبيلو** ، نوع آخر من اضطرابات الذكاء ، يتصف بنمو مضطرب في بناء الوظائف المعرفي، فلا هي قصور كلي كحالات التخلف العقلي أو تدهور لبناء سليم و لا هي عجز في استخدامها بل هو بناء مشوش للقدرات العقلية. يصنف هذا الاضطراب ضمن التناول النفس مرضي لاضطرابات

الذكاء و قد سمي هذا النوع من اضطرابات الذكاء، باضطراب حاويات الفكر ، و هو يضم كل من تأخر تنظيم الفكر و اللاتناسق المعرفي المرضي ، و هو ما سنعرضه مفصلا في الفصل التالي.

9-تطور اضطرابات الذكاء:

إنّ عملية تقدير التطوّرات المحتملة لاضطرابات الذكاء هي عملية جد مهمة أثناء التكفل النفسي، و هي غالبا ليست بالعملية السهلة. ممّا يستدعي تعميق الفحص و تكراره ، و الابتعاد عن إصدار أحكام مسبقة إمّا متفائلة أو متشائمة حول تطوّر الاضطراب.

أوضحت الدراسات الأخيرة أنّ الأفكار السابقة التي كانت تعتبر اضطرابات الذكاء على أنّها اضطرابات ثابتة ، نهائية و لا يمكن علاجها، هي أفكار غير صحيحة، حيث دلّت الدراسات الجديدة على أنّ تطوّر اضطرابات الذكاء يكون حسب الأشكال التالية:

1.9- اضطرابات تتطور نحو التدهور(l'aggravation):

تتمثل في اضطرابات الذكاء التي يزداد تعقيدها تدريجيا و دون توقف لهذا التدهور ، بحيث لا يكون المشكل مستقر في درجة أو مستوى معين. تظم غالبا هذه الفئة المشاكل المعرفية و اضطرابات الذكاء الانعكاسية الناتجة عن إصابات جسدية ، مثل : الإصابات و الصدمات المختلفة للدماغ.

2.9- اضطرابات تتطور نحو التدهور ثمّ الاستقرار:

تتصف هذه الاضطرابات بتدهور لفترة محددة تتبعها مرحلة استقرار نهائية ، من بين هذه الاضطرابات نجد : الذهانات التخلّفية و القصور المعرفي الغير متناسق.

3.9- الاضطرابات غير محدّدة التطوّر:

هي مجموع اضطرابات الذكاء التي لا يمكن التنبؤ بإمكانية تطوّرها أم لا ، حيث تكون الحالة غير مؤكدة و بالتالي تكون المحدّدات النفسية مهمة للحكم، من مثل هذه الاضطرابات نجد: اللاتناسق المعرفي المرضي ، تأخر تنظيم الفكر و اضطرابات الذكاء الناتجة عن الاكتئاب ، عدم تناسق النمو.

(GIBELLO Bernard, 1984, P.206, 207)

10- تشخيص اضطرابات الذكاء:

1.10 طرق تشخيص اضطرابات الذكاء:

يقوم فحص الذكاء و القدرات المعرفية على جانبان ، أحدهما هو الفحص الطبي و الثاني هو الفحص النفسي .

1.1.10الفحص الطبي:

يعتبر تقصي الجانب الطبي أو العضوي مرحلة مهمة في التكفل باضطرابات الذكاء ، فالفحص الطبي يكشف عن حالة بعض العناصر العضوية الحساسة في نمو الذكاء ، تطوّره و توظيفه ، فيسمح الفحص الطبي بتحديد أصل اضطراب الذكاء ، هل هو نفسي أم عضوي. و هو يقوم أساسا على الفحوصات التالية:

- فحص السمع.
- فحص البصر.
- فحوصات الدماغ .
- فحص الجهاز الحركي.

2.1.10الفحص النفسي:

إنّ الفحص النفسي لا يقوم مباشرة على أحكام مسبقة بوجود اضطراب في الذكاء و إنّما هو تقصي شامل للتوظيف العقلي عند الفرد ، و هذا بالتركيز على المجالات التي تظهر على أنّها تشكل فرديات خاصة (singularité).

يهدف الفحص النفسي للجانب المعرفي إلى تقصي ما إذا كان للمفحوص قدرات معرفية تتوظّف حسب الظروف التي تتواجد فيها، و ذكاء التصرف في هذه الوضعيات، و القدرة على تعلم و اكتساب ما عرض عليه. هذا ما يستدعي تقصي و تفحص الوظائف النفسية العليا المتمثلة في : اللغة ، الوظائف الحركية، الذاكرة، الانتباه، النقد، الفكر الاستدلالي، الحكم، القدرة على التعلّم و الخلق و الإبداع. و عليه يتم فحص الطفل من خلال تحديد نمو مختلف جوانب الوظائف النفسية العليا، و هذا حسب سن الطفل، تطوره الجسدي و الوجداني.تتمثل أدوات هذا الفحص في :

أ- **المقابلة العيادية:**

يتم جمع المعلومات من خلال المعطيات المقدّمة من قبل أولياء الطفل أو المراهق، عائلته و محيطه، إضافة للمقابلة المباشرة مع المفحوص. يهدف العرض التاريخي للاضطراب (anamnèse)، إلى الوقوف على طبيعة النمو خلال مراحل الطفولة المبكرة، أي التعرّف على الظروف المادية و النفسية التي تمّ فيها الحمل، الوضع، معطيات حول الأشهر الأولى للحمل، ظهور الابتسامة ، قلق الغريب، تعلم اللغة، التحكم في المشي، الاكتساباب الأولى، المعارضة و الفضول، تعلم النظافة، مع التأكيد خاصة على الحالة الصحية ، الاستشفاء إن وجد، الانفصال المبكر، الحوادث الصدمية و التي تؤثر كلّها على مسار النمو المعرفي. بعدها وجب التعرف على طبيعة الحياة المدرسية عند الطفل ، فالمدرسة هي أحد الوضعيات الهامة التي تظهر فيها الصعوبات التي تعبّر عن اضطراب الذكاء فهي تختبر بقوة القدرات

المعرفية للفرد ، و عليه و جب تقصي طبيعة تأقلم الطفل مع المدرسة و خاصة الدخول المدرسي الأوّل ، هل هناك مظاهر مبكّرة لعدم تكيف مدرسي، هل تسجّل صعوبات في الاكتساب أو صعوبات سلوكية ، إضافة إلى تقصي أداء الطفل في المدرسة بتحديد نقاط القوة و الضعف لديه. كما وجب التعرف أيضا على الطرق و أدوات استثمار و استثارة ذكاء الطفل من قبل الأولياء، أي مدى استثارة العائلة لذكاء الطفل، المعرفة و الفضول.

تهدف المقابلة مع الطفل أو المراهق في حالة تقصي الذكاء إلى بعث هذا الأخير إلى عرض لتداعي أفكاره، و دعوته إلى شرح أفكاره، أحكامه و طريقة إدراكه للواقع ، تحديد فكره الاستدلالي و استنتاجاته ، وكيف يعرض و يوظف الطفل أو المراهق كل هذا حسب لغته و طريقة كلامه و التي تحلل هي الأخرى.

يُفحَص من خلال المقابلة مجموع العناصر التالية:

- هيئة المفحوص العامة، مدى حضوره في المقابلة، نوعية الانتباه، ثبات أو عدم ثبات الجسد، وضعية الجسد و ملامح الوجه، أي كل المؤشرات التي تسمح بتقديم أوّلي شامل للمشكل المطروح.
- تقصي اللّغة من خلال فحص ما إذا كانت هناك مؤشرات لاضطراب في التلفظ أو الكلام أو اللغة، تفحص نوعية و مدى المفردات ، و مدى معرفة القواعد النحوية ، خاصة قواعد : المفرد و الجمع، المؤنث و المذكر، التصريف الصحيح لأزمنة الأفعال، و يدعّم هذا بفحص للكتابة، و الذي قد يكشف عن الصعوبات الآدائية كصعوبة الكتابة و الاملاء..
- يفحص تموضع الفرد اتجاه الزمن و الفترات ، من حيث معرفة اليوم ، الساعة، المدة الزمنية ، الأوقات المنقضية، أيام الأسبوع، الأشهر، الفصول، السنة، التسلسل الزمني للأحداث، معرفة استخدام الزمن في البناءات اللغوية التعبيرية ، إضافة إلى القدرة على تقدير الزمن اللاّزم و المحدّد الذي تتطلبه مهمة ما.
- وضعية الفرد اتجاه الفضاء، أي قدرته على التموضع الحالي في المقابلة ، قدرته على التموضع مقارنة بمواضيع أخرى ، تحديد المسافات و الاتجاهات و الأبعاد.
- يُفحص التحكم في الأرقام و الأعداد: هل يحسن المفحوص العد، تسمية الأعداد، تذكر الأرقام، و تذكر الكميات العددية رغم غياب الموضوع.
- يُفحص مدى تحكم المفحوص في العمليات الحسابية: الجمع، الطرح، الضرب، القسمة، الاحتفاظ، مدى التحكم في التحويل و وحدات القياس.
- يُفحص سياقات التسلسل، الترتيب و التصنيف.
- يُفحص الذاكرة، من خلال مدى تذكر المفحوص لأحداث مهمة، تذكر لمقاطع طويلة أو قصيرة، القدرة على التخزين و الاسترجاع.

هذه المقابلة العيادية، وجب تكملتها بوسائل قياسية تمنح الفاحص تقييمات كمية، تتمثل هذه الوسائل في اختبارات الذكاء. (GIBELLO Bernard, 1984, P.42 ,48)

ب- الاختبارات النفسية لقياس الذكاء:

تسمح الاختبارات النفسية للذكاء بتحديد طبيعة الاضطرابات المعرفية و شدّتها. فيستخدم لتقدير الذكاء و توظيفه ، العديد من اختبارات الذكاء، نجد منها تلك الاختبارات التي تمكّننا من التعرف على معامل الذكاء، مع التمييز بين الذكاء اللّغوي و الذكاء الأدائي، كاختبارات ويكسلر للذكاء ، كما يمكن استخدام اختبارات أخرى ، متحرّرة من العامل الثقافي و اللّغوي ، كاختبار المصفوفات لرافن. إنّ استخدام الصورة المعقدة لراي ، يسمح هو الآخر بتسجيل معلومات هامة حول إدراك الفرد ، بنائه و تذكّره للفضاء. و تعمل سلالم تطور الفكر المنطقي على تقديم تقدير كمي لمستوى المنطق عند الفرد و تناسق مستوى البنيات المنطقية المستخدمة، كما تكشف الاختبارات النفسية المدرسية عن صعوبات الاكتساب و الصعوبات الخاصة، كصعوبة الحساب أو الكتابة.(CARTIER PH et LOARER E, 2008, P.11)

2.10 محاور تشخيص اضطرابات الذكاء:

ترتبط مظاهر تقدير الذكاء بعنصرين أساسيين هما:

- طبيعة المنهج المستخدم من قبل الفرد ، لإعطاء إجابته، و هو ما أشار إليه **ويكسلر** عند وصفه لخصائص الذكاء ، عند قوله ، هو الفهم الجيد، الحكم الجيد ، التفكير و الاستدلال الجيد، هذه المظاهر يتم تقييمها من خلال استخدام اختبارات الذكاء المختلفة.
- يتكون المظهر الثاني من البني الفكرية الاستدلالية ، المستخدمة من قبل الفرد لإرصان إجابته، و هو ما تقيسه الاختبارات التي تقوم على نظرية **بياجي**، أي البحث عن مختلف مستويات الفكر الاستدلالي المستخدمة لمهمة معينة ، مدى شذوذها و تناسقها.

لتقصي الذكاء، هناك أربع معطيات عياديه و قياسية أساسية وجب تحديدها :

- نوعية سياقات الترميز.
- مستوى القدرات العقلية .
- مستوى الفكر الاستدلالي.
- مؤشر تناسق الفكر الاستدلالي.

كما يمكن إضافة عنصرين آخرين

- القدرة على التمدرس وطبيعة هذا التمدرس.
- القدرة على ربط علاقات اجتماعية .

(GIBELLO Bernard, 1984, P.54)

خلاصة الفصل:

إن القدرة على تشخيص اضطرابات الذكاء و التمييز بينها يعتبر من المهام الأساسية للمختص النفسي ، ضف إلى ذلك معرفة تطورات هذه الاضطرابات . خاصة و أنّه في البداية و منذ أعمال **ايسكيرول(ESQUIROL)**كان يعتقد أن اضطرابات الذكاء لا تعالج بينما أثبتت النظريات اللاّحقة عكس ذلك . دون أن ننسى أن بعض هذه الاضطرابات يواجه خطر التعقيد إن لم يتم التدخل المناسب ، وعليه من المهم أن يبقى المختص النفسي على دراية بكل المستجدات النظرية لتحسين آدائه العيادي من تقييم و علاج .

تمّ التعرّض في هذا الفصل إلى مفهوم الذكاء و تحديد معناه ، إضافة إلى تطرقنا إلى مفهوم اضطرابات الذكاء و تصنيفاتها.تعد بعض هذه الاضطرابات جد معروفة كالتخلف العقلي، التدهور العقلي والكف الذهني ، فالنسبة للاضطرابين الأولين يتعلق الأمر بتوقف شامل عام أو نكوص للنمو المعرفي أما بالنسبة للاضطراب الثالث فهو عدم استخدام قدرات معرفية موجودة ، فعالة وسليمة ، بينهما هناك أنواع أخرى تبقى غير معروفة بقوة كما هو الحال في الاضطرابات المعروضة في هذا الفصل ، من مثل هذه الاضطرابات في الذكاء نجد اضطرابات حاويات الفكر و التي تضم : اضطراب تأخر الفكر المنطقي و اللاتناسق المعرفي المرضي، و التي كانت تضم سابقا ضمن اضطرابات الكف الذهني. و عليه سيتم التعرض في الفصل اللاحق بالتفصيل إلى أحد هذه الاضطرابات و هو اللاتناسق المعرفي المرضي.

الفصل الثالث:

عدم التناسق المعرفي المرضي

تمهيد:

قبل التطرق بصفة موسعة في هذا الفصل إلى مفهوم عدم التناسق المعرفي المرضي، من حيث تعريفه، خلفيته النظرية و خصائصه العيادية، سنتعرض أولا إلى مفهوم عدم التناسق عموما، كما أشارت إليه مختلف أدبيات علم النفس، لنصل في الأخير إلى تحديد و تمييز أحد تقسيمات اضطرابات الذكاء الحديثة و هو اضطراب حاويات الفكر الذي يضم عدم التناسق المعرفي المرضي .

1. تعريف عدم التناسق:

1.1 التعريف اللّغوي:

يقصد بالتناسق في اللّغة العربية، كما هو معرّف في قاموس الوسيط أنه: تنظّم الشيء في نظام معين، جاءت الأجزاء مرتبة ومنسجمة، متناسبة و مترادفة. انسجام كل جزء مع بقية الأجزاء بحيث لا يتعارض جزء مع الأجزاء الأخرى، أو لا تكون بعض الأجزاء عقبة في سبيل تحقيق الهدف.

يعرّف التجانس هو الآخر في اللّغة العربية على أنه: التوافق و اتحاد في الصفات بحيث يتحقّق التقارب و التلاؤم.

و عليه نتيجة لكون كلمة تجانس و تناسق تحملان نفس المعنى في اللّغة العربية، سنستعملهما بالتداول كمفردات في عملنا هذا. إضافة لاستخدامنا دون تمييز لمختلف البادئات، حيث تشير كل البادئات مثل: عدم، غير، أو لام النفي إلى غياب الشيء أو الحالة و بالتالي إذا تم ربط كلمة تناسق بأحد هذه البادئات فهو يقصد به غياب التناسق. ( )

عدم التناسق هو ترجمة للكلمة الفرنسية (dysharmonie)، حيث تتكون هذه الكلمة من بادئة (Dys) مشتقة من اليونانية و التي يقصد بها : صعوبة ، نقص، و حرمان ، و هي ترتبط بالعديد من الكلمات حيث تعبّر عن الصعوبة، الألم أو الاضطراب. أما كلمة (harmonie)، اشتقت هي الأخرى من اليونانية(harmonia) و التي تعني الجمع و الضم. (ROBERT L J, 1973, P. 269)

2.1 التعريف الاصطلاحي:

يقصد بالتناسق هو ذلك التفاعل المتناغم بين جزء و آخر أو مجموعة أجزاء، أما عدم التناسق فهو غياب التفاعل المتناغم بين جانب و آخر أو بين مجموعة الأجزاء المكوّنة للكل ، حيث تعمل الأجزاء بصفة غير متناسقة فيما بينها ، إما منفصلة أو بهيمنة جزء على الآخر، مع وجود فوارق معبّرة، فعلى العموم يتعلق الأمر بوجود عدم التجانس في العلاقات الموجودة بين الأجزاء المختلفة المكوّنة للشيء، و التي يفترض أنها تتعاون فيما بينها للوصول إلى الوحدة و التوازن. (GIBELLO Bernard, 1984, P. 271)

عند الاطلاع على أدبيات علم النفس نجد أنه رغم حداثة هذا المفهوم، إلاّ أنّ المعنى الحالي الذي يحمله مصطلح عدم التناسق، كان نتاج العديد من الدراسات، التي أثرته بإضافات جديدة في كل مرة. و عليه سنلخّص من خلال العنوان التالي أهم التطورّات التاريخية التي مرّت بها فكرة عدم التناسق عموما و هذا من خلال مجموعة أفكار نظرية عبّرت عن مفهوم أو معنى عدم التناسق ، إمّا بالإشارة إليه أحيانا بصفة مباشرة كأعمال **ميزاس** أو بصفة ضمنية في أعمال أخرى.

2. أولى النظريات النفسية المتناولة لمفاهيم تعبّر عن عدم التناسق:

سنتعرض فيما يلي لمجموعة من المفاهيم النظرية و الدّراسات الأولى التي أشارت بطريقة ضمنية لمفهوم اللاّتناسق عموما، و التي تعد سندا نظريا لما وصل إليه تطور المفهوم لاحقا .

هي أفكار مجموعة من الباحثين الذين درسوا اضطرابات النمو الخاصة بالطفل، حيث تتّصف هذه الاضطرابات بفوارق (écarts) بين الوظائف في مجالات مختلفة : الحسي حركي، اللغة و التوظيف المعرفي .

إنّ الطب العقلي للرضيع هو ما مكّننا من التعرّف أوّلا على لا تناسق النمو، فهو يظهر في تصنيفات المراحل المبكرة **لكرايسلير**(**Kreisler**1989) و تظهر بأكثر وضوح في التصنيف الفرنسي للاضطرابات العقلية للأطفال و المراهقين و تصنيف الجمعية الأمريكية للطب العقلي(DSM 4)إضافة لتصنيف المنظمة العالمية للصحة (CM10)

1.2 مفهوم التباعدات الوظيفية (décalage fonctionnel) عند هـ. فالون(H.Wallon):

تعرّض **هـ. فالون** في كتابه (أصول المزاج عند الطفل) سنة (1948)، إلى إمكانية وجود تفاوتات وظيفية عند الطفل، حيث هناك لا توازنات في مختلف قطاعات النمو، فمنذ ذلك الوقت و **فالون** يتحدث عن وجود أفراد بتوظيفات ذات بنية لا متناسقة(une organisation de structure dysharmonique) ، كما يؤكد أن هذه الاضطرابات تقود نحو تباينات و فوارق في النمو و التي غالبا ما تؤثر على شخصية الطفل. (WALLON H, 1948, P.40)

2.2 مفهوم اختلاف التزامن(hétérochronie)عند ر.زازو (R.Zazzo):

تأتي بعد ماسبق، أعمال ر. **زازو** ، ففي مؤلّفه (التخلّفات العقلية) سنة (1969) اقترح **زازو** مفهوم (hétérochronie du développement) ، حسب هذا المؤلّف، يظهر بعض الأطفال تخلفا عقليا يميزه رتم نمو مختلف لكل وظيفة ما .

في إطار هذه الأعمال وفي سنة (1973) و من خلال ملاحظة أفراد ذوي تفاوتات، أكد **زازو و م. شيفا (M.Chiva)** وجود تنافر في المستويات الوظيفية. فاستنتج أنه حتى في حالات التخلف البسيطة الإضطراب لا يمس الوضائف الادراكية – الحركية، بل هناك قصور شديد في تصورات المكان و الزمان اللّغة و النشاطات الرمزية.

هذه الاستنتاجات كانت من خلال تطبيق اختبارات نفسية للتطوّر و التي عبّرت عن وجود تنافر في المستويات العمرية لنفس الفرد و عليه اقترح **زازو** مفهوم اختلاف التزامن لوصف هذه الحالة و هي أحد الصفات الأساسية للتخلف العقلي. (ZAZZO R, 1969, P. 50,52)

3.2 مفهوم عدم الانتظام الوظيفي (désorganisation fonctionnelles) عند ج.آجورياجير (J. Ajuriagerra):

يشير **ج. آجورياجيرا** في وصفه لعدم الانتظام الوظيفي سنة (1973) إلى مفهوم أكثر عمقا و هو جانب اللاّتناسق في النمو، حيث تابع هذه الأخير أعمال **فالون** بتأكيده لوجود تفاوتات عند الأطفال في مجالات مختلفة مثل : الجانب المعرفي أو اللّغة مع مجالات أخرى و التي تعبّر في نفس الوقت عن وجود اضطراب في الشخصية.ما أضافه **آجوريا جيرا** هو تعمّقه في دراسة التباين و الذي أكد على أنه يترتب عليه عدم انتظام يخل بكل شخصية الطفل . (AJURIAGUERRA J, 1973, P.170, 171)

4.2 مفهوم خلل السياقات الأوّلية و الثانوية (perturbation des processus primaires et secondaires) عند ج.ل.لانق(J.Lang) :

رجع **ج. ل. لانق** هو الآخر إلى مفهوم لا تناسق النمو في كتابه (مدخل إلى علم النفس المرضي للأطفال) سنة (1979) أين تمثلت إسهاماته في التأكيد على جوانب عدم التوازن التي تؤدي إلى انحرافات و فوارق وظيفية إضافة لأثر هذه الفروق على شخصية الطفل .

أكد **لانق** منذ (1973) أن هناك سمات خاصة تخص بنيات القصور(structure déficitaire)، تظهر خلال تنظيم السياقات الثانوية و أحيانا قبل هذا، و هي مرحلة تدور حول إشكالية التمايز فرد–موضوع، فهي الفترة التي يتم فيها تجاوز مرحلة المرآة و الولوج إلى حقل الموضوع الانتقالي و التي تعد فترة تأسيس للمعرفة و الإبداع أو عدم المعرفة .

يشير **لانق** أساسا إلى التأثير السلبي لعدم الانتظام على ما ستكون عليه الدوافع الإبستيمولوجية لاحقا إضافة لتأثيره على سياقات الترميز و تمايز الأنا . فهذا القصور يقود نحو قيام علاقات خاصة للسياقات الأوّلية و الثانوية. (LANG J L, 1979, P. 70,78)

5.2مفهوم عدم تناسق النمو (dysharmonie de développement)عند ر.ميزاس(R.Mises):

نجد أن أوّل ظهور لمفهوم يعبر عن اللاّتناسق بصفة مباشرة، كان في مقال ر.**ميزاس** و إ. **باروند (I.Barande)**عنوانه " حالات القصور" (les états déficitaires) سنة (1963)، حيث أعاد **ميزاس** تعريف مفهوم عدم تناسق النمو، المستخدم من قبل الأطباء العقلين منذ بداية سنة(1960). و هذا من خلال دراسته لحالات القصور عند الأطفال الذهانيين .

من خلال الرجوع إلى مجال القصور المعرفي، لاحظ **ميزاس** عدم تناسق في نتائج الاختبارات المقترحة للأطفال، حيث يظهر عدم التناغم من خلال فروق هامة من اختبار إلى آخر أو من بند لأخر. في هذه الفترة بالذات ظهر مصطلح اللاّتناسق المرتبط بحالات القصور المعرفي، و عليه يؤكد هذان الباحثان أن صفة اللاّتناسق لا تشخص إلاّ إذا أظهر الفرد فروق مهمة و مستمرة ، كما أشارا أن هذا اللاّتناغم البنيوي الدينامي و التطوري يؤدي إلى مشاكل في الوظائف الرمزية .

حسب أعمال **ميزاس** و **باراند** ، تعرض هؤلاء الأطفال لحرمان عاطفي في مراحل جد مبكرة ، حيث يشير هذان الباحثان إلى تثبيتات مبكّرة ناتجة عن روابط مشوّشة و يؤكدان على أنّ الاضطرابات في العلاقة أم – طفل لها تأثير سلبي على سياقات الفردنة إضافة للوظيفة الرمزية .

(MISES R et BARANDE I, 1963, P. 76,78)

و عليه فقد أشار **ميزاس** إلى مجموعة من الأعراض ترافق هذه الحالة : اضطرابات النمو الأول ، صعوبات غذائية ، قلق شديد ،و طقوس مستخدمة كمكنزمات دفاعية .

وضع **ميزاس** تصنيفا لعدم التجانس التطوري ، يتمثل فيما يلي :

- عدم التجانسات التطورية ذات الطبيعة الذهانية.
- عدم التجانسات التطورية ذات الطبيعة العصابية.
- عدم التجانسات التطورية و الانحراف.
- عدم التجانسات التطورية المؤدية لتوظيف تخلفي .(MISES Roger, 1975, P. 176,181)

3. التطور التاريخي لمفهوم عدم التناسق :

في بادئ الأمر و عند البحث عن أصل المفهوم، نجد أن ظهور المصطلح (حالة اللاّتناسق عند الطفل) ارتبط بالوصف العيادي للتأخر العقلي، حيث كانت هذه الصفة أي اللاّتناسق، تفرّق بين المتأخرين

المتناسقين (débiles harmoniques)غير المصابين بضرر جسدي و المتأخرين غير المتناسقين(débiles dysharmoniques) ، الذين يتّصفون بأضرار مورفولوجية ظاهرة .

كتكملة لهذه الأعمال و منذ (1970)، اقترح كل من **ميزاس(Mises)** و **بيرون(Perron)**و **سالبرو(Salbreux)** ، منهجا جديدا للتصنيف الباتولوجي من خلال ما أسموه : القصور المتناسق (déficience harmonique)و القصور غير المتناسق(déficience dysharmonique) . يتماشى المفهوم الأول و ما هو معروف حاليا بالجداول العيادية التي تصف ما يسمى التأخر العقلي البسيط، أمّا المفهوم الثاني فهو يشير حاليا لسياقات النمو التي تتداخل فيها عدم الكفاية الذهنية باضطرابات الشخصية و في أغلب الأحيان تصاحبها اضطرابات أدائية.(troubles instrumentaux)

(MISES R et PERRON R, 1995, P.34)

توسّع بذلك مفهوم اللاّتناسق حيث لم يعد مقتصرا على الجانب الذهني فقط بل تعداه إلى مجموعة من الصفات العامة . إن هذا التعريف لفت الانتباه عموما حول بعض الصفات التشخيصية، التي توسعت من مجرد جوانب معرفية إلى استحداث قراءات نفسدينامية ضمن نظرة إدماجية، و عليه و بتحرير هذا المفهوم أي اللاّتناسق من مجرد اتجاه معرفي، استثمر استخدام هذا المفهوم كل جوانب الشخصية و السياقات الدينامية للشخصية .

دائما و في نفس هذا الاتجاه و من الناحية التاريخية، تعد **أنّا فرويد(Anna FREUD)** ، أول من أشار إلى ضرورة التخلّص من التناول البنائي المبالغ فيه و الذي يحبس النمو في مجموعة من المراحل المتتابعة و التي تخلف باثولوجيا وحيدة للطفل في وقت ما دون الأخذ بعين الاعتبار عوامل النمو و قيمتهم التنبوئية في النمو اللّاحق. فبإحداث **أنا فرويد** لمفهوم خطوط النمو (lignes de développement)، وسّعت هذه الأخيرة النمو الليبيدي إلى أنماط من النشاطات المتتابعة طوال السنوات و التي تتطور حسب نماذج نوعا ما مستقرة من مرحلة إلى أخرى و التي تخلّف في كل مرحلة توازن غريزي و بنائي جديد.

في هذا الإطار تصر **أنّا فرويد** ، على ضرورة التأكيد على العوامل المهدّدة التي تؤثر على النمو العادي فتخلّف بذلك لاتناسق في النمو(dysharmonie de développement)، فتكون مصدر لتنظيم باثولوجي لاحق و لأجل هذا وجب ملاحظة عدم التوازن بين الخطوط الكبرى للنضج عند الطفل ، مدمجين بذلك كل من الجسد ، الجنسية ، النمو المعرفي و النضج الأدائي. و عليه يعد هذا التوازن كصدى لعدم تناسق بين نضج الهيئات النفسية و مستوى نشاط الدوافع (pulsion)عند الطفل.

(FREUD Anna, 1968, P.50)

يستنتج من خلال مجموع العناصر المعروضة، أن مفهوم اللاّتناسق انتقل من معنى اللاّتناسق المرتبط فقط بالجانب المعرفي ليحمل اليوم العديد من المعاني في استخداماته العيادية، فمرة يرتبط باللاّتناسق المعرفي الذي يصاحب و يميز الاضطرابات السيكوباتولوجية عند الطفل و في مرّة أخرى و كاستمرارية لأعمال **أنا فرويد**، يأتي هذا المفهوم للتأكيد على الفارق بين النضج الأدائي، التطور الوظيفي و النمو اللّيبيدي .

يتعلق الأمر إذن بمفهوم متعدّد المعاني و الذي يبقى استخدامه في الطب العقلي، إشكالي أحيانا و هذا لعدم وضوحه النظري، فهو في بعض الأحيان يستخدم كتصنيف تشخيصي (une catégorie diagnostic) قائم بحد ذاته دون الإشارة إلى استقلاليته أمام البنيات السيكوباتولوجية الكبرى و في أحيان أخرى يستخدم كوصف(Qualificatif) مرتبط بتشخيص بنية ما، كما هو الحال عند الحديث عن عدم التناسق الذهاني .

و عليه يتواجد مصطلح اللاّتناسق في أدبيات علم النفس في مجالات و مستويات مختلفة، حيث يظهر حسب **ثلاث** أنماط مختلفة :

- عدم تناسق وجداني تطوري: أي عدم التناسق المرتبط باضطرابات في نمو الجهاز النفسي أي عدم تناسق نمو البنيات الذّهانية ، أو العصابية.
- عدم تناسق علائقي أو ذهاني .
- عدم تناسق المعرفي : أي عدم التناسق المرتبط بالذكاء و الذي نجد فيه تمييز القصور المتناسق و القصور غير المتناسق (أفكار **ميزاس**)، إضافة لعدم التناسق كتناذر لاضطراب الوظائف أو البنيات المعرفية (أفكار **جيبيلو**)

على العموم يقصد بهذا المصطلح فوارق و لا تجانس في نضج القدرات المعرفية ، الحركية ، الوجدانية و العلائقية .

بعد تعرضنا لمفهوم اللاّتناسق عموما ، بمعانيه المختلفة ، سنتعرض بالتفصيل في العناوين اللاّحقة ، لأحد أنواع اللاّتناسق و هو اللاّتناسق المعرفي المرضي و هذا كون دراستنا تقوم على البحث في هذا النوع من اللاّتناسق و هو اللاّتناسق المعرفي كما حدّده **بيرنار جيبيلو(Bernard Gibello)** ، حيث جمع بين أعمال كل من **جان بياجي(J.Piaget)** و **ميلاني كلاين(M.Klein)** بغية فهم أحسن لإضطرابات الاكتساب (troubles d'apprentissage) ، ليصل بعدها إلى إيجاد حقل جديد و هام في الطب النفسي للأطفال أسماه بعلم النفس المرضي المعرفي (psychopathologie cognitive)، ليتحدث بعدها عن تقسيم جديد لاضطرابات الذكاء، أسماه باللاّتناسق المعرفي المرضي، حيث تشير

أفكاره إلى اعتبار اضطرابات الذكاء كأعراض لها معنى في الاقتصاد النفسي للفرد. و بالتالي لم يعد تقييم اضطرابات الذكاء يقوم فقط على العدد الذي يحدّده معامل الذكاء، بل أصبح تقييم الاضطراب أكثر دقة، يأخذ دائما بعين الاعتبار الجانب الكمي المتمثل في معامل الذكاء، إضافة إلى طريقة التوظيف المعرفي للفرد.

تمّ وضع هذا المفهوم منذ سنة (1971)من قبل **جيبيلو**، بعد سنوات من العمل مع فريق بحثه حول تقصي الاضطرابات الفكرية في عيادة الطب العقلي للأطفال لمستشفى السالبتريار(salpêtrière)، ليتم عرض عمله كاملا سنة 1984. (GIBELLO Bernard, 1984, P .9)

4. تعريف عدم التناسق المعرفي:

يرجع ابتكار هذا المفهوم إلى **برنار جيبيلو** و هو يعرّفه على أنّه : " اضطراب في النمو المعرفي يتميز بنقص في تناغم سياقات التفكير و فوارق هامة في البنية المعرفية، أي أنّه اضطراب يؤثر على التطوّر الفكري للفرد وهو لا يستدعي غالبا وجود قصور معرفي " . (GIBELLO Bernard, 1984, P : 65)

يرتبط مفهوم عدم التناسق المعرفي بأطفال ذكاءهم عادي غير أنّ تطوّر البنيات الفكرية لديهم كان بطريقة غير متناسقة، حيث أن بعض الوظائف المعرفية لم تبنى، بينما اتبعت الوظائف الباقية المسار العادي لنضجها.

اللاّتناسق يخلق فوارق هامة وواسعة في التوظيف المعرفي، ففي بعض الحالات لا يظهر الطفل أي صعوبات و في حالات أخرى يظهر الرسوب مفاجئ و غير متوقع .

هو تناذر باثولوجي مرتبط باضطراب في توازن سياقات الاستيعاب (assimilation)و التسوية (Accommodation) و الذي يتجلى من خلال تفكير جد فارقي في الشكل و السياقات.

يقصد بعدم تناسق القدرات المعرفية غياب التفاعل المتناغم بين قدرة و أخرى أو بين مجموع القدرات حيث تعمل القدرات بصفة غير متناسقة فيما بينها إما منفصلة أو بهيمنة قدرات على أخرى ووجود فوارق معبّرة.

كما يعرّف عدم التناسق المعرفي عياديا من خلال غياب تناغم سياقات التفكير(raisonnement) المستعملة، أين يكون الطفل في بعض قطاعات التفكير قادرا على إظهار استراتيجيات فكرية جد مرصنة بينما في قطاعات أخرى، يستخدم نماذج تفكير جد بدائية، فهو عدم تساوي نمو قطاعات مختلفة أي تأخّر محدود لبعض قطاعات النمو، مما قد ينجر عنه اضطرابات أكثر شمولية ، يمكنها أن تمس بعدها كل النمو و الشخصية. (GIBELLO Bernard, 2006, P.352)

5. نظرية بيرنار جيبيلو :

إنّ نظرية **بيرنار جيبيلو** هي تناول جد إبداعي و جديد، فهو يعتبر اضطراب الذّكاء كعرض له معنى حقيقي في الاقتصاد النفسي و هو يرجعه إلى إشكالية في حاويات الفكر .

يعرّف **ب.جيبيلو** الذكاء كمجموع الحاويات النفسية المرتبطة بمحتوياتها، و عليه فاضطراب هذه الحاويات هو أصل الاضطرابات الحادّة للفكر و للشخصية .

أكّد **جيبيلو** أن مفهوم الحاويات أو المحتويات، يشتق معناه من الفعل حوى و الذي يعني ما يحتوي و المحتوى، مما يفرض علاقة الضمنية، إن علاقة التضمّن هي علاقة جوهرية في الاحتواء و هي تحمل معناه الحقيقي و المجازي، و هي تشمل المواضيع المادية أو تصورات المواضيع و الوجدانات أو الحركات. يستخدم **جيبيلو** مفهوم " حاوي و محتويات الفكر" المأخوذ عن **بيون (Bion)** الذي أخذه هو الآخر عن نظرية **ميلاني كلاين** حول التماهي الإسقاطي. (GIBELLO.B, 1983, P.457, 458)

1.5 وظيفة الاحتواء:(fonction de contenance)

1.1.5 تعريف الفكر (La pensée):

حسب **جيبيلو** الفكر هو أحد مظاهر نشاطنا الفيزيائي (activité physique) ، بجوانبه الشعورية و اللاّشعورية. من خلال الفكر يتم التمييز بين حاويات و محتويات الفكر .فالرضيع يتعلم إعطاء معنى لإدراكاته و وجداناته و يبدأ بالتالي في بناء خزّان من الذكريات. يسمي بيون (1964) عناصر بيتاβ محتويات الفكر البدائي التي لا تحمل أيّ معنى و التي تحوّلها الوظيفة ألفا α إلى عناصر ألفاα و التي من المفروض أنّها تشترك فيما بينها لتكوّن ما يعرف بالفكر (la pensée).

(GIBELLO Bernard, 1991, P. 170)

2.1.5 تعريف الاحتواء:(contenance)

إن وظيفة الاحتواء (fonction de contenance)هي سياقات نشطة بين الأم و الطفل، إذا جرت هذه السياقات بصفة جيدة، فهي تسمح بتعديل للمحتويات المسقطة و المعاد إدماجها، إضافة إلى تشكيل بنية ثابتة و دينامية بصفة مستمرة خلال بنائها و إلى غاية تشكّلها النهائي . إن هذه السياقات لوظيفة الاحتواء هي ما يسمح بخلق الأشكال النفسية الديناميكية و التي لا تتغير نفسيا.

إنّ عمل العلاقة حاوي –محتوى، يؤدي إلى سياقات الاستقرار(stabilisation)، حيث يكون الطفل جد ثائر نتيجة قوة الدوافع و الانفعالات و التي تؤدي نحو توترات اضطرابية لا يمكن التحكم فيها، فهو لا

يملك القدرة على إرساء استقرارها، أما إذا قابلت هذه العناصر موضوع قادر على بعث الاستقرار سيتم التغيير، مما يسمح بإعادة ادماج (réintrojection) موضوع مقبول للنفس.

إن التواجد مع موضوع حاوي، يسمح بعملية الاكتساب و التعلم من خلال سياق بعث الاستقرار لأشكال ثابتة و التي تصبح بعدها قابلة للتصور(représentable) ، أي يمكن التفكير فيها و توصيلها للآخر و عليه فوظيفة الاحتواء هي " سياقات إرساء الاستقرار لدوافع وانفعالات الطفل التي تسمح بالاكتساب و التعلم و خلق أشكال نفسية تتميز بالاستقرار البنائي. (GIBELLO Bernard, 1990, P. 174)

3.1.5تعريف محتويات الفكر(les contenus de pensée) :

هي العناصر التي تشغل العقل في وقت ما، مثل الإدراكات المختلفة للعالم الخارجي، إدراكنا لجسدنا ، إدراكنا لإنفعالاتنا و وجداناتنا إضافة للذكريات التي ترجع للظّهور في لحظة ما. تكون محتويات الفكر مختلفة من الراشد عنه عند الرضيع و تختلف أيضا في نفس الفرد من لحظة إلى أخرى.

حسب **جيبيلو**، يغيّر الفرد معنى محتويات الفكر حسب تجاربه و هذا ما يؤكده أيضا علم نفس النمو، فهو يشير إلى أن الجزء الأكبر من مرحلة الطفولة يستغل في إيجاد أو اكتشاف معنى لكل ما هو مدرك خلال التجارب المعاشة. محتويات الفكر هي الكلمات ، الوجدانات ، التصورات المصوّرة ، و أشياء محدّدة . حيث يؤكد **جيبيلو** على أن المحتويات الفكرية تتكون من تصورات عقلية شعورية و ما قبل شعورية: و هي الادراكات ، الكلمات ، الوجدانات، الذكريات ..... الخ ، إضافة إلى وجود محتويات لا شعورية مكبوتة. . (GIBELLO Bernard, 1990, P. 148)

4.1.5تعريف حاويات الفكر (les contenants de pensée):

تعد الحاويات النفسية للفكر حسب **ب. جيبيلو** بنيات أسّسها الفرد من خلال تفاعله مع محيطه، فهو يرى أنّ أصل حاويات الفكر يعود أساسا للمنعكسات الفطرية و التي يرى **بياجي**(1963)، أنها تتطوّر سريعا إلى شيمات الفعل (schèmes d'action) و إلى استيعاب لمواضيع العالم الخارجي و التحكم فيها، و عليه فحاويات الفكر هي مرادف لمفهوم الشيمات(schèmes) في نظرية **بياجي** .

اقترح **ب. جيبيلو** تعريفا عاما لحاويات الفكر و هو أن :" حاويات الفكر هي الأنظمة الدينامكية التي تحمل من خلالها محتويات الفكر معنى لها ، تفهم به ، تخزّن و يتم التواصل من خلاله، فتعد هذه العلاقة الحاوية أساسية في بناء الفكر، لأنها تعطي للمحتويات معنى لها. حاويات الفكر هي الوسائل الديناميكية التي يتكوّن من خلالها معنى ما تمّ إدراكه و ما تمّ تجريبه، هذه الوسائل غالبا ما تكون شعورية، فغالبا ما لا يعي الفرد معنى محتويات الفكر إلاّ من خلال حاويات الفكر.

(GIBELLO Bernard, 1992, P. 67,68)

إن أقدم حاويات الفكر هي سياقات البراكسيا(praxie) و الادراكات الحسية الحركية(gnosie)و التي تعطي معنى لما هو مدرك و محسوس أو معاني الحركات، فتمكّننا بالتالي من التعرّف على الموضوع المدرك أو اختيار الحركة المناسبة لهدف معين .

يعّرف **ب. جيبيلو** حاويات الفكر على أنها الفضاء النفسي (univers psychique)الذي يمكن من خلاله للمحتويات النفسية أن :

- تظهر.
- تأخذ معنى لها .
- تفهم به من قبل الذات ومن قبل الآخر .
- القابلية للتخزين.
- يتم التواصل من خلالها. (GIBELLO Bernard, 1991, P. 90,95)

و عليه فالمحتويات النفسية لا تفهم إلاّ من خلال دمجها في حاويات نفسية تكون نتيجة لآثار التجارب الوجدانية. أو بمعنى آخر تبنى محتويات الفكر من خلال حاويات الفكر، حيث تشكّل هذه الأخيرة الإطار و الحدود التي تأخذ من خلالها محتويات الفكر معنا لها. (GIBELLO Bernard, 1984, P. 12)

2.5 أنواع حاويات الفكر :

يقسم **ب. جيبيلو** حاويات الفكر إلى مجموعتان أساسيتان هما : حاويات الفكر البدائي و حاويات الفكر الرمزية المعقدة، حيث تضم الأولى حاويات الفكر: الهوامية و المعرفية والنرجسية، بينما تضم الثانية حاويات الفكر اللّغوية و الثقافية .

1.2.5 حاويات الفكر البدائية (les contenants de pensée archaïques):

رغم كون الطفل في المراحل الجد مبكرة غير قادر على الكلام، إلا أنّه رغم ذلك يمتلك محتويات فكرية، تتكوّن من تصوّرات الأشياء و التحويلات (transformation)، ينتج عنها حاويات الفكر البدائية التي تمنح للطفل المفاهيم و المعاني الأولى .

حاويات الفكر البدائية ترتبط بمحتويات فكر غير لفظية و هي تسمح بتكوين التصوّرات العقلية غير اللّفظية، حيث تتدخل أنماط مختلفة من حاويات الفكر في أخذ سياقات المعنى، خاصة حاويات الفكر البدائية، فهي المسؤولة عن نظام التصوّرات النفسية و طرق الترميز الأولى. توجد ثلاث أنماط من

حاويات الفكر البدائية، مفردنة كل واحدة على حدا، لها موضوعها الخاص، و قوانين تنظيمها و استثماراتها. (GIBELLO Bernard, 1990, P. 150)

تتمثل هذه الحاويات البدائية فيما يلي:

- حاويات الفكر الهوامية.
- حاويات الفكر المعرفية.
- حاويات الفكر النرجسية.

تعد هذه الحاويات الثلاثة الأكثر بدائية، فهي نشطة منذ السّاعات الأولى لحياة الطفل و التي تستند تتابعيا على المنعكسات الفطرية، التخطيط الجسدي، والهوام البدائي (fantasme originaire)يسمي بيون (1964) عناصر بيتاβ محتويات الفكر البدائي التي لا تحمل أي معنى و التي تحوّلها الوظيفة ألفا α إلى عنصر ألفا α و التي من المفروض أنها تشترك فيما بينها لتكون ما يعرف بالفكر .

بالنسبة **لجيبيلو** هذه الأنواع الثلاثة المختلفة لحاويات الفكر البدائية تكون مرتبطة فيما بينها بصفة متبادلة لكن لها خصوصيات تحدّدها بصفة مختلفة وتكون منشطرة كل واحدة عن الأخرى، فكل واحدة تهدف إلى بناء موضوع معين : موضوع ليبيدي ، أو موضوع الإبيستيمولوجي(Épistémique) ، أو موضوع نرجسي. (GIBELLO Bernard, 1992, P. 67)

1.1.2.5حاويات الفكر الهوامية (les contenants de pensée fantasmatiques) :

يقصد بحاويات الفكر الهوامية، الهوّامات اللاّشعورية و التي تعد أصل الهوّامات المرتبطة بالجنس و الخاضعة لقانون السياقات الأوّلية. فبالنسبة **لجيبيلو**، الهوامات هي نوع من حاويات الفكر التي تعطي معنى لحالات الإثارة الجنسية عند الطفل، فهوامات الإغراء البدائية و هوام الخصاء و المشهد البدائي الموصوفة من قبل **س. فرويد (S.Freud)**، تتدخل منذ بداية الحياة كحاويات للفكر. فتظهر هذه الحاويات للفكر الهوامية من خلال ما أسماه **فرويد** بالهوام البدائي، هذه الهوامات هي بنيات نفسية لها خصوصية تشكيل و إعطاء معنى للإثارة الجنسية. (GIBELLO Bernard, 2006, P. 351)

نظرية الهوامات عند **فرويد** جد معقدة و هي تظهر على شكلين : هوام الرغبة (fantasme de désir) و هوام (fantasme originaire) ، يكون هوام الرغبة حسب **فرويد** من خلال حركة الطاقة النفسية و التي عندما تظهر الحاجة، يعيد استثمار الآثار الذكروية التي تركتها تجربة الإشباع و التي تؤدي بالأنا إلى إدراك أوهام(illusion)، إن هذه الهلاوس البدائية هي ما يعطي معنى لمدركات الحاجة البيولوجية.

(GIBELLO Bernard, 1992, P.67)

إن الفكر المنظّم من قبل الهوامات هو فكر مفصول عن مبدأ الواقع ، أسماه **فرويد** بالسياقات الأولية للتوظيف النفسي و هو أصل الحلم ، الخيال ، الهذاء و الأعراض ...إلخ ، للهوامات دور أساسي و هو تزويد الفرد بأوهام مترجمة للإدراكات و الوجدان أو أوهام مترجمة للمخيّلة (fantaisie). و عليه فإن هذا الفكر يحقق رغبة لم يتمكن الأنا من تحقيقها بطرق أخرى . يظهر الفكر في السياقات الأوّلية في الوضعيات أو المجالات التي يكون فيها الفرد غير قادر على التصرّف الفعّال.

إن اضطرابات الفكر المنظّم من قبل السياقات الأولية يقود نحو العصابات أو الذهانات، بينما و من المعتاد أنها تكون في خدمة السياقات المختلفة للإبداع و الجمال. إضافة للهوامات البدائية السابقة هناك هوام آخر لم يتطرق إليه **فرويد**، هو هوام الإنجاب الذاتي (fantasme d'auto engendrement) أو ما يسمى بهوام أن يكون للذات نفسها (fantasme de s'être à soi–même) الذي يكون بديهيا في اللّحظات الأولى من الحياة و يبقى في الواجهة الأولى كجهاز منظم للتجارب الانفعالية و الجنسية اللاّحقة . و يكون مستحيلا في الحالات التي تتناول الإشكالية الأوديبية، نتيجة لعدم احتمال قلق الخصاء و المشهد البدائي. و هو ما يتدخل في ذهان الطفل أو الراشد كما أنّ هذا الهوام البدائي هو أصل لا تناسق النمو الذهاني أو لا تناسق القصور. و على هذا الأساس يكون الهوام منشطر عن كل مرجع موضوعي له علاقة بالواقع، و هذا ما يختلف عن الهوامات البدائية الأخرى و التي تجد تصورات في الواقع الخارجي على شكل اختلافات الجنس ، الانجذاب و العلاقات الجنسية. (GIBELLO Bernard, 1991, P .170, 171)

2.1.2.5حاويات الفكر النرجسية :(les contenants de pensée narcissiques)

يقترح **جيبيلو** نوع آخر من حاويات الفكر البدائية و هي حاويات الفكر النرجسية، حيث تقوم هذه الحاويات النرجسية على التجارب الجسدية . وهي السياقات التي تسعى لبناء تصوّرات الحدود، الوحدة، الذات و الهوية لاحقا. حاويات الفكر النرجسية هي ما يعطي معنى و شكل لما يشعر به الفرد اتجاه جسده و هويته.

حسب **جيبيلو** و استنادا على أعمال كل من **م. كلاين** و مفهوم الأنا –جلد **لأنزيو** ، ينتمي تصوّر الذات إلى حاوى نفسي عام يكوّن من خلال: العلاقة النرجسية بالموضوع ، التقمص الالتحامي (identification adhésive)، الإسقاط و الإدماج (introjection).

(GIBELLO Bernard, 1983, P. 68)

تعاش الذات في الأنماط البدائية كسطح غير معرّف ، غير محدّد و غير مستمر، و خلال مرحلة الرضاعة و خدماتها ، تحمل الأم للطفل تجارب مختلفة عن الاتصال الجلدي، فيتكرّر التقمص الالتحامي و يعمّم على كل الجلد. و بعد هذا التقمص و إضافة لميكانزمات الإدماج البدائية، يظهر التقمص

الإسقاطي لأجزاء الذات في المواضيع الخارجية، فيسقط بذلك الطفل على الأم أجزاء من ذاته و مواضيع داخلية. و بالتالي تصل الأم الجيدة كفاية حسب تعبير وينيكوت(Winnicott) إلى احتواء الأجزاء التي يعاد إدماجها من قبل الطفل .

تقود هذه التجارب الطفل تدريجيا إلى تمييز السطح الداخلي عن السطح الخارجي لأغلفته الجسدية، ممّا يسمح له بالإحساس بجلده كحاوي لداخله و كحد مع العالم الخارجي. " الأنا–جلد" هو بنية وسيطية للجهاز النفسي : وسيطية تاريخيا بين الأم و الطفل و وسيطية بنيويا بين ضم النفس في التنظيم الالتحامي البدائي و التميز بين الهيئات النفسية . (ANZIEU Didier, 1985, P. 4)

هذا الحاوي النفسي الأوّلي يعمل على التماسك الجماعي لأجزاء الذات . و هو الوظيفة الحاوية الضرورية و الشاملة، والوظيفة الداخلية لاحتواء أجزاء الذات، تنتج من خلال إدماج موضوع خارجي قادر على احتواء أجزاء الجسد. و بالتالي فهذا الحاوي النفسي العام المدمج و ذو الوظيفة الحاوية للأنا–جلد ، هو ما يعطي للفرد الإحساس بتصورات الذات، أمّا اضطراب العلاقة أم طفل، فهو لا يسمح بالسير الحسن لهذه السياقات ممّا يؤدي إلى عدم معايشة الفرد لمختلف قطاعات الشخصية كجزء من كل محمي من قبل الجلد . . (Ibid. 1985, P. 196)

تعطي حاويات الفكر النرجسية معنى للمدركات التي نجهلها عن ذاتنا و التي تؤدي إلى تكوين تصوّر عقلي لمعرفة الذات. يمكن التمييز بين ثلاث مصادر لهذا التصور العقلي :

- صورة لمسية –حسية حركية منشطرة مبدئيا إلى أجزاء جسدية مدمجة إما في قدرات معرفية أو في مناطق شبقية .
- صورة لحدود الجسد أو النفس و المسماة حسب **أنزيو** بالأغلفة النفسية .
- صورة عن الذات تبنى من خلال إدراك الاستجابات الانفعالية المتولّدة عند الأخر.
- الصورة التي تظهر في المرآة ، حيث يمنح الانتساب إليها سند قوي لوحدة الفرد ، فقد أكد كل من **فالون** و **لاكن** (**Lacan**)على أهمية مرحلة المرآة في تنظيم الاقتصاد النفسي، فحسب **لاكن** اكتشاف صورة الذات في المرآة يكون كدعم يخفّف من غياب الوعي بالذات الفطري عند الطفل .
- صورة لاستمرارية الفرد الزمنية، استمرارية وحدته و تقدير الذات.
- صورة تنتج من خلال الوسائل اللّغوية التي تسمح بتصوّر الذات و تقييمها و التفكير في الهوية.

إن من أهم انعكاسات الحاويات النرجسية على الفكر هو ضمان تناسقها و وحدتها و التي يؤدي غيابها إلى اضطراب حاد. (GIBELLO Bernard, 1991, P. 174)

3.1.2.5حاويات الفكر المعرفية :(les contenants de pensée cognitifs)

هي مختلف التنظيمات المعرفية التي تتتابع من الطفولة إلى الرشد و التي تعطي معنى للإدراكات الحسية أو الحركية ، فتسمح بالتعرّف على المواضيع ، و بتكييف الحركة المراد القيام بها للوصول إلى هدف محدّد أو استخلاص معناها الرمزي ، و هو ما يمكّن من بناء البركسيا (praxie) و الإدراك الحسي (gnosie) .

تتمثل وظيفة حاويات الفكر المعرفي في إعطاء معنى أو مدلول لإدراكات و تجارب العالم الخارجي إضافة لما نحاول فهمه من هذا العالم الخارجي ، خاصة تلك المستثمر من قبل الدوافع الإبيستيمولوجية . تتميز هذه الحاويات بالفضول، الرغبة في الرقابة، والتحكم في الموضوعات المادية للعالم الخارجي. يتشكل هذا الحاوي تدريجيا و يعطي معنى لإدراكاتنا و ذكرياتنا، و يسيّر من خلال قانون السببية و المنطق قبل الوصول إلى المنطق غير المتضاد. (GIBELLO Bernard, 2006, P. 351)
يتكوّن الحاوي الفكري المعرفي من خلال إرصان المنعكسات الفطرية، أي ما يقارب 20 منعكس لدى الأطفال : المص ، القبض ، التتبع البصري .....الخ . تتقوى هذه المنعكسات الفطرية بسرعة و تصبح فعّالة و قابلة للتطبيق من قبل الطفل على المواضيع المختلفة غير المواضيع الأولى. فبالنسبة لمنعكس المص مثلا: ينتقل الطفل من مص كل شيء إلى التمييز بين ما هو قابل للمص و غير قابل للمص، و هنا يبدأ ظهور التصنيفات الأولى (les première catégorisation). هذا ما يعمّم على باقي المنعكسات.

فمنذ الطفولة يمضي الطفل وقته في اكتشاف ما يمكنه القيام به و استخلاص النتائج و إجراء ملاحظات هامة، و بالتالي يكون الطفل قادرا من جهة على ملاحظة الظواهر و من جهة أخرى قادرا على التحكم في بعضها أو يحاول القيام بها، و عليه يعد الفضول، محاولة لإيجاد الحلول للمشاكل أي تقصي العالم الملموس. و مصدر للّذة عند الطفل، مثلما هو الحال في علاقاته مع الآخرين.

لهذا الغرض، اقترح **جيبيلو** التفريق بين المواضيع اللّيبيدية الكلاسيكة و المواضيع الابيستسمولوجية، حيث تتميز المواضيع الايبستيمولوجية بمحاولة تحصّل الفرد من خلالها على أثر مادي و ملموس. و يحاول جاهدا التحكم فيها و تكرار النتائج المتحصل عليها ثم توسيع هذه النتائج على المواضيع الأخرى حسب الجانب الاقتصادي. و يعد دافع التحكم (la pulsion d'emprise) هو مصدر الاستثمار.

(GIBELLO Bernard, 1983, P. 68)

هذه الحاويات المعرفية تتواجد و تتطور في نفس الوقت مع الحركة و الحواس عند الطفل، فتتطور و تمتزج ضمن حركة تنظيم. تم تحديد العديد من حاويات الفكر المعرفي من قبل علماء الأعصاب تحت تسمية البراكسيا و الإدراك الحسي (praxie et gnosie)، يقصد بالإدراك الحسي القدرة على التعرف

على موضوع ما، تصوّره و التعرّف على معناها، بينما البراكسيا هي القدرة على التنسيق بطريقة أوتوماتيكية الحركات الأساسية التي تمكّننا من إنجاز مهمة ما، الأولى تقوم على معرفة العالم الخارجي أما الثانية فهي تقوم على قدراتنا الحركية . (BERGES Jean, 1992, P. 61,62)

حسب **جيبيلو**، تدرك الاستجابات الحركية الناتجة عن منعكس فطري أو استجابة دائرية، من قبل الإحساسات اللّمسية و الحسية الحركية ووضع الهيئة التي تنتج عنها. و بمعنى آخر يعتقد **جيبيلو** أن المثير الحسي يتم التعرّف عليه مبدئيا بفضل الاستجابة الحركية التي يثيرها.

في هذا الإطار تشكّل الإجابات الحركية للمنعكسات الفطرية شبكة لحاويات الفكر المعرفي، ومن هنا تمكّننا الظواهر المعقدة من التمييز الحسي و الحواسي بأكثر دقة وبصفة متعدّدة، هذا في نفس الوقت الذي تبنى فيه مختلف حاويات الفكر المعرفية الحسية و الحركية .

بعدها تتشكل تصوّرات التحويل، و التي يقصد بها تصوّر مجموع النشاطات التي يمكن تطبيقها على الموضوع: فالموضوع قابل للحركة، متحكم فيه، مراقب، قابل للتغيير في شكله و في وحدته....الخ. و هي تلعب اتجاه تصوّرات الموضوع نفس الدور الذي تلعبه سابقا الانعكاسات الحركية اتجاه المثير.

تعطي حاويات الفكر المعرفية معنى للإدراكات الحسية و الحواسية، ممّا يسمح بتكوين البراكسيا و الإدراك الحسي، إضافة لتخزين تصوّرات المواضيع الخارجية. تقوم على المنعكسات الفطرية ثم شيمات الفعل و الأفكار. و هي تحمل المراجع التي تعطي معنى للفضاء،الزمن و ثبات الموضوع وخصائص الموضوع. حيث ترتبط الحاويات الفكرية المعرفية بالمكان، الزمان، و المنطق، و هي تعطي معنى للمحتويات التابعة لها. و قد أوضح علماء النفس النمو كيف أن حاويات الفكر المعرفية تتطور مع العمر، فمثلا يتطور معنى المكان من المعنى الطوبولوجي (topologique) إلى المعنى الإقليدي(euclidien)، هذا المكان الذي يعد حاوي نفسي لا يتم التفكير به إلا إذا كانت المحتويات الإدراكية و البصرية متطورة ضمن مفهوم ما. ينتمي مفهوم الزمن هو الآخر لحاوي فكري خاص، فيمر الفرد من مفهوم الوقت الدائري إلى مفهوم الوقت التاريخي، حيث يفهم الوقت كفترات متتابعة، مرتّبة ، يمكن توقّعها، و قابلة للقياس . (GIBELLO Bernard, 2006, P. 173)

نستنتج في الأخير أن هذه الأصناف الثلاثة من حاويات الفكر البدائية و المتمثلة في: حاويات الفكر الهوامية، النرجسية والمعرفية، تصل بالطفل عند حوالي الشهر السادس إلى غاية 12 سنة ، إلى القدرة على بناء مجموعة من التصوّرات النفسية و مجموعة من المعارف انطلاقا من تجاربه المعاشة. كل هذه التصورات النفسية، ترتبط الواحدة بالأخرى بواسطة روابط الجمع (des liens associatifs) و روابط التشابه(liens d'analogie) وروابط الاستمرارية و روابط التجاور (lien de contiguïté)في الزمان و المكان .

إن هذه الاتجاهات الثلاثة و المختلفة للفكر، هي قطاعات تتفاعل فيما بينها باستمرار، و لكنها في نفس الوقت، كل واحدة مستقلة عن الأخرى.

القطاع الهوامي مرتبط بالجنسية، لا يهتم بالواقع، و هو مصدر لتصوّرات عقلية مختلفة، مرتبطة بالموضوع الليبيدي. القطاع المعرفي مرتبط بمعرفة المحيط، يأخذ بالحسبان الواقع و المنطق، و هو من يبني الموضوع المعرفي. يرتبط القطاع النرجسي بمعرفة الذات نفسها، لا يهتم كثيرا بالواقع و الموضوعية مرتبط بالموضوع النرجسي .

قد يكون كل واحد من هذه الاتجاهات عرضة لاضطرابات مختلفة. تشكل هذه الجوانب الثلاث أساس الفكر الحسي الحركي البدائي و هي تتعقد مع مرور الوقت إلى حاويات فكر رمزية معقدة و تنتهي بحاويات الفكر الثقافية الاجتماعية. إنّ اجتماع أو توحّد هذه التصورات الثلاثة للمواضيع تأتي في مرحلة ثانية، عند بناء الموضوع الكامل أي ما يوازي الموضوع الثابت عند **بياجي** و هذا خلال المظاهر الأولى للوضعية الاكتئابية . (GIBELLO Bernard, 2013, P. 256,257)

إنّ للفرد خزان من التجارب و الذي يتكوّن من تصوّرات صور (représentation d'image)، هذه الأخيرة أي تصوّرات الصور تكون مختلفة من فرد لآخر. هذا الخزان من التصوّرات المتحصل عليها و المبني من قبل حاويات الفكر خلال العام الأول أو الثاني، هو خزان صور منتهي و بالتالي هذا الخزان من الصور و هذه الحاويات الفكرية هي من تشكل المحتويات الفكرية، إضافة للتجارب المختلفة، وهي ما يعد مهما لنمو متناسق لاحقا: أي نمو الذكاء، التفكير و الشخصية عموما. إن ما ينتج عن بناء الأنماط الثلاثة لحاويات الفكر البدائية هو الفكر الغير اللّفظي، تتكون هذه الأخيرة من ثلاث تيارات مختلفة تتميز بعلاقات مختلفة فيما بينهما يمكن للعديد من الظروف أن تعيق النمو العادي لأحد أو للعديد من هذه الحاويات البدائية، فيؤدي هذا إلى اضطراب حاد و عميق في النمو .

(GIBELLO Bernard, 1980, P.10)

حسب **جيبيلو** يمكن للتطوّر المتناسق العادي لمختلف جوانب الفكر أن يفشل، و في هذه الحالة يحدث اللاتناسق الحاد، الذي يمس جميع التنظيم الهوامي، المعرفي و السياقات النرجسية، كما يمكن أن يمس اللاتناسق بعضها فقط و إبقاء الأخرى سليمة . (GIBELLO Bernard, 2013, P.254)

2.2.5حاويات الفكر الرمزية المعقدة :

تميّز حاويات الفكر الرمزية المعقدة مرحلة الدخول للوظيفة السيميوتية(Sémiotique) و اللّغة. حيث تأخذ تصوّرات الكلمات مكان تصوّرات الأشياء و تصوّرات التحويل عند إرصان الفكر .

يؤكد **جيبلو** على أن كل حاوي هوامي، معرفي أو نرجسي يسمح بإرصان الموضوع أو التصور النفسي للموضوع : أولا الموضوع الليبيدي ثم الموضوع الإبستيمولوجي ثم الموضوع النرجسي أو موضوع – ذات و عليه فإنها لا تندمج الأنماط الثلاثة من اللذة إلاّ أثناء الوضعية الاكتئابية من خلال إدراك الموضوع الموحّد. فقبل ذلك تفرض النماذج المختلفة لتوظيف حاويات الفكر البدائية وجود ثلاث أنواع من اللذة تكون مختلفة و متفرقة.

كما يضيف **ب .جيبلو** أنّ هذا النظام التصوري البدائي الثلاثي هو ما يميّز الطفل قبل اللّغة و لكنه يحضّر من خلال التجارب الحسية–الحركية و الانفعالية و المنظّمة تحت شكل تصورات التحويل (تصورات الأشياء) لبناء الوظيفة الرمزية. و بالتالي يؤكد **ب .جيبلو** على أنها تشكل وسيط أساسي يسمح بالانتقال من التقليد إلى الحقل الرمزي. (GIBELLO Bernard, 1984, P: 170)

وظيفة تصوّرات التحويل هي وظيفة جد هامة، فهي حسب **جيبيلو** لها دور الموحّد الأساسي لفعالية مختلف حاويات الفكر وهذا بإدماجها لبنيات الخطاب أي تصوّرات متتابعة مسجّلة في وقت ما .

وبالتالي تستند حاويات الفكر الرمزية المعقّدة على هذه المصفوفة النفسية و التي تكوّن مجموع تصورات التحويل المصحوبة بحاويات الفكر البدائية، فهي نشاط تمّ تخيّله في هوامات و تمّ تجريبه في شامات الفعل ويشعر بها الفرد في حاويات الفكر النرجسي. من هنا تظهر إذن أهمية تنظيم أجهزة التصورات بداخل حاويات الفكر البدائية، حتى يتم نمو متناسق للتوظيف المعرفي.

تقوم الحاويات الرمزية المعقدة بتغيير التصورات النفسية الناتجة عن الحاويات البدائية أي تصورات الأشياء و تصورات التحويل و الوجدانات إلى تصورات رمزية ، تحوّل من خلال تصورات عقلية إلى لغة.

حسب **جيبلو**، بينما يسمح النظام الثلاثي البدائي ذو المراجع : الهوامية، المعرفية و النرجسية بإعطاء معنى للمحتويات، تسمح الحاويات الرمزية المعقدة بالتذكّر، الاتصال و التصوير .

وفي هذا الإطار يشير **جيبيلو** إلى أن حاويات الفكر الرمزية المعقّدة توحّد مختلف أوجه الفكر البدائي المتمثلة في الحاويات الهوامية، النرجسية و المعرفية و تساهم في إنهاء الانشطار بين هذه الجوانب الثلاثة بمدّها بتصورات ترتبط إجمالا بالتصوّرات الأولى المتشابهة .

وعليه فإن الظروف التي تشوش أو تمنع الوصول لحاويات الفكر الرمزية المعقدة لها دائما نتائج جد صعبة على النمو المعرفي و نمو الفكر عموما. (GIBELLO Bernard, 1984, P. 168)

1.2.2.5حاويات الفكر اللّغوية:(les contenants de pensée langagiers)

يشير **جيبلو** إلى أن القدرة على التحدث باستخدام لغة ما يشكل حاويا للفكر و الذي يعطي معنى للكلمات المسموعة أو المقروءة ، فدون هذا الحاوي اللّساني(linguistique) ، الشكل الصوتي أو الشكل المرئي

للكلمات يمكن إدراكه دون فهم معناه .يسمح هذا الحاوي الفكري الرمزي المعقد بتصوّر معظم محتويات الفكر و تبادلها مع الآخر من خلال نظام من المعاني، فظهور اللّغة سيغيّر الفكر بإلحاق تصورات الأشياء، الوجدان، الذات و التحويل بتصوّرات لغوية .فيصبح نظام التصورات البدائية مدعّم بقوة من خلال روابط الجمع الخاصة باللّغة.

حاويات الفكر اللغوية تسمح للطفل بأن يصبح قادرا على التسمية باستخدام الكلمات ما يملكه في ذهنه من صور، أي أنه يتعلّم أولا أن يسمي الشيء بما يحمله في ذهنه كطفل ثم في الفترة العمرية من (18) شهر إلى (5) سنوات و نصف يتعلم الطفل ما يعرّفه وما يمكنه القيام به و ما وجب فعله و بالتالي يكون الفعل ضرورة لبناء هذه المحتويات .

تعد اللّغة حاوي جد مهم وقوي للفكر، و التي تظهر عند الطفل إنطلاقا من الفصل الثالث للحياة، حيث من المفروض أن تحل تصورات الكلمات بسرعة في الفكر الشعوري، وهنا يتعرّض الفكر إلى تحوّل حقيقي لكن يسبق هذا التحول العديد من العوامل، فتسمح الكلمات بالولوج للتجارب و معرفة الآخر فاتحة بذلك المجال نحو العالم الخارجي حسب حدود التجارب الشخصية.

يؤدي تحوّل الصور العقلية و التصورات النفسية من خلال الكلمات إلى تغيير في الفكر نتيجة لعدّة أسباب: منها أنّ للّغة عدة روابط تجمع بين الكلمات إضافة للروابط الموجودة بين الصور المخزّنة، و بالتالي يمكن للفرد اللّعب بالكلمات، القيام بسجع أو بناء تراكيب تعبيرية و قواعد نحو و صرف و التي تفرض شكلا و تنظيما غير موجود في تنظيم التجارب غير اللّفظية. و من جهة أخرى تمكّن اللّغة الفرد من الولوج إلى تجارب الأخر، فقبل اللّغة يعد التقليد الوسيلة الوحيدة للوصول إلى تجارب الآخر، و بالتالي يمكن للفرد من خلال اللّغة أن يتبادل الكلام، يحكي و يشرح من خلال اللّغة. أضف إلى ذلك أن التصورات النفسية اللّغوية هي تصورات مختلفة عن التصورات النفسية البدائية من حيث ظهور شبكة جمع أخرى وعدم إكتمال هذه الشبكة الثنائية . (GIBELLO Bernard, 2006, P. 351,352)

بفضل اللّغة يمكن للفرد أن يبني تصوّرات جديدة لم يختبرها من قبل ويمكن تعلّمها من شخص آخر. هذه الحاويات اللّغوية هي حاويات جد فعّالة وقوية، فهي تساهم في التعلّم، التفكير الداخلي، إرصان الأفكار، التخمين، التواصل و التبادل. كما تحتوي اللّغة على العديد من مصادر الذاكرة في الزمان و المكان . وعليه يكون الفكر في هذه المرحلة قد تطور و تغير بصفة ملفتة للانتباه و هذا منذ التجارب الأولى للتصورات البدائية. كما سيتغير تحت تأثير المستوى الثالث من حاويات الفكر وهو حاوي الفكر الثقافي .

القدرة على قراءة اللّغة المكتوبة يوسّع هو الآخر مجال الفكر وهذا ما يعطي الفرد القدرة على التعرّف على ما كتبه أشخاص غائبين أو غرباء. إن حاويا ت الفكر اللّغوي، المنطوقة و المكتوبة لهما بنيات مشتركة و أخرى خاصة، صعوبة اكتساب اللّغة المنطوقة يتبعه أيضا صعوبة في اكتساب اللّغة المكتوبة.

(GIBELLO Bernard, 1992, P. 68,69)

تعد اللّغة مكانا مشتركا للتصورات البدائية المنشطرة و المتمثلة في ثلاث حاويات مختلفة، وعليه فالتفكير من خلال الكلمات يشكل تطورا هاما ، فإذا كانت مختلف قطاعات الفكر البدائي تبقى في اللاّشعور، فإن الفكر اللغوي يضم هذه القطاعات الثلاثة في قطاع واحد ، جديد ، جيّد وقوي وهذا يتم طبعا إذا ظهرت حاويات الفكر البدائي بصفة عادية . (GIBELLO Bernard, 1991, P. 174)

2.2.2.5حاويات الفكر الثقافية :(les contenants de pensée culturels)

هذه الحاويات متعدّدة نجد منها: العادات الخاصة بكل عائلة، الانتماء لشبكة ثقافية أو فكرية ما، تفضيل بعض الأشياء دون الأخرى .... إلخ . يتم تموضع هذه المكونات المختلفة في حاويات الفكر السابقة أي الحاويات الفكرية اللّغوية حتى توضّح بعض الحاويات و تزيد من بعضها وتمحي البعض الآخر. فكل ثقافة تفضّل عدد معيّن من التصورات الثقافية أو الروحية والتي تستخدم عند التفكير.

الحاويات الجماعية يمكن أن تقوم بتغيير بعض التصوّرات النفسية التي يمتلكها الفرد و تعوضها بأخرى جديدة لا تكون بالضرورة ناتجة عن خبرة الفرد في حد ذاته. حاويات الفكر الثقافية هي أشياء تمّ نقلها من خلال اللّغة، العادات والقصص ...إلخ

كل ما تمّ تشكيله من قبل حاويات الفكر البدائية و اللّغوية يصبح مهيكلا حسب حاويات الفكر الجماعية، وهذا حسب جماعة الانتماء، فتصبح بعض التصوّرات ذات قيمة بينما يتم إهمال تصوّرات أخرى، بعض التصوّرات يتم تشجيعها أو نبذها، فكل الحاويات تتأثر بتدخل العادات العائلية، الثقافية، الروحية و الاجتماعية . (GIBELLO Bernard, 1991, P. 174)

3.5أسباب اضطرابات حاويات الفكر :

يرجع **جيبيلو** أصل اضطرابات حاويات الفكر إلى اضطراب في فضاء الفكر، يرجعه **جيبيلو** إلى المحاور التالية :

- العامل العضوي.
- الاضطرابات العقلية للأم .
- الانقطاع المفاجئ لروابط الطفل مع محيطه .
- اضطرابات خطوط نمو الذكاء.
- النظام الدفاعي الباثولوجي.

1.3.5 العامل العضوي :

أولى هذه الاضطرابات، هي الاضطرابات العصبية، الاضطرابات الحسية و الاضطرابات الحركية ذات الأصل الدماغي (IMC)، تعيق كل هذه الاضطرابات ارصان السياقات المعرفية، بحيث تبعث بالجهاز النفسي للطفل إلى بناء حاويات فكر مضطربة، خاصة تلك المرتبطة بالفضاء و الحركة .

أما فيما يخص حالات الإعاقة الحركية، فهي تأثر سلبا على الإرصان المعتاد لشيمات الفعل

(Schèmes d'action)، مما يؤثر لاحقا على تشكيل البنيات المنطقية الأساسية و البنيات العملياتية

(Opératoire) و الذي يتسبب في إمكانية ارصان لاتناسق معرفي أو تأخر تنظيم الفكر جد حاد.

في حالات التخلف العقلي ذو السبب العضوي أو الناتج عن صدمات، تكون فطنة (éveil) الطفل و استجاباته ضعيفة أو بطيئة، كما تكون قدراته العلائقية مع الأشخاص و الأشياء محدودة ، مقارنة بأطفال من نفس السن .

يمكن أيضا لبعض الاضطرابات الجسدية المزمنة، أن تؤدي إلى لا تناسق معرفي مرضي مكتسب من بين هذه الاضطرابات نجد: الإصابات الدماغية الناتجة عن السرطان، مرض الأعصاب أو النزيف أو الإصابات الدماغية. إذن اضطرابات الذكاء أو حاويات الفكر هنا تكون مرتبطة بقصور الطفل و محدودية قدراته على الإدراك أو التحكّم في المواضيع، إقامة روابط الجمع و بالتالي بناء حاويات الفكر ، و من جهة أخرى ينتج الاضطراب بسبب التقدير السلبي للذات و عدم القدرة على تفعيل التماهيات الاسقاطية العادية مما يعرقل سياقات الترميز البدائية و سياقات الكبت البدائية .

(GIBELLO Bernard, 1992, P. 69,70)

2.3.5 الاضطرابات العقلية للأم :

ترتبط غالبا الاضطرابات العقلية للأم بقلق اكتئابي أمومي يمنع هذه الأخيرة من القيام بوظيفتها بصفة عادية و المتمثلة في التقليل من عدم كفاية الجهاز النفسي للطفل على احتواء و إعطاء معنى للإدراكات و الإنفعالات التي يكون هذا الطفل موضوعا لها . إضافة لحالات أخرى أين يستثمر الطفل كموضوع جزئي أو مثالي، أو حالات الحداد عند الأم التي تعيق قيام هذه الأخيرة بالانشغالات الأمومية الأولية و هذا بصفة جيدة.

كل الحالات التي تؤثر على النمو النفسي و المعرفي للطفل، ترجع عموما للحرمان العاطفي، الإهمال المبكر و تناذر الاكتئاب الطفلي، اضطرابات العلاقة أم–طفل. نتيجة لما يلي:

- وجود اكتئاب حاد عند الأم، يمنعها من القيام بدورها في نمو الطفل .

- غياب الأم أو عدم كفاءتها، مما يشوّش بحدّة على نمو الظواهر الانتقالية.
- أو نتيجة لوضع الطفل في محيط و ثقافة غريبة عنه.

(GIBELLO Bernard, 1984, P. 194,196)

3.3.5انقطاع مفاجئ لروابط الطفل مع محيطه :

إنّ موت أو الغياب المفاجئ لأحد الوالدين عن محيط الطفل في حالات الطلاق مثلا أو المرض الخطير أو إهمال العائلة، يمكن لهذه الوضعيات أن تؤدي إلى تناذر اكتئابي حاد يصاحبه نكوص معرفي و وجداني يقترب مما أسماه ر. **سبيتس(R. SPITZ)**بالاستشفاء.

(GIBELLO Bernard, 1984, P. 194,196)

4.3.5 اضطرابات خطوط النمو :

تتمثل أولى مظاهر الذكاء في الأسابيع الأولى من خلال العلاقات المختلفة للرضيع مع المواضيع و الأشخاص، و محاولاته الأولى للتصرف ضمن محيطه، هناك استثمار أولي للنشاطات من خلال دافع التحكم (La pulsion d'emprise) و التي تظهر من خلال التقليد و إعادة الإنتاج و التكرار.

إنّ ظهور الموضوع الكامل و تصور الذات الموحدة يكون مصاحب للشبقية الأولى لدوافع التحكم، و في نفس الوقت الذي تتواجد فيه مظاهر القلق الاكتئابي الأول و قلق الانفصال، إضافة لانشغالات الإصلاح الأولى الموجهة نحو الموضوع .

إن الفشل في هذه السياقات الأولى يمكن أن يؤدي إلى ذهان تكافلي (psychose symbiotique) يصاحبه اضطراب في الحاويات النفسية. و من جهة أخرى ، عندما يكون القلق الاكتئابي غير مقبول من قبل الأنا ينتج عنه اضطرابات الترميز و التقمص الإسقاطي، الانحراف النفسي أو لا تناسق النمو الذهاني، هذه الاضطرابات تعيق فيما بعد اكتساب اللّغة و عليه يظهر اضطراب في الذكاء من خلال لا تناسق معرفي مرضي، حيث يعبّر اللجوء للهذاء أو المرور للفعل عن استحالة ارصان الصراعات النفسية.

الجانب الثالث يكون عندما ترتبط الرغبة في الفهم و لذة الإلزام (plaisir de contraindre)في هذه المرحلة تكون البنيات الأساسية اللازمة في الذكاء قد شكّلت. المحتويات النفسية تكون ثابتة ، غير مهدّدة بالاضطراب، لكنها قد تكون جد مستثمرة من قبل السياقات العصابية و تصبح موضوع العديد من الاضطرابات التي يكون الكف مسؤول عنها.

في المرحلة القضيبية الأوديبية ، يتلقى الذكاء استثمار ليبيدي، حيث تظهر التساؤلات المرتبطة بأصل الطفل و اختلافات الجنس و هنا توحّد الليبيدو مختلف جوانب الذكاء في الفضول الجنسي . أثناء مرحلة الكمون ، تحول متطلبات الدوافع محتويات الفضول من الجانب الجنسي إلى ظواهر العالم الخارجي، و بالتالي تعوّض التساؤلات المرتبطة بالأصول الجنسية للطفل، بالتساؤلات المرتبطة بأصل المواضيع الخارجية الملاحظة ، حيث تكون هذه التساؤلات الأخيرة أقل قلقا من الأولى.

(GIBELLO Bernard, 1984, P. 198,199)

5.3.5 النظام الدفاعي الباثولوجي :

على العموم حدّد **ب . جيبيلو** في هذا الإطار مجموعة من الميكانزمات الدّفاعية الباثولوجية المسؤولة عن هذا الاضطراب ، هذه الميكانيزمات الدفاعية تستخدم من قبل التوظيف النفسي لتفادي فشل إدماج وظيفة الاحتواء. و المحددة في مستويات مختلفة، يظهر أثرها على سياقات الفكر على النحو التالي:

- يتميز المستوى الأول بالبقاء المستمر لمكنزمات التقمص الالتحامي ، أين تكون الذات غير مميزة عن الموضوع مما لا يسمح بفتح المجال أمام بناء فضائي داخلي .

- يتميز المستوى الثاني بظهور التقمص الإسقاطي المرضي، حسب مفهوم **بيون** و الذي من خلاله تؤدي أجزاء الذات المسقطة في الموضوع إلى هدم الموضوع و الذي لا يكون إلاّ على شكل أجزاء مضطهدة للمواضيع الغريبة، فيبقى الفرد تحت سيطرة القلق الاضطهادي و الانشطار الذي لا يسمح ببناء السياقات السيميوتية(sémiotisation).

- أما المستوى الثالث فهو يتصف بالوجود المتكرّر و بصفة غير عادية للدفاعات الهوسية و هذا عند بناء الموضوع على أساس أنه متواصل، ثابت و كامل، فقلق الاكتئاب المرتبط بهذه الوضعية الاكتئابية، لا يمكن التحكم فيه بواسطة السياقات العادية للإصلاح (processus de réparation) و يقود نحو النكوص إلى عدم ثبات الموضوع و الذي يؤدي بدوره إلى تشويه لتصوّر الموضوع من خلال: الديسقنوزيا والديسكرونيا و الديسبراكسيا (dyschronie, dyspraxie, dysgnosie) و بناء غير متناسق للسياقات المعرفية .

- المستوى الرابع ، يكون عندما ترتبط تصورات الكلمات بتصورات الأشياء ،وهذا يتم عند اكتساب اللغة، إن اضطرابات اكتساب اللّغة قد تزيد وتعقد من اضطرابات (dyschronie,dyspraxie,dysgnosie) ، و بالتالي يتشكل نهائيا لاتناسق معرفي مرضي.

- يرتبط المستوى الأخير بآثار الإشكالية الأوديبية عند الأفراد الذين يكون تطور الوظيفة السيميوتية لديهم قد تمّ بصفة عادية . سياقات النكوص الزمني و الشكلي ، قد ينتج عنها أشكال مختلفة من التخلفات الإنتقائية أو العامة ، عدم فهم عام أو في جانب ما أو اضطرابات التعبير .

(GIBELLO Bernard, 1984, P. 201)

و عليه اللاّتناسق المعرفي المرضي يشكل سياق يميز من جهة استمرارية إنشطار الموضوع بغرض الهروب من معاناة إرصان الإكتئاب . فيظهر إذن عدم إنتظام للمكونات التحويلية للتصورات في حالة الديسبراكسيا و فشل جزئي للمكونات التصويرية في حالة (dysgnosie) و صعوبة تسجيل تصورات الموضوع في استمرارية تاريخ الفرد (dyschronie). (GIBELLO Bernard, 1990, P. 147,150)

6- تصنيف اضطرابات الذكاء حسب بيرنار جيبيلو :

يفرق **ب. جيبيلو** بين ثلاث أنواع من اضطرابات الذكاء :

- اضطرابات قدرات الجهاز العقلي .
- اضطرابات حاويات الفكر .
- اضطرابات دون اختلالات في قدرة الجهاز العقلي و دون اختلالات في حاويات الفكر .

1.6اضطرابات قدرات الجهاز العقلي :

تضم هذه المجموعة الاضطرابات التي تمس قدرات الجهاز المعرفي والتي تكون على شكل قصور معرفي وتخلف عقلي و تدهور فكري.

1.1.6التخلف العقلي:

يصف **جيبيلو** حالات التخلف العقلي ، على أنها تلف لحاويات الفكر المعرفي على شكل تأخر التنظيم المعرفي يصاحبه قدرات ذهنية، لغوية و اجتماعية منخفضة عن العادي. الفضول هو الآخر يكون منخفض ، أما الانتباه يكون مدعوم نوعا ما .(GIBELLO Bernard, 2013, P. 249)

الحاويات الهوامية تشكل غالبا من قبل هوامات إنجاب الذات ، كما أن الهوامات النرجسية تعطي تصورات ضعيفة للذات و جد مستثمرة في آن واحد . أما فيما يخص الحاويات اللّغوية تكون قليلة الفعالية. (GIBELLO Bernard, 1985, P. 470,471)

2.1.6التدهور الفكري (les démences):

في هذه الحالات هناك هدم أو نكوص لحاويات الفكر، خاصة حاويات المنطق، تصورات المكان و الحاويات اللّغوية. يلاحظ في حالات التدهور الفكري تلف و اضطراب في حاويات الفكر المختلفة، يمس هذا الاضطراب في أول الأمر حاويات الفكر المعرفية، مصحوبة بنكوص لتنظيم الفكر المنطقي، يتبعها بسرعة اضطراب في الحاويات النرجسية ، اللغوية و الجماعية مع تسجيل غالبا نكوص معتبر للحاويات الهوامية مع إعادة تنشيط لهوامات إنجاب الذات. (GIBELLO Bernard, 1991, P. 175)

2.6 اضطرابات حاويات الفكر :

تتكون المجموعة الثانية من اضطرابات و عيوب بنية الحاوي النفسي و هي تضم كل من تأخر تنظيم الفكر ، اللاّتناسق المعرفي المرضي.

1.2.6تأخر تنظيم الفكر (les retards d'organisation du raisonnement R.O.R) :

يتعلق الأمر هنا بطفل أو مراهق ، لا يلفت الانتباه عياديا، أي لا تظهر عليه أي أعراض حادّة . يكون جيّد من ناحية العلاقات الاجتماعية ، و يأتون غالبا لطلب الفحص بسبب رسوب مدرسي جد حاد ، غير متوقع عند الفحص العيادي السطحي .

في حالة تقصي البنيات المنطقية الأساسية، المعلومات القاعدية والتصوّرات العقلية، يظهر أن الطفل يفكر باستخدام طرق تفكير لطفل أقل منه سنا، فيكشف الفحص النفسي غالبا عن تناقض بين قدرات الطفل التي تكون عادية أي معامل ذكاء عادي و تنظيم معرفي متخلّف أي لسن أقل من السن الحقيقي . تتميز هذه الحالات بتقدير جد منخفض للذات دون مشاكل خاصة في الشخصية.

(KARDOS M E, 1985, P.13, 14)

يظهر الطفل معامل ذكاء عادي لكنه يستخدم نماذج تفكير غالبا ما يكون تجاوزها أطفال من نفس عمره ، قد ينتج عن تأخر تنظيم الفكر رسوب مدرسي، رغم مؤشرات واضحة لذكاء عادي عند الطفل مما يؤدي بعد ذلك إلى اضطرابات علائقية، إذن تكون القدرات المعرفية غير مضطربة أي أن الفرد لا يتصرف كمتأخر عقليا و لا تظهر اختبارات القدرات المعرفية قصورا معرفيا بينما يستخدم الطفل سياقات تفكير جد بدائية مقارنة بسنه، أي يشخص هذا الاضطراب بتسجيل معامل ذكاء عادي في اختبارات الذكاء يصاحبه تأخر في اكتساب البنيات المعرفية الموافقة للعمر الحقيقي، فالطفل يستخدم أو يوظّف بنيات بدائية.
(GIBELLO Bernard, 1985, P. 110,112)

يظهر هذا الاضطراب، حسب **ب.جيبيلو**، نتيجة ثلاث عوامل :

- الحرمان الثقافي .
- وجود سر عائلي هام .
- ذهان إلتحامي و بعض أنماط لا تناسق النمو .

إذ يسجل في هذه الحالات تأخر نمو حاويات الفكر المعرفي، يصاحبه قدرات عقلية عادية و حتى جيدة. تأخر تنظيم الفكر هو كف في بناء جزء من جهاز التفكير. (GIBELLO Bernard, 1983, P.425)

2.2.6عدم التناسق المعرفي :

قبل الإشارة إلى عدم التناسق المعرفي المرضي، وجب توضيح مفهوم عدم التناسق المعرفي العادي و الذي ميزه **جيبيلو** عن عدم التناسق المعرفي المرضي .

أ- عدم التناسق المعرفي العادي (dysharmonie cognitive normale D.C.N):

يقصد **جيبيلو** بعدم التناسق المعرفي العادي الفوارق الفردية في اكتساب بنية التفكير المنطقي (raisonnement) ، أي وجود فوارق بين مكوّنات الفكر في بعض فترات النمو دون أن يكون هناك تأثير باثولوجي على الذكاء عموما، فمعامل الذكاء يكون ضمن العادي و هي عدم تناسقات عادية و مؤقتة تندرج ضمن خصائص النمو العادي للطفل كما أن عدم التناسق يكون أقل حدة و ظهورا .

يفسّر **جيبيلو** عدم التناسق المعرفي العادي على أنه ما يميّز الانتقال من مستوى اتزان ما إلى مستوى آخر، حيث يستمر الطفل في استخدام لفترة معينة أي في مرحلة وسيطية بعض أشكال الفكر للمرحلة السابقة ثم و انطلاقا من لحظة ما تتناسق و يحدث التوازن المعرفي. عند الانتقال من مرحلة إلى أخرى لا يكون عدم التناسق مرضي، فلا يكون كذلك إلا إذا كان مدى الفارق (décalage) يتضاعف و يعيق فكر الطفل فيتحول إذن إلى عدم تناسق معرفي مرضي. (GIBELLO Bernard, 1982, P.40)

ب-عدم التناسق المعرفي المرضي(Dysharmonie cognitive pathologique D.C.P)

هو تطوّر غير متناسق (hétérogène) لمختلف حاويات الفكر المعرفي، يصاحبه اختلالات مختلفة لحاويات الفكر النرجسية و الهوامية، إضافة لحاويات الفكر اللّغوية و الجماعية .هو معاناة أو صعوبة ناتجة عن اضطرابات في توظيف و استخدام الفكر.

تظهر هذه الحالات صعوبات كبيرة في توازن بنياتهم المنطقية بحيث عند تفحص تنظيم التفكير المنطقي والسياقات المستخدمة، نجد أن هذه الحالات تستخدم سياقات تفكير منطقي متباينة و متنافرة عند التفكير و عليه فهم يتميزون بتصورات ذات مستويات مختلفة تماما و هذا في القطاعات المختلفة .

هو تناذر يتّصف بنمو غير متجانس للفكر، للتفكير المنطقي و للسياقات المعرفية، حيث ينظّم الفرد فكره بصفة عادية في بعض القطاعات، بينما تكون جد متأخرة في قطاعات أخرى. هو تناذر صعب نوعا ما يعبر عن عدم تناغم (incohérence) و عليه ينجم عنه صعوبات شديدة في التفكير لدى الأطفال و مستويات جد مختلفة في التفكير حسب المجال. (GIBELLO Bernard, 1983, P. 424)

اللاّتناسق المعرفي المرضي هو ليس مجرد اضطراب معرفي أو نفسي بسيط، بل يتعلق الأمر باضطراب حاد ناتج عن مشاكل و اضطراب في النمو المعرفي يرتبط عموما بمشاكل التمدرس، كما يمكن للفرد أن يظهر اضطراب في الجانب الحسي الحركي و الاتصال. بعض الوظائف المعرفية تكون ضعيفة و التي ينتج عنها اضطراب الديسبراكسيا (Dyspraxie)، و اضطراب الإدراك الحسي (Dysgnosie)،عسر الكلام (Dysphasie)و مشاكل كبيرة في الذاكرة ، كما يمكن أن يتصف الطفل بصعوبات التوجه في الفضاء و الزمن أو استقبال و تخزين المعلومات اللاّزمة للتعلّم ، إضافة لعلامات لعدم استقرار وجداني.

(WEISMANN–ARCACHE C, 2014, P.180, 181).

يتميز اضطراب عدم التناسق المعرفي المرضي بإختلالات تشمل كل من وظيفتي الترميز و التصورات اللّغوية و كذلك الاختلالات على مستوى توازن البنيات المنطقية، نذكر منها : صعوبة التفكير في الوقت المكان و التصورات العقلية بشكل عام، عسر القراءة، عسر الكتابة، فتظهر سياقات التفكير بشكل متفرق.

يرى **ب. جيبيلو** أن من نتائج عدم التناسق المرضي انخفاض هام للفعّالية المعرفية، دون أن يكون الفرد واع بخصوصيته، فالكل يحدث كما لو أن هناك انشطار بين أشكال التفكير.

(GIBELLO Bernard, 1975, P. 195,197)

من الناحية السيكوباتولوجية، يمكن تشبيه عدم التناسق المعرفي المرضي بالدفاعات الهوسية و التقمصات الإسقاطية التي تطرقت لها **ميلاني كلاين** ، هذه الدفاعات التي تمكّن الفرد من تجنب قلق اكتئابي ، تجعل الموضوع جزئي في حالة بدائية منشطرة غير دائمة .

(WEISMANN–ARCACHE C, 2014, P.186)

يعدّ اللاّ تناسق المعرفي الباثولوجي حالة غير عادية دائمة للتنظيم الفكري، تعمل كدفاع ضد قلق بدائي و هذا عند أفراد لا يعانون من قصور معرفي، فعدم التناسق المعرفي المرضي يختلف عن القصور المعرفي كون هذا الأخير عبارة عن تفكير مرصن في مستوى متناسق و منخفض عن مستوى أطفال من نفس العمر ، كما تختلف عن الفصام من خلال غياب : الهذاء ، و الإحتفاظ بالعلاقة مع الواقع.

(GIBELLO Bernard, 1983, P.34)

من الظّاهر أن التشخيص الكلاسيكي لاضطرابات الذكاء و المعروضة في الفصل السابق لايضم اضطرابي تأخّر تنظيم الفكر و اللاّتناسق المعرفي المرضي، هذا لأن العديد من المختصين النفسيين تعوّدوا على تشخيص هذا الاضطراب على أنه كف ذهني غير أن هذا الاعتبار غير صحيح ففي حالة الكف الذهني نمو السياقات المعرفية و الذهنية يكون عادي، بينما في تأخّر تنظيم الفكر و اللاّتناسق المعرفي المرضي يكون مشكل في نمو هذا السياق .

فبالنسبة **لفرويد** يفسّر الكف كتعبير عن محدودية وظيفية للأنا، تكون غالبا في إطار العقاب الذاتي (عصاب الرسوب) أو لفقر في الطاقة . و عليه و نتيجة لهذا اقترح **جيبيلو** تكملة و إثراء هذه النوزوغرافية الكلاسيكية بنوع جديد من اضطرابات الذكاء أسماه اضطرابات حاويات الفكر و الذي يظم اضطرابي تأخر تنظيم الفكر و عدم التناسق المعرفي الباثولوجي.(GIBELLO Bernard, 2006, P.37)

3.6اضطرابات دون اختلالات في قدرة الجهاز العقلي ودون اختلالات في حاويات الفكر:

تظم هذه المجموعة اضطرابات ذهنية و وظيفية، دون وجود اضطراب في حاويات الفكر لكن الاضطراب يكون على مستوى محتويات الفكر و الاستثمارات المرتبطة بهذه المحتويات الفكرية و عليه ينتمي الى هذه المجموعة العصابيين ذوي الكف الذهني .(inhibition intellectuelle)

يجمع هذا المحور، اضطرابات الذكاء التي لا تتصف بعدم القدرة المعرفية كالتخلف العقلي و لا باضطرابات في نضج أو تنظيم الحاويات الفكرية ، مثلما هو الحال في اضطرابات تأخر تنظيم الفكر أو اللاتناسق المعرفي المرضي. فاضطرابات الذكاء الخاصة بهذه المجموعة تظهر كعرض عصابي .

(GIBELLO Bernard, 1984, P.72)

في هذا النوع من الاضطرابات لا يوجد خلل في حاويات الفكر و لا إنخفاض في القدرات ، حيث يمتلك هؤلاء الأفراد أجهزة تفكير تتوظف بطريقة جيدة غير أنها لا تستخدم ، هذه الفئة هم من يعانون حقا من كف في الذكاء (GIBELLO Bernard, 2013, P. 256)

تظهر هذه الحالات ما يسمى بالكف العصابي (inhibition névrotique)، كأن يتعلق الأمر بهستيريا الإقلاب في القدرات المعرفية، أو فوبيا و قلق حاد اتجاه المعرفة، أو وسواس قهري من خلال : الاجترار، و الشك. على العموم هناك بناء سليم لحاويات الفكر و لكن لا يكون هناك استخدام لهذه الحاويات. (GIBELLO Bernard, 2006, P. 351,352)

أهم ما يميز هذا الاضطراب ، أنه يظهر بوضوح في الوضعيات المدرسية أو الاجتماعية أو المهنية ، أكثر منه في الوضعيات إلى يكون فيها الفرد بمفرده . (GIBELLO Bernard, 2013, P.256)

7-خصائص عدم التناسق المعرفي المرضي :

يؤكد **جيبيلو** أن اضطراب حاويات الفكر تظهر عياديا على الشكل التالي :

- إهمال بعض الإدراكات أو الفهم المنشطر، هذا الإهمال أو غياب المعنى هو أصل العديد من صعوبات التعلم سوآءا المدرسية أو الاجتماعية أو حتى المهنية .
- النسيان أو تلف في الذكريات . إضافة للصعوبات الحادة او إستحالة التعلّم من خلال التجربة .
- استحالة توقع الأحداث أو الإستدعاء الصحيح للتسلسل التاريخي.
- اضطرابات الشخصية أين تهيمن مشاكل تصوّر الذات .
- اضطرابات اللّغة ، المنطق و الديسبراكسيا و اضطراب الادراك الحسي.
- استخدام حاويات الفكر لمستوى أقل .
- صعوبة استيعاب المعارف بسبب النسيان.

تظهر هذه الأعراض في أغلب حالات اضطرابات حاويات الفكر، أي في الإضطرابان المنتميان لهذه المجموعة و هما: تأخر تنظيم الفكر و عدم التناسق المعرفي المرضي، يشتركان في عدم القدرة على إعطاء معنى لمحتويات الفكر و التي تكون مفهومة ببساطة عند الأفراد العاديين

(GIBELLO Bernard, 2006, P. 351)

أما فيما يتعلق بخصائص عدم التناسق المعرفي المرضي، فهي تتلخص فيما يلي:

1.7 التباعدات(Les décalages):

يعتبر مفهوم التباعدات من أهم الأوصاف العيادية لعدم التناسق المعرفي المرضي و بالتالي ارتأينا التطرق بالتفصيل لهذا العنصر، حتى يكون واضحا من النّاحية الإجرائية .

يعبّر مفهوم التباعدات عن الفروق في سرعة النمو بين مختلف قطاعات هذا الأخير، أي أنها فروق بين مستويات التفكير المنطقي (raisonnement) .

(DE RIBAUPIERRE A, RIEBEN. L, 1983, P.10)

يعرّف **ج . سيمون** (**J.Simon**)التباعدات على أنها لا تجانس في اكتساب البنيات المنطقية للتفكير المنطقي بين حالة توازن لمرحلة ما و المرحلة اللاّحقة. فارتبط مفهوم التباعدات بالتناسق البنائي

الابستيمولوجي للفرد. أما حسب **جيبيلو** و بإتباع الوصف الذي أعطاه **بياجيه** لنمو للذكاء، فإن نماذج الفكر المنطقي المستخدمة في عمر ما، تكون ذات مستوى متناسق، فلا تكون التباعدات الأفقية

(les décalages horizontaux) إلا في حالات قليلة جدا، حيث لا يظهر غياب التجانس لسياقات الفكر المنطقي إلاّ عندما يتجاوز الفرد لمرحلة توازن مكتسبة و دون أن يكون قد وصل بعد لتوازن المرحلة اللاحقة .هذا اللاّتجانس هو ما يشكل حسب **جيبيلو** اللاّتناسق المعرفي العادي، و عليه إذا تم تجاوز هذه المرحلة الوسيطية مع تسجيل مستويات تفكير منطقي متشابهة، ينتج عن هذا الأخير بناء لتوازن البنيات المعرفية في المرحلة النهائية. أما إذا استمرت هذه الفروق في مستويات التفكير المنطقي، فهي ما أسماه **ب. جيبيلو** اللاّتناسق المعرفي المرضي ، حيث تكون الفروق أكثر حدة و عمقا.

(GIBELLO Bernard, 1984, P.64)

رغم اعتبار **بياجيه** لمفهوم التباعدات كظاهرة فردية عادية ، إلاّ أنه أشار عبر مختلف أعماله إلى وجود غير مفسّر لفروق في البنيات المعرفية، فقد لاحظ أن بعض الأطفال يكونون قادرين في مستوى معرفي معين على إنجاز مهام معينة، و غير قادرين على إنجاز مهام أخرى بنفس الطريقة أو بصعوبة ، مستخدمين بذلك شيمات تعود لمراحل سابقة، رغم أنّ الظّاهر هو أنّ هؤلاء الأفراد يمتلكون القدرة المعرفية اللاّزمة لذلك. أما **ف . لانقو(F. Langeot)** فهو يفترض وجود طرق مختلفة حسب الأفراد في التحضير و الوصول لمختلف المراحل، و هو ما أسماه بالتباعدات الفردية، لكن ما يلاحظ في بعض الحالات هو وجود فروق أفقية، حيث تسجل اختلافات في إرصان التجريد التجريبي و التجريد التفكيري حيث يرجع أصل الأولى إلى الموضوع في حد ذاته بينما ترجع الثانية إلى تناسقات الأفعال التي يطبّقها الفرد على الموضوع .

و عليه فإنّ هذه التباعدات لا تظهر بنفس الطريقة عند كل الأفراد ، هذه الفكرة الخاصة **بلنقو** حول التباعدات الفردية و المنبثقة عن أعمال **بياجي** حول التباعدات الأفقية، هي ما أسّس لأفكار جديدة ، تفترض أن الحالات الباثولوجية قد كان و لها نمو فكري استدلالي جد مختلف عن الآخرين. و هي ما ساهم في اقتراح **جيبيلو** لمفهوم اللاتناسق المعرفي لوصف هذه التباعدات.

(GIBELLO Bernard, 1984, P.64)

بما أن الذكاء حسب **ب. جيبيلو** ، يتشكل من مجموع حاويات الفكر، فإنه يعرّف االتباعدات على أنها إضطراب في الذكاء، يظهر من خلال بناء غير عادي لحاويات الفكر ففي بعض مجالات الفكر يستخدم الطفل اللاّمتناسق معرفيا استراتيجيات تتماشى و عمره الزمني بينما في مجالات أخرى يستخدم مستويات لطفل أقل سنا و هذا ما يشكل التباعدات ، هذه الفروق و التباعدات الملاحظة في العدد و الحجم هي ما أدّت إلى اعتبار هذه الحالة باثولوجية . (GIBELLO Bernard, 2006, P .352)

إن التحديد الإجرائي لمفهوم التباعدات ، يتواجد في أبحاث مختلفة مثل أعمال كل من ر . **ميزاس و إ. باروند** ، حيث استخدموا عموما إختبارات الذكاء الكلاسيكية كاختبار ويكسلر للذكاء و هذا لتحديد وجود فوارق بين البنود، أما بالنسبة لآخرين **كج. روارو** ر. **نازلين و ج. سيمون** فقد بحثوا عن التباعدات من خلال ملاحظة أن الأفراد يتحكمون في بعض المواد كالقراءة ، الكتابة و الحساب و يفشلون في مواد أخرى .

رغم أن **م.بيرقر** يتشارك مع **ب. جيبيلو** في طريقة تعريف التباعدات، إلا أنه لا يقترح استخدام سلالم الفكر المنطقي (EPL)، بل قام بطرح بعض الأسئلة البسيطة على الأطفال فاستنتج أنهم يظهرون في بعض الأحيان فوارق كبيرة في قدراتهم. (DE RIBAUPIERRE A, RIEBEN L, 1983, P13.)
بالنسبة **لجيبيلو**، إنّ الكشف عن التباعدات يكون وجوبا و أساسا من خلال : سلالم الفكر المنطقي (EPL)، فهو الطريقة المناسبة لتقدير تناسق سياقات الفكر المنطقي و التي تمكّن من تقييم وجود و أهمية الفروق و التباعدات بين مختلف مستويات الفكر المنطقي المستخدمة .

(GIBELLO Bernard, 1983, P. 461)

2.7 الصعوبات الأدائية :

تعد كل من الديسبراكسيا و صعوبة الإدراك الحسي و اضطراب التتابع من أعراض اللاتناسق المعرفي المرضي،و هي تتلخص أساسا في صعوبات الترميز و إدماج التجارب ضمن نظام متناسق

(GIBELLO Bernard, 2013, P. 255)

1.2.7 الديسبراكسيا (Dyspraxie) :

تظهر على شكل اضطراب حاد في تنظيم التخطيط الجسدي و التصورات المكانية – الزمانية . أي صعوبات هامة و غير متوقعة في بعض مجالات السيرورات المعرفية مثل : الفضاء، الوقت، الأوصاف الفيزيائية، استمرارية أو ثبات المواضيع، عدم القدرة على توقع قوانين سياق مادي مجرب شخصيا .

يكون الطفل غير مرتاح في جسده و في هيئته، له صعوبات في الإشارات، صعوبات في اللّبس، ربط خيط الحذاء، ركوب الدراجة بدون عجلات صغيرة بعد 7 سنوات، و تكون الصعوبات أكثر حدة على مستوى تحقيق رتم متتابع ، الصعوبات الحادة تكون أيضا في التصوير التخطيطي، بعض التناذرات النفسية الحركية مثل : الحركات غير المقصودة . يتميز أيضا بتصلب عضلي.

لا يمكن لهذه الحالات تقليد الإشارات و الحركات التي تقدم لهم، حيث يتصف هذا العرض بعدم القدرة على تقدير أثر نشاط ما وتوقع نتائج حركة أو سلوك ما. (GIBELLO Bernard, 1992, P. 62,63)

كما يتميز هذا الاضطراب بصعوبة أو استحالة إدراج نشاط ما في زمن معين و حتى تموضع الذات في فترة زمنية معينة أو تسلسل تاريخي ، صعوبات في قياس الفضاء و تحديده ، إضافة لصعوبات هندسية عدم بناء الفضاء الإقليدي، فيتم دائما تفكير الفضاء بالمفهوم الطوبولوجي ، كما يؤدي هذا الاضطراب إلى عدم استقرار نفسي حركي. (GIBELLO Bernard, 1973, P. 310)

دراسة البنيات المعرفية تظهر صعوبات حادة على مستوى العمليات الفضائية، فيفتقد الطفل بسهولة معالمه للتوجه في الفضاء، الشيء الذي تثبته بعض الإختبارات كرسم رجل و صورة راي .

هم أطفال هادئين، يحترمون القواعد، اجتماعيين مدرسيا، جيدين في اللّغة المنطوقة و الأدب و جد ضعفاء في الرياضيات و العلوم و خصوصا في الهندسة، صعوباتهم مرتبطة بالجوانب النفسحركية.

تعبّر إختبارات الذكاء عموما عن تفاوت، من (10)إلى (20%) بين معامل الذكاء اللّفظي و الآدائي بانخفاض الثاني، فيظهر الفشل خصوصا في اختبار المكعبات و تركيب الأشياء . و لا يمكن أخذ أو فهم هذه الأعراض على أنها أخطاء فقط أو سياقات طفلية أو استثارة أو جهل لكنها استمرار لسياقات الفكر الطفلي ، و الذي من المفروض أنّه تمّ تجاوزها (GIBELLO Bernard, 1976, P. 440,447)

2.2.7 صعوبة الإدراك الحسي (Dysgnosie):

صعوبة تصور وضعية ما أو استخدام دال أو مجموعة دلالات لتصور مدلول ما، مما يكون مسؤول في الحالات الحادة عن صعوبة و فشل في القراءة و في الحالات البسيطة يؤدي إلى عدم القدرة على التفكير المنطقي الشكلي.

تعرف صعوبة الإدراك الحسي من خلال اضطراب قدرات التعرّف على المواضيع، تصوّرها و تحديد معنى المواضيع ومفهومها الشائع، كما أنّ العلاقات مع الآخرين تكون صعبة، حيث تسجل صعوبات في التلفظ أو الكلام و في إيجاد معنى المفردات. يكون التحكم في النحو تقريبي و قيم الحكم بدائية. أكثر صعوبات الطفل تظهر في اللّغة المكتوبة و التي تترجم من خلال صعوبات القراءة أو صعوبات الكتابة. المشاكل اللّغوية تعد أصل مشاكل كبيرة في المدرسة و خارجها، التعبير اللّفظي يكون جد صعب رصيد المفردات جد محدود و غير واضح .على العموم هي اضطرابات الوظيفة السيميوتية (sémiotique)، حيث تتمثل وظيفتها العادية في الربط بين الدال و المدلول. (GIBELLO Bernard, 2007, P. 20)

تكشف الاختبارات النفسية عن تأخر كبير في اكتساب البنيات المنطقية : الترتيبية و التصنيفية، غالبا ما يتمكن الطفل من الجمع و الضرب فقط ، و له صعوبات واضحة في فهم القياس، قيمه ووحداته. فتسجل إذن مشاكل في الحساب، الحجم، الأوزان، عدم التفريق بين المجموع ومساحة هذا المجموع، صعوبات تحديد الوحدات . (GIBELLO Bernard, 2013, P. 254)

3.2.7 اضطراب التتابع (Dyschronie):

عدم القدرة على البقاء في مكان واحد أو الانتباه ، عدم القدرة على البقاء في مهمة ما ،أو الارتباط بفكرة معينة، لعبة أو انشغال ما، يبدؤون بمهمة معينة دون إنهائها، يتحركون دون توقف، الحركة الدقيقة غير متحكم فيها .

التفكير في الوقت جد مختلف، غير واضح، غير منظم و غير موجّه، صعوبات واضحة في تفكير الوقت صعوبات في التفكير مرتبطة بالمدة، التتابع الزمني، الوقت اللاّزم لإتمام مهمة ما، هذه الصعوبات تظهر أيضا من خلال صعوبة تحديد أزمنة الأفعال، صعوبة في تسمية و تحديد تتابع أيام الأسبوع ، الأشهر السنوات و تسمية الفصول، فتكتسب كلّها بصفة متأخرة مقارنة بأطفال من نفس العمر. عدم القدرة على التفكير و استثمار موضوع ما ، آخذين بعين الاعتبار استمراريته في الزمن، فالموضوع لا يكون موجودا إلا إذا كان حاضرا. (GIBELLO Bernard, 2006, P. 352,353)

3.7 معامل الذكاء :

تكون القدرات المعرفية عادية : عياديا و قياسيا، أي أن معامل الذكاء يكون ضمن حدود العادي أو عادي.

4.7 الصعوبات المدرسية ومشاكل التعلم :

يظهر الرسوب المدرسي مبكرا و يلاحظ غالبا منذ المستويات الأولى و حتى منذ الدخول المدرسي، حيث يظهر الطفل بعض الصعوبات أهمّها: ضعف التحكم باللّغة المتحدث بها في القسم يكون، التحكم في القراءة يكون هو الآخر مضطرب، إضافة لاضطرابات إملائية حادة ، اكتساب الحساب يكون هو الآخر ضعيف فتشكل بالتالي هذه الصعوبات قصورا هاما في وضعية التعلم المدرسي و بعدها التعلم المهني. على العموم يكون رسوب مدرسي حاد في بعض المجالات و نتائج حسنة أو جيدة في مجالات أخرى.

5.7اضطرابات الذاكرة :

تسجل الصعوبات ليس فقط على مستوى التخزين بل يتعداه الأمر إلى مشاكل في معالجة المعلومات، إضافة إلى تسجيل عدم كفاية للذاكرة النشطة السمعية اللفظية أو البصرية الفضائية .

تجدر الإشارة في الأخير إلى أنه على الرغم من تميز خصائص هذا الاضطراب من خلال أحد هذه الأعراض المقدّمة فقط في بعض الأحيان ، إلاّ أنه في أغلب الحالات تظهر مجموعة كبيرة من هذه الخصائص معا . (GIBELLO Bernard, 1983, P.440)

8-الحالات التي يظهر فيها عدم التناسق المعرفي المرضي:

يظهر عدم التناسق المعرفي المعرفي في مجموعة من الحالات منها : حالات الانحرافات النفسية(psychopathes) ، إضافة لكل الاضطرابات الوسطية (intermédiaire) المتمثلة في عدم تناسق النمو و الحالات اللانمطية (atypique) من صنف ماقبل الذهان و الحالات الحدية، إضافة لبعض حالات الحرمان الثقافي . كما تتواجد أيضا في حالات الصدمات الدماغية

(GIBELLO Bernard, 1984, P. 87)

حسب **جيبيلو**، لا يرتبط عدم التناسق المعرفي المرضي بتوظيف عصابي، فهو يرى أن هذا الاضطراب لا يرجع للكبت، بل لاضطرابات و تأخر في بناء التصوّرات العقلية، و التي تبقى غير ناضجة و تحت سيطرة ميكانزمات دفاعية بدائية كالانشطار و النفي والقدرة على كل شيء(omnipotence)، كما يشير **جيبيلو** إلى أن اللاّتناسق المعرفي المرضي ينتشر أكثر في التوظيفات الحدّية، إلاّ أنّ ملاحظة العكس ليست بالضرورة . (WEISMANN-ARCACHE C, 2014, P.178)

إنّ أهم تساؤل يتم طرحه كعياديين أمام هذه الحالات من عدم التناسق المعرفي المرضي هو طبيعة السير النفسي الخاص بها، أي أين تتموضع هذه الصعوبات الخاصة في الاكتساب حسب التنظيمات النفسية المعروفة؟.

أولا : أشار **ميزاس** في سنة (1963)، إلى أنّ هذا الاضطراب يرتبط بالحالات الذهانية و هو يرى أنّها تناذر واحد، ليرجع بعدها و في سنة (1981) لينفي ارتباطها بالذهان حيث يقر أنّها لا ترتبط باضطراب محدّد، ثمّ بعدها و في سنة (1997) أكد **ميزاس** إلى أن هذا الاضطراب مرتبط بالحالات الحدية .

بعد هذا ودائما في نفس السنة أي(1997) ، عرض كل من **ميزاس** و**بيرون** بعض العناصر التي تبين كيف يرتبط اللاتناسق بالنمط الذهاني من صنف عصابي حيث يستخدم هؤلاء ميكانزمات مرضية وبدائية مختلفة ضمن سياقات معقدة و تطوّرية (MISES Roger, 1997, P.1348)

يذكر **ميزاس** في سنة (2003)أنّ هذه الصعوبات يعود أصلها إلى أخطاء سندية جد مبكرة ومستمرة، وهو ما يميز الحالات الحدية أين يسجل قصور نرجسي حاد.

ثانيا : إنّ الأراء المصرّحة في الأعمال الأولى **لجيبيلو** كانت تعبر عن أفكار مشابهة لأفكار **ميزاس** أنذاك فيما يخص التحديد الدقيق للبنية النفسية لهذه الحالات اللامتناسقة، و قد واجه **جيبيلو** هو الآخر نفس الصعوبات لتحديد هذا الاضطراب ضمن توظيف نفسي كلاسيكي.

أشار **جيبيلو** سنة (1984) في كتابه: (الطفل ذو الذكاء المضطرب)، إلى أنه بعيدا عن الذهانات الطفلية و التناذرات السيكوباتية، يظهر اللاتناسق المعرفي غالبا عند حالات يتصفون بعدم تناسقات تطورية من

نوع شبه العصابي أو شبه الذهاني(pseudo-névrotique ou pseudo-psychotique)، كما يضيف أنّها منتشرة في حالات الباثولوجيا البينية : الحالات البينية لا نمطية النمو (atypie de développement) و ما قبل الذهان (prépsychose)

(GIBELLO Bernard,1984, P.87)

أكد **جيبيلو** في سنة (1987) و هذا في مجلة الطب العصبي للأطفال و المراهقين ، أنّ هذا اللاتناسق المعرفي يصاحبه اضطراب في تصور الذات و لكن هذا الاضطراب نادرا ما يؤدي إلى تطور توحدي أو ذهاني بل إلى تناذر اكتئابي . أما سنة (1988) في مؤتمر بوبيني(colloque de Bobigny) أصرّ **جيبيلو** على أنّ اللاتناسق المعرفي المرضي لا يرتبط بالتوظيفات العصابية بينما تبقى كل التوظيفات الأخرى محتملة مثل : التوحد ، الذهان أو حتى التناذر الاكتئابي.

أصبحت نظرة **جيبيلو** أكثر اتساعا سنة (1994)، حيث أكّد أنّ هذا الاضطراب يلاحظ في أغلب الأوقات في الاضطرابات العميقة للشخصية مثل: لاتناسق النمو، الذهان، التوحد و الاضطرابات النرجسية الحادة و قد أوضح **جيبيلو** أنّ العلاقات المتميزة بالحرمان مع الموضوع البدائي هي من تؤدي بالفرد إلى مثل هذا الاضطراب.

على العموم كل من أعمال **ميزاس** و **جيبيلو** لا تجزم بوضوح عن ارتباط اللاتناسق المعرفي بتوظيف نفسي محدد لا غير .

9- تقصي عدم التناسق المعرفي المرضي :

تتمثل أهم تقنيات تقصي عدم التناسق المعرفي المرضي في :

- المقابلة العيادية .

- الاختبارات النفسية.

1.9 المقابلة العيادية :

تمكّن المقابلة العيادية النصف موجهة الفاحص من ملاحظة نماذج تعبير الفكر، مشاكله ، تغيّراته وعدم استقراره أو على العكس، أفكار ثابتة حول موضوع أو مجال معين. كما تسمح المقابلة العيادية أيضا بتقصي اعتقاداته، تناقضات الفكر، صراعاته الحالية و أيضا طرق حل هذه الصراعات، كما تمكّننا من التعرف على إكتسابات الطفل أو الصعوبات الثقافية ، مشاكل الانتماء أو عدم الانتماء لمجموعة ثقافية ، عائلية ، جماعية ... (GIBELLO Bernard, 1991, P. 176)

2.9 الاختبارات النفسية:

إضافة للمقابلة العيادية النصف موجهة، يقترح **ب. جيبيلو** لتقصي حاويات الفكر استخدام مجموعة من الاختبارات النفسية ، من أهمّها و أنسبها، هذه الاختبارات التالية :

1.2.9 التقنيات الإسقاطية :

التعرّف على الإمكانيات المعرفية يتم من خلال الطريقة التي يتناول بها الطفل وضعية الاختبار، فطريقة حل المشكل تبيّن النوع المعرفي الذي يتبناه الطفل، الحضور الفكري هو أيضا عنصر فعال في التقييم، سهولة الربط و الانتقال بين مواضيع الماضي و الحاضر. اللغة ، القدرة على الترميز، التعبيرات الهوامية و التصورات، هي كلّها عناصر معبرة عن حاويات الفكر تظهر من خلال الاختبارات الإسقاطية مثل : الرورشاخ ، تفهم الموضوع...الخ.

و بالموازاة مع الإختبارات الإسقاطية يقترح **جيبيلو** استخدام اختبارات القدرات المعرفية لتقصي و تشخيص اضطراب الحاويات . حيث حدّد في مقاله " نموذج عام لتناول عيادي نفسي " (1991) ، و هذا في المجلة الفرونكوفونية للقصور المعرفي، التقنيات التالية:

2.2.9 إختبارات الذكاء :

1.2.2.9 إختبارات تقوم على الإطار النظري لبياجيه :

تهدف هذه الاختبارات التي تقوم على الإطار النظري **لبياجيه** إلى تقدير التباعدات و الفوارق بين التفكير المنطقي الذي يقوم على تحويلات الموضوع (Transformation de l'objet)و التفكير المنطقي الرياضي، الذي يستند على اللّغة و الأعداد، حيث يواجه الطفل وضعيات تتميز بصراعات معرفية ، أين يمكن للإدراكات الأوّلية أن تبعث نحو الخطأ، فينتج عنها أحكام خاطئة، أو بمعنى آخر تقيس هذه السلالم مدى التمسك بالواقع الخارجي و الإدراك، أي هل يبقى الطفل محصور فيما يراه كمثيرات أو أنّه يملك قدرات و أحكام تمكنه من تحويل الإدراكات إلى تصوّرات .

(WEISMANN–ARCACHE C, 2014, P.182)

حسب **جيبيلو** أنسب اختبار لتقصي حاويات الفكر و عدم التناسق المعرفي المرضي هو : سلالم الفكر المنطقي(échelles de pensée logique). المبنية من قبل **ف.لانقو(LANGEOT.F)** حيث تسمح هذه الأخيرة بتشكيل سلّم تدرّجي، بهدف تحديد مستوى التفكير المنطقي المستخدم من قبل الفرد و هذا في مهام مختلفة. حسب جيبيلو يهدف هذا السلّم إلى تحديد وجود الفروق و درجتها وهذا من خلال توضيح مختلف مستويات الفكر المنطقي للفرد، وعليه فهو يمنح بذلك تقييما لدرجة النضج لحاويات الفكر المستخدمة، كما تمكّن نتائج الفروق بين السلالم من تقدير درجة تناسق الفكر المنطقي .

يشخص اللاّتناسق المعرفي المرضي في سلالم الفكر المنطقي انطلاقا من 7 فروق (écarts) كأقل قيمة إلى غاية 18 فرق كحد أقصى من الفروق. مع الإشارة إلى أن **جيبيلو** عزّز هذه السلالم بشبكة فرز و إحصاءات و هي شبكة تكميلية لاستغلال سلالم الفكر المنطقي في حالات اللاّتناسق المعرفي المرضي. (GIBELLO Bernard, 1975, P. 200)

يقترح **جيبيلو** أيضا مجموعة أخرى من الاختبارات التي تتقصى البنيات المنطقية الأساسية أو ما يسمى بالاختبارات الإدراكية مثل: اختبار صورة راي (Figure de Rey) .

2.2.2.9 إختبارات للذكاء الشامل :

من مثل هذه الاختبارات نجد مجموعة اختبارات ويكسلر للذكاء أو السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية ، أو اختبارات أخرى، حيث تسمح هذه الاختبارات بتقييم شامل للذكاء و تحديد مستواه إضافة إلى خصائص الذكاء، و بالتالي تحديد الفروق بين مكوّناته. يؤكد **ب . جيبيلو** أن نتائج هذه الاختبارات تمنحنا تقييما واضحا للتفاعلات بين المستويات الثلاثة للحاويات و التي تعد أصل الاضطراب.

(GIBELLO Bernard, 1991, P. 178)

يسمح اختبار ويكسلر مثلا، بتقدير معامل الذكاء الكلي، و هذا بالتمييز بين المؤشرات اللغوية و المؤشرات الأدائية ، كما يسمح بدراسة توزيع وتشتت (la dispersion) النتائج لكل اختبار فرعي، هذا التشتت الذي يأخذ معناه من خلال الانحراف المعياري (écart type). (ibid, 1991, P : 50)

10- التدخلات العلاجية لعدم التناسق المعرفي المرضي :

أوضح **جيبيلو** أنه لا توجد طريقة نموذجية ولكن هناك محاور أساسية يمكن إتّباعها، أوّلها و كما تمّ عرضه في العنوان السابق: هي القدرة على التعرّف و تشخيص اضطرابات الذكاء في مختلف أشكالها و عليه اللّجوء إلى فحص نفسي كامل، فحص عيادي، مدعوم باستخدام اختبارات نفسية، فدون هذا التشخيص المعمّق لا يمكن معرفة خصوصية الاضطراب في تفاصيله و هذا قصد التدخّل المناسب .

وفي هذا الجانب يقترح **ب . جيبيلو** في مقاله اضطرابات الذكاء ما يلي :

1.10 التناول التربوي:

ما يمكن استخدامه مع حالات اضطراب حاويات الفكر هو أحد الطرق التربوية و التي تندرج تحت أحد التسميات التالية : علم النفس الحسي حركي، الأرطفونيا، التربية الخاصة، البيداغوجيا الخاصة، خاصة إذا ارتبطت صعوبات التعلم بعدم كفاية في توظيف الحاويات المعرفية، كما تستخدم هذه التقنية التربوية للاكتساب السريع للتعلم عند الأفراد الذين يصبح توظيف الحاويات المعرفية عندهم عادي .

التناول التربوي يكون من خلال استخدام و استثارة القدرات المتخلّفة و إنشاء علاقة بيداغوجية إصلاحية . تهدف الوضعية البيداغوجية –التربوية– النفسية إلى تعويض و دعم نقص و قصور بعض جوانب التفكير للطفل من خلال الوسائل الخارجية و التدريب . (GIBELLO Bernard, 1978, P.351, 352)

2.10 العلاج النفسي :

تتمثل التقنيات الفعالة في الإنصات (l'écoute)المساعدة النفسية و العلاجات ذات الاتجاه التحليلي، كما يمكن استخدام تقنيات مثل: الاسترخاء التحليلي أو جماعة الصدى (le groupe en écho)، حسب طريقة كاردوس(KARDOUS) .إضافة لإمكانية استخدام تقنيات يعاد من خلالها معايشة الوضعيات المدرسية في حالات الأطفال و بالتالي إحياء ظواهر انتقالية عند الفرد، و من مثل هذه التقنيات نجد : التناول العائلي، و البسيكودرام الجماعي .

إن مساعدة الطفل على إرصان قلق الاكتئاب يسمح بإعادة تنظيم عادي للشخصية والذكاء، و العمل على جعل الطفل يتخلى عن المكنزمات الدفاعية المرضية التي تمّ الإشارة إليها سابقا، حيث يعمل هذا التوجه من العلاجات على منح الطفل علاقات حاوية مختلفة، تسمح له بالتخلّي عن ميكانيزم التقمص الاسقاطي المرضي والتي تعلّمها عموما خلال العلاقات الأولى المضطربة و حرمان الأم الاكتئابية غير الكفأة أو الغائبة .لا يتحقق هذا الهدف إلاّ إذا أخذ المختص النفسي بعين الاعتبار نقطتان هامّتان و هما تحليل ضد التحويل و إرساء علاقات حاوية ، إضافة لتعزيز سياقات الترميز البدائية المتوقفة و سياقات الإصلاح للوضعية الاكتئابية ممّا يسمح باسترجاع ارصان سياقات و حاويات الفكر الذكية.

من جهة أخرى في حالة ما إذا ارتباط اللاتناسق المعرفي المرضي بتنظيم حدي للشخصية يقترح لعلاج هذه الحالات علاج نفسي تحليلي .

في الأخير يؤكد **جيبيلو** أن تحرير سياقات بناء الفكر تعد مهمة جد صعبة لا تتم إلاّ ضمن مؤسسة نفس– تربوية من خلال فريق متكون من : مربيين ، بيداغوجيين ، محللين نفسيين، أي ثلاثة أساليب مختلفة لكنها متكاملة . (GIBELLO Bernard, 1983, P. 74)

الفصل الرابع:

الرسوب المدرسي

تمهيد :

تعتبر مشكلة الرسوب المدرسي من أهم المشاكل المطروحة أثناء فترة الطفولة، فكان لزاما على القائمين بالتوجيه و الإرشاد و العلاج النفسي أن يبحثوا عن الوسائل المناسبة للتخفيف من هذه المشكلة و علاجها، و قبل ذلك فهم أسبابها النفسية و مميزاتها العرضية.

سنحاول في هذا الفصل قدر الإمكان أن نفصّل في هذا المشكل نظريا ضمن إطار التناول العيادي، دون التعرّض إلى التناولات التربوية أو الإرشادية كونها خارج تخصّصنا، وعليه سنتطرق هنا إلى تعريف الرسوب المدرسي و التمييز بينه و بين مفاهيم أخرى تقترب من معناه، إضافة لمحدّدات هذا الرسوب، كما سنتعرّض لمختلف الأشكال العيادية التي يظهر فيها، وصولا إلى مختلف النظريات المفسرة لهذا المشكل.

1-تعريف الرسوب المدرسي:

1.1 التعريف اللّغوي:

" رسب، رسبا ": هو السقوط و الغوص إلى الأسفل، الشيء يسقط في الماء إلى أسفله، و منه قول رسب في الامتحان أي: لم ينجح، فالرّاسب عند طلبة العلم: المخفق في امتحانه. فيعرّف على أنّه الفشل و الإخفاق و عدم النجاح و عدم التوفيق.

الرسوب لغويا هو عدم النجاح و الفشل أي عدم تحقّق ما كان يأمل فيه، عكس النجاح أي تراخي و غياب القدرة أو القوة و الخيبة . (البستاني فؤاد غرام، 1965، ص.340)

2.1 التعريف الاصطلاحي :

إنّ تعدّد الاتجاهات و الآراء و الاجتهادات في تفسير و تحديد معنى الرسوب المدرسي، جعلت إعطاء تعريف لهذا الأخير ليس بالأمر السهل، حيث تتلخص معظم التعاريف، فيما يلي:

إنّ الرسوب المدرسي هو إعادة التلميذ لسنة دراسية أو أكثر و بالتالي يكون تخرّجه من المدرسة متأخرا عن الموعد المحدّد لذلك بعدد سنوات رسوبه، أي أنّه ازدياد عدد السنوات التي يقضيها التلميذ في المدرسة وهذا فوق العدد القانوني لسنوات المرحلة التعليمية، و بالتالي يعيد التلميذ سنة أخرى في الصف الذي كان فيه و ذلك لعدم قدرته على اجتياز الامتحانات و الحصول على درجة النجاح فيها، أي الإخفاق في تحقيق النتائج اللاّزمة للانتقال إلى المستوى الأعلى و يبقى في نفس المستوى مرة أخرى .

فالرسوب إذن هو سنة يقضيها التلميذ في نفس القسم، مؤديا بذلك نفس العمل الذي أدّاه في السنة المدرسية الماضية ."

(MILAIT Jean, 1979, P.383)

يعرّف الرسوب حسب قاموس علم النفس على أنه حالة الفشل و هو لا يقوم فقط على عدم الوصول إلى مستوى معين من إنجاز سلوك ما، بل يقوم أساسا على عدم الوصول إلى هدف محدّد.

يعرّف الرسوب المدرسي حسب الباحثين في المعهد الوطني للبحث البيداغوجي بفرنسا، على أنّه : تأخر التلميذ بقسم أو قسمين و هو ظاهرة مركبة و معقدة تتواجد في جميع المستويات"

(FRANCOIS B, 1999, P.17)

2-محدّدات الرسوب المدرسي:

هناك أربعةعناصر أساسية تتدخل في تحديد تعريف الرسوب المدرسي:

1.2 الإخفاق في الامتحانات :

من المعلوم أن السنوات الدراسية في جميع مراحل التعليم، إمّا أن تنتهي بامتحان تقويمي نهائي، أو تقسم السنة الواحدة إلى عدّة فصول، والفصل الواحد إلى اختبارات جزئية حسب عدد المواد المدروسة، ينتهي كل واحد منها بامتحان دوري (فصلي)، وعادة ما يتم اللّجوء إلى الأسلوبين معا لتقويم التلاميذ، كما هو الحال في العديد من الأنظمة التعليمية. كما تختم في العادة أسلاك التعليم بامتحانات عامة ومقنّنة (الاختبارات الموحّدة) و التي تغطي مجموع المؤسسات التعليمية الرسمية وغير الرسمية في جميع الأقاليم، مثل الاختبار الموحد الذي يتوج مرحلة التعليم الأساسي أو التعليم الثانوي.

الرسوب إذن يعني الإخفاق في اجتياز امتحان من الامتحانات وعدم التفوق فيها. بما أنّ الرسوب لغويا هو السقوط والانحطاط إلى أسفل، فعندما نقول رسب التلميذ في الامتحان، يعني ذلك أنه سقط إلى أسفل الدرجات (العلامات) المستعملة للضبط في جميع الامتحانات. على أنّ الرسوب قد يكون جزئيا أو كليا، فإمّا أن يرسب التلميذ في مادة دراسية أو أكثر أو في امتحان جزئي، دون أن يؤثر ذلك في معدله العام والذي يحكم بواسطته عادة، على ما إذا كان التلميذ قد نجح أم لا، أو أن يرسب في أغلب المواد (المقررات) وفي أغلب الامتحانات الجزئية وبالتالي لا يبلغ مجموع درجاته المعدل العام وفي هذه الحالة يكون الرسوب كليا (GAILLARD Joël,2010 , P.57)

2.2 ضعف في التحصيل:

يحدد الرسوب أيضا انطلاقا مما يسمى بنظرية "المستوى الواحد للصف"، وتعني هذه النظرية السائدة أن لكل صف مستوى معين للتحصيل وكذا مقاييس خاصة، وفقا لبرامج مقررة، على المدرسين احترامها، تناسب نظريا على الأقل، عمر التلاميذ وقدراتهم بصفة عامة وتلائم نوعية التعليم وأهدافه. كما تعني هذه النظرية أن المستويات تنتقل تدريجيا وبكيفية تصاعدية عبر الصفوف، أي ما يعرّف بالطابع الفصلي التتابعي للتعليم و الذي يقصد به أنّ ما يحدّد نجاح التلميذ، هو أن يكون قد حصل على مستوى الصف

الذي يوجد فيه، ويكون بالتالي قادرا على إتباع مستوى الصف الموالي و عكس ذلك أي ما يحدّد الرسوب هو أن التلميذ لم يحصل على القدر المرغوب فيه من مقرّر الصف وبالتالي لا يستطيع مسايرة زملائه في الصف الموالي. (BLAT GIMENO José, 1984, P.13)

3.2 تكرار الصف:

إنّ من نتائج الرسوب تكرار الصف، أي إعادة نفس الصف من طرف التلميذ لتحصيل نفس المستوى الذي حاول تحصيله بالفعل في السنة المنصرمة و لم ينجح في ذلك، فيتخلّف بالتالي هذا التلميذ دراسيا عن زملائه من الناجحين، كما يتخلّف عن المستوى التحصيلي الذي كان سيستفيد منه لولا رسوبه أو لا وتكراره كنتيجة لذلك. وهكذا نرى مدى الارتباط الوثيق بين الرسوب والتخلف الدراسي.

(Ibid, 1984, P. 15)

4.2استمرار العجز:

ما يحدّد الرسوب المدرسي هو عامل الاستمرارية، حيث لا يطلق لفظ الرسوب المدرسي على حالة العجز المؤقتة التي قد تصيب أي تلميذ و إنّما يرتبط الرسوب بمدة زمنية طويلة تتميز بالعجز على التحصيل في مادة معينة أو كل المواد و الذي يبقى يتكرّر إلى أن يستقر هذا الفشل رغم المجهودات الذاتية للطفل أو رغم تدخل المدرس، الحصص الاستدراكية و دروس الدعم. (GILLIG Jean Marie, 1998, P.13)

3-التفريق بين مفهوم الرسوب المدرسي و مفاهيم أخرى تقترب من معناه:

هناك العديد من المفاهيم المستخدمة في مجال التربية و التعليم لوصف مشاكل الطفل أثناء عملية التعلم و الاكتساب المدرسي، و الذي يعد الرسوب المدرسي أحد هذه المفاهيم و هو يقترب في معناه من المفاهيم الأخرى، و لا يختلف عنها إلاّ في جزئيات دقيقة، هذا ما يفسر الخلط بينهم في بعض الأحيان، فمن بين هذه المسمّيات المستخدمة للإشارة إلى الصعوبات المدرسية، نجد : الفشل الدراسي، التكرار المدرسي، التخلّف الدراسي، التسرب المدرسي، عدم التكيف المدرسي، صعوبات التعلم و غيرها من المفاهيم . و عليه يختلف مفهوم الرسوب المدرسي عن غيره من المفاهيم في عدّة جوانب يمكن ذكرها و تحديدها وفق ما يلي:

1.3الرسوب المدرسي و الفشل المدرسي:

يطلق مصطلح الفشل المدرسي على النتائج السلبية التي يحصل عليها المتعلم خلال مساره الدّراسي سواء كان ذلك عبر الامتحانات الفصلية أو الامتحانات الانتقالية الرسمية ، فكلما أخفق المتعلم في الحصول على النتائج المنتظرة سميت هذه الحالة فشل أي عكس النجاح ، و عليه غالبا ما يؤدي الفشل المتكرر في النتائج إلى حالة رسوب، و عليه يستخدم عموما هذان المصطلحان ، الرسوب المدرسي و الفشل

المدرسي كمترادفين و إن كان مفهوم الرسوب المدرسي أكثر عمومية ، فالأول يصف الحالة : فشل ، و الآخر يصف النتيجة : الرسوب ، فشل في تحقيق المطلوب منه أي رسب .

(MILARIT Jean, 1979, P.383)

2.3الرسوب المدرسي و الإعادة أو التكرار:

التكرار هو إعادة المتعلم نفس السنة الدراسية مرة أو أكثر من ذلك، و يعرفه **ج.ميلاري(J MILARIT)**

بأنه: " فعل متابعة التعليم في مستوى معين للمرة الثانية و على العموم، هو حالة التلميذ الذي لم يستطع الوصول إلى المستوى المطلوب للانتقال إلى السنة الموالية" (ibid. 1979, P.383)

التكرار إذن هو وصف لحالة التواجد في نفس الصف للمرة الثانية و هو ما يعني أحد علامات و أوصاف الرسوب المدرسي، فتكرار السنة هو أحد علامات الرسوب المدرسي الذي يعد الحالة النهائية، و عليه فغالبا ما يستخدم أيضا الرسوب المدرسي و التكرار كمترادفين أيضا.

3.3الرسوب المدرسي و التسرب المدرسي :

يقصد بالتسرب المدرسي هو الانقطاع النهائي عن المدرسة قبل الوصول إلى المستوى المحدّد، فبعض التلاميذ ينهون دراستهم في غير عدد السنوات المحدّدة لها، إمّا لأنّهم ينقطعون نهائيا عن الدّراسة أو لكونهم يعيدون السنة أو السنوات لمرات عديدة. كما قد يظهر التسرب المدرسي على شكل التخلي عن الدراسة أي انقطاع إرادي لأسباب مختلفة غالبا ما تكون اجتماعية أو اقتصادية أو لصعوبة الظروف المعيشية، أو على شكل رفض للمدرسة و الذي يصنف غالبا على أنّه انقطاع عن الدراسة، بصفة قصديه تعود لأسباب نفسية. يعد على العموم الرسوب المدرسي أحد أكثر الأسباب المسؤولة عن التسرب المدرسي خاصة إذا كان هذا الرسوب حادا و مستمرا (GAILLARD Joël, 2010, P.34)

4.3 الرسوب المدرسي و التخلف الدراسي:

التخلّف الدّراسي هو تخلف و تأخر و انخفاض مستوى التحصيل لدى التلميذ عن المستوى المتوقع في اختبار التحصيل أو عن مستوى أقرانه العاديين من هم في مثل عمره ومستواه الدراسي، و عليه فالتخلف الدّراسي إذا اتصف بالاستمرارية قد ينتج عنه في بعض الأحيان الرسوب المدرسي.

(أحمد عبد الرحيم أحمد العمري، 2001، ص. 34)

5.3 الرسوب المدرسي و عدم التكيف الدراسي:

يطلق وصف عدم التكيف الدراسي على طفل له مستوى دراسي طبيعي لكن تصرفاته ليست منسجمة مع المدرسة و الحياة الجماعية في الصف و هذا لأسباب نفسية أو عضوية. و عليه يمكن أن يكون عدم

التكيف المدرسي من خصائص الرسوب المدرسي لكن عدم التكيف المدرسي لا يؤدي بالضرورة إلى الرسوب المدرسي. (CHILAND Collette, 1993, P. 15)

إضافة لهذه المفاهيم السابقة، نجد أنّ مفهوم الرسوب المدرسي من الناحية العيادية المرضية، قد يرتبط معناه بتصنيفات باثولوجية أخرى مثل : مشاكل التعلم، اضطرابات التعلم، و التخلف العقلي .

6.3 الرسوب المدرسي و مشاكل التعلم :

ينبغي التمييز أيضا بين الرسوب المدرسي والتعثر الدراسي أو ما يسمى بمشاكل التعلم خاصة النوع البسيط منها، على أساس أن التعثر الدراسي حالة مؤقتة تكاد تكون عادية تصيب معظم التلاميذ إن لم نقل كلهم، وتعني أنه أثناء التحصيل يجد التلميذ في مادة معينة وفي موضوع ما، صعوبة فهم واستيعاب مسألة أو فكرة أو معلومة لسبب من الأسباب، لكن وبمجهود إضافي ذاتي أو بتدخل من المدرس أو في إطار حصص الدعم أو بفضل جلسات الاستذكار والمراجعة في البيت، يتدارك التلميذ المسألة ويواكب مجددا ويلحق بزملائه. لكن التعثر يمكن أن يتحول إلى رسوب وفشل إذا تكرر وتعمّم واستقر وإذا لم يتم تدارك الأمر في الوقت المناسب. و بالتالي تختلف مشاكل التعلم عن الرسوب المدرسي في أنّها وصف لوضعية صعبة في التحصيل، و مشاكل مؤقتة في الاستيعاب قد تصل في بعض الأحيان إلى حالة الرسوب المدرسي. (GAILLARD Bernard, 2001, P. 15)

7.3 الرسوب المدرسي و اضطرابات التعلم :

اضطرابات التعلم هي مجموعة من المشكلات و الصعوبات التعليمية المستمرة في التحصيل المدرسي للتلميذ، تظهر في سن مبكرة أثناء عملية الاكتساب لها أسباب عصبية و التي تتحدّد في جوانب معينة مثل اكتساب و استخدام مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب، حيث تشكل عائقا حادا في المسار الدراسي و لتجاوزها وجب الخضوع لبرنامج علاجي متخصّص. تختلف صعوبات التعلم عن الرسوب المدرسي في أنها تمس مجالا واحدا فقط لكن غالبا ما يكون له أثر قوي و قد يؤدي إذا غاب التكفل المناسب إلى الرسوب المدرسي.

تشترك اضطرابات التعلم و الرسوب المدرسي في الفشل الدراسي أو العجز الأكاديمي، و تختلف عنه بارتباطها فقط بجانب واحد من العجز إضافة للعوامل السببية و التي تشير إلى وجود قصور مرتبط بالجهاز العصبي المركزي، و على عكس اضطرابات التعلّم الرسوب المدرسي لا يرتبط بجانب واحد فقط بل هو فشل يشمل مجموعة من المواد المدرسية. (MANZANO Juan, 1991, P.140)

8.3 الرسوب المدرسي والتخلف العقلي:

يعرّف التخلف العقلي على أنّه نقص أو تأخر أو عدم اكتمال النمو العقلي المعرفي و يكون في سن مبكرة، ممّا يؤدي إلى انخفاض في الذكاء و عليه يعتبر التخلف العقلي سببا في حدوث الرسوب المدرسي كون جل الاكتساب تقوم على توظيف الذكاء ولكن ليس كل راسب مدرسيا متأخر عقليا.

(أحمد عبد الرحيم أحمد العمري، 2001، ص. 34)

انطلاقا من كل ما سبق عرضه، نصل في الأخير إلى استنتاج أنّ مفهوم الرسوب المدرسي هو حالة الإخفاق و النتيجة النهائية، فكل من الفشل، التكرار، عدم التكيف، صعوبات التعلم، اضطرابات التعلم التخلف العقلي، قد ينتج عنها غالبا الرسوب المدرسي، فيعد بذلك الرسوب مفهوما أعم و هو ما يؤدي للتسرب المدرسي.

من خلال كل ما تمّ عرضه من تعريف للرسوب المدرسي و تفريقه عن مفاهيم أخرى يرتبط بها أو يقترب منها، يمكننا استنتاج تعريف شامل و دقيق للرسوب المدرسي، يعتمد أساسا على الخاصيتين التاليتين:

- الذكاء.
- التحصيل الدراسي.

تدل الخاصية الأولى أي الذكاء على أنّ الرسوب المدرسي هو الحالة التي تعبّر عن عدم القدرة و مشاكل في التحصيل، بحيث تؤدي إلى تكرار السنة ناتج عن نقص وانخفاض في نسبة ذكاء الطفل، كما أنه الحالة التي يكون فيها مستوى تحصيل الطفل أقل من مستوى ذكائه ، أي يكون مستوى التحصيل أقل ممّا يتوقع له بناءا على قدراته. أمّا الخاصية الثانية وهي معيار التحصيل الدّراسي ، فمن المعلوم أنّ السنوات الدّراسية في جميع مراحل التعليم تقسم إلى عدّة فصول ينتهي كل واحد منها بامتحان فصلي و تنتهي السنة بامتحان تقييمي نهائي و عادة ما يلجئ للأسلوبين معا لتقييم الطفل، وعليه فالرسوب يعني الإخفاق في اجتياز الامتحانات و حصول الطفل على أقل العلامات المستعملة للضّبط في جميع الامتحانات أي لا يبلغ مجموع درجاته المعدل العام و في هذا الحال يكون راسبا و غير قادر على إتباع مستوى الصف الموالي، فمن خصائص الرسوب المدرسي التكرار أي إعادة نفس الصف، كما أنّه حالة سلبية تعبّر عن الفشل في تحقيق النجاح. يعتمد أيضا في تحديد الرسوب المدرسي على انخفاض التحصيل مقارنة بغيره من التلاميذ في نفس عمره و صفه الدراسي.

يستنتج في الأخير أنّ الرسوب المدرسي هو حالة عدم القدرة على التحصيل و تخطي المستويات التعليمية الدّراسية بنجاح أو هو عدم القدرة على الدراسة و التأخر في الدّراسة بحيث يكون مستوى التحصيل أقل من قدرات الفرد و أقل من قدرات أقرانه في نفس الصف، فينتج عن ذلك فشل و تكرار

للصف. تكون هذه الحالة مستمرة مع تسجيل عجز في تجاوزها. وهي حالة معاكسة للنجاح الذي تسمى أعلى درجاته بالتفوق المدرسي و هو يعرف كالتالي :

4-التفوق المدرسي:

يعرّف التفوّق المدرسي بأنّه : الامتياز في التحصيل الدراسي بحيث يؤهل مجموع الدرجات عند الفرد لأن يكون أفضل من زملائه، فمصطلح المتفوق تحصيلاً يخص ذاك التلميذ الذي يرتفع في إنجازه أو تحصيله بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه، كما أنّ هناك نوعين للتفوق التحصيلي هما التفوق التحصيلي العام والتفوق التحصيلي الخاص .ومن هذا المنطلق يمكن أن نعرّف المتفوقين تحصيلاً بأنّهم أولئك الذين لديهم القدرة على أن يكون مستواهم التحصيلي مرتفعاً في مجال دراسي أو أكثر، مقارنة بغيرهم بنسبة تميزهم وتؤهلهم لأن يكونوا من أفضل أفراد المجموعة التي ينتمون إليها.

المتفوقون دراسيا هم من يتميزون بتحصيل دراسي جيد أي تجاوز مستوى أداء التلميذ ما كان متوقع منه في ضوء قدراته و استعداداته الخاصة و هو بالتالي حصوله على علامات متفوقة.

(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 1999، ص. 103،104)

5-التطور التاريخي لمصطلح الرسوب المدرسي:

إنّ مفهوم الرسوب المدرسي من المواضيع حديثة التناول بالدراسة على المستوى العالمي، حيث لم يكن مصطلح الرسوب المدرسي مستعملا خلال الجزء الأول من القرن الماضي، فقد كان الاهتمام مرتكزا أكثر حول مصطلح التخلف العقلي، و الذي كان السبب الوحيد المعترف به من قبل المختصين لتفسير الفشل المدرسي و بالتالي ارتكزت البحوث الأولى على إشكالية التخلف العقلي و التحصيل المدرسي و لم تشر مباشرة إلى الرسوب المدرسي، فهذا الموضوع لم يلق الاهتمام الكافي حتى عام 1904 حيث كلّفت السلطات الفرنسية **ألفريد بيني** بدراسة مشكلة التخلف الدراسي في المرحلة الابتدائية، تلك الدراسة التي أسفرت عن وضع مقياس للذكاء للتفرقة بين المتخلفين و غير المتخلفين من التلاميذ على اعتبار أنّ التخلف العقلي هو أحد العوامل المساهمة في التأخر الدّراسي.

يعد **ألفريد بيني** هو أول من استخدم مصطلح الرسوب المدرسي و لمرات عديدة في الكثير من كتاباته، فقد تساءل كثيرا في مؤلفه الأخير" الأفكار الحديثة حول الأطفال (les idées modernes sur les enfants) الصادر سنة (1911) حول مدى أخذ النظام المدرسي بعين الاعتبار لقدرات الطفل، حيث يجد **بيني** أنّ الاهتمام بهذا الجانب غير كافي، فعلى حد قوله، يحدث غالبا أن لا ينجح الطفل في دراسته و لا يستفيد من التعلم، فيكون في آخر الصف، وهو ما ينتج عن فشل في التعليم. و عليه يظهر من

خلال هذه الفكرة الإشارة لمفهوم الرسوب المدرسي، رغم أن **بيني** لم يربطه مباشرة بالتلميذ بل بالعملية التعليمية. (GAILLARD Joël, 2010, P. 109,111)

ارتكزت فيما بعد كتابات كل من **سيمون**(**SIMON**) و **أليس ديسودر**(**DESCOEUDRES**) حول الكشف (Dépistage) وتعليم الأطفال المتخلفين عقليا فقط، دون أن ترجع هذه البحوث لمفهوم الرسوب المدرسي المستخدم من قبل **بيني** ، و عليه فأثناء هذه الفترة تعد كتابات **بيني** و **سيمون** الوحيدة التي أشارت لهذا المفهوم رغم أنّ الرسوب المدرسي كان شائعا آنذاك بقوة حيث دلت الإحصاءات أن عدد التلاميذ الذين يتركون الدراسة في الابتدائي و عمرهم بين (13) و (14)سنة هو (50%)، إلاّ أنّ قلّة الكتابات حول هذا المفهوم كان يرجع لمعنى الرسوب المدرسي في حد ذاته آنذاك ، حيث أنه بعد قانون إجبارية التعليم سنة(1882) انخفضت نسبة الأمية من(17%)إلى(4%)غير أنّ الهدف في ذلك الوقت كان الوصول إلى مستوى معين من القدرة على الكتابة، القراءة و الحساب، و بالتالي كان مفهوم النجاح نسبي يحدّده الهدف المرجو من المدرسة، فقد كان عدد كبير من الأطفال يتوقفون عن الدراسة بمحض إرادتهم بعد الوصول إلى مستوى معين من الكتابة و القراءة و الحساب، الشئ الذي لا يمكن اعتباره رسوبا حسب المعنى الحالي للمصطلح.

استمر هذا الاتجاه الذي ارتكز على دراسة التخلف العقلي و مشاكل التعلم حتى عام (1922) حين وضع **فرانزان**(**RFANZAN**) معيار نسبة التحصيل للتعرف على المتخلفين تحصيليا و الذين ينخفض تحصيلهم الدراسي عمّا كان يتوقع منهم بناء على نسبة ذكائهم و قد ساد هذا الاتجاه في بريطانيا. كما أشار بعده **شونيل**(1942 **SCHONELL**) أن هناك فرقا بين المتخلفين عقليا و المتأخرين دراسيا على أساس أن الأول هو الشخص الذي ينخفض مستواه التحصيلي عن أقرانه من نفس العمر أمّا الثاني فهو الشخص الذي ينخفض مستواه التحصيلي عمّا كان متوقع له حسب مستواه العقلي.

يعد **ألفرد بيني** مرة أخرى هو أوّل من تعرّض إلى العلاقة السببية الموجودة بين عدم النجاح في المدرسة و ما أسماه بكسل التلميذ (cancre) و هو المصطلح الذي يصف به كل من لا ينجح في المدرسة و هي حالة قد تنتج عن نقص في الذكاء، كما لا تقتصر هذه الحالة على التخلف العقلي فقط .

يرى **بيني** أنّ هذه الحالات تمثل مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى عدم النجاح المدرسي و التي ترجع إمّا إلى نمو مضطرب أو لحالات مرضية عضوية، مشاكل في الأعضاء الحسية و ضعف الذاكرة أو نقص في الذكاء الرمزي أو تعود لحوادث أثناء المشوار الدراسي مثل علاقة سيئة بين المعلم و التلميذ ، كثرة الحركة، أللاستقرار و تأثير التربية الأبوية، فيظهر من خلال ما يلي أنّ **بيني** قد تعرّض من خلال هذا المفهوم إلى ملمح التلميذ في حالة الرسوب المدرسي و بصفة مفصلة.

بعد أعمال **بيني** لم يرجع ظهور مصطلح الرسوب المدرسي إلاّ في أعداد مجلة(طفولة) (Enfance) التي تمّ تأسيسها سنة (1948) من قبل ر. **زازو** و **هيلين قراتيو الفانوتري** (**Helene GRATIOT–ALPHANOTERY**) و الموجهة للباحثين و التربويين، أين نجد العديد من المقالات التي تناولت موضوع التخلف العقلي و عدم التكيف المدرسي. بعدها بين سنة (1953 و 1955) قامت المطبعة الجامعية الفرنسية (PUF)بنشر كتابين تمّ من خلالهما إعادة نشر مجموعة من المقالات التي ظهرت في الأعداد الخاصة لمجلة طفولة. قدم افتتاحية الكتاب الأول **هنري فالون** أين أكّد من خلالها على أهمية علم النفس المدرسي و الذي يهدف إلى توجيه التلاميذ، إضافة إلى مساعدة التلاميذ الذين لا ينجحون في المدرسة، من خلال البحث عند كل حالة عن سبب رسوبها . تمّ تكرار مصطلح الرسوب المدرسي في هذا الكتاب لعدة مرات . دائما و خلال نفس السنة أي (1953) وضع **جين سيمون**(**Jean SIMON**)أول بطارية تنبؤية للنجاح في القراءة و في نفس الفترة اهتم أيضا **بيار داق**(**Pierre DAGUE**) بدراسة التلاميذ الذين يفشلون أو ينجحون في الامتحانات و المسابقات.

ظهر أيضا هذا المصطلح بين سنة (1947 و1952)، في كتاب **لوسيت ميرلي**(**Lucette MERLET**) و الذي تفرّق فيه بين مفهوم الرسوب المدرسي و تكرار السنة. كما ظهرت أيضا كتب أخرى للمطبعة الجامعية الفرنسية أحدهم **لجيل روبن** (**Gilles ROBIN**)عنوانه " الصعوبات المدرسية عند الطفل و علاجها" سنة 1953 و كتاب آخر **لأندري قال**(**André GALL**) سنة (1954) عنوانه (عدم النجاح المدرسي، تشخيص وتقويم).

إنّ المختصين النفسيين هم أصل موجة الاهتمام بدراسة الرسوب المدرسي فهم من أشاروا أولا إلى الراسبين مدرسيا على أنّهم الأطفال الذين ينتظر منهم النجاح و لكنهم يتواجدون في وضعية رسوب مدرسي. و عليه بعد كل الإصدارات الأولى انطلق بصفة واضحة تيار من الدراسات التي تخص الرسوب المدرسي و الصعوبات المدرسية و الذي يضم كل من المختصين في الطفولة غير المتكيفة، المختصين النفسين، المختصين في الطب العقلي للأطفال و علماء الأعصاب.

إنّ انتشار مصطلح الرسوب المدرسي ارتبط خاصة بالدور المهم لعلم النفس المدرسي و الذي ركّز ممارسوه من خلال مجلة طفولة على تعريف مفهوم التأخر و الرسوب المدرسي، حيث تمحورت جل أعمالهم حول صعوبات و نجاح تلاميذ التعليم الأساسي و التعليم الثانوي.

إنّ إسهامات كل من القياس النفسي خاصة أعمال **بيني** حول اختبارات الذكاء و انتقاء أطفال الأقسام التطورية، و علم النفس المدرسي الذي كانت أهدافه الأولى تقوم على دراسة السياقات النفسية التي تدخل في عملية الاكتساب المدرسي، هي ما أعطى دافعا قويا لدراسة حالات الرسوب المدرسي و بالتالي دراسة ما يجعل التلميذ ينجح أو يرسب.

بعد هذه الإسهامات تم انتشار استخدام مصطلح الرسوب المدرسي في مختلف التخصّصات التي تهتم بالطفل و المراهق و ظهر في العديد من البحوث و المقالات و الكتب ضمن توجهات نظرية مختلفة، كما لم تعد إشكالية الرسوب المدرسي مرتبطة فقط بالتخلف العقلي و اضطرابات الذكاء أو الشخصية بل انتقلت الاهتمامات الحديثة إلى دراسة الرسوب المدرسي حتى عند حالات الذكاء المتفوق.

6. أسباب الرسوب المدرسي:

إنّ اختلاف المحكّات التي يعتمد عليها المنظرون في تحديد أصل و سبب الرسوب المدرسي أدّى إلى ظهور اتجاهات مختلفة في تفسير الرسوب المدرسي. فدراسة هذا الاضطراب تمّ تناولها حسب اتجاهات مختلفة و التي تشكل نماذج توضيحية لشرح هذه الحالة و نماذج للتدخل المناسب. فإضافة للتفسيرات التي ترجع الرسوب المدرسي إلى الأسباب التعليمية، الوضعية البيداغوجية و العوامل التربوية التي تخرج عن تخصّصنا، تتلخص أهم التفسيرات النظرية النفسية للرسوب المدرسي في: الاتجاه النفسي الاجتماعي، الاتجاه النفس– عصبي، الاتجاه المعرفي، الاتجاه المرضي التحليلي.

سنتطرق لهذه الاتجاهات بالتفصيل مركزين بذلك على النموذج التحليلي في تفسيره و تناوله لإشكالية الرسوب المدرسي.

1.6 الاتجاه النفسي الاجتماعي:

ترجع أصول هذا الاتجاه إلى الاستنتاجات الإحصائية العالمية و التي تقر بوجود علاقة ارتباط بين الوسط الاجتماعي الثقافي المتدهور و الصعوبات المدرسية، هذا الارتباط المعبّر له تفسيرات من خلال البحوث الكثيرة المنجزة مثل أعمال:**ميرا ستاباك** سنة (1987) (**Mira STAMBAK**)**وهاتماشر** سنة (1987) (**HUTMACHER**) و **رودريقز** سنة 1968 (**RODRIGUEZ**)، أشارت هذه الدراسات إلى نقل بين الأجيال لهذه الصعوبات كما تمّ اختبار مجموعة من العوامل و علاقتها بالاضطرابات المدرسية منها : خصائص العائلة، مستوى تعلّم الوالدين، أهمية التحفيز للنجاح المدرسي، عدد الأطفال وجود توتّرات عاطفية، عدد مرات الالتقاء بالمعلمين. كما يشير هذا الاتجاه إلى وجود عوامل داخلية خاصة بالطفل و المسببة لصعوبات خاصة في التفاعل الاجتماعي و التعلم.

أعطت أعمال **فيقوتسكي**(**VIGOTSKY**) أهمية للوضعية الاجتماعية التي يتم فيها التعلم و الاكتساب، فيقترح كحل بعض التعديلات في المحيط المدرسي و الوضعية البيداغوجية .

(BLAT GIMENO José, 1984, P.32)

2.6الاتجاه العصبي النفسي:

يقوم هذا الاتجاه على الربط بين سياقات التعلم و وظائف الدماغ، و ترتكز أيضا على بعض المعطيات المرتبطة بمشاكل التعلم. يشير هذا الاتجاه إلى أنّ حالات اضطرابات التمدرس و الاكتساب يتميزون غالبا بعلامات عصبية ضعيفة، فتمّ بناء العديد من البطاريات العصبية النفسية و التي تفرّق بين الأطفال العاديين، حالات صعوبات التعلم و بين من يظهرون ضررا في الجهاز العصبي المركزي.

يشير هذا الاتجاه إلى وجود حالات عيادية خاصة تسمى باضطرابات التعلم، دون تقديم معايير تجريبية لتأكيد ذلك، فيعرف هذا الاضطراب من خلال قصور أو مشاكل في توظيف الجهاز العصبي المركزي و هذا بصفة مستقلة عن العوامل البيئية و العائلية و النفسية، حيث يؤكد هذا الاتجاه أنه حتى و إن وجدت اضطرابات نفسية فهي مستقلة أو أنها نتيجة الإحباط و ضعف التكيف الناتج عن الاضطرابات الأولى للتعلم أو أنها هي الأخرى ناتجة عن مشاكل توظيف الجهاز العصبي المركزي.

تمّ أيضا في نفس هذا الاتجاه افتراض إمكانية وجود قصور في الناقلات العصبية و السياقات الجزئية الأخرى (moléculaire)،أمّا البحوث الجينية فقد ذهبت لدراسة اضطرابات التعلم و ما إذا كانت مرتبطة بأمراض جينية محدّدة، فلم يلاحظ في اضطرابات التعلم أي مشكل جيني ماعدا في حالات اضطرابات التعلم المرتبطة بالقراءة الناتجة عن مشكل سمعي التي كشفت عن وجود العامل الجيلي في العائلة (الصمم) ، استند هذا الاتجاه على النظرية المرضية الجيلية(pathogénique) التي تقوم على النموذج التحكمي (cybernétique)و نظرية المعلومات لتفسير الخصائص العيادية الملموسة لاضطرابات التعلم و عليه فهذا الاتجاه يعتبر أنّ الأمر يتعلق بعدم قدرة نسبية، عدم توازن في التلقي و في التنظيم، و في الاستدخال و التخزين ثم إخراج المعلومات.

تسمح الاختبارات النفس عصبية بتقييم و تقسيم الاضطرابات ضمن مجموعات فرعية مختلفة أين يهيمن القصور البصري، الفضائي، السمعي، اللفظي و القصور المختلط. يقترح هذا الاتجاه تقنيات إعادة التربية التعويضية لنمو القدرات غير المصابة. (حديد يوسف، 2010، ص.170-180)

3.6 الاتجاه المعرفي :

يعرّف الاتجاه المعرفي على أنه دراسة الأنشطة العقلية الموظفة لإنجاز مهمة مدرسية، معرفية، ذهنية أو اجتماعية، يقوم هذا الاتجاه على فهم النفس كمجموع وظائف أو أدوات للمعرفة و التكيف. يرجع عموما هذا الاتجاه الصعوبات المدرسية إلى عوامل معرفية، ذهنية عقلية كانخفاض مستوى الذكاء العام أو انخفاض مستوى القدرات الخاصة ممّا يؤدي للرسوب و هو يعتبر من أقوى عوامل الرسوب المدرسي، تعد الصعوبات المدرسية كقصور لأحد أو مجموع القدرات المتمثلة في : الذاكرة ، الحكم، الإدراك... الخ

يعتبر الذكاء من أهم العوامل العقلية المؤثرة في التحصيل الدراسي و ذلك لوجود علاقة ارتباطية بينهما، ذلك أنّ التحصيل الدراسي كأي نشاط عقلي يتأثر بالقدرة العقلية العامة. و إلى جانب الذكاء نجد قدرات معرفية أخرى أثبتت هي الأخرى العلاقة بينها و بين التحصيل الدراسي و أن أكثر هذه القدرات ارتباطا به هي القدرة اللّغوية أي القدرة على فهم معاني الكلمات و إدراك العلاقات فيما بينها، بطريقة تؤدي إلى الفهم إضافة إلى عامل التركيز الانتباه، التذكر، و الملاحظة.

منذ وقت **بيني**، وضعت العديد من الأدوات لتقييم هذه القدرات، السليمة منها و المضطربة، و عليه فقد اقترح هذا الاتجاه إعادة تربية هذه القدرات المعرفية التي تعد مضطربة. فأوجدت بالتالي العديد من التقنيات التصحيحية، من التقنيات الأكثر شمولية إلى التقنيات المتخصصة: إعادة التربية اللّغوية، القراءة، إعادة التربية الحسية الحركية، إضافة للدعم النفسي البيداغوجي.

جاءت أعمال **ج. بياجيه(J PIAGET)**لتحدد أكثر تطوّر هذا الاتجاه، خاصة فيما يتعلق بأنّ المعرفة هي بناء يرصن من قبل الفرد من خلال تجاربه مع الواقع خلال مراحل نموه . نمو الذكاء يكون من خلال مراحل معرفية مختلفة و التي تتتابع ترتيبيا، تبدأ هذه المراحل بالفترة الحسية الحركية المتميزة بفهم العالم الخارجي المدرك فقط من خلال أنشطة ملموسة ثم من خلال تطوير تصورات رمزية تكون في الأول إدراكية ثم تصبح فكر ملموس لتصل في الأخير على شكل فكر تصوري، هذا الفكر الذي يعتبر تطوري، يجد أنّ الطفل الذي يعاني من صعوبات مدرسية هو غالبا طفل غير ناضج و لم يصل إلى مراحل النمو اللاّزمة للمهام المدرسية المقترحة عليه.

دائما و في نفس هذا الاتجاه ، هناك يفسر الرسوب بالشدة القلق حيث يقوم هذا الأخير بإنهاك قدرة الذاكرة العملية وهي الذاكرة النشطة ذات المدة القصيرة و التي تسمح بمعالجة (5) إلى (9) معطيات في آن واحد، فهي مخزن حقيقي لمعالجة المعلومات، كما أنّها تسمح بتحليل و إعطاء معنى لما يستقبله النظام و بعد هذه المعالجة تبعث المعطيات للذاكرة بعيدة المدى و هي ذاكرة محورية في عملية الاكتساب فبواسطتها يتمكن الطفل من استدخال المعطيات الجديدة ، فينتج عن القلق المفرط اضطراب في فك التشفير و معالجة المعلومات، فيصبح الطفل عاجز عن استدخال أو معالجة الدروس، التعليمات، العبارات..، إضافة إلى ما ينتج عن القلق من مشاكل حركية، فغالبا ما يظهر الطفل القلق على أنه كثير الحركة حيث تكون هذه الاستثارة الحركية طريقة لمواجهة القلق.

ظهرت في نفس السياق العديد من الدراسات التي اهتمت بالسيرورات المعرفية الخاصة و التي تطورت بصفة غير متناسقة عند حالات الرسوب المدرسي غير المصحوب بقصور معرفي. طرق التدخل المقترحة من قبل هذا الاتجاه تتمثل في استثارة السياقات الخاصة التي بقيت غير ناضجة و ذلك على

المستوى النفسي البيداغوجي، هذه المفاهيم طورت خاصة البيداغوجيا المختصة و هذا بتكيف المهام المدرسية حسب التطور المعرفي للطفل. (MANZANO Juan, 1991, P.140 ,141)

4.6 الاتجاه النفس مرضي:

يستند هذا التناول حول فكرة أنّ معظم مشاكل التعلم يصاحبها أعراض نفسية أخرى خاصة: اضطراب الاكتئاب و الهوسية ، اضطرابات الشخصية و السلوك، البكم المدرسي الانتقائي، و بعض أشكال الذهان الطفلي، فرط الحركة و نقص الانتباه إضافة للاضطرابات العصابية، القلق أو التحويلية و المخاوف المرضية، هذا عكس التناول النفس عصبي الذي يرى أنّ هذه الاضطرابات ما هي إلاّ نتيجة لمشاكل التعلم وبالتالي يدعم الاتجاه النفس مرضي الفكرة المعاكسة و هي أنّ المشاكل المدرسية تعتبر أعراض لتناذرات سيكولوجية أخرى. و عليه فحسب هذا الاتجاه لا وجود لرسوب مدرسي كمرض بل هو عرض لجدول عيادي معين و بالتالي يجب تناول الرسوب المدرسي حسب كل التنظيم النفسي للطفل و شخصيته في شموليتها، فيكون العلاج من خلال تناول المشكل في كليته و معالجته على هذا الأساس.

(GUERIOT C et CHANCE–SERVE C, 1983, P.83)

إنّ أساس هذا التناول النفس مرضي للرسوب المدرسي يرجع للنظرية التحليلية، فيأخذ التعلم و الاكتساب في النظرية التحليلية كجزء من السياقات العامة للنمو، في هذا الإطار تجتاز شخصية الطفل مسارا تطوريا انطلاقا من توظيف بدائي، تحت سيطرت مبدأ اللذة و الذي من خلاله و بطريقة سحرية و القدرة الخارقة (manière magique et toute puissante)يبحث عن الإشباع الفوري لرغباته و حاجاته الغريزية، ثم يصل تدريجيا للتوظيف تحت سيطرت مبدأ الواقع و الذي من خلاله يأخذ بعين الاعتبار صعوبات الواقع الخارجي و تغيير الإشباع، و للوصول لذلك وجب تطوير الوظائف الكفأة مثل : الإدراك، الذكاء، الذاكرة ....، التي تسمح للفرد بمعرفة أحسن للواقع و قدرته على التعامل مع هذا الواقع و التكيف و الحصول على اشباعات و تفادي الاحباطات، و لهذا وجب من جهة كبت بعض الرغبات الطفلية و التي تكون في تضاد مع الواقع المادي الاجتماعي و من جهة أخرى إعلاء رغباته لجعلها مقبولة اجتماعيا و هكذا يتحول الفضول الجسدي و الجنسي الطفلي إلى دوافع ايبيستيمولوجية من خلال الاهتمام بالمعرفة الفكرية، فيتم بذلك نقل مواضيع الاهتمام البدائية نحو مواضيع أخرى تجريدية أكثر فأكثر و التي تصبح رموزا. و علية إذا تم كل شيء بصفة عادية يصبح الطفل قادرا على قبول بعض النشاطات من بينها الاكتسابات المدرسية .

كل هذه السياقات تمر من خلال العلاقة بالراشد، الأولياء أولا ثمّ المعلمين، حيث يقوم الطفل بالتماهي بالراشدين و يأخذ بالتالي تجاربهم و قيمهم ممّا يسمح ببناء وعيه الأخلاقي (الأنا الأعلى). إذن يرتبط الأمر بمسار طويل تتخلّله العديد من الصعاب و المشاكل التي يمكن أن تعيق هذا التطور أو توقفه أو

يأخذ اتجاه مغاير فتؤدي لاضطرابات نفسية و التي تؤثر هي الأخرى على سياقات التعلم و عليه في هذا الإطار وجب تحديد هذه المشاكل و هذه التنظيمات غير الكاملة للشخصية أو المنحرفة لمساعدة الطفل على تجاوزها.

إنّ استثمار المعرفة ليست بالعملية الهينة فهي تتدرج ضمن سياق تطوري و عليه فإن نجاح الطفل أو فشله حسب هذا الاتجاه تحدّده نوعية الإمكانيات الدّفاعية التي تمّ تكوينها خلال مراحل النمو المختلفة، حيث أن الطفل و إزاء الوضعية المدرسية يتوظف حسب طبيعة سيره النفسي و قدرته على ارصان هذه الوضعية فيكون إما متكيفا أو غير متكيف و هذه الوضعية . (DEBRAY Rosine, 1986, P.4)

ارتبط مفهوم الرسوب المدرسي طويلا في التحليل النفسي و مفهوم الكف فإذا كان العديد من المختصين العياديين يجعلون من الكف الفكري تفسيرا للرسوب المدرسي، فالتحليليون يشيرون إلى أنه عرض بالمعنى الفرويدي فهو مؤشر لعدم اشباع للدوافع الجنسية، و نجاح لسياقات الكبت، و الذي بأمر من الأنا لا يعمل على تحقيق استثمار للدوافع الجنسية المحرّضة من قبل الهو، فيعمل الأنا على كبت التصورات المزعجة و يجعلها بعيدة عن الشعور" (FREUD Sigmund,1975,P.2)

أوضح **فرويد** جيدا العلاقة بين الكف و القلق، إذ أن بعض أنواع الكف تعبر بوضوح عن تراجع اتجاه وظيفة معينة لأن أداءها يثير قلقا يهدد أمن الأنا فيلجأ بالتالي الكف للحد منها حتى يتجنب القلق و هذا الكف يمس المجال الذي يشكل خطرا بالنسبة للأنا. و بالتالي يأخذ الكف مكان العرض في حالة ما إذا كان يهدف كالعرض إلى تجنب القلق. الكف إذن هو حدّ لوظيفة معينة لتجنب القلق. و عليه فإن الكف في الجانب المعرفي أو الفكري هو ما يكون مرتبطا بضعف النتائج المدرسية و الرسوب المدرسي.

(ROUART J et col, 1960, P.350)

تجدر الإشارة في الأخير أنه لا يمكن لنا أن نحصي أسباب الرسوب المدرسي وأن نحصرها لأنها متعدّدة ومتشعبة وإن كان بعضها متشابها و مشتركا بين فئات الأطفال في خطوطها العريضة إلا أنّ الكثير منها يختلف من طفل لآخر نظرا لاختلاف العوامل والظروف و الأسباب التي تمّ ذكرها، فقد تنطبق كلّها على حالة معينة نظرا لارتباطها وتفاعلها وقد ينطبق بعضها فقط على هذه الحالة.

لقد ساهم كل اتجاه من الاتجاهات سالفة الذكر في تفسير الرسوب المدرسي وتحديد العوامل المسببة له لكن تعقد المشكلة جعل بعض المهتمين بها لا يعتمدون على نموذج واحد فقط لفهم الظاهرة بل يفضلون مقاربة المسألة من زوايا متعدّدة حتى تكون الدارسة أشمل و أوسع، وقدموا بالتالي اتجاه جديد أطلقوا عليه اسم المنظور متعدد الأبعاد و الذي يستند في فهمه للرسوب المدرسي على كل الأسباب والعوامل التي قدّمتها النظريات الأخرى، كما يركز على دراسة التفاعل بين كل هذه المتغيرات لاعتقاده بأن التحصيل اللأكاديمي هو محصّلة تداخل كل هذه العوامل فيما بينها.

7-الأشكال العيادية التي يظهر فيها الرسوب المدرسي :

تتمثل مختلف الأشكال العيادية التي يظهر فيها الرسوب المدرسي فيما يلي :

1.7 الأشكال الاجتماعية:

هم أطفال دون مشاكل نفسية أي حالات عادية، بحيث يكون اضطرابهم مرتبط بالوسط الاجتماعي و الثقافي المتدهور، الذي لا يسمح باستثمار التمدرس و بالتالي يظهر الرسوب المدرسي لدى بعض هذه الحالات.

2.7 انحراف معايير النمو:

تمس الأطفال دون اضطرابات نفسية أي حالات عادية لكن رتم أو نمط النمو لا يتماشى و مجموعة الفرد العمرية، التدخل يكون من خلال التربية الخاصة و التناول البيداغوجي.

3.7 الاضطراب الانعكاسية:

تكون شخصية الطفل عادية، غير أنّ مشاكل التعلم تعد نتيجة أو انعكاس لظروف خاصة أو ما يسمى بالعوامل المفجّرة كالطلاق، الانفصال، الوفاة، تغير مفاجئ في الحياة العائلية، مرض أو تغير في الحياة المدرسية، كتغير المدرسة أو المدرس.... ، فهو رسوب تحدّده مجموعة من العوامل الخارجية الواضحة و سهلة التقدير، و هو ما أشارت إليه أعمال كل من **ليبوفتسي، دياتكين، ميزاس** و **سولي** و هي حالة الرسوب المدرسي كعرض انعكاسي . (GILLIG Jean-Marie, 1998, P.29)

حسب **ميزاس و سولي** : الاضطراب الانعكاسي هو استجابة حالية نحو حدث جديد و الذي يساهم في عدم تكيف الفرد، فهو لا يرجع إلى تنظيم سيكوباثولوجي محدّد للشخصية، و إنّما هو انزعاج وجداني مرتبط بالمعاش الحالي، القلق يكون واضح و حديث و مرتبط مباشرة بالوضعية الجديدة. يتم التعامل مع هذه الحالات من خلال الدعم النفسي. (MISES Roger, 2002, P.6 ,8)

4.7 العوامل العضوية :

هي مجموع العوامل المتمثلة في العوامل الحسية، العصبية و التي تأخذ دائما حسب النمو، و الدور الذي تلعبه في شخصية الطفل مع الأخذ بعين الاعتبار دمجها مع العوامل الأخرى و الطريقة التي يعوض بها و يتكيف من خلالها الفرد في الجانب العضوي و النفسي، فنفس الإعاقة لها آثار مختلفة حسب شخصية الطفل . (BLAT GIMENO José, 1984, P.29)

5.7 الرسوب عرض لاضطراب سيكوباثولوجي عام :

1.5.7 اضطراب عصابي:

يظهر الرسوب كنتيجة لصراع لاشعوري، حيث ترمز بعض نشاطات أو مواضيع التعلم لرغبات ممنوعة و تقع تحت هيمنة الكف، التكفل هنا يكون من خلال علاج نفسي فردي، يظهر هذا الاضطراب حسب أشكال مختلفة، فنجد:

أ. عدم الاهتمام المدرسي:

يوجد لدي بعض الأطفال ملل انتقائي اتجاه كل ما هو مرتبط بالتمدرس، بينما يظهرون اهتماما واضحا باللعب، الرياضة و النشاطات اليدوية و حتى المعرفية التي لا تكون ضمن البرنامج المدرسي، عدم الاهتمام هذا هو شكل من أشكال الرفض المدرسي الشعوري، و قد يكون أحيانا انتقائيا اتجاه مادة معينة مرتبط باضطراب أدائي أو مشكل مع مدرس أو مرتبط بمشكل تقمصي.

ب. السلبية المدرسية:

لا يقدر الطفل في هذه الحالات على انجاز بعض المهام و الأعمال المدرسية إلاّ في حالة ما تمت استثارته و دعمه بصفة مستمرة، غالبا ما يكون للطفل أم ذات حماية مفرطة .

ت. معارضة التمدرس:

معارضة التمدرس يصنف كاضطراب تصرفي (trouble du caractère) دون دفاعات عصابية واضحة، تظهر المعارضة من خلال: تزوير النقاط، الغش، الكذب، عدم إجراء الامتحانات... ، يظهر الطفل سلوكات معارضة و استفزازية اتجاه التمدرس، على العموم يتعلق الأمر بأطفال لم يتمكنوا من تنظيم شخصية ناضجة كفاية و مكيفة و التي تظهر اضطرابات في العلاقة و التماهيات و الجوانب الاجتماعية و التوظيف الرمزي و تقدير الذات .

ث. رفض التمدرس:

هي أيضا إشكالية مرتبطة بالعلاقات الأولى مع الأم، يتمثل هذا المشكل برفض الطفل الانفصال عن أمه و الذي يستجيب له بالغضب الشديد أو العناد أو عدم الاهتمام الكلي في القسم. في حالة السلبية المدرسية هناك كف في الانجاز بينما في الرفض المدرسي و المعارضة هناك كف في التلقي.

(GUERIOT C et CHANCE-SERVE C, 1983, P.81, 85)

ج. اضطرابات القلق:

فيما يخص اضطرابات القلق نجد أن الوسواس القهري تؤدي فيه الأفكار القهرية و الطقوس إلى إعاقة قوية لحرية الفكر، فتجتاح الأفكار القهرية الطفل بحيث لا يصبح له أي فضاء نفسي مستعد لاستثمار الاكتسابات المدرسية .

ح. الكف المعرفي العصابي:

من المتفق عليه أنّ التوظيف الهجاسي يتميز باستثمار معرفي هام، لكن هذا لا يمنع من وجود بعض العوامل المعرقلة للتوظيف المعرفي و التي تكون على شكل دفاعات ضد الشبقية المفرطة لمحتوى أو توظيف الفكر، هذا ما يظهر من خلال : الشك المستمر، و الحاجة المستمرة إلى المراقبة و التأكد ، التأكيد على التفاصيل و ضرورة التدقيق ، إضافة إلى المثالية، أفكار طفيلية تعيق مجهودات التركيز و الانتباه، البطيء، اجترارات هوسية، كما تظهر غالبا محدودية و صعوبة أو استحالة الانجاز، رغم مجهودات كبيرة لتجاوز هذا الكف. (SIAUD-FACCHIN J, 2005, P.9)

خ. المخاوف المدرسية:

أكثر ما يخافه الطفل في بداية التمدرس هو الانفصال عن الأم أكثر من الاكتسابات المدرسية، يكون الكف في الأول محصورا في كل وضعية أو علاقة مدرسية كما يمكن أن يتوسع إلى أكثر من ذلك حيث يمس كل وضعية تذكر الطفل بالوضعية المدرسية.

تعرّف الفوبيا المدرسية على أنّها : رفض الالتحاق بالمدرسة أو مقاومة الذهاب إليها، من خلال إظهار استجابات حصرية حادة ومن خلال الذعر عندما يجبر الطفل على ذلك، و هي تعتبر من أكثر المخاوف المرضية شيوعا عند تلاميذ المدارس الابتدائية و هذا يحدث نتيجة أسباب غير معقولة أو واقعية .

تشكل مواضيع العلم و المعرفة أو التعلم أو شخص المعلم أو مكان الدراسة، مواضيع مثيرة للخوف و حالة الفزع، ممّا يمنع الطفل من التعلم و التواجد في وضعية مريحة للاكتساب المدرسي و تفعيل قدراته المعرفية، فينجر عن ذلك غالبا رسوب مدرسي، يظهر في هذه الحالات كف في التعلم أكثر منه كف معرفي، لأنّ الفضول و الرغبة في التعلم يكون حاضرا في وضعيات أخرى غير وضعية التمدرس.

(DUGAS M et col, 1977, P.307,308)

د. هستيريا الرسوب:

تتمثل هستيريا الرسوب في بعض الأعراض التحويلية مثل اضطرابات الرؤية أثناء انجاز عمل مدرسي ما أو كشلل و عجز حركي للأطراف العليا يعيق الفرد على الكتابة، أو صعوبة في السمع تشوش عملية التلقي أو البكم الانتقائي أو العجز عن الكلام. قد تكون أيضا على شكل فقدان القدرة على التذكر، كما يظهر الفرد غالبا حالات من العياء و آلام الرأس و عدم القدرة على القيام بأي مجهود معرفي، فيتواجد في وضعيات جد سلبية كمشاهدة التلفاز، سماع الموسيقى ....

و. عصاب الفشل :

يظهر الكف المعرفي في لحظة انتقائية، حيث يكون استخدام القدرات المعرفية جد هام و أساسي فيما يخص النجاح المدرسي أو الاجتماعي، مثال ذلك: نسيان كلي أو خطئ فادح، أو خروج عن الموضوع رغم أنّ عصابات الفشل تقوم حول فكرة التوتر اتجاه التأنيب و الرغبة في تجاوز موضوع التأنيب الوالدي تظهر لدى هذه الحالات رغبة ملحة في الفشل فتلاحظ مظاهر الكف خاصة في الوضعيات الحساسة و المصيرية كالإمتحانات.

2.7.5 اضطراب الاكتئاب:

يؤدي الاكتئاب إلى فقدان الاهتمام بالنشاطات المدرسية عند الطفل، مما يؤدي إلى تباطؤ الوظائف المعرفية و كف عام فينتج عنه انخفاض هام للمردود المدرسي كما يؤدي لتباطؤ النشاط الحركي و الانسحاب و رفض للنشاطات مهما كانت من بينها النشاطات المدرسية. في حالة الاكتئاب لا يوجد مشاكل خاصة في القدرات المعرفية بل في استحالة استخدام هذه القدرات حيث يكون فقدان استثمار التعلم جد حاد.

6.7 اضطرابات ذهانية:

يمكن للعديد من اضطرابات الذهان الطفلي أن تتسبب في مشاكل و عجز عن الاكتساب فهي تتصف بالاختلالات التي تطرأ على عمليات التفكير عند الشخص، والوظائف المعرفية مما يؤثر سلبا على أدائه المدرسي والمهني والأسري.

8.7 التخلف العقلي:

مهما كان أصل التخلف العقلي سواء وظيفي أو عضوي فهو سبب أساسي في مشكلة الرسوب المدرسي كونه قصور في الذكاء، أي القدرة المسؤولة عن التعلم. فانخفاض نسبة الذكاء العام عن المعدل المتوسط، يؤثر على تمدرس الطفل لأن القدرة على الاكتساب تحتاج إلى نسبة ذكاء لا تقل عن الحد المتوسط

المساعد على التحصيل المعقول، أي أن الضعف في الناحية العقلية، أو النقص في قدرات الطفل العقلية عامل مهم في الرسوب الدراسي.

9.7 الأشكال المختلطة:

الاضطراب هنا يكون متعدد الجوانب، فنجد سببين أو أكثر من العناصر المعروضة سابقا.

(MANZANO Juan, 1991, P.150,151)

8- تشخيص الرسوب المدرسي:

عند محاولة تفسير الرسوب المدرسي وجب الأخذ بعين الاعتبار مشاكل النمو و بناء الشخصية، اضطرابات الذكاء، إضافة للعوامل العضوية، الاجتماعية و العائلية و المدرسية التي تدخل ضمن الوضعية البيداغوجية. و هذا بالرجوع إلى تاريخ الحالة إضافة لوضعية الطفل الحالية و هذا من خلال مقابلات مع الطفل و عائلته، و عليه فإن التشخيص يضم ما يلي:

1.8 التأكد من الفحوصات العضوية : أي التأكد من سلامة الحواس و الأعصاب و هذا بمساعدة أطباء الأطفال أو غيرهم من الأطباء المختصين. فضعف البنية و الصحة العامة من أشد العوامل المؤثرة في إحداث مشاكل التعلم، و عليه وجب التأكّد بعدم ارتباط الرسوب المدرسي بمشاكل عضوية و بالتالي استبعاد السبب العضوي للرسوب المدرسي.

2.8 **الفحص النفسي المعمق(bilan psychologique):**

يقصد بالفحص النفسي ، الدراسة و التقصي المعمق، الدقيق و المفصل للحالة من الناحية النفسية و هذا من خلال المقابلة العيادية و الاختبارات النفسية، إضافة إلى تحليل و دراسة كشوف نقاط الطفل، حيث يسمح التقييم العيادي للطفل من تقدير شامل للتوظيف النفسي و الوجداني والقدرات المعرفية، اللغة والجانب الحسي حركي لهذا الأخير .

إنّ تقدير الجانب المعرفي يمكّن المختص النفسي من التعرف على معامل الذكاء عند المفحوص إضافة إلى توظيفه المعرفي، حيث يتم الأول من خلال معامل الذكاء و هو يقيس المعرفة و المعلومات أمّا الثاني فهو يعبر عن مستوى تطور الفكر عند الطفل و الذي يقيّم حسب مراحل النمو المعرفي التي وصل إليها الطفل في نظرية **بياجي** و الذي يقيّم نوعية الأحكام عند الطفل ومستوى الفكر. إضافة لتحديد نقاط القوة و الضعف لغرض تكييف المساعدة فيما بعد حسب هذه النقاط.

تقدير الجانب الانفعالي يمكّن المختص النفسي من معرفة سبب و كيفية عدم الاستخدام الجيد للقدرات المعرفية عند الطفل، فسياقات الفكر جد مرتبطة بالنمو الوجداني والمرتبط هو الآخر بالمحيط و عليه قد يكون الرسوب المدرسي عرض يرجع إلى اضطراب في الشخصية .

الفحص النفسي يمكّن المختص النفسي من إيجاد تموضع الطفل أو المراهق ضمن توظيف كلي يحدّد الصلة بين البعد الوجداني، المعرفي، الاجتماعي، اللغوي، و الحسي حركي.

(GAILLARD Bernard, 2001, P.91,94)

9- اللاتناسق المعرفي المرضي و الرسوب المدرسي حسب نظرية جيبيلو:

يتدخل في عملية التعلم ما لايقل عن خمسة عشر15 ميكانزم، من بين هذه الميكانزمات : التبادل بين الألفاظ، جمع الأجزاء، العمليات الطوبولوجية، السلاسل، التصنيف، الاتجاه من السبب للنتيجة، الاشتمال، التكامل، بناء الأعداد الكبيرة، التعويض، الفضاء الإسقاطي و الإقليدي، و غيرها من الميكنزمات الأخرى . حسب **جيبيلو** قد يظهر الخلل في حالات الرسوب المدرسي في أحد أو مجموعة من هذه المكنزمات.

يظهر اللاتناسق المعرفي المرضي عند حالات الرسوب المدرسي من خلال استخدام الطفل في أحد جوانب الفكر، استراتجيات تتناسب و عمره و مستواه المعرفي، أمّا في مجالات أخرى للفكر يبقى يستخدم نماذج للفكر استغنى عنها زملاؤه من نفس عمره و من نفس مستواه المعرفي و هذا منذ مدة طويلة.

(GIBELLO Bernard, 1984, P.81)

يترجم الرسوب المدرسي إذن من خلال عدم تناغم و تجانس في الطريقة التي تتناول بها الاكتسابات، حيث يظهر غياب للتناسق بين البنيات المنطقية للذكاء و عليه فالفرد الذي يظهر هذه الصعوبات يمكن أن يتميز بذكاء عام عادي أو يقترب من العادي، فيكون قادرا على التفكير الجيد في وضعية ما و على العكس التصرف بطريقة غير مكيفة في وضعيات أخرى.

تتلخص صعوبات هذه الحالات في صعوبات تعلم القراءة أو الكتابة، يبقى اكتساب الحساب محدود في الترقيم مع الخلط بين الرقم و العدد، يمكن تعلم الجمع، بينما تعلم الطرح يكون ضعيف جدا كون مفهوم الاشتمال يكون غير مفهوم، كذلك أنظمة السلاسل و القياس تكون هي الأخرى غير مكتسبة.

يظهر هؤلاء الأطفال صعوبات كبيرة في استيعاب المعارف، كما يتميزون بصعوبات في اللغة، حيث تتميز بتأخر هام نوعا ما، إضافة لاضطرابات حادة في تحديد الزمان و المكان مصحوبة بصعوبات كبيرة في التصورات العقلية .

يتعرقل الاكتساب المدرسي أيضا نتيجة الصعوبات الكبيرة على الترميز و التعميم ، إضافة إلى أنّ حلّ التمارين التي تتطلب خطوات و مراحل فكرية خاصة، يؤدي بهؤلاء الأفراد إلى استخدام السياقات الفكرية التي يتحكمون فيها و الخاصة بمجالات أخرى رغم أنها غير متناسقة مع المطلوب منهم و بالتالي فهم يلجؤون إلى الأوتوماتيكية في التصرف غير المتكيفة مع الوضعية .

تتميز أيضا هذه الفئة بقلة الثبات الحركي و مشاكل نفس حركية مثل الديسبراكسيا و التي تعتبر اضطراب في الانجازات الحركية و المرتبطة بالتنظيم المكاني و كذلك صعوبات الإدراك الحسي و التي تتصف بصعوبات التعرف و تصور معنى الموضوع. (CHIKH Khadîdja, 2016, P. 31,32)

10- الانعكاسات النفسية للرسوب المدرسي:

تتمثل أهم الانعكاسات النفسية للرسوب المدرسي في :

1.10 الاكتئاب :

يظهر الاكتئاب مباشرة أو بطريقة غير مباشرة من خلال تصرفات ذات طابع اكتئابي ، هذه الانعكاسات تخفي أعراضا اكتئابية، تنفي القلق و كل انزعاج داخلي، تترجم من خلال تعبيرات عن عدم الاهتمام بما يتعلم في المدرسة و التأكد من القدرة على التحكم في الوضع دون الحاجة إلى المعلومات المدرسية. ومن جانب آخر لا يظهر هؤلاء الأطفال اهتماما كبيرا بالمحيط الخارجي، يملون كثيرا و بسرعة، فيجدون صعوبة كبيرة في إيجاد اللّذة في أي نشاط. يكونون غالبا غير راضين و متطلّبين، يتميز نومهم بالاضطراب من خلال عدم القدرة على النوم نتيجة الهلع و الكوابيس.

يكون تصوّر الذات عند هذه الفئة سلبي، فيصف الطفل نفسه على أنه غير قادر مع التأكيد على أنه سيئ ممّا يعبّر عن جروح نرجسية، التحكم في العدوانية يكون جد بدائي، فتكون العدوانية موجهة نحو المحيط بصفة اندفاعية أو ترجع نحو الذات من خلال العقاب الذاتي.

(GIBELLO Bernard, 2006, P. 350,351)

2.10 الثنائية مضطهد – مظطهد (persécuteur – persécuté) :

غالبا ما لا يفهم محيط الطفل المتمثل في عائلته و المعلمين و الإداريين حالة هذا الأخير، فهو عادي من جهة و لكنه من جهة أخرى يعاني من فشل حاد، هذه الوضعية تبعثهم غالبا إلى الاعتقاد أن الطفل هو من لا يعمل كفاية، لا يبذل أي مجهود، غير منتبه أو أعقد من ذلك، أنه يتعمّد القيام بذلك .

يشعر الطفل في هذه الحالة بأنّه مضطهد من قبل عائلته و محيطه خاصة و أنه هو في حد ذاته لا يعرف أصل صعوباته، و عليه يظهر هذا الأخير تصرفات عدوانية، يحس محيطه من خلالها أنه

مضطهد، و أن الطفل عنيد و يقوم بأي شيء ليفشل. فتتأسس هذه الحلقة المفرغة بسرعة، فتكون بالتالي أصل العديد من السلوكات، الأكثر صعوبة، على شكل عدوانية و معارضة للمجتمع.

و عليه يظهر الطفل هنا تارة مضطهد و تارة أخرى مضطهد في المحيط العائلي و المدرسي. فيعيش الطفل العقوبات و اللوم الموجه له على أنه ظلم غير مبرر، فتتولد لديه الرغبة في الانتقام من خلال سلوكات المعارضة و العدوانية، و يلاحظ عموما مخاوف و تجنب للنظرات، كما نجد عدم نضج و تصرفات طفلية. تكشف نتائج اختبارات الشخصية عن حياة هوامية يجتاحها المواضيع البدائية و المهدمة . (GIBELLO Bernard, 1983, P. 440)

3.10 تقدير الذات:

يرتبط مفهوم تقدير الذات بالحكم الذي يحمله الفرد نحو ذاته، هو الشكل النهائي لسياقات بناء الذات، كما يبنى تقدير الذات أيضا من خلال نظرة الآخر، كما أنه في نفس الوقت جد شخصي. إذا كان للفرد درجة منخفضة من تقديره لذاته، فهو يولي أهمية قليلة للتقييمات الإيجابية الخارجية (من الآخر)، و للاستفادة منها وجب أن تكون القواعد النرجسية للفرد جد ثابتة، و على العكس التقييمات السلبية التي يتلقاها الفرد من الخارج لها تأثيرات شديدة عليه، يمكنها أن تضعف و تهاجم صورة الذات حتى و إن كانت السياقات النفسية المبدئية ثابتة.

في الجانب المدرسي: كل ما يصدر من الخارج مثل : " لا تقوم بأي شيء أو مجهود" ،" لن تستطيع أبدا" " أنت فاشل"، " أنت عاجز عن القيام بأي مجهود"، هي غالبا رسائل إذا كرّرت كثيرا ، فهي تهاجم بقوة الثقة بالنفس، حيث يصبح الطفل مقتنع بأنه لا يعرف، و لا يمكنه ذلك، فيعيق بذلك كل إمكانية لتوظيف قدراته لتخطي الصعاب. فينتج عن ذلك استمرار الرسوب وزيادة في حدّته. فيوظف الطفل لتفادي العمل استراتيجيات التجنب و التي تمكنه من تفادي مواجهة قدراته المحدودة و شعوره بالعجز.

(SIAUD FACCHIN J, 2005, P.9)

خلاصة الفصل :

يعد الرسوب المدرسي من أكثر أسباب طلب الفحص النفسي في عيادات الطب العقلي و النفسي و عليه وجب الإشارة إلى أنه عرض، قد يكشف عن اضطرابات مختلفة في الشخصية أو القدرات المعرفية، و عليه وجب على المختص النفسي البحث و التقصي الجيد لهذا العرض لاكتشاف معناه هل هو مجرد صعوبات عابرة أو عرض لأحد اضطرابات الشخصية أو أحد الاضطرابات المعرفية. يعد هذا الإجراء جد أساسي قبل أي تدخل علاجي.

إن كلا العاملان الوجداني و المعرفي هما عنصران أساسيان لفهم إشكالية الرسوب المدرسي، فالجانب المعرفي مرتبط بقوة بالجانب الوجداني و العكس صحيح، فكل وضعية تعلم تؤدي إلى توظيف الوجدان و الذي يؤثر على القدرات المعرفية، فمشاكل الوجدان قد تؤثر على الجانب المعرفي بحيث تعيق و تعطل القدرة على التفكير و تفعيل القدرات.

قد تخفي مشاكل التعلم أو الرسوب المدرسي، اضطرابا أخر، حيث تفهم تصرفات الطفل العدوانية، فشله و رفضه للدراسة رغم معامل الذكاء العادي لديه. على المختص النفسي العيادي أمام حالات الرسوب المدرسي التأني قبل التشخيص و أن يعرض مجموعة من الفرضيات و التي وحده التناول الشامل و الفحص الدقيق و المعمق يمكنه من التفسير الصحيح لهذا المشكل و بالتالي تسطير الخطة العلاجية المناسبة.

يعد الرسوب المدرسي عائقا حقيقيا في المسار المدرسي للطفل، حيث تتجاوز نتائجه اكتسابات الطفل فقط فالنجاح المدرسي و الضغط الاجتماعي حوّلوا اكتساب المعارف إلى محك يقوم عليه مستقبل الطفل الشخصي و النفسي و الاجتماعي و المهني.

إنّ الرسوب المدرسي أو الصعوبات المدرسية هي العلامات الأولى التي يعبّر من خلالها الطفل عن معاناته، هي إشارة للفت الانتباه و التي على الأولياء، المهنيين و المعلمين الانتباه لها و أخذها بعين الاعتبار.

نتيجة لهذا و كباحثين و مختصين في علم النفس العيادي، حاولنا من خلال هذه الفصل التطرق بالتفصيل لهذا المشكل، ليأتي بعده و في الفصول التطبيقية اللاحقة اختبار مدى ارتباط تفسير الرسوب المدرسي بأحد اضطرابات الذكاء و هو عدم التناسق المعرفي المرضي.

الباب الثاني :

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس:

منهجية البحث

1-منهجية البحث:

اعتمدنا في هذا البحث على المنهج العيادي و هذا لطبيعة الدراسة المتمثلة في التعرف على طبيعة التوظيف المعرفي عند حالات الرسوب المدرسي و عمّا إذا كانت هذه الحالات تتصف باللاتناسق المعرفي المرضي، فهو المنهج الذي يهدف للدراسة المعمقة لأفراد معينين في وضعية خاصة، و مفهوم العيادي يقصد به التفهم النفسي للتصرفات الحاضرة و الماضية للشخص.

يرى **د. لاقاش(D. LAGACHE)** أنّ المنهج العيادي هو :" تناول للسيرة في منظورها الخاص، إضافة للتعرف على مواقف و تصرفات الفرد اتجاه وضعيات معينة محاولا بذلك إعطاء معنى لها للتعرف على بنيتها و تكوينها كما يكشف عن الصراعات التي تحرّكها و محاولات الفرد لتجاوزها".

(LAGACHE Daniel, 1949, P. 42)

يؤكد **بيرون** أن " المنهج العيادي يهدف إلى تشكيل الحوادث السيكولوجية في بنية معرفية، أين يكون الفرد منبعا لها" (PERRON Roger, 1979, P.38)

اعتمدنا في هذا البحث على المنهج العيادي من أجل التحقق من الفرضية المقدمة، و هذا من خلال دراسة مجموعة من الحالات ثم المقارنة بين نتائجها، فدراسة الحالة هي الملاحظة المعمقة لفرد ما و التي يتم من خلالها جمع كل المعطيات الممكنة حول هذا الفرد ، فيستخرج من هذه المعلومات فرضيات و قوانين مفسرة لهذا الفرد . (Dictionnaire de psychologie, Larousse, P.40)

2-مجموعة البحث:

1.2 معايير انتقاء مجموعة البحث:

تتكون مجموعة البحث من (20) طفل متمدرس، عمرهم(9) سنوات، مقسمين ضمن مجموعتين، حيث تضم المجموعة الأولى الأطفال الراسبين دراسيا، أمّا المجموعة الثانية فهي تضم الأطفال المتفوقين دراسيا. تمّ اختيارهم و توزيعهم على المجموعتين حسب الشروط التالية:

1.1.2 شروط اختيار المجموعة الأولى:

تتمثل هذه المجموعة في (10) أطفال، تمّ اختيارهم حسب الشروط التالية:

- أن يكون سن الطفل (9) سنوات و هو ما يمثل متوسط العمر لمرحلة الكمون من (7) إلى (11) سنة حيث تجنّبنا سن (7) و (8) سنوات لتفادي الصعوبات المدرسية المرتبطة بالتكيف الأول مع

المدرسة و متطلباتها و هذا في السنوات الأولى من التمدرس، كما تمّ تجنب سن (10) و (11) سنة على اعتبار أنها فترة تقترب من مرحلة ما قبل المراهقة.

- أن يدرس الطفل في مدرسة عمومية حيث يخضع كل الأطفال لنفس المنهج الدراسي و نفس ظروف التعلم.
- أن لا يشكو الطفل من تخلف عقلي، بحيث يكون معامل الذكاء عادي.
- أن يكون الطفل راسب مدرسيا، حيث أعاد السنة، مع تسجيل انخفاض كبير في الدرجات التي تحصل عليها الطفل في الفروض و الاختبارات الفصلية و هذا مقارنة بزملائه، مع استمرار الرسوب في نقاط الاختبارات للسنة الحالية.
- أن يكون رسوب الطفل عام و لا يرتبط بمادة واحدة فقط.
- أن لا يرتبط الرسوب المدرسي بمواقف صدمية مؤقتة أو حديثة.
- أن لا يشكو الطفل من أي مرض عضوي أو عجز يؤثر على تحصيله الدراسي .
- أن تستمر حالة الرسوب المدرسي عند الطفل رغم دروس الاستدراك و الدعم.
- ان يكون الرسوب المدرسي سببا في طلب المساعدة النفسية .
- أن ترتبط الشكوى بالصعوبات المعرفية و صعوبات الأداء أكثر من الصعوبات الوجدانية و العلائقية .

2.1.2 شروط اختيار المجموعة الثانية:

تتمثل هذه المجموعة في (10) أطفال، تمّ اختيارهم حسب الشروط التالية:

- أن يكون سن الطفل (9) سنوات.
- أن لا يكون الطفل ذو ذكاء متفوق جدا، بحيث يكون معامل الذكاء عادي حتى تتم مقارنة التوظيف المعرفي و خصائصه و علاقته بنوعية التحصيل الدراسي عند نفس مستوى الذكاء.
- أن يدرس الطفل في مدرسة عمومية حيث يخضع كل الأطفال لنفس المنهج الدراسي و نفس ظروف التعلم.

- أن يكون الطفل متفوق دراسيا من بين الثلاث الأوائل في القسم، حيث لم يسبق له أن أعاد السنة من قبل، مع تسجيل تفوق مستمر عبر السنوات و الفصول.
- أن يكون تفوق الطفل عام و لا يرتبط بمادة واحدة فقط.
- أن لا يخضع الطفل لدروس الاستدراك و الدعم.

2.2 وصف مجموعة البحث:

تمثل الجداول التالية أوصاف مجموعة بحثنا:

1.2.2 توزيع أفراد مجموعة البحث حسب الجنس:

الجدول رقم(1): توزيع أفراد مجموعة البحث حسب الجنس.

المجموعة / الجنس	المجموعة الأولى (حالات الرسوب المدرسي)	المجموعة الثانية (حالات التفوق المدرسي)
ذكر	6	3
أنثى	4	7

يلاحظ من خلال الجدول، أنه في المجموعة الأولى أي حالات الرسوب المدرسي عدد الذكور أكبر من عدد الإناث، عكس المجموعة الثانية و الخاصة بحالات التفوق الدراسي أين كان عدد الإناث أكبر من عدد الذكور ، كما أن عدد الحالات ككل التي طبق عليهم البحث اشتملت فئة الإناث أكثر من الذكور فنجد (11) بنت من مجموع (20) حالة و يرجع هذا لعدم ورود معيار الجنس كشرط لاختيار مجموعة بحثنا .

2.2.2 توزيع أفراد مجموعة البحث حسب المعدل السنوي:

الجدول رقم(2): توزيع أفراد مجموعة البحث حسب المعدل السنوي.

المعدل / المجموعة		المجموعة الأولى (حالات الرسوب المدرسي)	المجموعة الثانية (حالات التفوق المدرسي)
المعدلات المنخفضة	2-1	2	
	4-3	8	
المعدلات المرتفعة	8		7
	9		3

يظهر من خلال الجدول أن أغلب حالات المجموعة الأولى تراوحت معدلاتها بين (3) و أربعة من (10) وهي معدلات منخفضة، كما سجلت حالتان من الرسوب المدرسي الحاد أين تراوحت معدلاتهما بين (1)و (2) من عشرة و هي معدلات جد ضعيفة. أمّا فيما يخص حالات التفوق الدراسي فقد كانت أعلى نسبة تخص معدلات(8) من (10) و قد سجل فيه (7) حالات من مجموع العشر حالات، حيث سجلت الثلاث حالات المتبقية معدلات جد مرتفعة تقدر بتسعة من عشرة و هو معدل جد مرتفع.

3-مكان البحث:

أجري البحث في مؤسستين مختلفتين، تمثلت المؤسسة الأولى في المدرسة الابتدائية " علي فاضلي" أمّا المؤسسة الثانية فهي عيادة خاصة للمساعدة الأرطفونية و النفسية.

1.3 المدرسة الابتدائية علي فاضلي :

هي مدرسة ابتدائية تقع بحي البدر ببلدية القبة، تستقبل الأطفال للتمدرس ابتداء من سن (5) سنوات في أقسام التحضيري، ليأتي بعدها خمسة مستويات من التعليم تبتدئ من السنة الأولى إلى غاية السنة الخامسة، تحتوي على قسمين في كل مستوى، يؤطرهم (12) معلم للغة العربية و معلمان للغة الفرنسية، إضافة لقسمين للتعليم المكيّف، يؤطرهم معلمّان، تعمل المدرسة بنظام الدوام الواحد، تمّ اختيار هذه المدرسة نتيجة لما وفر لنا من تسهيلات أثناء البحث، و قد تمّ فيها اختيار التلاميذ المتفوقين .

2.3 العيادة الخاصة للمساعدة الأرطوفونية و النفسية:

هي عيادة خاصة تقع ببلدية بوزريعة تعرض ضمن خدماتها التكفّل الأرطوفوني إضافة للتكفل النفسي و هذا حسب طلب أو مقتضيات الحالة، يضمن هذا التكفل مختصتان في الأرطوفونيا و مختصة نفسية واحدة، تستقبل العيادة كل أنواع الشكاوي و الحالات ضمن إطار تخصّصها كما تستقبل مختلف الفئات العمرية، تمّ اختيار هذه العيادة لتوفّر طلبات الفحص المرتبطة بحالات الرسوب المدرسي، إضافة لما وفّر لنا من تسهيلات لإنجاز البحث من حيث اختيار حالات الرسوب المدرسي حسب الشروط المحدّدة.

4-أدوات البحث:

إنّ أنسب اختبارات الذكاء لتشخيص اللاتناسق المعرفي المرضي هي سلالم تطور الفكر المنطقي(EPL) و السلالم الفارقية للفعالية الفكرية الطبعة المراجعة (EDEI.R)، و لهذا فقد استخدمنا في بحثنا هذا، كل من هذين الاختبارين.

1.4 سلالم تطور الفكر المنطقي (Echelle de développement de la pensée logique)

1.1.4 تعريف الاختبار:

تّم بناء هذا الاختبار من قبل : **ف.لانقو**(**F LONGEOT**) ، سنة (1979) ، ويستخدم مع الفئة العمرية من (9) إلى (16) سنة . بني هذا السلم بالاستناد على أعمال **ب.انهيلدر**(**B.INHELDER**) **و ج. بياجي**(**J.PIAGET**). يهدف هذا الاختبار إلى تحديد بنيات الفكر المنطقي التابعة لفترة ما من النمو المعرفي و تحديد الاستراتيجيات الفكرية المنطقية المستخدمة من قبل الفرد ضمن سلم تدرجي من 6 أقسام و التي توازي مراحل النمو المعرفي حسب **بياجي**، تتمثل هذه الأقسام في: مرحلة قبل العمليات،

الملموس (أ)، الملموس(ب)، والمرحلة الوسطية و الشكلية (أ) والشكلية (ب). (GIBELLO Bernard, 1984, P.20)

2.2.4 سبب اختيار الاختبار:

تعد سلالم تطور الفكر المنطقي من أنسب الاختبارات النفسية لبحثنا كونه أولا يتناسب مع الفئة العمرية لمجموعة بحثنا، و ثانيا لأنه يمكّننا من تحديد الفروق و درجتها و بالتالي تحديد ما إذا كان هناك عدم تناسق معرفي أو لا، فحسب **جيبيلو** تسمح هذه السلالم بتقييم الحاويات الفكرية العقلانية و تسمح أيضا بتقييم مستوياتها و تناسقها و شذوذها. (Ibid., 1984, P.22)

يسمح هذا الاختبار بتشكيل سلّم تدرّجي، بهدف تحديد مستوى التفكير المنطقي المستخدم من قبل الفرد و هذا في مهام مختلفة و بالتالي فهو يكشف عن وجود الفروق و درجتها، فيكشف بذلك عن درجة النضج لحاويات الفكر المستخدمة، كما تمكّن نتائج الفروق بين السلالم من تقدير درجة تناسق الفكر المنطقي. يشخص اللاّتناسق المعرفي المرضي انطلاقا من 7 فروق (écarts) كأقل قيمة إلى غاية 18 فرق كحد أقصى من الفروق.مع الإشارة إلى أن **جيبلو** عزّز هذه السلالم بشبكة فرز و إحصاءات و هي شبكة تكميلية لاستغلال سلالم الفكر المنطقي في حالات اللاّتناسق المعرفي المرضي. مما يفسر سبب اختيارنا لهذا الاختبار بالذات.

3.2.4 وصف سلالم الاختبار:

يتكون هذا الاختبار من خمسة سلالم مقتبسة من اختبارات **بياجي** ، تتمثل في :

أ. تكميم الاحتمالات(Quantification des probalités)

تتمثل أدوات هذا السلم في (12) قريصة صفراء لا تحمل أي إشارة عليها و (8)قريصات صفراء أخرى تحمل علامة (×) على أحد الأوجه. و عليه تتشابه القريصات في وجه و تختلف في وجه آخر. في كل مرة توضع كومة من القريصات المختلطة بين التي عليها العلامة و الغير معلّمة ، بحيث تعرض الكومة أمام المفحوص، ثم توزع الكومتين في كأسين، و كل كأس يحتوي في كل مرة (كل بند) على نسبة معينة معروفة من القريصات المسجل عليها العلامة و يطلب من المفحوص في كل مرة تحديد الكأس الذي سيكون فيه الحض الأوفر في استخراج و بالصدفة القريصة المعلّم عليها، و عليه تطرح أمام الطفل 8 بنود تقترح تتابعيا على الفرد و الذي يكون في كل مرة مطالب بإيجاد الجواب الصحيح و تفسير سبب اختياره. يتم توقيف الاختبار في البند رقم 5 إذا سجل فشل في البند رقم 3. يقيس هذا السلم الاحتمالات و الشيمات التناسبية. (LONGEOT François, 1979, P.37 ,38)

ب-**المنحنيات الميكانيكية**(Courbes mécaniques):

يختبر هذا السلم قدرات الفرد على تصوّر الفضاء، توقّع آثار فعل ما في نفس الفضاء و التناسق بين نظامين للمعالم الفضائية، و هو يتكون من إطار يحمل أسطوانة أفقية قابلة للدوران من خلال محورها بواسطة يد لتشغيل حركة الأسطوانة، هذه الاسطوانة مغطاة بورقة يصاحبها قلم يمكن تحريكه، يثبت هذا القلم على نظام مزلّق في أسفل الأسطوانة و بالتوازي مع محورها و يمكن نقله من طرف إلى آخر، في طرف الورقة تسجل علامة، يشرح للمفحوص جيد أن القلم يرسم تخطيطا على الورقة الملصقة على الأسطوانة بحيث سيختلف شكل التخطيط حسب حركة القلم و /أو الأسطوانة، بعدها يقترح الفاحص على المفحوص (6) حركات مختلفة للقلم على الأسطوانة، ذات صعوبات متنامية، بحيث توصف له و لا تطبق و بالتالي يطلب منه في كل مرة توقع و رسم التخطيط الذي سينتج ولكن في ورقة مغايرة توضع أمامه غير الورقة التي تتواجد على الأسطوانة، إذا أخطأ المفحوص في البند الثالث يتم إيقاف الاختبار.

(ibid., 1979, P.43, 45)

ج- **الاحتفاظ بالأوزان و الأحجام(conservation du poids et du volume)**

يهدف هذا الاختبار إلى اكتساب مفهوم الاختلاف في الأوزان و الأحجام و التمييز بين هذه الاختلافات. تتمثل مادة الاختبار في إناءان من الزجاج بحجم نصف لتر مدرّجة إضافة لقطعتان من عجينة التشكيل و كريه واحدة من الحديد ، قطرها (4سم) .

يملئ الإناءان بكمية متساوية من الماء بحيث يظهر للطفل أنّ مستوى الماء متساوي في الإناءين، بالنسبة لاختبار الاحتفاظ بالحجم، فهو اختبار يتكون من قسمين (أ) يختبر الحجم و (ب) يختبر التفريق بين الوزن و الحجم. يوضع في كل مرة في الإناءين أحجام مختلفة من كرات العجينة و الكرة الحديدية التي تمّ التعرف على حجمهما في القسم الأول (أ) . في القسم الثاني (ب): يطلب من المفحوص تحديد كيف سيكون مستوى الماء في الإناءين و تفسير و شرح إجابته.أمّا بالنسبة لاختبار الاحتفاظ بالوزن فلا يطبق إذا أخطأ المفحوص في القسم الأول و الثاني من اختبار الاحتفاظ بالحجم. يتم من خلال هذا الاختبار في قسمه الأول(أ) الاحتفاظ بنفس كرات العجينة و التي لها نفس الوزن، بحيث يتم تقديمها للطفل فيطلب منه ما إذا كان للكرتين نفس الوزن، بعد نجاح الطفل في الإجابة يتم الانتقال للقسم الثاني (ب) حيث يغيّر الفاحص شكل كرة واحدة فقط و هذا بجعلها قرص مسطح، ثمّ في بند آخر يقسم هذا القرص المسطح إلى أجزاء و يطلب في كل مرة من المفحوص ما إذا كان وزن الكرة والقرص المسطح متشابه أم لا كما يطلب منه تفسير إجابته. (Ibid., 1979, P.31, 33)

د- **استبدال المواقع(Permutation):**

يختبر هذا السلم قدرات الفرد على التفكير في العمليات التركيبية. يتكون هذا السلم من (32)قريصة ذات أربعة ألوان مختلفة : أحمر، أخضر، أزرق، أصفر، إضافة لقريصة واحدة أخرى لونها بنفسجي .

بداية الاختبار تكون من خلال بند تدريبي، و هذا بوضع قريصتين الواحدة بجنب الأخرى، إحداهما صفراء و الأخرى حمراء ثم يشرح للمفحوص مختلف الوضعيات و الجهات التي قد تحدث بحيث تبقي القريصتين جنبا إلى جنب و هذا بتحريك قريصة واحدة فقط من مكانها. و على هذا الأساس يطلب من المفحوص تخيل ثم البناء ماديا مجموعة من استبدالات المواقع الممكنة باستخدام قريصات ذات ألوان مختلفة و هذا حسب بنود متصاعدة تقترح عدد متصاعد من الفرضيات : استبدال المواقع حسب لونين ثم حسب (3) ألوان ، ثم حسب(4) ألوان، ثم (6) ألوان. (Ibid., 1979, P.34, 36)

د- **تأرجح النواس (Oscillations du pendule) :**

تتمثل أدوات هذا الاختبار في شكل منحني يحمل نواس، مصحوب بمجموعة من المعايير ذات خمسة أوزان مختلفة متدرجة من (50غ) إلى (250غ)، وهي لا تختلف من حيث شكلها الخارجي بحيث لا يعبر شكلها عن وزنها، يسجل الاختلاف فقط على مستوى ألوان أغطية هذه المعايير: المعيار الأزرق وزنه (50غ)، المعيار الأخضر وزنه(100غ)، المعيار الأسود وزنه (150غ)، المعيار الأحمر (200غ) و المعيار الأصفر(250غ).

يمكّن هذا السلم من تحديد المستوى المنطقي للمفحوص من خلال تفسيره للعوامل التي تغيّر التأرجح ، و هذا من خلال أربعة فرضيات و هي : الوزن و الطول، العلو، التمدد، مستوى الدفع عند الرمي.

(Ibid., 1979, P.40, 42)

4.1.4 طريقة تمرير الاختبار:

يبدأ تطبيق الاختبار بسلم الاحتفاظ بالأوزان و الأحجام و تغير حالة الأوزان و الأحجام، يتبع باختبار استبدال المواقع أو تكميم الاحتمالات، ثمّ المرور بعدها إلى تطبيق سلم تأرجح النوّاس و هو سلم يطبق في وضعية الوقوف ليتم بعدها تطبيق سلم حساب الاحتمالات أو استبدال المواقع حسب الحالة . بعدها يمرر سلم المنحنيات الميكانيكية و انتهاء الاختبار يكون بسلم الاحتفاظ بالوزن و الذي لا يمرّر إلاّ إذا كان هناك فشل في أحد أو كل من اختباري الاحتفاظ بالحجم و تغيير حالة الوزن و الحجم.

(Ibid., 1979, P.30,)

5.1.4 نتائج الاختبار:

إنّ تنقيط الاختبار يعطي أهمية متساوية للاختبارات الخمسة المكوّنة لهذا الاختبار و هذا في كل مرحلة من المراحل، بالرغم من العدد المختلف للمشكلات المعروضة على المفحوص من سلم إلى آخر، حيث يلخص الجدول التالي كيفية التنقيط الكلي للاختبار:

الجدول رقم(3): توزيع التنقيط في اختبار سلالم تطور الفكر المنطقي.

المرحلة / السلم	الملموس	ماقبل الشكلي	الشكلي(أ)	الشكلي(ب)	النقطة القصوى
استبدال المواقع	0 أو 2	0	2 = 1+1	0 أو 2	6
تكميم الاحتمالات	2 = 4× 0.5	0 أو 2	2 = 1+1	0 أو 2	8
المنحنيات الميكانيكية	2 = 1+1	0 أو 2	2 = 1+1	0 أو 2	8
تأرجح النواس	0	0	0	0 أو 2	2
الاحتفاظ	0 أو 2	2 = 1+1	0	0	4
النقطة القصوى					**28**

تجمع نتائج الطفل المتحصل عليها في كل الاختبارات الخمسة و تحول هذه النقطة النهائية إلى ما يوازيها من مراحل نمو الذكاء :

- **مرحلة الملموس (أ)** :إذا كان مجموع نقاط الطفل بين (0.5) إلى (4) نقاط.
- **مرحلة الملموس (ب)**:إذا كان مجموع نقاط الطفل بين (5) إلى (10)نقاط.
- **المرحلة الوسطية** :إذا كان مجموع نقاط الطفل بين (11) إلى (17)نقطة.
- **مرحلة الشكل (أ)** :إذا كان مجموع نقاط الطفل بين (18) إلى (23) نقطة.
- **مرحلة الشكل (ب)** :إذا كان مجموع نقاط الطفل بين (24) إلى (28) نقطة.

(Ibid., 1979, P.41, 50)

6.1.2طريقة تحديد الفروق حسب شبكة الفرز و الإحصاء لجيبيلو :

تسمح شبكة الفرز التي اقترحها **جيبيلو** لسلالم تطور الفكر بتحديد طبيعة و حدّة الفروق في تنظيم الفكر المنطقي عند الفرد. و قد استنتجها بعد دراسة مقارنة لنتائج حالات شخصّت على أنها حالات اللاتناسق المعرفي المرضي في اختبار سلالم تطور الفكر المنطقي و العينة المعيارية لنفس الاختبار .

توصل **جيبيلو** من خلال هذه الدراسة إلى أنه في نتائج العينة المعيارية لسلالم تطور الفكر المنطقي، معدل الفروق كان يساوي (4) فروق و انحراف معياري يساوي (2.84) ، أمّا بالنسبة لمجموع الحالات المشخصة على أنّها حالات لاتناسق معرفي مرضي، فقد كان معدل الفروق يساوي (7) فروق و انحراف معياري يساوي(4.20).

يضم الجزء الأول من ورقة التنقيط الجزء المخصص لتسجيل النتائج المتحصل عليها في مختلف بنود السلالم، أمّا الجزء الثاني فهو يحتوي على جدول توزيع نتائج السلالم حسب مستوى النمو. لاستخدام هذا الجدول وجب وضع دائرة حول نتيجة الطفل، حيث يؤدي الربط بين هذه الدوائر إلى رسم منحنى يظهر مستوى الفرد. في حالة التناسق المعرفي، أغلب نقاط الفرد تكون متقاربة، فتكون الخانات المعلّمة في نفس العمود، أمّا في حالة اللاتناسق المعرفي تكون الخانات المعلّم عليها متناثرة و متباعدة.

للحصول على تقييم كمي لقيمة الفروق عند كل حالة، اقترح **جيبيلو** المقارنة بين ثنائيتين من النتائج المتحصل عليها في كل سلم، مما ينتج عنه إجراء (10) مقارنات، هي :

- سلم الاحتفاظ و سلم استبدال المواقع.
- سلم الاحتفاظ وسلم تكميم الاحتمالات.
- سلم الاحتفاظ وسلم المنحنيات الميكانيكية.
- سلم الاحتفاظ و سلم تأرجح النواس.
- سلم استبدال المواقع و سلم تكميم الاحتمالات.
- سلم استبدال المواقع و سلم المنحنيات الميكانيكية.
- سلم استبدال المواقع و سلم تأرجح النواس.
- سلم تكميم الاحتمالات و سلم المنحنيات الميكانكية.
- سلم تكميم الاحتمالات و سلم تأرجح النواس.
- سلم المنحنيات الميكانيكية و سلم تأرجح النواس.

يحسب الفرق في كل ثنائية ثم تجمع كل النتائج، أي الفروق المتحصل عليها في العشر ثنائيات. إذا كان المجموع الكلي للفروق يتجاوز (7)فروق، يتعلق الأمر إذن بلاتناسق معرفي مرضي.

(GIBELLO Bernard, 1984, P.33, 34)

3.4 السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية الطبعة المراجعة:

(Echelle Différentielles d'Efficiences Intellectuelles, Forme Révisée EDEI. R)

1.2.4 تعريف الاختبار:

أصدرت الطبعة المراجعة للسلالم الفارقية للفعاليات الفكرية سنة (1996)، مؤلفة الاختبار هي **ميشال بيرون بورلي(Michèle PERRON BORELLI)**. يعد هذا الاختبار بطارية لتقييم الفعالية الفكرية عند الأطفال من (4)إلى (9) سنوات، قدّم هذا الاختبار أولا في أحد مؤلفات **ميزاس (Mises)** سنة(1975)، المعنون بالطفل ذو القصور العقلي (l'enfant déficient mental)يهدف هذا الاختبار إلى توضيح باتولوجية الطفل، ويسعى إلى تعريف العوامل البنائية للقصور المعرفي (déficience intellectuelle).

ارتبط هذا الاختبار بالحقل العيادي المرضي، حيث هدفت دراساته الأولى إلى التمييز بين الأشكال العقلية للقصور العقلي، و القصور غير المتناسق حسب مستوى التكيف. حيث تتمثل خصوصية هذا الاختبار في أنه امتداد بين جانبين أحدهما القياس النفسي و الثاني علم النفس المرضي عند الطفل. يعتمد تحليل النتائج بشكل معمق على التناول الدينامي و البنيوي و الذي لا يأخذ فيه تقييم النمو العقلي معناه إلاّ في إطار التنظيم الكلي للشخصية.

يقيّم هذا الاختبار ثلاث مجالات، و هي: الذكاء المنطقي، يكون من خلال سلالم قياس الفكر التصنيفي، فدراسة التصنيفات مهمة لفهم السياقات المعرفية، كونها قاعدة كل منهج منطقي و كل تفكير استدلالي فهي النواة الأساسية للترميز. يقيم أيضا هذا الاختبار الذكاء الأدائي أو التطبيقي ، و الذي يقيس التكيف التطبيقي اتجاه هدف محدد مسبقا، كما يقيس أيضا الذكاء الاجتماعي، الذي يقوم على فهم الوضعيات الاجتماعية و معرفة بعض الأدوار الاجتماعية و قواعد علائقية إضافة لمعرفة القيم و الأخلاق الاجتماعية . (MISES Roger, 1975, P.214)

2.2.4 سبب اختيار الاختبار :

تعد السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية هي الأخرى من أنسب الاختبارات النفسية لبحثنا كونها تتناسب مع الفئة العمرية لمجموعة بحثنا، إضافة إلى أنها تساعد على تشخيص اللاتناسق المعرفي لأنّها تتكون من سلالم مستقلة، كل واحدة مأخوذة على حدا، تمكّن من تقييم القصور المسجل في نشاط ما. المهام المقترحة على الطفل هي مهام جد مختلفة من سلم إلى أخر وتهدف إلى تقديرات مختلفة مرتبطة بمجالات اكتساب مختلفة. وعليه لكل سلم جانب تحليلي يتم من خلاله التركيز أساسا على المقارنة بين مختلف النتائج أكثر من مجموعها. فالخاصية المميزة لطريقة تحليل نتائج هذا الاختبا، هي التحليل التباييني أو

تحليل الفروق بين مختلف أنماط النشاطات الفكرية المعرّفة حسب كل سلم، فمن خلال التسمية: السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية، يظهر أن الاختبار يسمح بتحليل فارقي للنتائج التي يتحصل عليها المفحوص (analyse différentielle) وهذا في مستويات مختلفة : المستوى الكلي و القطاعي و الجزئي أي بين السلالم ، فتستغل النتائج بصفة كلية شاملة إضافة إلى تقييم قطاع معين أو عن طريق تقييم مستوى الفعالية في السلم الواحد. فهذا الاختبار يسمح بمقارنة مباشرة بين السلالم وبعدها التحصل على رؤية شاملة و بالتالي المقارنة بين كل سلم و مستوى الفعالية الشامل. وعليه تسمح نتائج الاختبار بتحديد الفارق بين اختبارين أو بين قطاعين مختلفين أو بين قطاع و النتيجة العامة، يركز هذا الاختبار على المقارنة بين النتائج أكثر من مجموع النتائج .

إنّ الخاصية المميزة لطريقة تحليل النتائج في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية و المتمثلة في التحليل الفارقي لمختلف أنماط النشاطات الفكرية المعرفّة حسب كل سلم، يجعل من منهج تحليل النتائج يتجه من الخاص إلى العام و هو أهم خصائص المنهج العيادي منهج دراسة الحالة في خصوصيتها و تفاصيلها الدقيقة.

تسمح السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية كذلك بتقدير العمر التطوري لكل سلم، و بالتالي يحدد مستوى نمو كل قدرة على حدا، ممّا يمكننا من ملاحظة هل تطور القدرات تمّ بصفة متناسقة أم لا.

4.2.4 وصف سلالم الاختبار:

السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية تضم سلسلة من الاختبارات موجهة لتقييم التطور الفكري عند الطفل ضمن منظور الفحص العيادي. تتكون هذه البطارية من مجموع السلالم التالية :

المجموعة الفرعية للاختبارات اللفظية : و تضم ما يلي:

أ- المفردات: (vocabulaire)

يحتوي هذا السلم على جزئين، هما: تسمية الصور قبل (5) سنوات و بعدها مفهوم الكلمات انطلاقا من (5) سنوات، يطلب من الطفل في جزئه الأول تسمية صور أمّا في الجزء الثاني، يطلب من الطفل تعريف مجموعة من الكلمات، يقيس الجزء الأول منه مدى اتساع مخزون اكتساب المفردات، أمّا الجزء الثاني يقيس مدى معرفة الطفل لمفهوم مجموعة من الكلمات، يتم توقيف الاختبار بعد 8 أخطاء متتالية.
(BORELLI-PERRON Michelle, 2000, P.53, 55)

ب-المعارف:(connaissances)

تطرح على الطفل مجموعة من الأسئلة المعرفية، حيث يقيّم من خلال هذه الأسئلة حجم و مستوى المعارف المكتسبة لدى الطفل و هذا خلال الحياة اليومية و المدرسية و مدى جاهزية المعلومات عند هذا الأخي، يبدأ تطبيق الاختبار من البند رقم (5) مع الأطفال ذوي (5)سنوات ومن البند رقم(10) انطلاقا من (7) سنوات، يتم إيقاف الاختبار بعد (5) أخطاء متتالية.

ت-الفهم الاجتماعي (compréhension sociale):

تطرح على الطفل مجموعة من الأسئلة حول وضعيات اجتماعية و علائقية و بالتالي يقيس هذا السلم الذكاء الاجتماعي، حيث يسمح هذا الاختبار بتقييم فهم الطفل للوضعيات الاجتماعية و بعض الأدوار الاجتماعية. يبدأ تطبيق الاختبار من البند رقم (6) مع الأطفال ذوي (5) سنوات ومن البند رقم (13) انطلاقا من (7)سنوات، يتم إيقاف الاختبار بعد 5 أخطاء متتالية.

ث-المفاهيم: (conceptualisation)

يقترح على الطفل أزواج كلمات ويطلب منه في كل مرة إيجاد وجه الشبه بين الكلمتان، يختبر هذا السلم القدرة على إيجاد التشابه بين مفهومين. ينطلق الاختبار بعد أربعة بنود توضيحية، و يتم إيقافه بعد (5) أخطاء متتالية. (Ibid., 2000, P.62, 69)

إنّ مجموع السلالم اللفظية، تمّ ترجمتها من قبل الباحثة من اللّغة الفرنسية إلى اللّغة العربية، ثمّ تمّ عرضها على مجموعة من الأساتذة الجامعيين لتحكيمها (انظر الملحق رقم)، ليتم في الأخير الاحتفاظ بالصيغة المعدّلة حسب توجيهات و اقتراحات هؤلاء الأساتذة (انظر الملحق رقم) و هي الصيغة التي تمّ استخدامها مع أفراد مجموعة بحثنا.

المجموعة الفرعية للاختبارات غير اللفظية: و تضم السلالم التالية:

ج-التصنيف:(classification)

ينقسم هذا الاختبار إلى جزئين، يتمثل الجزء الأول في التصنيف إلى أزواج، حيث يقدّم للطفل صورة و يطلب منه إيجاد الصورة التي توافقها، أمّا الجزء الثاني فهو تصنيف ثلاث صور، تقدّم للطفل صورتان متشابهتان و يطلب منه إيجاد و إضافة الصورة الأنسب و التي تتوافق مع الصورتين السابقتين، بالنسبة للجزء الأول يتم تمرير كل البنود أما في الجزء الثاني، إيقاف الاختبار بعد (5) أخطاء متتالية. يختبر هذا

السلم قدرة الطفل على مبدأ تجميع شيء أو أكثر نسبة إلى خاصية معينة. أي يقيس القدرة على الترميز و التصنيف.

ح- التحليل الفئوي:(analyse catégorielle)

يتكوّن السلم من (27) قطعة من البلاستيك: دوائر، مثلثات، مربعات، و المطلوب من الطفل أن يحقّق التجميع المناسب على بطاقة تحتوي على ثلاث خانات، و التي تشكل المكان الذي توضع فيه كل قطعة، وهذا حسب السلاسل التالية:

- السلسلة الأولى: التجميع حسب نفس الشكل و نفس الحجم
- السلسلة الثانية: التجميع حسب الشكل و نفس اللون.
- السلسلة الثالثة: التجميع حسب اللون و نفس الحجم.
- السلسلة الرابعة: التجميع حسب نفس الحجم.

تحتوي كل سلسلة على (7) بنود أي يطلب من المفحوص في كل مرة تجميع القطع حسب الشكل أو اللون أو الحجم و هذا حسب متطلبات السلسلة، يتم إيقاف هذا الاختبار في حالة الخطأ في السلسلة الأولى و الثانية، إذا لم يتحصل الطفل على(3) إجابات صحيحة متتالية في السلسلتان. يحتوي هذا الاختبار على النقاط الإضافية، يختبر هذا السلم القدرة على التحليل الفئوي و القدرة على التجميع.

خ- التكيف التطبيقي:(adaptation pratique)

بطلب من الطفل تركيب مربع انطلاقا من عناصره المفككة، هذه العناصر تختلف من بند إلى آخر، و يتم تركيب هذه القطع داخل إطار يمثل شكل هذا المربع و هذا في مدة زمنية محددة تقدر ب(90) ثانية في الستة بنود الأولى و (120) ثانية من البند(7) إلى البند(12)، يتم إيقاف الاختبار بعد (3) أخطاء متتالية، يقيس هذا الاختبار الذكاء التطبيقي و الأدائي. (Ibid., 2000, P.70, 86)

4.2.4 طريقة تطبيق الاختبار:

إن التطبيق الكامل لبطارية الاختبار يمنح الفاحص النفسي مجموعة واسعة من المعطيات و المعلومات حول فعاليات الطفل و هي الطريقة الأمثل لتقدير كلي لتطوره الفكري. على العموم يمكن تطبيق مجموع الاختبارات في حصة واحدة من الفحص، أين تتراوح مدة التطبيق بين ساعة إلى ساعة و نصف حسب عمر و سلوك المفحوص إضافة لمدى نجاح الطفل أو فشله في كل سلم و كذلك حسب خبرة الفاحص.

كما يمكن أن يمرر الاختبار في حصتين و هذا خاصة في حالات الأطفال الصغار ذوي(5) إلى (6)سنوات.

إنّ تمرير البطارية كاملة لا يمنع من جانب آخر تمرير البطارية بصفة مختصرة وفي هذه الحالة على المختص الالتزام بما يقترحه الدليل و هذا بتطبيق مجموعة من السلالم تتمثل في: سلالم المفردات، سلالم الفهم الاجتماعي، سلالم التحليل الفئوي و سلالم التكيف التطبيقي. كما يمكن اختيار السلالم التي تظهر أنها مرتبطة أكثر بإشكاليات الطفل، أو في حالة ما إذا كان للمختص النفسي نتائج اختبارات أخرى مما يجعل الفاحص يكتفي بتطبيق بطارية مختصرة فقط، قصد الحصول على نقاط مكمّلة لما تمّ الحصول عليه سابقا.

إن ترتيب تقديم سلالم الاختبار المقترح في دليل الاختبار، يتم حسب الشكل التالي:

1- المعارف.

2- التصنيف.

3- المفردات.

4- التحليل فئوي.

5- الفهم الاجتماعي.

6- المفاهيم.

7- التكيف الاجتماعي.

يمكن أن يترك للفاحص تقدير ترتيب تطبيق السلالم، لكن تجدر الإشارة في نفس الوقت إلى أنه من المستحسن تنويع السلالم حتى نتفادى الرتابة لجعل الطفل يحس بالتنوع مما يشد انتباهه و دافعيته. (ibid, 2000, P.48, 50)

5.2.4نتائج الاختبار:

من خلال النقاط الخام الناتجة عن التنقيط الخاص بكل سلم فرعي، تقيّم النتائج الفرعية حسب ما يلي:

أ- **سن النمو:** يقصد به أن مجموع النقاط الخام الخاصة بكل سلم تترجم إلى عمر تطوري.

ب-**مستوى الفعالية:** إنّ النقطة الخام لكل سلم تترجم إلى مستوى الفعالية الخاص بالسلم.

ت-**مستوى الفعالية الشامل:** هو معدل مستوى الفعالية للسلالم السبعة.

ث- **مستوى الفعالية القطاعية** : يتمثل في ثلاث مستويات:

- **مستوى الفعالية الفئوية:**هو معدل السلالم: المفاهيم، التصنيف، التحليل الفئوي.
- **مستوى الفعالية اللفظية:**هو معدل السلالم: المفردات، معارف، الفهم الاجتماعي، المفاهيم.
- **مستوى الفعالية غير اللفظية:** وهو معدل السلالم: التصنيف، التحليل الفئوي، التكيف التطبيقي.

(ibid, 2000, P.88, 90)

مجمل هذه النتائج ينسخ على الورقة الأولى لكراسة التطبيق (انظر الملحق رقم) ليتم بعدها رسم منحنى مستويات الفعالية. تدرس بعد ذلك الفروق الكلية، الجزئية و القطاعية من حيث كونها تعبر عن الفروق العادية لقدرات الفرد، أم أنّها تندرج ضمن إطار غير العادي و هذا يكون إذا تمّ تسجيل درجة فروق معبّرة أي أنها تتجاوز (10) فروق، و المعبر عنها بمستوى الفروق. بعد ذلك يتم تحديد شدة هذه الفروق حسب توزيع الفروق في نتائج العينة التعييرية، حيث أن هذا التوزيع مقسم إلى (4) مجموعات، لكل منها درجة معينة تحدّد هامش الفروق الذي يخصها:

المجموعة (أ): يتمركز بها(50%)من مجموعة التعيير، ممّا يعبر عن فروق منخفضة.

المجموعة (ب): يتمركز بها(25%)من مجموعة التعيير، ممّا يعبر عن فروق متوسطة.

المجموعة (ج): يتمركز بها(20%) من مجموعة التعيير، ممّا يعبر عن فروق مرتفعة.

المجموعة (د): يتمركز بها (5%) من مجموعة التعيير، ممّا يعبر عن فروق مرتفعة جدا.

في هذا الإطار يقدم دليل الاختبار للفاحص مجموعة من جداول التعيير(انظر الملحق رقم)، تعبر عن توزيع و قيمة الفروق حسب العينة المعيارية للاختبار، تتمثل هذه الجداول في : جدول الفروق بين مستويات الفعالية في الاختبارات السبعة، جدول الفروق بين مستوى الفعالية الشامل و مستوى الفعالية القطاعية، جدول الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية، جداول الفروق بين مستويات الفعالية بين السلالم المكونة لكل قطاع. (ibid, 2000, P.108, 121)

5-ظروف و كيفية تطبيق البحث:

تمّت عملية تطبيق البحث و الظروف المصاحبة لها على النحو التالي:

1.5 الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت أهم أهداف الدراسة الاستطلاعية في مايلي:

- محاولة التحكم النظري في مفهوم اللاتناسق المعرفي: تمّ هذا من خلال بحثنا المعمّق حول المصادر النظرية التي تناولت هذا المفهوم من كتب و مقالات خاصة و أننا لم نجد أي مرجع باللغة العربية تمّ التطرق فيه لهذا الموضوع. و هذا بهدف التأكد من وجود العدد الكافي من المراجع لاختيار هذا الموضوع، إضافة للتأكّد من توفر أدوات البحث الأنسب لقياس هذا المتغير، خاصة اختبار سلالم تطور التفكير المنطقي.

- الحصول على إحصاءات الرسوب المدرسي: وهذا على المستوى الوطني من وزارة التربية لمقارنتها بإحصاءات الميدان العيادي، بغية التأكد ما إذا كانت نسبة الرسوب المدرسي تعد مشكلة هامة مثلما هو الحال في المجال العيادي.

- التقرب من ميدان البحث قصد التعرّف على خصائصه و التأكد من إمكانية إجراء الدراسة، خاصة و نحن نعلم أن فترة تواجد الطفل في المدرسة هي فترة مخصّصة للدراسة و بالتالي يمنع خروج الطفل من القسم حتى لا يفوّت درسه ، فاقترح علينا المدير إجراء البحث في الأيام الأخيرة للسنة الدراسية بعد امتحانات الفصل الثالث أين ينتهي تقديم الدروس، ممّا توافق أيضا مع شروط بحثنا أي يتم تحديد تفوق الطفل حسب المعدل العام للسنة الدراسية.

- التدرب على تطبيق الاختبارين: خاصة اختبار سلالم تطور الفكر المنطقي، كونها بطارية معقدة تحتاج للتدريب و بالتالي بعد قراءاتنا النظرية لدليل الاختبار، تم تطبيقها على (5) أطفال تمّ انتقاءهم عشوائيا، غير أطفال مجموعة بحثنا، و في نفس المدرسة التي أجري بها البحث، أما السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية فقد سبق وأن تكوّنا في هذا الاختبار بمركز البحث و النشر و التطبيقات النفسية (CREAPSY) وقد سبق لنا تطبيقه أثناء ممارستنا العيادية.

- ترجمة السلالم اللفظية الخاصة بالسلالم الفارقية للفعاليات الفكرية و وعرضها على أساتذة محكمين، ليتم بعدها تعديل الترجمة حسب التصحيحات المقترحة من قبل هؤلاء الأساتذة.

2.5 مرحلة تحديد حالات الرسوب المدرسي و حالات التفوق المدرسي:

تمّ خلال هذه المرحلة انتقاء حالات التفوق المدرسي الموافقة لشروط مجموعة بحثنا، انطلاقا من الملفات الإدارية الخاصة بكل طفل، والتي نجد فيها بطاقة تعريفية للطفل و كشوف النقاط. أمّا بالنسبة لحالات الرسوب المدرسي فقد تمّ انتقاءها تدريجيا، حالة بحالة، من العيادة الخاصة، ففي كل مرة تتقدم فيها حالة للفحص بسبب الرسوب المدرسي، يتم تحديد من خلال مقابلة تمهيدية مع الأم، سلامة الطفل الجسدية و غياب حوادث صدمية حديثة، مع غياب شكاوي وجدانية أو سلوكية مرتبطة بحالة الرسوب، ليتم بعدها تمرير السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية فيحتفظ بعدها بالحالات التي يكون معامل ذكاءها عادي وتستبعد

بالتالي الحالات الأخرى التي لم تستوفي الشروط ، ثم بعد اختيار الحالات يتم تطبيق سلالم تطور الفكر المنطقي.

3.5 تطبيق الإختبارات:

بالنسبة للمجموعة الأولى الخاصة بالراسبين مدرسيا، تمّ تخصيص حصتان لتطبيق الاختبارين و هذا حسب ما تقتضيه منهجية التطبيق الخاصة بكل اختبار، حيث خصصت الحصة الأولى لتطبيق السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية أما الحصة الثانية فقد خصصت لتطبيق سلالم تطور الفكر المنطقي. أمّا بالنسبة لمجموعة المتفوقين دراسيا فقد خصّصت أيضا حصتان لتطبيق الاختبارين، حيث كانت الحصة الأولى لتمرير السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية أمّا الحصة الثانية فقد طبق فيها سلالم تطور الفكر المنطقي.

خلاصة الفصل:

اعتمدنا في انجاز هذا البحث على المنهج العيادي، لتحديد ما إذا كانت حالات الرسوب المدرسي تتصف باللاتناسق المعرفي المرضي. قمنا بإجراء الدراسة في مؤسستين مختلفتين، تمثلت المؤسسة الأولى في المدرسة الابتدائية " علي فاضلي" أمّا المؤسسة الثانية فهي عيادة خاصة للمساعدة الأرطوفونية و النفسية. اشتملت هذه الدراسة (20) طفل مقسمين إلى مجموعتين، تضم كل مجموعة (10) أطفال يبلغون من العمر(9) سنوات بين ذكور و إناث، تمّ اختيارهم و توزيعهم حسب شروط معينة أساسها مستوى التحصيل الدراسي، حيث تضم المجموعة الأولى حالات الرسوب المدرسي و التي تمّ العمل معها في العيادة الخاصة للتكفل الاورطوفوني و النفسي ببوزريعة، بينما تضم المجموعة الثانية حالات التفوق المدرسي و التي تمّ العمل معها في المدرسة الابتدائية علي فاضلي بالقبة .

للإلمام بمعطيات الدراسة تمّ استخدام اداتان للبحث، تمثلت الأداة الأولى في سلالم نمو الفكر المنطقي والسلالم الفارقية للفعاليات الفكرية و هذا لتحديد و جود أو غياب اللاتناسق المعرفي المرضي، و بالتالي سنتطرق في الفصل الموالي لعرض نتائج الحالات بعد تطبيق هذان الاختباران و هذا من خلال تقديم معطيات الدراسة و طريقة تحليلها.

الفصل السادس:

عرض و تحليل النتائج

تـــــمهيد:

سنقدم في هذا الفصل عرض ومناقشة نتائج العشرين حالة، و المقسمة إلى مجموعتين، حيث تضم المجموعة الأولى عشر حالات رسوب مدرسي، بينما تضم المجموعة الثانية عشر حالات تفوق مدرسي، لنقوم بعد ذلك بالمقارنة بين نتائج المجموعتين على ضوء الفرضية المقترحة، و قد عمدنا في تحليلنا للمعطيات المتحصل عليها على دراسة الحالة. سنعرض في كل مجموعة، خمس حالات بصفة موسعة، أمّا الخمس حالات المتبقية فستعرض بصفة مختصرة.

سيقدم تحليل الحالات حسب الخطوات التالية:

بالنسبة للحالات المفصلة، سيكون كالأتي:

أ- تقديم الحالة.

ب-عرض و تحليل نتائج سلم تطور الفكر المنطقي:

يتم من خلاله عرض و مناقشة نتائج الحالة في كل سلم من السلالم الخمسة للاختبار و تحديد مستواها، ليتم بعدها تحديد درجة الفروق بين السلالم.

ج- عرض و تحليل نتائج السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

يتم من خلاله عرض و مناقشة نتائج الحالة في كل سلم من السلالم السبعة للاختبار، إضافة لتحديد العمر التطوري و مستوى الفعالية في كل سلم. مع تحديد مستويات الفعالية القطاعية الثلاثة. تقدم بعد ذلك درجات الفروق بين: مستوى الفعالية العام و مستويات الفعالية القطاعية، الفروق بين مستويات الفعالية في السلالم السبعة للاختبار، الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية، إضافة لدرجة الفروق بين مجموع السلالم المكوّنة لكل مستوى فعالية قطاعي.

د- الخلاصة العامة للحالة:

يتم من خلالها الموازنة بين نتائج الاختبارين من خلال درجات التباعدات أو الفروق و تحديد ما إذا كان الأمر يتعلق بعدم تناسق معرفي مرضي أم لا.

بالنسبة للحالات المختصرة، سيكون كالأتي:

أ- تقديم الحالة.

ب- عرض و تحليل ملخص لنتائج سلم تطور الفكر المنطقي.

ج- عرض و تحليل ملخص لنتائج السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

د- الخلاصة العامة للحالة.

في الأخير و بعد عرض دراسة الحالات الخاصة بكل مجموعة ، ستتم المقارنة بين نتائج المجموعتين من خلال مقارنة نتائج و درجة الفروق لدى المجموعتان في سلالم تطور الفكر المنطقي، إضافة لمقارنة نتائج و درجة الفروق لدى المجموعتان في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية، لنصل بعدها لتحديد ما إذا سجلت حالات لعدم التناسق المعرفي المرضي و أيّ المجموعتان سجل فيها أكبر عدد من هذه الحالات.

1. عرض و مناقشة نتائج المجموعتان:

سيتم فيما يلي عرض و مناقشة النتائج الخاصة بالمجموعتين، و هذا من خلال عرض و مناقشة نتائج الحالات العشرة المكونة لكل مجموعة.

1.1 عرض و مناقشة نتائج المجموعة الأولى الخاصة بالراسبين مدرسيا:

1.1.1 الحـــــــــالة الأولى:

أ. تقديم عام للحالة الأولى:

الحالة الأولى هي لفتاة (ص)، تبلغ من العمر (9) سنوات و هي الثانية بين أربعة إخوة، يقدر معدّلها السنوي ب(3.95) ، و هي تدرس السنة الثانية للمرة الثانية، طلب الفحص قدم من قبل الأم و الذي كان أصله اقتراح و توجيه من قبل المعلمة. تمثلت شكاوي الأم أساسا في قلقها اتجاه هذا العجز المبكر في التعلم و الفشل المستمر رغم حصص المراجعة مع الأم . فحسب الأم أظهرت (ص) صعوبات في التعلم و صعوبات في التعرّف على الحروف و القراءة و التعرّف على الأرقام منذ مرحلة التحضيري، و من بين الشكاوى المقدمة أيضا هو قدرتها من جهة على الفهم ، لكن من جهة أخرى و بعد مرور فترة زمنية معينة تعجز الحالة عن انجاز ما يطلب منها، و ما يزيد في قلق الأم هو أن المعلمة تأكد ذلك ، حيث أنه أثناء إلقاء الدرس يظهر أن الطفلة تفهم جيدا و هي حيوية ، تقدم إنتاج حسن إذا تعلق الأمر بالإلقاء بينما العجز يظهر إذا ارتبط الأمر بتكملة جمل أو ملئ فراغات أو الكتابة و القراءة ، هذا ما جعل الأم تعرض ابنتها على مختص نفسي بغرض فحص قدراتها المعرفية، فكانت نتائج الفحص حسب الأم تدل على ذكاء عادي ، مما طمأنها أثناء مرحلة التحضيري ، غير أن استمرا هذا المشكل رغم إعادتها للسنة بعثها نحو طلب الفحص للمرة الثانية .

أظهرت الحالة تعاونا أثناء تطبيق الإختبارين ، حيث تعاملت مع وضعية الإختبار بسهولة ، كما اتصفت بكثرة التعليق على كل ما يحدث أو يطلب منها أثناء الإختبار.

ب-نتائج الحالة الأولى في سلالم تطور الفكر المنطقي:

الجدول رقم (4): نتائج الحالة الأولى في سلالم تطور الفكر المنطقي.

السلم	النقطة	المستوى
الاحتفاظ بالوزن و الحجم	4	المستوى ما قبل الشكلي
استبدال المواقع	2	المستوى الملموس
تكميم الاحتمالات	4	المستوى الوسيطي
تأرجح النواس	2	المستوى الشكلي (ب)
المنحنيات الميكانيكية	2	المستوى الملموس
المجموع	14	المستوى ما قبل الشكلي

تحصل (ص) في سلم الإحتفاظ بالوزن و الحجم على النتيجة الكاملة ، حيث أجابت إجابة صحيحة في بند الاحتفاظ بالوزن ، فأدركت الوزن المتشابه لكرتي العجين في المرحلة الأولى و رغم تحويل أحد الكريتين إلى قرص ثم في مرة أخرى تحويل القرص إلى قطع صغيرة ،توصلت (ص) إلى الإجابة الصحيحة و هي أن الوزن لم يختلف رغم تغير الشكل ، و هو ما يوازي المستوى الملموس ، كذلك تحصلت (ص)على الإجابة الصحيحة في بند الاحتفاظ بالحجم ، فرغم تغيير شكل كرة العجين الثانية و التي لها نفس وزن القطعة الأولى إلى (8) قطع، إلا أن (ص) توصلت إلى الإجابة الصحيحة و هي أن مستوى الماء سيرتفع بنفس الدرجة .

في بند الاحتفاظ بالوزن و الحجم تمكنت المبحوثة من معرفة حجم الماء المتساوي في الإناءين، و معرفة أن وزن العجينتين متساوي، فاستنتجت دون مساعدة أن حجم الماء سيرتفع لنفس المستوى في الإنائين في حالة إلقاء كرتي العجين في الإناء.و توصلت إلى تفسير ذلك بقولها (كيف ، كيف الكرات) وبطلب من الباحثة للتفسير أكثر أجابت (هذي الكرة كيما هذي و الماء كيف كيف ، علابيها طلع الماء كيف كيف)،و في بند أخر لاحظت أن وزن كرة الحديد أكثر من وزن كرة العجين ، و عند سؤالها كيف يكون مستوى الماء في الانائين إذا رمينا كل كرة في إناء ،أجابت أن الماء سيكون أكثر ارتفاعا في الإناء الذي توجد فيه كرة الحديد .و عليه يستنتج من إجابات الحالة ، أنّ الوزن و الحجم مكتسب جيدا عند هذه الأخيرة .

بالنسبة للسلم الثاني المتمثل في استبدال المواقع، نجد أنّه بالرغم من إعجاب المفحوصة بهذا البند لألفتها بالقريصات ، حيث عبرت عن ذلك بقولها (أنا انحب القريصات نعرف نحسب بيهم) ، إلاّ أن نتائجها كانت ضعيفة ، حيث واجهت صعوبة واضحة في فهم التعليمة و مبدأ البند الذي يقوم على عملية الضرب، للقدرة على تصور عدد مواقع الألوان التي يمكن افتراضها في كل مرة ، فرغم وجود سند إدراكي ملموس المتمثل في القريصات الموضوعة أمامها إلا أنّها لم تتمكن من إيجاد عدد المواقع التي يمكن أن تحتلها القريصات ، و هذا رغم مساعدات الباحثة و إمكانية تحريك القطع للوصول إلى إيجاد عدد المواقع المحتملة ، فبمساعدة الباحثة توصلت الحالة بصعوبة إلى إيجاد جواب البند الأول الذي يقوم على عرض ثلاث قريصات مختلفة الألوان على نفس السطر (اصفر،أحمر،أخضر) فطلب منها تصور أنها أماكن جلوس ثلاث تلاميذ ، حيث يمكن لهؤلاء التلاميذ أن يبدلوا أماكنهم و بالتالي عليها إيجاد عدد استبدالات المواقع التي قد تحدث. في البداية أعطت جوابا عشوائيا دون تفكير يتمثل في 3 مواقع ، دون تفسير طريقة إيجادها للجواب بل اقتصرت على قول (هكذا 3 ، ماعلابالیش) ، لكن بعد تطبيقها مع الباحث لمختلف استبدالات المواقع التي قد تحدث توصلت للجواب الصحيح . رغم فهمها للمبدأ لم تتمكن الحالة من إيجاد الجواب الصحيح الخاص بالبنود الأخرى ، رغم تحريكها المستمر للقريصات دون استراتيجيه معينة لإيجاد الجواب الصحيح.

تمكنت الحالة (ص) في سلم من الإجابة على أسئلة بند المستوى الملموس و هذا من خلال معرفة الجواب الصحيح و التفسير الصحيح ، فعد سؤالها عن كومتين، أحدهما تتكون من أربعة قريصات صفراء و قريصة واحد صفراء ذات علامة سوداء و الكومة الأخرى تحتوي على أربعة قريصات صفراء و قريصتان صفراوتان بعلامة سوداء ، أيّ الكومتين يزيد فيها احتمال سحب قريصة صفراء بعلامة سوداء ، أجابت المفحوصة أنها الكومة الثانية مفسرة ذلك أنّها تحتوي على عدد أكبر من القريصات الصفراء بعلامة سوداء. جوابها و تفسيرها كان صحيح في الأسئلة الأخرى المرتبطة بنفس البند : في الكومتان (3 قريصات بعلامة و 5 قريصات بدون علامة / ثلاث قريصات بعلامة و سبعة بدون علامة) ، اختارت الكومة (3 /5) و فسرت ذلك بأنها تحتوي على عدد أقل من القريصات الصفراء ، و نفس الإجابة قدّمتها عند الكومتان المتكونة إحداهما من قريصتان صفراء و قريصة واحدة بعلامة و الكومة الثانية المتكونة من ثلاث قريصات صفراء و قريصة واحدة بعلامة. في السؤال الرابع المتكون من كومة

تحتوي على أربع قريصات صفراء قريصتان بعلامة و كومة أخرى تحتوي على سبعة قريصات صفراء و ثلاث قريصات بعلامة ، اختارت الطفلة (ص) الكومة الأولى أي (4/2)حيث فسرت ذلك أنها الكومة التي تحتوي على أقل عدد من الكريات الصفراء . لكنها لم تتوصل إلى التفسير الجيد و هو أن في الكومة الأولى عدد القريصات ذات العلامة هو نصف عدد القريصات الصفراء ، بينما في الكومة الثانية فهو أقل من النصف.

أجابت (ص)، أيضا إجابة صحيحة، على البند الثاني حيث تتكون الكومة الأولى من أربع قريصات صفراء و قريصتان بعلامة، مقابل كومة تحتوي على قريصتان صفراء و قريصة واحدة بعلامة ، أجابت (ص) أن احتمال سحب قريصة بعلامة هو نفسه في الكومتان ، لأن كمية القريصات بعلامة مقابل القريصات الصفراء هو نفسه في المجموعتان.

تمكنت الحالة (ص) في سلم تكميم الإحتمالات من إيجاد الأجوبة الصحيحة في البنود الأولى بعد إجراء مثال توضيحي قبل أسئلة السلم ، و هو الشيء الذي ساعدها على استيعاب المطلوب منها في هذا السلم، إضافه لذلك هو كون البنود الأولى كانت سهلة و يمكن إيجاد الجواب بمجرد الإدراك البصري لعدد القريصات ذات العلامة مقارنة بالقريصات الأخرى ، و عليه عندما زاد عدد القريصات في الكومات و طبيعة الاختلاف بين الكومات في البنود اللاحقة لم تتمكن (ص) من العمل الذهني لإيجاد المنطق الذي يجعل الاحتمال موجود في كومة دون أخرى.

يظهر من خلال الجدول أن (ص)، تحصلت على النقطة الكاملة في اختبار تأرجح النواس، حيث قامت بالتجريب الصحيح لكل العوامل التي اقترحت عليها لفظيا في الأول و التي تمّ افتراض أنها تغير من سرعة عدد اهتزازات النواس، بحيث يكون أقل أو أكثر اهتزازا ، تتمثل هذه العوامل في: الوزن الذي يحمله النواس، و درجة العلو الذي يسقط منها الوزن الذي يحمله النواس ، زيادة أو انقاص طول النواس ، دفع النواس دون المسك به. بعد القدرة على القيام بكل هذه التجارب بصفة صحيحة ، تمكنت (ص) من التوصل إلى الملاحظة الصحيحة و هي أنّ عامل واحد فقط يمكن أن يغير سرعة الاهتزاز و هو طول النواس، حيث أبدت الحالة قدرة أدائية جيدة في التطبيق الصحيح للعوامل المقترحة إضافة للقدرة على على تحويل عوامل مقدمة بصفة لفضية إلى تجارب ملموسة صحيحة ، كما أظهرت قوة في ملاحظة و الاستنتاج حيث تعرفت عن طريق التجريب على العامل الصحيح و هذا دون تدخلات كثيرة من الباحثة.

توصلت الحالة من الإجابة على البندين الأولين فقط في سلم المنحنيات الميكانيكية، حيث عرض أمامها أسطوانة عليها ورقة و قلم و علامة على أقصى الورقة. في كل بند تحرك الاسطوانة أو القلم أو هما معا و بطرق مختلفة دون رسم التخطيط الذي يتركه القلم، فطلب منها تصور التخطيط الذي سينتج عن الحركة و رسمه على ورقتها ، و عليه توصلت الحالة إلى تصور تخطيط البند (1)و(2) فقط كون المطلوب بسيط يمكن تصوره ببساطة و هو سير القلم من الجانب الأيسر للجانب الأيمن في البند (1)و من الأعلى للأسفل في البند (2) ، لكن عندما زاد تعقيد البنود بتحريك القلم و الاسطوانة معا مع تسجيل توقفات ، لم تتمكن الحالة من ترميز المخطط ، فزيادة العناصر جعلها تعجز عن ترميز النتيجة.

تمثل مجموع النقاط التي تحصلت عليها الحالة في كل السلالم الخمسة في (14) نقطة، و هو ما يعبر عن المستوى ما قبل الشكلي. أي أن مستوى تطور الفكر المنطقي لهذه الحالة يوازي المستوى ماقبل الشكلي.

ب.1 درجة الفروق :

جدول رقم (5): درجة الفروق عند الحالة الأولى.

السلالم	درجة الفروق
سلم الاحتفاظ و سلم استبدال المواقع	2
سلم الاحتفاظ و سلم تكميم الاحتمالات	0
سلم الاحتفاظ و سلم المنحنيات الميكانيكية	2
سلم الاحتفاظ و سلم تأرجح النواس	2
سلم استبدال المواقع و سلم تكميم الاحتمالات	2
سلم استبدال المواقع و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم استبدال المواقع و سلم تأرجح النواس	0
سلم تكميم الاحتمالات و سلم المنحنيات الميكانيكية	2
سلم تكميم الاحتمالات و سلم تأرجح النواس	2
سلم المنحنيات الميكانيكية و سلم تأرجح النواس	0
مؤشر تناسق الفكر	12

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ المقارنة بين السلالم الخمسة للاختبار ، بينت أن المجموع الكلي للفروق المسجلة بين السلالم هو (12)، حيث لم تسجل أية فروق بين أربعة ثنائيات فقط من مجموع عشرة ثنائيات وعليه فمؤشر تناسق الفكر جاء مرتفعا أي يساوي (12)، حيث تجاوز (6) فروق، مما يعبر عن وجود عدم تناسق في قدرات الحالة و بنية غير متجانسة في سياقات الفكر و بالتالي وجود عدم تناسق معرفي مرضي .

ج- عرض نتائج الحالة الأولى في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

ج.1 نتائج الحالة الأولى في سلالم الاختبار :

الجدول رقم (6): نتائج الحالة الأولى في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

السلالم		النقطة الخام	العمر التطوري (AD)	مستوى الفعالية في السلم (NEE)	مستوى الفعالية القطاعي (NES)		
مفردات	(أ)				مستوى الفعالية اللفظية (NEV) **93**		مستوى الفعالية الفئوية(NEC) **114**
	(ب)	18	8 ;0	88			
معارف		19	8 ;0	86			
الفهم الاجتماعي		25	7 ;8	85			
المفاهيم		23	10 ;0	115			
التصنيف	(أ)				مستوى الفعالية غير اللفظية (NENV) **109**		
	(ب)	22	9 ;0	117			
التحليل الفئوي		54	10 ;0	109			
التكيف التطبيقي		33	9 ;0	101			
			مستوى الفعالية العام	**100**			

تظهر النتائج المعروضة في الجدول التالي، أن مستوي الفعالية العام عند الحالة هو (100)، و هو يعبر عن مستوى عادي ، لكن بالرغم من أن مستوى الفعالية العام عند هذه الحالة عادي ، إلاّ أنه سجل

مستوى عادي منخفض في مستوى الفعالية اللفظية، فقد سجلت الحالة عمرا تطوريا منخفضا في أغلب السلالم المكونة لمستوى الفعالية اللفظي : مفردات و معارف ثمانية سنوات، الفهم الاجتماعي سبع سنوات و سبعة أشهر ، ممّا يعبر عن و جود عجز في هذا الجانب اللفظي بالرغم من العمر التطوري المتقدم بسنة في سلم المفاهيم أي عشرة سنوات . و بالمقابل أظهرت الحالة (ص) قدرات عادية إلى مرتفعة في الجوانب غير اللفظية و الفئوية ، حيث تحصلت على مستوى فعالية غير لفظية يساوي (109) و هو يعبر عن مستوى عادي مرتفع ، فقد تساوت الأعمار التطورية المتحصل عليها في سلم التصنيف و التكيف التطبيقي مع عمر المبحوثة ، إضافة إلى تفوق بسنة أي عمر تطوري عشر سنوات في سلم التحليل الفئوي . مستوى الفعالية الفئوية يساوي (114) و هو يعبر هو الأخر عن المستوى العادي المرتفع ، حيث سجلت الحالة عمر تطوري يزيد بسنة عن عمرها في كل من سلم المفاهيم و التحليل الفئوي و عمر يساوي سنها في سلم التصنيف ، مما يدل على أن الطفلة (ص) لها قدرات فئوية جيدة .

ج.2 درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات:

الجدول رقم(7): يبين درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات.

	الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات										
	الفروق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية اللفظية				الفروق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية غير اللفظية				الفروق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية			
نتيجة الحالة	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
الأولى	/	/	7	/	/	/	9	/	/	/	14	/

يظهر من خلال الجدول التالي أن هناك فروق هامة بين مستوى الفعالية العام عند الحالة، و مستويات الفعالية القطاعية، حيث سجل فرق هام بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية اللفظية ، قدره (7) درجات و بالتالي ينتمي إلى المجموعة (ج) مما يعبر عن درجة مرتفعة من عدم التناسق ، كذلك سجلت فروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية غير اللفظية ، هذه الفروق تساوي (9) درجات مما يجعلها ضمن المجموعة (ج) و التي تعبر أيضا عن درجة فروق مرتفعة أي عدم تناسق.

تمثل الفرق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية في (14) درجة مما يعبر هو الأخر عن درجة فروق مرتفعة (ج) و بالتالي و جود عدم تناسق بين مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية.

ج.3 درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

الجدول رقم(8): يبين درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

السلم	الفرق	درجة الفروق
مفردات/معارف	2	أ
مفردات/الفهم الاجتماعي	3	أ
مفردات/ مفاهيم	27	ج
مفردات / تصنيف	29	ج
مفردات / التحليل الفئوي	21	ج
مفردات / التكيف التطبيقي	13	ب
معارف / الفهم الاجتماعي	1	أ
معارف / مفاهيم	29	د
معارف / تصنيف	31	د
معارف / التحليل الفئوي	23	ج
معارف / التكيف التطبيقي	15	ب
الفهم الاجتماعي / مفاهيم	30	د
الفهم الاجتماعي / تصنيف	32	ج
الفهم الاجتماعي / التحليل الفئوي	24	ج
الفهم الاجتماعي / التكيف التطبيقي	16	ب
مفاهيم / تصنيف	2	أ
مفاهيم / التحليل الفئوي	6	أ
مفاهيم / التكيف التطبيقي	8	أ
تصنيف / التحليل الفئوي	8	أ
تصنيف / التكيف التطبيقي	16	ب
التحليل الفئوي / التكيف التطبيقي	8	أ

يوضح الجدول التالي درجة الفروق و التباعدات الموجودة بين مجموع السلالم المكونة للاختبار، حيث يظهر الجدول أن ثمانية ثنائيات من السلالم سجلت فيها درجة فروق جد منخفضة أي تنتمي للمجموعة(أ)، إضافة إلى أربعة ثنائيات أخرى سجلت فيها درجة فروق عادية أي ضمن المجموعة (ب)، ممّا يدل على وجود (12) ثنائية من السلالم كانت درجة الفروق فيها منخفضة أو عادية و بالتالي سجل تناسق بين هذه السلالم . هذا لم يمنع بالمقابل من وجود فروق مرتفعة من مجموعة (ج) و فروق جد مرتفعة من مجموعة (د) و التي تدل على و جود عدم تناسق بين تسعة ثنائيات من السلالم ، حيث نجد ستة ثنائيات تعبر عن فروق مرتفعة و (3) ثنائيات من السلالم تعبر عن فروق جد مرتفعة.

ج.4 درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الأولى:

الجدول رقم(9):يبين درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الأولى.

	مستوى الفعالية القطاعية											
	الفروق بين : مستوى الفعالية اللفظية ومستوى الفعالية غير اللفظية				الفروق بين : مستوى الفعالية اللفظية ومستوى الفعالية الفئوية				الفروق بين : مستوى الفعالية غير اللفظية ومستوى الفعالية الفئوية			
نتيجة الحالة	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
الأولى	/	/	16	/	/	/	/	21	/	5	/	/

يظهر الجدول التالي أن الحالة سجلت فروق واضحة و معبرة بين الفعاليات، حيث قدرت درجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية (16) درجة ممّا يعبر عن المجموعة (ج) أي درجة فروق مرتفعة و هو نفس الأمر بالنسبة لدرجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية، حيث قدر الفرق (21) درجة وهو ينتمي للمجموعة (د) أي أن الفرق بين القطاعين مرتفع جدا. أمّا فيما يخص درجة الفروق بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية فقد كان ضمن المجموعة (ب) أي يعبر عن و جود فروق عادية. و عليه يظهر عموما من خلال هذا الجدول أن

صعوبات الحالة (ص) هي على مستوى الفعالية اللفظية و التي تتصف بتباعد و فرق كبير عن مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية اللذان يمثلان الجانب المتناسق و القوي عند الحالة.

ج.5 درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية :

الجدول رقم(10): يبين درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية.

القطاع	السلالم	أ	ب	ج	د
مستوى الفعالية اللفظية	مفردات / معارف	2	/	/	/
	مفردات / الفهم الاجتماعي	3	/	/	/
	مفردات / مفاهيم	/	/	27	/
	معارف / الفهم الاجتماعي	1	/	/	/
	معارف / مفاهيم	/	/	/	29
	الفهم الاجتماعي / مفاهيم	/	/	/	30
مستوى الفعاليةغير اللفظية	التصنيف / التحليل الفئوي	8	/	/	/
	التصنيف/ التطبيق التكيفي	/	16	/	/
	التحليل الفئوي / التطبيق التكيفي	8	/	/	/
مستوى الفعالية الفئوية	مفاهيم / تصنيف	2	/	/	/
	مفاهيم / التحليل الفئوي	6	/	/	/
	التصنيف / التحليل الفئوي	8	/	/	/

يظهر من خلال النتائج المعروضة في الجدول التالي ، أن اللاتناسق بين نتائج السلالم ظهر أكثر بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية اللغوية ، حيث سجلت فروق مرتفعة من المجموعة(ج)، بين سلم مفردات و مفاهيم حيث قدرت درجة الفروق (27) درجة ، لصالح سلم المفاهيم ، حيث كانت الطفلة (ص) قادرة على إيجاد عامل التشابه بين كلمتان ، لكنها لم تكن تملك الرصيد الكافي من الكلمات و المعاني لشرح المفردات المقدمة لها، فحتى في مفاهيم كانت تعطي الاجابة في كلمة واحدة عموما. اللاتناسق بين السلالم ظهر أيضا بدرجة مرتفعا جدا أي ضمن المجموعة (د) في كل من السلمين : معارف / مفاهيم و الفهم الاجتماعي / مفاهيم ، حيث قدرت درجة الفروق في السلمين الأولين (29) و (30) في السلمين

التاليين. على العموم ظهرت صعوبات الحالة في كل سلالم الفعالية اللغوية، فقد كان أغلبها أي (3) ثنائيات متناسقة فيما بينها بدرجة فروق جد ضعيفة (أ)، ما عدا سلم المفاهيم الذي كان مستواه مرتفعا ، ممّا نتج عنه عدم تناسق بين هذا السلم و باقي السلالم اللغوية.

سجل مستوى الفعالية غير اللفظية تناسقا بين السلالم المكونة لهذا القطاع، فقد كانت كل الفروق المحسوبة بين السلالم تدل على درجة منخفضة (أ) إلى درجة عادية. نفس التناسق سجل أيضا على مستوى السلالم المكونة لمستوى الفعالية الفئوية، حيث كانت كل الفروق المحسوبة بين السلالم تعبر عن درجة ضعيفة من الفروق (أ) و قد كان هذا القطاع أكثر القطاعات ذو السلالم المتناسقة.

د- الخلاصة العامة للحالة الأولى:

يظهر من خلال نتائج الحالة في الاختبارين، أن القدرات المعرفية للحالة تسجّل ضمن إطار العادي ، حيث تحصلت في الاختبار الأول على (14) نقطة و هو ما يعادل المستوى ما قبل الشكلي ، أي أنّ مستوى النمو المعرفي موازي لعمر تسع سنوات ، كما تحصلت في الاختبار الثاني على مستوى فعالية عام يساوي (100) أي المستوى العادي . تميزت قدرات الحالة بالتصوّر المبني على التفكير و العمليات العيانية أو المحسوسة و هذا ما يميز النمو المعرفي لأطفال تسع سنوات.

تفكير الحالة كان عملياتي محدود بالأشياء الموجودة فعلا في الحاضر والتي تختبرها على نحو عياني ومباشر و هو ما جعلها تنجح أكثر في السلالم التي تقوم على هذا النوع من التفكير مثل: نجاحها في البندين الأولين لسلم المنحنيات الميكانكية ، لأن المطلوب منها كان بسيطا و كانت قادرة على تطبيقه إجرائيا وعندما زادت العمليات تعقيدا لم تتوصل للنتيجة الصحيحة ، تحصلت كذلك على العلامة الكاملة في سلم تأرجح النواس لأن تجريبها الملموس و المرئي للعوامل جعلها تستنتج الإجابة الصحيحة ، الجانب الإجرائي و الملموس في سلم تكميم الإحتمالات مكنها أيضا من الوصول إلى الحلول الصحيحة في البندين الأوّلين . هذا المستوى من التفكير ظهر أيضا من خلال سلالم الإختبار الثاني ، حيث سجلت الفعاليات المرتفعة في السلالم التي تحتوي على سند إدراكي ملموس كسلم التصنيف التحليل الفئوي و التكيف التطبيقي ، نقاط قوة الحالة الموازية لهذه المرحلة تمثلت في النقاط الإيجابية في سلم الإحتفاظ بالوزن و الحجم و التي أكدتها أيضا النقطة المرتفعة في سلم التحليل الفئوي الذي يختبر هو الأخر

اكتساب الأحجام، و من القدرات المكتسبة أيضا في هذه المرحلة القدرة على التصنيف و التي جاءت مرتفعة في سلم التصنيف في الإختبار الثاني .

صعوبة الحالة ظهرت خاصة على المستوى اللفظي و التي كانت غير متناسقة مع القدرات غير اللفظية و الفئوية، حيث سجلت صعوبة في إيجاد معاني الكلمات خاصة الكلمات الرمزية غير الملموسة ، إضافة إلى معلومات محدودة ، و ضعف كبير في المعلومات الاجتماعية و التي تعبر عن مدى التكيف الاجتماعي، هذه الصعوبات كانت تظهر أيضا في كل السلالم التي تطلب من الحالة تفسير إجابتها و حيث تمنح نقطة للتفسير الصحيح ، فقد كانت الطفلة (ص) تجد الإجابة الصحيحة ، لكنها تواجه صعوبة في بناء جمل تشرح فيها تفكيرها.

يستخلص من نتائج الحالة النقاط التالية:

- قدرات معرفية عادية تظهر من خلال اختباري سلم التفكير المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.
- فروق معبرة بين سلالم التفكير المنطقي، حيث يساوي مؤشر التناسق الفكري (12) فرق، ممّا يدل على وجود عدم تناسق معبّر بين القدرات و بالتالي عدم تناسق معرفي مرضي.
- فروق معبر في نتائج اختبار السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية . تظهر من خلال:

- فروق مرتفعة بين مستوى الفعالية العام و مستويات الفعالية القطاعية (مستوى الفعالية اللفظية، مستوى الفعالية غير اللفظية، مستوى الفعالية الفئوية).
- وجود فرق مرتفعة (ج) و فروق مرتفعة جدا(د) بين مجموع السلالم (9 ثنائيات من السلالم).
- وجود فروق معبرة بن مستويات الفعالية القطاعية، حيث سجلت فروق مرتفعة بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية، كما سجلت فروق جد مرتفعة بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوي.

- سجلت فروق مرتفعة و مرتفعة جدا بين السلالم المكونة لأحد القطاعات و هو مستوى الفعالية القطاعية اللفظية.

يستنتج من مجموع نتائج الاختبارين أن الحالة تتصف بعدم تناسق معرفي مرضي

2.1.1 الحـــــــــالة الثـــــــانية:

أ- تقديم عام للحالة الثانية:

هي حالة الطفلة "و"، و قد وجّهت من قبل وحدة الكشف المدرسي إلى عيادة المساعدة الأرطوفونية و النفسية بغرض إجراء فحص نفسي معمّق بواسطة الاختبارات النفسية و تحديد مستوى الذكاء عند الحالة . "و" هي البنت الأولى ضمن ثلاث أخوة كلّهم متمدرسون و مستواهم الدراسي متوسط ، ماعدا "و" التي أظهرت مع الجزء الثاني للسنة الدراسية في القسم الثاني مشاكل في الفهم و التركيز ممّا أثر على مستواها الدراسي و انتهت السنة بفشلها في الانتقال للقسم الأعلى و هذا بعد حصولها على معدل سنوي يقدر ب. (4.37) على (10) ، و قد استمرت هذه الصعوبات حتى بعد إعادتها للسنة .

ترى الأم أن ابنتها عادية و في بعض الوضعيات تكون متميزة ، وهي لا تجد تفسيرا لرسوب ابنتها ، غير عدم التركيز و اللامبالات فحسب الأم عندما ترغب ابنتها في العمل جيدا، فهي تتحصل على نتائج حسنة و عندما لا ترغب في ذلك تفشل في الامتحانات ، فهذا هو التفسير الوحيد حسب الأم لتذبذب نتائج ابنتها.

بدت الطفلة " و" أثناء الفحص جد متردّدة و جد بطيئة في إعطاء إجابتها، حيث تقدم إجابتها ثم تتبعها غالبا بالاستفسار عمّا إذا كانت إجابتها صحيحة.

ب-عرض نتائج الحالة الثانية في سلالم تطور الفكر المنطقي:

الجدول رقم (11): نتائج الحالة الثانية في سلالم تطور الفكر المنطقي.

السلم	النقطة	المستوى
الاحتفاظ بالوزن و الحجم	3	المستوى الملموس
استبدال المواقع	3	المستوى الملموس
تكميم الاحتمالات	4	المستوى الوسطي
تأرجح النواس	0	المستوى الملموس
المنحنيات الميكانيكية	3	المستوى ما قبل الشكلي
المجموع	13	المستوى ماقبل الشكلي

يظهر من خلال الجدول التالي، أنّ الحالة (و) تحصلت في السلم الإحتفاظ بالوزن و الحجم على النتيجة الكاملة في بندي الاحتفاظ بالوزن و الاحتفاظ بالحجم و فشلت في الإجابة على بند الاحتفاظ بالوزن و الحجم ، في البند الأول أدركت (و) الوزن المتشابه لكرتي العجين في المرحلة الأولى و رغم تحويل أحد الكرتين إلى قرص ثم في مرة أخرى تحويل القرص إلى قطع صغيرة ،توصلت (و) إلى الإجابة الصحيحة و هي أن الوزن لم يختلف رغم تغير الشكل لكن هذه الإجابة لم تكن مباشرة ، بل أتت بعد تدخلات الباحثة لتوجيه المبحوثة كما هو مقترح في دليل الإختبار، فإجابتها الأولى عن وزن كل من كرة العجين و القرص ، أشارت إلى أن الكرة تزن أكثر من القرص، و عندما سألتها الباحثة و لكن منذ قليل قلتي أن كرتا العجين لهما نفس الوزن، هنا تمكنت الحالة من تدارك إجابتها وأشارت إلى تشابه الوزن، كذلك تحصلت (و)على الإجابة الصحيحة في بند الاحتفاظ بالحجم ، فرغم تغيير شكل كرة العجين الثانية و التي لها نفس وزن القطعة الأولى إلى (8) قطع ، إلا أن (و) توصلت إلى الإجابة الصحيحة و هي أن مستوى الماء سيرتفع بنفس الدرجة ، وهنا أيضا توصلت المبحوثة إلى الإجابة الصحيحة لكنها لم تتمكن من إيجاد تفسير لإجابتها.

لم تتمكن المفحوصة من إيجاد الإجابة الصحيحة في بند الاحتفاظ بالوزن و الحجم معا ، فعند اختبار اكتساب الوزن لوحده تعرفت على الإجابة و كذلك عند اختبار الحجم لوحدة تعرفت على الإجابة ، مما يدل على اكتسابها لمفهوم الوزن و الحجم، غير أنّ الجمع بين الوزن و الحجم ، أظهر عجز الحالة عن الإجابة، حيث بقيت قدراتها في المستوى الملموس فقط.

تمكنت الحالة (و) في سلم استبدال المواقع من الإجابة على البند الأوّل ممّا يوازي المستوى الملموس ، كما تمكنت من الإجابة على البند الثاني لكنّها لم تقدم تفسيرا لمنهج و صولها لهذه الإجابة ممّا جعلها تتحصل فقط على علامة الإجابة دون علامة منهج الإجابة. يقوم هذا الاختبار على الفكر الرياضي للوصول للإجابة الصحيحة من خلال عملية الضرب ، فهو يشكل منهج الوصول للإجابة ، و هو الأمر الذي لم تتمكن الحالة من إدراكه ، فحتى أثناء القيام باستبدال المواقع إجرائيا باستخدام القريصات لم تتمكن الطفلة من الوصول إلى الإجابات الصحيحة إلّا بعد إيحاءات الباحثة ، لكنها عموما لم تفهم منهج الإجابة ممّا جعلها تنجح فقط في البنود البسيطة التي ساعدتها سهولة تطبيق استبدال المواقع إجرائيا في

إيجاد الإجابة لكن مع زيادة عدد القريصات تعقّدت الأمور و فشلت في الإجابة على بند استخدام 5 ألوان و أكثر.

بالنسبة لسلم تكميم الإحتمالات تمكنت الحالة من الإجابة على بند المستوى الملموس و بند المستوى الوسطي ، يقوم هذا السلم هو الآخر على الفكر الرياضى و تقدير الكميات، و في هذا الإطار نلاحظ أنّ قدرات الحالة بقية في المستوى الملموس أين تقدّر فيه الجواب حسب عدد القريصات ، حيث كان منهجها في التفكير أو تفسير إجابتها يقوم على الكومة التي تعد فيها عمليا أنها تحتوي على أكبر عدد من القريصات الصفراء ذات العلامة مقارنة بالقريصات الصفراء. و علية مع تعقد البنود فشلت المفحوصة في إيجاد الأجوبة الصحيحة. و ما يلاحظ أيضا صعوبة تفسير الحالة لأجوبتها.

تظهر النتيجة المعروضة في الجدول أن الحالة (و) ، لم تتمكن من الإجابة على سلم تأرجح النواس ، فلم تقدم مثلا في السؤال الأول الذي يدور حول العوامل التي تزيد من سرعة النواس ، أي إقتراح و بقيت صامتة ، و بعد عرض الباحثة للعوامل الأربعة التي تغير من سرعة النواس لم تعلق الحالة على أي عامل و كانت تكتفي بقول أنها لا تعرف ، و عندما طلب من المفحوصة تجريب كل عامل من هذه العوامل ، و استنتاج العامل الصحيح الذي يزيد من سرعة النواس ، قامت المفحوصة بتجريب العوامل الأربعة ، لكن في كل مرة الباحثة هي من كانت تذكرها بالعامل الذي سيجرب ، بالرغم من أنّ تطبيق التجارب كان صحيحا إلاّ أن المبحوثة لم تتمكن في الأخير من استنتاج العامل الصحيح ، حيث كانت تطبق التجارب بطريقة آلية دون تذكّر عدد الهزات في كل مرة لتحدد ما هو العامل الصحيح.

تمكنت الحالة في اختبار المنحنيات الميكانيكية من الإجابة على البنود الثلاث الأولى ، حيث تعرض أمامها أسطوانة عليها ورقة و قلم و علامة على أقصي الورقة، في كل بند تحرك الاسطوانة أو القلم أو هما معا و بطرق مختلفة دون رسم التخطيط الذي يتركه القلم ، و يطلب منها تصور التخطيط الذي سينتج عن الحركة و رسمه على ورقتها ، و عليه توصلت المفحوصة إلى تصوّر تخطيط البند(1)و(2) و البند الثالث ، و بالتالي أظهرت المفحوصة قدرتها على تصوّر مثير مجرد و تحويله إلى ملموس ، لكن هذا في البنود التي كانت فيها الإثارة بسيطة ، دل هذا السلم أيضا على أنّ الحالة تتحكم في القلم جيدا و في الإتجاهات .

تمثل مجموع النقاط التي تحصلت عليها الحالة في السلالم الخمسة في (13) نقطة و هو ما يعبر عن المستوى ما قبل الشكلي. أي أن مستوى تطور الفكر المنطقي لهذه الحالة يوازي المستوى ماقبل الشكلي.

ب.1 درجة الفروق :

الجدول رقم (12): درجة الفروق عند الحالة الثانية.

السلالم	درجة الفروق
سلم الاحتفاظ و سلم استبدال المواقع	0
سلم الاحتفاظ و سلم تكميم الاحتمالات	1
سلم الاحتفاظ و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم الاحتفاظ و سلم تأرجح النواس	3
سلم استبدال المواقع و سلم تكميم الاحتمالات	1
السلالم	**درجة الفروق**
سلم استبدال المواقع و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم استبدال المواقع و سلم تأرجح النواس	3
سلم تكميم الاحتمالات و سلم المنحنيات الميكانيكية	1
سلم تكميم الاحتمالات و سلم تأرجح النواس	4
سلم المنحنيات الميكانيكية و سلم تأرجح النواس	3
مؤشر تناسق الفكر	16

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ المقارنة بين السلالم الخمسة للإختبار، بينت أن المجموع الكلى للفروق المسجلة بين السلالم هو (16)، حيث لم تسجل أية فروق بين ثلاث ثنائيات فقط من مجموع عشرة ثنائيات، و عليه فمؤشر تناسق الفكر يساوي (16) درجة ، ممّا يعبر عن قيمة مرتفعة حيث تجاوزت (6) فروق ، وهو يدل على وجود عدم تناسق في قدرات الحالة و بنية غير متجانسة في سياقات الفكر و بالتالي وجود عدم تناسق معرفي مرضي.

ج. عرض و تحليل نتائج الحالة الثانية في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

ج.1 نتائج الحالة الثانية في سلالم الاختبار :

الجدول رقم (13): نتائج الحالة الثانية في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

السلالم		النقطة الخام	العمرا لتطوري (AD)	مستوى الفعالية في السلم (NEE)	مستوى الفعالية القطاعي (NES)	
مفردات	(أ)				مستوى الفعالية اللفظية **(NEV) 92**	
	(ب)	22	9 ;0	102		
معارف		18	7 ;6	82		
الفهم الاجتماعي		29	9 ;0	107		
المفاهيم		15	6 ;8	78		مستوى الفعالية الفئوية**(NEC) 100**
التصنيف	(أ)				مستوى الفعالية غير اللفظية **(NENV) 110**	
	(ب)	23	9 ;0	118		
التحليل الفئوي		52	10 ;0	106		
التكيف التطبيقي		36	9 ;0	107		
			مستوى الفعالية العام	**100**		

يلاحظ من خلال الجدول التالي، أن مستوي الفعالية العام عند الحالة هو (100)، و هو يعبر عن مستوى عادي، و هو الأمر نفسه بالنسبة لمستويات الفعالية القطاعية، حيث سجل مستوى عادي منخفض في مستوى الفعالية اللفظية(92). و تعود هذه الدرجة المنخفضة إلى سلم معارف حيث سجلت المبحوثة صعوبة في الإجابة عن الأسئلة ، وسجلت عمر تطوري يقدر بسبع سنوات و ستة أشهر ، إضافة لسلم المفاهيم الذي يعد أكثر الاختبارات صعوبة بالنسبة للحالة (و)، فقد تحصلت فيه على عمر تطوي يساوي ستة سنوات و ثمانية أشهر ، أما بالنسبة للسلمين : مفردات و الفهم الإجتماعي فقد كانت نتيجتهما عادية مما يدل على امتلاك الحالة لرصيد لغوي يطابق سنها و درايتها بمجموعة من القواعد الاجتماعية . على العموم يظهر من خلال مستوى الفعالية اللفظية للحالة (و)، أن القدرات اللفظية لهذه الحالة كانت في حدود العادي ، رغم تسجيل عجز كبير في التصنيف اللغوي و القدرة على إيجاد العامل

المشترك بين مفهومين ، فمن العوامل التي جعلت النتيجة منخفضة هو إعطاء إجابات غير كاملة مثل (تفاح و فرولة تأكل، طائرة و سيارة نركبوا فيهم باش انسافروا) أو تشابه يقوم على الشكل(الطائرة و العصفور يتشابهان لأنهما يملكان أجنحة) أو شرح فيما يختلف المفهومان ، كما سجل نقص في اتساع المعارف عند الحالة أو عدم جاهزيتها ، خاصة تلك المرتبطة بمعرفة الزمن ، حيث لم تجب عن سؤال الوقت الأكثر حرارة في اليوم و لم تعرف عدد الدقائق في الساعة ، و في أي قرن نحن، كما لم تجب عن البند المرتبط باكتساب الوزن و هو كم يزن لتر من الماء. أما فيما يخص المعارف المرتبطة باكتساب الألوان فقد كانت اجاباتها صحيحة في بند تسمية الألوان و في بند تحديد ألوان 4 أشياء.

يظهر الجدول أنّ مستوى الفعالية غير اللفظية كان أعلى بكثير من بقية القطاعات حيث تحصلت على مستوى فعالية غير لفظي يساوي (110) و هو يعبر عن مستوى عادي مرتفع ، فقد تساوت الأعمار التطورية المتحصل عليها في سلم التصنيف و التكيف التطبيقي مع عمر المفحوصة ، إضافة إلى تفوق بسنة أي عمر تطوري عشر سنوات في سلم التحليل الفئوي مما يدل أن العمليات المحسوسة و السند الإدراكي يساعد كثيرا الحالة على الأداء الجيد ، فغياب الترميز و التجريد اللغوي نتج عنه مستوى فعالية غير لغوي عادي في حدود المرتفع، هذا ما يؤكده مستوى الفعالية الفئوية أيضا و الذي جاء متوسطا أي يساوي (100) ، أين سجلت الحالة عمر تطوري يزيد بسنة عن عمرها في سلم التحليل الفئوي و عمر يساوي سنها في سلم التصنيف، مما يعبر عن قدرات المبحوثة التصنيفية ، و اكتسابها لمفهوم الأحجام، الأشكال، و الألوان ، فتظهر قدرات التصنيف الفئوي مرتفعة عند و جود السند المادي الإدراكي ، و يظهر العجز عند غيابه، مثلما ظهر في نتائج سلم مفاهيم فغياب السند الإدراكي و الإثارة التي تكون فقط على مستوى الترميز اللغوي جعل من نتيجة هذا السلم منخفضة.

ج.2 درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات:

جدول رقم (14): يبين درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات:

	الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات										
	الفروق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية اللفظية				الفروق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية غير اللفظية				الفروق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية			
نتيجة الحالة	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
الثانية	/	/	/	8	/	/	/	10	00	/	/	/

تبين النتائج المعروضة في الجدول التالي أن هناك فروق هامة بين مستوى الفعالية العام عند الحالة، و مستويات الفعالية القطاعية، حيث سجل فرق هام بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية اللفظية ، قدره (8) درجات و بالتالي ينتمي إلى المجموعة (د) مما يعبر عن درجة مرتفعة جدا من عدم التناسق ، كذلك سجلت فروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية غير اللفظية ، هذه الفروق تساوي (10) درجات مما يجعلها ضمن المجموعة (د) و التي تعبر أيضا عن درجة فروق مرتفعة جدا أي عدم تناسق. في هذه الحالة الثانية لم يسجل أي فرق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية مما يعبر عن درجة فروق منخفضة (أ)، أي أن مستوي الفعالية العام كان متناسقا و مستوى الفعالية الفئوية.

ج.3 درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

الجدول رقم (15): درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

السلم	الفرق	درجة الفروق
مفردات/معارف	20	ج
مفردات/الفهم الاجتماعي	5	أ
مفردات/ مفاهيم	24	ج
مفردات / تصنيف	16	ب
مفردات / التحليل الفئوي	4	أ
مفردات / التكيف التطبيقي	5	د
معارف / الفهم الاجتماعي	25	ج
معارف / مفاهيم	4	أ
معارف / تصنيف	36	د
السلم	الفرق	درجة الفروق
معارف / التحليل الفئوي	24	ج
معارف / التكيف التطبيقي	25	ج
الفهم الاجتماعي / مفاهيم	29	د
الفهم الاجتماعي / تصنيف	11	ب
الفهم الاجتماعي / التحليل الفئوي	1	أ
الفهم الاجتماعي / التكيف التطبيقي	00	أ
مفاهيم / تصنيف	40	د
مفاهيم / التحليل الفئوي	28	ج
مفاهيم / التكيف التطبيقي	12	ب
تصنيف / التحليل الفئوي	12	ب
تصنيف / التكيف التطبيقي	11	ب
التحليل الفئوي / التكيف التطبيقي	1	أ

يظهر الجدول التالي درجة الفروق و التباعدات الموجودة بين مجموع السلالم المكونة للاختبار، حيث يدل الجدول أن ستة ثنائيات من السلالم سجلت فيها درجة فروق جد منخفضة أي تنتمي للمجموعة(أ) ، إضافة إلى خمسة ثنائيات أخرى سجلت فيها درجة فروق عادية أي ضمن المجموعة (ب) ، مما يدل على وجود (11) ثنائية من السلالم كانت درجة الفروق فيها منخفضة أو عادية و بالتالي سجل تناسق بين هذه السلالم . هذا لم يمنع بالمقابل من وجود فروق مرتفعة من مجموعة (ج) و فروق جد مرتفعة من مجموعة (د) و التي تدل على و جود عدم تناسق بين عشرة ثنائيات من السلالم ، حيث نجد ستة ثنائيات تعبر عن فروق مرتفعة و (4) ثنائيات من السلالم تعبر عن فروق جد مرتفعة.

ج.4 درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الثانية:

الجدول رقم(16):يبين درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الثانية.

	مستوى الفعالية القطاعية											
	الفروق بين : مستوى الفعالية اللفظية ومستوى الفعالية غير اللفظية				الفروق بين : مستوى الفعالية اللفظية ومستوى الفعالية الفئوية				الفروق بين : مستوى الفعالية غير اللفظية ومستوى الفعالية الفئوية			
نتيجة الحالة	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
الثانية	/	/	18	/	/	8	/	/	/	10	/	/

يظهر من خلال نتائج الحالة المعروضة في هذا الجدول أنّ الفروق المعبرة ظهرت بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية، حيث قدرت درجة الفروق بينهما (16) درجة ممّا يعبر عن المجموعة (ج) أي درجة فروق مرتفعة، أمّا بالنسبة لدرجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية فقد كان في حدود العادي أي ضمن المجموعة (ب) أي يعبر عن و جود فروق عادية، و هو نفس الأمر بالنسبة لدرجة الفروق بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية ، حيث قدّر الفرق بينهما ب (10) درجات وهو ينتمي بذلك للمجموعة (ب) . يسجل عموما من خلال هذا الجدول وجود عدم تناسق بين مستوى الفعالية اللفظية و الفعالية غير اللفظية.

ج.5 درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية :

الجدول رقم(17): يبين درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية.

القطاع	السلالم	أ	ب	ج	د
مستوى الفعالية اللفظية	مفردات / معارف	/	/	20	/
	مفردات / الفهم الاجتماعي	5	/	/	/
	مفردات / مفاهيم	/	/	24	/
	معارف / الفهم الاجتماعي	/	/	25	/
	معارف / مفاهيم	4	/	/	/
	الفهم الاجتماعي / مفاهيم	/	/	/	29
مستوى الفعالية غير اللفظية	التصنيف / التحليل الفئوي	/	12	/	/
	التصنيف/ التطبيق التكيفي	/	11	/	/
	التحليل الفئوي / التطبيق التكيفي	1	/	/	/
مستوى الفعالية الفئوية	مفاهيم / تصنيف	/	/	/	40
	مفاهيم / التحليل الفئوي	/	/	28	/
	التصنيف / التحليل الفئوي	/	12	/	/

يظهر من خلال النتائج المعروضة في الجدول التالي، أن اللاتناسق بين نتائج السلالم ظهر في كل مستويات الفعالية القطاعية، ففي مستوى الفعالية اللفظية، سجلت فروق مرتفعة من المجموعة(ج)، بين سلم مفردات و معارف تقدر ب (20) درجة و أيضا سلم مفردات و مفاهيم حيث قدرت درجة الفروق (24) درجة و بين سلم معارف و الفهم الإجتماعي تقدر (25) درجة. اللاتناسق بين السلالم ظهر أيضا بدرجة مرتفعا جدا أي ضمن المجموعة (د) بين السلمين : الفهم الإجتماعي و مفاهيم ، حيث قدرت درجة الفروق (29) درجة. على العموم ظهرت أغلب السلالم المكونة لمستوى الفعالية اللفظية غير متناسقة فيما بينها فمن مجموع ستة ثنائيات ، نجد أربعة ثنائيات من السلالم تتصف بعدم التناسق بينها.

أظهرت نتائج حساب الفروق بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية غير اللغوية عن وجود تناسق بين مجموع السلالم المكونة لهذا القطاع، حيث كانت الفروق المحسوبة بين السلّمان: التصنيف و التحليل الفئوي و بين السلّمان التصنيف و التطبيق التكيفي تعبر عن درجة عادية من الفروق (ب) ، كذلك

حساب الفروق بين السلمان التحليل الفئوي و التطبيق التكيفي و الذي يقدر بدرجة واحدة فقط يدل على فروق ضعيفة جدا(أ).

سجل مستوى الفعالية الفئوية هو الأخر عدم تناسق بين السلالم المكونة لهذا القطاع، فقد كان الفرق المحسوب بين السلّمان : مفاهيم و تصنيف و المقدر ب (40) درجة يدل على درجة فروق جد مرتفعة (د) مما يعبر عن أنّ الفكر الإدراكي جد متطور مقارنة بالفكر التصوّري . كما أن الفرق بين سلم المفاهيم و التحليل الفئوي بدا هو الآخر مرتفع يقدر ب (28) درجة، أما الفروق بين سلم التصنيف و التحليل الفئوي فقد جاءت عادية (ب)، تقدر ب12 درجة. على العموم العجز الكبير في سلم المفاهيم هو الذي أثر عموما على تناسق السلالم المكونة لمستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية.

د- الخلاصة العامة للحالة الثانية:

يظهر من خلال النتائج التي تحصلت عليها الحالة (و)، أنّ نتائج الاختبارين جاءت متناسقة، حيث دلّ كل من الاختبارين عن قدرات معرفية عادية، كما سجل في كلا الاختبارين، اكتساب مفهوم الوزن، الحجم، الألوان و الأشكال، و هذا من خلال اختبار التحليل الفئوي و اختبار الاحتفاظ بالوزن و الحجم . فالنتائج المتحصل عليها كانت متوسطة، مع الإشارة إلى اعتماد الحالة كثيرا على السند الإدراكي، لمعرفة هذه الأبعاد، فأي تحول أو غياب قد يؤدي إلى صعوبات عند الحالة.

القدرة على التصنيف و الفكر الفئوي كانت متوسطة هي الأخرى، تعتمد أساسا على الفكر الإدراكي في التصنيف، و كلما تدخل الجانب التصوري في التصنيف، تضطرب قدرات المفحوصة، و هذا ما ظهر من خلال الفروق المرتفعة المسجلة بين سلم المفاهيم و سلم التصنيف، إضافة لسلم مفاهيم و سلم التحليل الفئوي، و هذا ما يدعمه أيضا نتيجة سلم الاحتفاظ بالوزن و الحجم و التي توازي المستوى الملموس، فكلما كانت خصائص التصنيف مرئية (مثلا تشابه وزن العجينة)، كان تعرّف الحالة على الإجابة الصحيحة سهلا، لكن مع غياب خاصية التشابه المرئية عند تحويل العجينة إلى قطع صغيرة، لم تتمكن المفحوصة من الاحتفاظ بخاصية الشكل الأولى و ترميز تساوي الوزن رغم اختلاف الشكل.

أظهرت الحالة قدرات لفظية في حدود العادي، ظهرت خلال الاستخدام المحدود و البسيط للغة في تفسير إجابات الاختبار الأول و في مستوى الفعالية اللفظية (92) الذي يصنف ضمن إطار حدود العادي.

قوة قدرات الحالة ظهرت في الاختبارات غير اللفظية التي تعتمد على الأداء مثل اختبار المنحنيات الميكانيكية، و الفكر المنطقي في اختبار استبدال المواقع و تكميم الاحتمالات، كما ظهرت من خلال مستوى الفعالية غير اللفظية (110) و الذي يصنف ضمن العادي المرتفع ، و الذي حتى سلالمه اتصفت بالتناسق.

يستخلص من نتائج الحالة النقاط التالية:

- قدرات معرفية عادية تظهر من خلال اختباري سلم التفكير المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.
- فروق معبرة بين سلالم التفكير المنطقي، أي مستوى تناسق الفكر يساوي (16) فرق، مما يدل على وجود عدم تناسق معبّر بين القدرات و بالتالي عدم تناسق معرفي مرضي.
- فروق معبر في نتائج اختبار السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية . تظهر من خلال:

- فروق مرتفعة بين مستوى الفعالية العام و مستويات الفعالية القطاعية (مستوى الفعالية اللفظية، مستوى الفعالية غير اللفظية).
- وجود فروق مرتفعة (ج) و فروق مرتفعة جدا(د) بين مجموع السلالم(10 ثنائيات من السلالم).
- وجود فروق معبرة بن مستويات الفعالية القطاعية، حيث سجلت فروق مرتفعة بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية.
- سجلت فروق مرتفعة و مرتفعة جدا بين السلالم المكونة لقطاعين من القطاعات الثلاثة و هما مستوى الفعالية القطاعية اللفظية، و مستوى الفعالية الفئوية.

يستنتج من مجموع نتائج الاختبارين أن الحالة تتصف بعدم تناسق معرفي مرضي.

3.1.1الحـــــــــــالة الثـــــــالثة:

أ- تقديم عام للحالة الثالثة:

الطفل (س) يبلغ من العمر (9) سنوات، و هو الطفل الثاني بعد الأخ الأكبر و الذي يكبره بأربع سنوات إنّ مشاكل القدرة على التعلم لدى الحالة، لم تكن ظاهرة خلال مرحلة التحضيري و لا في السنة الأولى، فقد بدأ الضعف التحصيلي في الفصل الثاني و الثالث من السنة الثانية و استمر هذا الضعف في السنة المعادة رغم الجهود المبذولة من قبل العائلة لتجاوز هذا المشكل، فرغم حصص المذاكرة و الدعم لا يزال المشكل مستمرا، مع الإشارة إلى أنّ الأخ الأكبر يتصف هو الآخر بمسار دراسي متذبذب بين المتوسط و تحت المتوسط. ترى الأم أن ابنها (س) غير مهتم بالدراسة، و تذاكر معه بصعوبة، و هي ترى أنه في حالة ما إذا ضغط الأب على ابنها ، فهذا الأخير يتوصل إلى نتائج متوسطة. تظهر الأم قلقا شديدا على مصير ابنها الدراسي، فهي ترى أنّ رسوبه جد مبكر.

ب-عرض و تحليل نتائج الحالة الثالثة في سلالم تطور الفكر المنطقي:

الجدول رقم (18): نتائج الحالة الثالثة في سلالم تطور الفكر المنطقي.

السلم	النقطة	المستوى
الاحتفاظ بالوزن و الحجم	2	المستوى الملموس
استبدال المواقع	2	المستوى الملموس
تكميم الاحتمالات	4	المستوى الوسطي
تأرجح النواس	2	المستوى الشكلي ب
المنحنيات الميكانيكية	4	المستوى ما قبل الشكلي
المجموع	12	ما قبل الشكلي

يلاحظ من خلال النتائج المعروضة في هذا الجدول أن المستوى الذي وصل إليه هذا الطفل في سلم الاحتفاظ بالوزن هو المستوى الملموس ، حيث توصل إلى الإجابة المرتبطة فقط ببند الاحتفاظ بالوزن، أين أدرك الوزن المتشابه لكرتي العجين في المرحلة الأولى و رغم تحويل أحد الكرتين إلى قرص ثم في مرة أخرى تحويل القرص إلى قطع صغيرة ،توصل (س) إلى الإجابة الصحيحة و بدعم من الباحثة و هي أن الوزن لم يختلف رغم تغير الشكل ، وبالرغم من إدراك الحالة(س) لهذا في بند الاحتفاظ بالوزن إلا

أنه لم يستطع التوصل إلى الإجابة الصحيحة في بند الاحتفاظ بالحجم والمتمثلة في أن مستوى الماء سيرتفع بنفس الدرجة رغم تغير شكل أحد الكرتين و تساوي وزنيهما، كما لم يتعرف أيضا على بنود الاحتفاظ بالوزن و الحجم ، فرغم توصله إلى معرفة أن مستوى الماء يبقى نفسه إلاّ أنّ منهج الإجابة كان خاطئا لأنه أرجع ذلك إلى أن للكرتان نفس الحجم دون الإشارة للتساوي في الحجم ، و أما في البند الأخر فقد كانت إجابته تقوم على الوزن فقد فاستنتج أن مستوى الماء سيختلف حيث سيكون أعلى في الإناء الذي تتواجد فيه كرة الحديد دون أن يأخذ عامل الحجم بعين الاعتبار.

تمكن الطفل(س) في سلم استبدال المواقع من حل البند الأول فقط و هذا بعد العديد من تدخلات الباحثة فرغم وجود السند الملموس المتمثل في القريصات الموضوعة أمامه إلا أنّه لم يتمكن في كل مرة من إيجاد عدد المواقع التي يمكن أن تحتلها القريصات، و هذا رغم مساعدات الباحثة و إمكانية تحريك القطع للوصول إلى إيجاد عدد المواقع المحتملة ، فرغم فهمه لمبدأ السلم و المطلوب منه إلاّ أنه لم يتمكن من إيجاد الجواب الصحيح الخاص بالبنود الأخرى. لقد كان يحرك باستمرار القريصات دون إستراتجية معينة لإيجاد الجواب الصحيح ، فيخطأ أثناء حسابه للمواقع التي كان يبدلها في كل مرة إجرائيا ، كما كان يكرر نفس الموقع للقطعة أو ينسى موقع معين ، و رغم هذا التجريب الإجرائي لم يتمكن من إيجاد الأجوبة الصحيحة .

تمكنت الحالة في سلم تكميم الاحتمالات من الإجابة على الأربع احتمالات المرتبطة بالبند الأول و الموازية للمستوى الملموس، اضافة لبند المستوى الوسطي ، يقوم هذا السلم هو الآخر على الفكر المنطقي و تقدير الكميات، و في هذا الإطار نلاحظ أنّ قدرات الحالة وصلت إلى المستوى الوسطي. و رغم و صول الطفل إلى هذا المستوى بإعطاء إجابات صحيحة إلاّ أن منهج الوصول للإجابة كان يعبر عن مستوى أقل من هذا المستوى و هو المستوى الملموس الذي كان يأخذ منه وقتا كبيرا لإعطاء الإجابة، فقد كانت الحالة (س) تقدّر الجواب حسب عدد القريصات، حيث كان منهجه في التفكير أو تفسير إجابته يقوم على الكومة التي يعد فيها عمليا أنها تحتوي على أكبر عدد من القريصات الصفراء ذات العلامة مقارنة بالقريصات الصفراء. و علية مع تعقد البنود فشل الطفل في إيجاد الأجوبة الصحيحة. و ما يلاحظ أيضا صعوبة تفسيره لأجوبته .

يظهر من خلال الجدول أن الطفل (س)، تحصل على النقطة الكاملة في اختبار تأرجح النواس ، و هو ما يوازي المستوى الشكلي، فقد قام الطفل بتجريب العوامل الأربعة ، و لكنه لم يكن يتذكرها مباشرة، بل كان في كل مرة لا يقوم بتجريب عامل جديد ، إلاّ بعد تذكير الباحثة له بهذا العامل . أظهر الطفل قدرة جيدة على التجريب الإجرائي لهذه العوامل و كان يحسب جيدا مع الباحثة عدد الهزات الناتجة عن كل عامل ، بعدها الطفل (س) هو من أشارة إلى انتهاء العوامل و بالتالي استخلص لوحده أنّ عامل واحد فقط يمكن أن يغير سرعة الاهتزاز و هو طول النواس، حيث أبدى قدرة أدائية جيدة في التطبيق الصحيح للعوامل المقدمة إضافة للقدرة على تحويل عوامل مقدمة بصفة لفضية إلى تجارب ملموسة صحيحة ، كما أظهر قوة في الملاحظة ، المتابعة و الاستنتاج حيث تعرف عن طريق التجريب على العامل الصحيح.

يظهر من خلال النتائج المعروضة في هذا الجدول ، إلى أنّ الحالة(س) تمكنت من الإجابة على البندين الأولين التابعان لسلم المنحنيات الميكانيكية و اللذان يعبران عن المستوى الملموس ، كما تمكنت من الإجابة على البند الثالث و الذي يبعث للمستوى ما قبل الشكلي ، أظهر الطفل قدرة على تصور التخطيط الذي قد ينتج عن حركات الأسطوانة أو القلم أم هما معا دون أن يرى هذه الحركة، و عليه توصل في الثلاث البنود الأولى إلى معرفة اتجاهات القلم ثم الأسطوانة و تحويلها من تصور إلى تخطيط ملموس. مع الإشارة إلى أنه إضافة إلى التحكم النسبي في مفهوم الإتجاهات و القدرة على التموقع الزمني و المكاني من خلال نقطة الإنطلاق و نقطة التوقف، سجل لدى الحالة تحكم جيد في استخدام القلم. و عليه يستنتج أن الحالة (س) تمكنت من تصوّر تخطيط البنود البسيطة و لكن عند البنود الأكثر تعقيدا و التي تجمع بين حركة القلم و الأسطوانة في أن و احد ظهر عجز الطفل.

تمثل مجموع النقاط التي تحصلت عليها الحالة في كل السلالم الخمسة في (12) نقطة و هو ما يعبر عن المستوى ما قبل الشكلي. أي أن مستوى تطور الفكر المنطقي لهذه الحالة يوازي المستوى ماقبل الشكلي .

ب.1 درجة الفروق :

الجدول رقم (19): درجة الفروق عند الحالة الثالثة.

السلالم	درجة الفروق
سلم الاحتفاظ و سلم استبدال المواقع	0
سلم الاحتفاظ و سلم تكميم الاحتمالات	2
سلم الاحتفاظ و سلم المنحنيات الميكانيكية	2
سلم الاحتفاظ و سلم تأرجح النواس	0
سلم استبدال المواقع و سلم تكميم الاحتمالات	2
سلم استبدال المواقع و سلم المنحنيات الميكانيكية	2
سلم استبدال المواقع و سلم تأرجح النواس	0
سلم تكميم الاحتمالات و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم تكميم الاحتمالات و سلم تأرجح النواس	2
سلم المنحنيات الميكانيكية و سلم تأرجح النواس	2
مؤشر تناسق الفكر	12

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ المقارنة بين السلالم الخمسة للاختبار، بينت أن المجموع الكلى للفروق المسجلة بين السلالم هو (12) ، حيث لم تسجل أية فروق بين أربعة ثنائيات فقط من مجموع عشرة ثنائيات و عليه فمؤشر التناسق الفكري يساوي (12) درجة، و هو قيمة مرتفعة حيث تجاوزت (6) فروق، مما يعبر عن وجود عدم تناسق في قدرات الحالة و بنية غير متجانسة في سياقات الفكر و بالتالي وجود عدم تناسق معرفي مرضي .

ج–نتائج الحالة الثالثة في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

ج.1 نتائج الحالة الثالثة في سلالم الاختبار :

الجدول رقم (20): نتائج الحالة الثالثة في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

السلالم		النقطة الخام	العمر التطوري (AD)	مستوى الفعالية في السلم (NEE)	مستوى الفعالية القطاعي (NES)	
مفردات	(أ)				مستوى الفعالية اللفظية (NEV) **98**	مستوى الفعالية الفئوية(NEC) **94**
	(ب)	22	9.0	102		
معارف		17	7 ;0	77		
الفهم الاجتماعي		32	9 ;0	123		
المفاهيم		18	8 ;0	92		
التصنيف	(أ)				مستوى الفعالية غير اللفظية (NENV) **101**	
	(ب)	20	9 ;0	102		
التحليل الفئوي		42	7 ;0	89		
التكيف التطبيقي		39	9 ;0	113		
			مستوى الفعالية العام	**100**		

يلاحظ من خلال الجدول التالي، أن مستوي الفعالية العام عند الحالة هو (100)، و هو يعبر عن مستوى عادي، كما تحصل الطفل (س) على نتائج عادية وفي حدود العادي في مستويات الفعالية القطاعية ، فبالنسبة لمستوى الفعالية اللفظية تحصل (س) على (98) و هو يعبر على مستوى في حدود العادي . فلم تكن القدرات اللفظية للحالة متوازية ، فقد ظهرت قدرات مرتفعة جدا، مثل الفهم الاجتماعي و الذي قدر مستوى الفعالية فيه ب (123)، حيث أجاب الطفل على (32) بند من مجموع (36) ، و قد واصل الإجابة إلى غاية البند الأخير حيث لم تكن هناك 5 أخطاء متتالية ، ممّا يعبر عن مدى معرفة و فهم الحالة للواقع الإجتماعي و العلاقات بين الأشخاص، إضافة لقدرات أخرى ظهرت هي الأخرى بمستوى عادي مثل مستوى فعالية سلم المفردات والذي يساوي (102) ممّا يدل على قدرة الحالة على

إعطاء معاني للمفاهيم. ظهرت الصعوبات اللغوية للحالة في سلم مفاهيم و معارف، حيث تحصلت في الأول على عمر تطوري يقدر بثمانية سنوات أمّا السلم الثاني فقد تحصلت فيه على عمر تطوري يقدر بسبع سنوات هذا ما يعبر من جهة عن صعوبة الترميز ،و ايجاد المراجع الفئوية ، أي القدرة على تصنيف المواضيع ضمن فئات ، بالرغم من امتلاكها القدرة على فهم و تعريف هذه المواضيع مثلما يدل عليه مستوى الفعالية لسلم مفردات أي أن المفهوم عندما يكون منفصلا، يمكن لهذا الطفل تعريفه و بمجرد تركيبه ثم محاولة تصنيفه مع مفاهيم أخرى يجعل الأمر أكثر صعوبة بالنسبة للحالة. صعوبات الحالة ظهرت بصفة أكبر في سلم معارف مما يشير إلى ضعف في اكتساب المعلومات التي تنظم الذكاء كالتنظيم المكاني و الزماني، الجسد، الأعداد، حيث ظهرت صعوبات واضحة للحالة في البنود التي تبعث لهذه الجوانب.

هذه الصعوبات في تحديد المعالم الفئوية يؤكدها أيضا مستوى الفعالية الفئوي و الذي يساوي 94 أي في حدود العادي و الذي يعد أضعف مستويات الفعالية القطاعية عند هذه الحالة ، فإضافة لمستوى الفعالية المنخفض في سلم مفاهيم ، سجلت الصعوبات أيضا على مستوى سلم التحليل الفئوي الذي يوازى سبع سنوات . يستدعي هذا السلم هو الأخر الفكر التصنيفي لمواضيع ملموسة تشترك في خصائص اللون ، الشكل و الحجم ، و بالرغم من هذا السند الإدراكي في التصنيف ،إلاّ أن مشكل عدم الإكتساب الجيد لمفهوم الحجم هو ما أثر على نتيجة الحالة ، ففي كل مرة كان (س) يخطئ بين الحجم المتوسط و الحجم الكبير، إضافة للتدخل النسبي لعامل اللغة ، فالأشكال المطلوب انتقاءها تطلب شفهيا و على الطفل تصورها و ايجادها فيظهر أن تدخل اللغة في التصنيف يمثل صعوبة للحالة ، و هذا ما تؤكده نتيجة (س) في سلم التصنيف، حيث نجد أنّ درجته أعلى مقارنة بالسلالم الفئوية الأخرى ، فهو يساوي (102) ، أي ضمن إطار العادي و هذا لاحتواء السلم على سند إدراكي.

إنّ غياب الجانب الرمزي للغة، ووجود السند الإدراكي، جعل مستوى الفعالية غير اللفظية أعلى من مستويات الفعالية في باقي القطاعات، و يكون في مستوى العادي ، فبالرغم من الدرجة المنخفضة في سلم التحليل الفئوي و التي ترجع لأثر اللغة و مشاكل اكتساب الأحجام، فإن درجات سلم التصنيف جاءت عادية لوجود السند الإدراكي، إضافة لسلم التكيف التطبيقي و الذي كان مستوى الفعالية فيه جد مرتفع، ويعود هذا لخلوه من الإثارة اللغوية من جهة و القدرات الأدائية للحالة و سرعتها في الإنجاز من

جهة أخرى، فهذه السرعة هي ما رفعت من النتيجة من خلال النقاط الإضافية التي تمنح عند الإنجاز السريع.

ج.2 درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات:

الجدول رقم (21): يبين درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات:

	الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات											
	الفروق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية اللفظية				الفروق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية غير اللفظية				الفروق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية			
نتيجة الحالة	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
الثانية	2	/	/	/	1	/	/	/	/	/	6	/

تشير النتائج المبينة في الجدول التالي أن هناك فروق مرتفعة بين مستوى الفعالية العام عند الحالة، و مستويات الفعالية الفئوية، حيث قدّرت هذه الفروق بستة درجات و بالتالي فهي تنتمي إلى المجموعة (ج) مما يعبر عن درجة مرتفعة من عدم التناسق. في هذه الحالة الثانية لم تسجل أي فرق معبرة بين مستوى الفعالية العام و باقي مستويات الفعالية ، أي مستوى الفعالية اللفظية و غير اللفظية ، حيث كانت درجة الفروق في كلاهما منخفضة (أ)، أي أن مستوي الفعالية العام كان متناسقا و مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية.

ج.3 درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

الجدول رقم (22) : بين درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

السلم	الفرق	درجة الفروق
مفردات/معارف	25	د
مفردات/الفهم الاجتماعي	21	ج
مفردات/ مفاهيم	10	ب
مفردات / تصنيف	00	أ
مفردات / التحليل الفئوي	13	ب
مفردات / التكيف التطبيقي	13	ب
معارف / الفهم الاجتماعي	46	د
معارف / مفاهيم	15	ج
معارف / تصنيف	25	ج
معارف / التحليل الفئوي	12	ب
معارف / التكيف التطبيقي	21	ج
الفهم الاجتماعي / مفاهيم	31	د
الفهم الاجتماعي / تصنيف	21	ج
الفهم الاجتماعي / التحليل الفئوي	34	د
الفهم الاجتماعي / التكيف التطبيقي	10	أ
مفاهيم / تصنيف	10	ب
مفاهيم / التحليل الفئوي	3	أ
مفاهيم / التكيف التطبيقي	21	ج
تصنيف / التحليل الفئوي	13	ب
تصنيف / التكيف التطبيقي	11	أ
التحليل الفئوي / التكيف التطبيقي	24	ج

يظهر الجدول التالي درجة الفروق و التباعدات الموجودة بين نتائج السلالم المكونة للاختبار، حيث يشير الجدول عموما إلى وجود فروق و تباعدات هامة بين نتائج السلالم ، فهناك (11) ثنائية من مجموع (21) ثنائية ، سجلت بها درجة مرتفعة (ج) إلى مرتفعة جدا من الفروق(د) ، حيث نجد سبعة ثنائيات تعبر عن فروق مرتفعة و (4) ثنائيات من السلالم تعبر عن فروق جد مرتفعة ، مما يعبر عن عدم تناسق في نتائج هذه السلالم. أمّا في باقي الثنائيات، نجد أربعة ثنائيات من السلالم سجلت فيها درجة فروق جد منخفضة أي تنتمي للمجموعة (أ)، إضافة إلى ستة ثنائيات أخرى سجلت فيها درجة فروق عادية أي ضمن المجموعة (ب).

ج.4 درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الثالثة:

الجدول رقم(23):يبين درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الثالثة.

	مستوى الفعالية القطاعية											
	الفروق بين : مستوى الفعالية اللفظية ومستوى الفعالية غير اللفظية				الفروق بين : مستوى الفعالية اللفظية ومستوى الفعالية الفئوية				الفروق بين : مستوى الفعالية غير اللفظية ومستوى الفعالية الفئوية			
	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
نتيجة الحالة الثالثة	3	/	/	/	4	/	/	/	/	/	7	/

يظهر من خلال نتائج الحالة المعروضة في هذا الجدول أنّ الفروق المعبرة ظهرت بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوي، حيث قدرت درجة الفروق بينهما ب (7) درجات مما يعبر عن المجموعة (ج) أي درجة فروق مرتفعة، أمّا بالنسبة لمستوى الفعالية في باقي القطاعات ، فقد جاءت درجات الفروق منخفضة، حيث كانت درجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية تقدر بثلاث فروق أي ضمن المجموعة (أ) ممّا يعبر عن و جود فروق ضعيفة، و هو نفس الأمر بالنسبة لدرجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية، حيث قدر الفرق بينهما بأربعة درجات وهو ينتمي بذلك للمجموعة (أ). يسجل عموما من خلال هذا الجدول وجود عدم تناسق بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية.

ج.5 درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية :

الجدول رقم(24): يبين درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية.

القطاع	السلالم	أ	ب	ج	د
مستوى الفعالية اللفظية	مفردات / معارف	/	/	/	25
	مفردات / الفهم الاجتماعي	/	/	21	/
	مفردات / مفاهيم	/	10	/	/
	معارف / الفهم الاجتماعي	/	/	/	46
	معارف / مفاهيم	/	/	15	/
	الفهم الاجتماعي / مفاهيم	/	/	/	31
مستوى الفعالية غير اللفظية	التصنيف / التحليل الفئوي	/	13	/	/
	التصنيف/ التطبيق التكيفي	11	/	/	/
	التحليل الفئوي / التطبيق التكيفي	/	/	24	/
مستوى الفعالية الفئوية	مفاهيم / تصنيف	/	10	/	/
	مفاهيم / التحليل الفئوي	3	/	/	/
	التصنيف / التحليل الفئوي	/	13	/	/

يظهر من خلال النتائج المعروضة في الجدول التالي ، أن اللاتناسق بين نتائج السلالم ظهر في كل من مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية ، اتّصف مستوى الفعالية اللفظية بفروق معبرة بين أغلب السلالم المكونة لهذا القطاع، حيث سجلت فروق مرتفعة جدا من المجموعة(د)، بين سلم مفردات و معارف تقدر ب (25) درجة و أيضا سلم معارف و فهم اجتماعي حيث قدرت درجة الفروق (46) درجة و بين سلم الفهم الإجتماعي و مفاهيم تقدر (31) درجة. اللاتناسق بين السلالم ظهر أيضا بدرجة مرتفعة أي ضمن المجموعة(ج) بين السلمين : الفهم الإجتماعي و مفردات ، حيث قدرت درجة الفروق ب(21) درجة و بين سلم معارف و مفاهيم ، و قدرت درجة الفروق ب(15). الفروق الضعيفة (أ) ظهرت في ثنائية واحدة فقط و هي مفردات ومفاهيم، حيث قدر الفرق بينهما بعشرة نقاط. على العموم ظهرت أغلب السلالم المكونة لمستوى الفعالية اللفظية غير متناسقة فيما بينها فمن مجموع ستة ثنائيات، نجد خمسة ثنائيات من السلالم تتصف بعدم التناسق فيما بينها.

أظهرت حساب الفروق بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية غير اللغوية هو الآخر وجود عدم تناسق بين سلمين و هما التحليل الفئوي و التكيف التطبيقي، حيث كانت الفروق المحسوبة بين السلّمان تعبر عن درجة مرتفعة من الفروق (ج) ، تقدر ب (24) درجة، أمّا الفروق بين باقي السلالم فقد جاءت منخفضة (أ) و هذا بين السلمين: التصنيف و التطبيق التكيفي ، قدرها(11) درجة ،إضافة للسلمين التصنيف والتحليل الفئوي و التي تقدر درجة الفروق بينهما ب(13) درجة مما يدل على فروق عادية(ب).

سجّل مستوى الفعالية الفئوية تناسقا بين مختلف السلالم المكونة لهذا القطاع، فقد كان الفرق المحسوب بين السلّمان : مفاهيم و تصنيف و المقدر ب (10) درجات ، و السلمين تصنيف و التحليل الفئوي و المقدر ب (13)درجة، يعبرون عن درجة فروق عادية (ب). كما أن الفرق بين سلم المفاهيم و التحليل الفئوي بدا هو الآخر منخفضا (أ) ، حيث قدّر بثلاث درجات .

د- الخلاصة العامة للحالة الثالثة:

يظهر من خلال نتائج الحالة في الاختبارين أنّ مستوى القدرات المعرفية كان عادي، و قد جاءت النتائج المتحصل عليها متناسقة في الاختبارين ، حيث سجل في كلا الاختبارين ، صعوبات في اكتساب مفهوم الأحجام ، و هذا من خلال اختبار التحليل الفئوي و اختبار الاحتفاظ بالوزن و الحجم ، إضافة لاختبار المعارف. كما لوحظ أيضا من خلال نتائج الحالة في الاختبارين أنّ الفكر الإدراكي الملموس كان أكثر تطورا من الفكر التصوري ، و الفكر اللغوي و الفكر الفئوي ، فهذا ما عبرت عنه النتائج المرتفعة للسلالم غير اللفظية و السلالم الفئوية التي تقوم على السند الإدراكي و النقطة المنخفضة التي سجلت في اختبار المفاهيم و الذي يقوم على الجانب اللغوي.

ظهر الجانب الأدائي و غير اللّفظي جيدا عند الحالة ، حيث تعبر عنه نتائجها المرتفعة في: سلم تأرجح النواس، سلم المنحنيات الميكانيكية، سلم التكيف التطبيقي و سلم التصنيف و التي تقوم كلها على الفعالية الأدائية.

أظهرت الحالة قدرات لفظية في حدود العادي، ظهرت خلال الاستخدام المحدود و البسيط للغة في تفسير إجابات الاختبار الأول و في مستوى الفعالية اللفظية (98) الذي يصنف ضمن إطار حدود العادي.

يستخلص من نتائج الحالة النقاط التالية:

- قدرات معرفية عادية تظهر من خلال اختباري سلم التفكير المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.
- فروق معبرة بين سلالم التفكير المنطقي، فمؤشر تناسق الفكر يساوي (12) درجة، مما يدل على وجود عدم تناسق معبّر بين القدرات و بالتالي عدم تناسق معرفي مرضي.
- فروق معبر في نتائج اختبار السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية . تظهر من خلال:

- فروق مرتفعة بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوي.
- وجود فرق مرتفعة (ج) و فروق مرتفعة جدا(د) بين مجموع السلالم (11 ثنائية من السلالم).
- وجود فروق معبرة بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوي.
- سجلت فروق مرتفعة و مرتفعة جدا بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية اللفظية، و فروق معبرة بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية اللفظية.

يستنتج من مجموع نتائج الاختبارين أن الحالة تتصف بعدم تناسق معرفي مرضي

4.1.1الحـــــــــــالة الرابـــــــعة:

أ- تقديم عام للحالة الرابعة:

الحالة الرابعة هي للطفل (م)، يبلغ من العمر (9) سنوات، و هو الطفل الأول ضمن خمسة أخوة، يتمثل معدله السنوي في (3.93)و استمرت نتائجه الضعيفة حتى خلال الفصل الأول من السنة الدراسية المعادة. توضح أم الطفل أنها لا تجد تفسيرا لهذا المشكل ، فهي تحاول أن توفر له كل شيء حتى يدرس جيدا ، كما أن ابنها يحاول كثيرا و يقضي أوقات طويلة في المراجعة خاصة هذه السنة ، غير أنّ نتائج الطفل بقيت ضعيفة رغم مجهوداته المتواصلة ، و هذا ما أكّدته معلمته حسب الأم و التي ترى أن صعوبات الطفل مرتبطة أكثر بمادة الحساب و الكتابة ، التعرف على الحروف أما فيما يخص التعبير الشفهي و الاجابات الشفهية فهو أحسن.

كانت الحالة متعاونة أثناء الفحص، حيث كانت الاستجابة مباشرة للتعليمات، تتخللها التعليقات الإضافية أثناء الإجابة ، كان الطفل يجيب بصوت مرتفع و يحاول في كل مرة أن يعرف إذا كانت إجابته صحيحة أم خاطئة.

ب- نتائج الحالة الرابعة في سلالم تطور الفكر المنطقي:

الجدول رقم (25): ملخص نتائج الحالة الرابعة في سلالم تطور الفكر المنطقي.

السلم	النقطة	المستوى
الاحتفاظ بالوزن و الحجم	2	المستوى الملموس
استبدال المواقع	2	المستوى الملموس
تكميم الاحتمالات	2	المستوى الملموس
تأرجح النواس	0	المستوى الملموس
المنحنيات الميكانيكية	4	المستوى ما قبل الشكلي
المجموع	10	المستوى الملموس (ب)

تشير النتائج المعروضة في الجدول التالي، أنّ الحالة (م) ، توصل في سلم الاحتفاظ بالوزن و الحجم إلى الإجابة فقد على البند المرتبط بالاحتفاظ بالوزن و هذا بعد العديد من التدخلات السندية من طرف الباحثة، فتحصل الطفل في هذا السلم على النتيجة الكاملة مما يوازى المستوى الملموس ، فالجانب

الإجرائي و الملموس للبند ساعد الطفل (م) للتوصل للإجابة، أمّا بالنسبة لبندي الاحتفاظ بالوزن و الحجم و الاحتفاظ بالحجم ،فقد فشل الطفل في الإجابة عنهما رغم التدخلات العديدة للباحثة لتوجيه إجابته، حيث لم يستطع الطفل أن يفرق بين مفهوم الحجم و الوزن، فكان يعتبرهما نفس المفهوم، حيث كان يردد في كل مرة (حجمها كبير معناها ثقيلة) و بالتالي مفهوم الحجم في حد ذاته كان غير معروف.

توصل الطفل (م) إلى حل البند الأول فقط من سلم استبدال المواقع و هذا بعد العديد من تدخلات الباحثة، فرغم وجود السند الملموس المتمثل في القريصات الموضوعة أمامه إلا أنّه لم يتمكن في كل مرة من إيجاد عدد المواقع التي يمكن أن تحتلها القريصات، فقد أظهر صعوبات واضحة في حساب عدد المرات التي استبدل فيها موقع القريصة، و عند انتهائه من تحريك القريصة، كان يوجه نظره للباحثة طالبا منها هل انتهى عدد المواقع أو بقيت مواقع أخر، كما يسألها عن عدد المواقع التي جربها، أظهر الطفل صعوبة في فهم المطلوب منه في هذا السلم، وبقي يبدل مواقع القريصات عشوائيا و في كل الإتجاهات و هذا رغم تدخلات الباحثة التوجيهية، و هذا دون نتيجة. و في هذا الإطار لم يتمكن (م) من الإجابة على باقي البنود، خاصة مع زيادة عدد القريصات في باقي البنود.

تمكن الطفل (م) من الإجابة على الأربع احتمالات المرتبطة بالبند الأول فقط دون باقي البنود الخاصة بسلم تكميم الاحتمالات، ممّا يعبر عن المستوى الملموس، فبالرغم من توفر السند الإدراكي المتمثل في القريصات الصفراء المعلّمة و غير المعلّمة، إلاّ أن مبدأ الفكر المنطقي و الرياضي، إضافة لتقدير الكميات، كشف عن صعوبات الحالة في إيجاد الأجوبة الصحيحة، و في هذا الإطار نلاحظ أنّ قدرات الحالة بقيت مرتبطة بالمستوى الملموس. فقد توصلت للإجابة على البند الذي كان يظهر فيه و بصفة مرئية الكومة التي تحتوي على عدد أكبر من الكريات الصفراء المعلمة مقارنة بالكريات الصفراء و عليه فمع تعقد البنود فشل الطفل في إيجاد الأجوبة الصحيحة.

تظهر النتيجة المعروضة في الجدول أن الطفل (م)، لم يتمكن من الإجابة على سلم تأرجح النواس ، فبالرغم من تجريب الحالة للعوامل الأربعة المفروض أنّها تغير من سرعة اهتزاز النواس، إلاّ أن الطفل (م) لم يتمكن في الأخير من إيجاد الجواب الصحيح ، حيث كان يطبق التجارب بطريقة آلية، وطريقة تجريبه كانت خاطئة حيث جمع في تجربته بين كل العوامل في آن واحد، هذا رغم التدخلات المتكرّرة للباحثة ،كما كانت الباحثة هي من يذكر الحالة بالعامل الذي سيجرب في كل مرّة.

توصل الطفل(م) إلى الإجابة على البندين الأولين لسلم المنحنيات الميكانيكية و اللذان يعبران عن المستوى الملموس، كما تمكن من الإجابة على البند الثالث و الذي يبعث للمستوى ما قبل الشكلي، أظهر الطفل (م) قدرة على تصور التخطيط الذي قد ينتج عن حركات الأسطوانة أو القلم أم هما معا دون أن يرى هذه الحركة ، و لكن هذا بعد إعادة الباحثة للتعليمة و شرحها عدّة مرات و عليه توصل في الثلاث البنود الأولى إلى معرفة اتجاهات القلم ثم الأسطوانة و تحويلها من تصور إلى تخطيط ملموس. مع الإشارة إلى أنه كان يجد صعوبة في الالتزام بنقطة انطلاق القلم و نقطة توقفه، على العموم، تمكنت الحالة من تصور تخطيط البنود البسيطة و لكن عند البنود الأكثر تعقيدا و التي تجمع بين حركة القلم و الأسطوانة في أن و احد ظهر عجز الطفل (م).

تمثل مجموع النقاط التي تحصلت عليها الحالة في كل السلالم الخمسة في عشرة نقاط و هو ما يعبر عن المستوى الملموس (ب). أي أن مستوى تطور الفكر المنطقي لهذه الحالة يوازي المستوى الملموس (ب).

ب.1 درجة الفروق :

الجدول رقم (26): درجة الفروق عند الحالة الرابعة.

السلالم	درجة الفروق
سلم الاحتفاظ و سلم استبدال المواقع	0
سلم الاحتفاظ و سلم تكميم الاحتمالات	0
سلم الاحتفاظ و سلم المنحنيات الميكانيكية	2
سلم الاحتفاظ و سلم تأرجح النواس	2
سلم استبدال المواقع و سلم تكميم الاحتمالات	0
سلم استبدال المواقع و سلم المنحنيات الميكانيكية	2
سلم استبدال المواقع و سلم تأرجح النواس	2
سلم تكميم الاحتمالات و سلم المنحنيات الميكانيكية	2
سلم تكميم الاحتمالات و سلم تأرجح النواس	2
سلم المنحنيات الميكانيكية و سلم تأرجح النواس	2
مؤشر التناسق الفكري	**14**

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ المقارنة بين السلالم الخمسة للاختبار، بينت أن المجموع الكلى للفروق المسجلة بين السلالم هو (14)، حيث لم تسجل أية فروق بين ثلاث ثنائيات فقط من مجموع عشرة ثنائيات، و عليه فمؤشر تناسق الفكر يساوي(14) درجة و هو قيمة مرتفعة حيث تجاوزت (6) فروق ، مما يعبر عن وجود عدم تناسق في قدرات الحالة و بنية غير متجانسة في سياقات الفكر و بالتالي وجود عدم تناسق معرفي مرضي .

ج–نتائج الحالة الرابعة في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

ج.1 نتائج الحالة الرابعة في سلالم الاختبار :

الجدول رقم (27): نتائج الحالة الرابعة في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

السلالم		النقطة الخام	العمر التطوري (AD)	مستوى الفعالية في السلم (NEE)	مستوى الفعالية القطاعي (NES)	
مفردات	(أ)				مستوى الفعالية اللفظية (NEV) **102**	
	(ب)	21	8 ;9	99		
معارف		27	10 ;0	125		
الفهم الاجتماعي		26	8 ;0	90		
المفاهيم		19	8 ;6	96		مستوى الفعالية الفئوية(NEC) **97**
التصنيف	(أ)				مستوى الفعالية غير اللفظية (NENV) **104**	
	(ب)	20	9 ;0	102		
التحليل الفئوي		45	7 ;6	94		
التكيف التطبيقي		40	9 ;0	115		
			مستوى الفعالية العام	**103**		

يلاحظ من خلال النتائج المعروضة في الجدول التالي، أن مستوي الفعالية العام عند الحالة هو (103)، و هو يعبر عن مستوى عادي، كما تحصلت الحالة على نتائج عادية وفي حدود العادي في مستويات الفعالية القطاعية، فبالنسبة لمستوى الفعالية اللفظية تحصلت الحالة على (102)، كما تحصلت الحالة على مستوى فعالية غير لفظية يقدر ب(102)، و هو ما يعبر في كل من القطاعين على المستوى عادي

ظهرت القدرات اللفظية للحالة على أنّها متوازية وفي حدود العادي، ما عدا سلم المعارف الذي كان مستوى الفعالية فيه مرتفعا مقارنة بباقي السلالم ، أظهرت الحالة قدرات تقترب من العادي ، في الفهم الاجتماعي و الذي قدر مستوى الفعالية فيه ب(90)، مما يعبر عن وجود معرفة و فهم للواقع الاجتماعي و العلاقات بين الأشخاص، إضافة لقدرات أخرى كمستوى فعالية سلم المفردات والذي يساوي (99) ممّا يدل على قدرة الحالة على إعطاء معاني للمفاهيم ووجود رصيد من المفاهيم و هو ما يتوافق و قدرات الحالة التصنيفية اللغوية حيث سجل سلم المفاهيم مستوى فعالية يقترب من مستوى الفعالية في سلم المفردات ، و الذي يقدر ب (96) . أظهرت الحالة تحكما في مفهوم الوقت و المكان و الجسد، و دراية بمجموعة من المعلومات و القدرة على استحضار هذه المعلومات و هذا من خلال النتيجة المرتفعة في سلم معارف و التي تعبر عن عمر متقدم بسنة أي عشر سنوات.

تعتبر قدرات الحالة غير اللغوية هي الأخرى متوسطة، حيث يقدر مستوى الفعالية غير اللفظي ب (103) و هو مستوى عادي ، متوسط ، مما يدل على قدرات الحالة الأدائية ، و هيمنة الفكر الملموس ، الذي يقوم على السند المرئي ، فمستوى الفعالية غير اللفظي يعد أعلى من مستوى القطاعات الأخرى. سجلت الحالة نتائج عادية إلى مرتفعة في كل من السلمين : التصنيف، درجته(102) و التكيف التطبيقي درجته (115) ، ولكن هذا لم يمنع من تسجيل مستوى فعالية منخفض قدره (94) في سلم التحليل الفئوي و الذي رغم و جود السند المادي ، كانت أغلب الأخطاء تعود للخلط بين الحجم المتوسط و الحجم الكبير.

شكّل مستوى الفعالية الفئوي و الذي يساوي (97)، أضعف المستويات القطاعية عند هذه الحالة، بالرغم من أنّه في حدود العادي. فبالإضافة لمستوى الفعالية المتوسط في سلم مفاهيم الذي يساوي (96) و سلم التصنيف الذي يساوي (102)، سجلت الصعوبات خاصة على مستوى سلم التحليل الفئوي الذي يوازى العمر التطوري فيه سبع سنوات و ستة أشهر. و عليه يظهر أن الفعالية الفئوية عند الحالة تسجل ضمن حدود العادي، حيث جاءت منخفضة نوعا ما.

ج.2 درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات:

الجدول رقم(28): يبين درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات:

	الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات											
	الفرق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية اللفظية				الفرق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية غير اللفظية				الفرق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية			
نتيجة الحالة	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
الرابعة	1	/	/	/	1	/	/	/	/	/	6	/

تشير النتائج المبينة في الجدول التالي أن هناك فروق مرتفع بين مستوى الفعالية العام عند الحالة، و مستوى الفعالية الفئوية، حيث قدّرت هذه الفروق بستة درجات و بالتالي فهي تنتمي إلى المجموعة (ج) مما يعبر عن درجة مرتفعة من عدم التناسق. في هذه الحالة لم تسجل أي فروق معبرة بين مستوى الفعالية العام و باقي مستويات الفعالية ، أي مستوى الفعالية اللفظية و غير اللفظية ، حيث كانت درجة فروق في كلاهما منخفضة (أ)، أي أن مستوي الفعالية العام كان متناسقا و مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية.

ج.3 درجة الفروق في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

الجدول رقم (29): درجة الفروق في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

السلم	الفرق	درجة الفروق
مفردات/معارف	26	د
مفردات/الفهم الاجتماعي	9	أ
مفردات/ مفاهيم	3	أ
مفردات / تصنيف	3	أ
مفردات / التحليل الفئوي	5	أ
مفردات / التكيف التطبيقي	16	ب
معارف / الفهم الاجتماعي	35	د
معارف / مفاهيم	29	د
معارف / تصنيف	23	ج
معارف / التحليل الفئوي	31	ج
معارف / التكيف التطبيقي	10	أ
الفهم الاجتماعي / مفاهيم	6	أ
الفهم الاجتماعي / تصنيف	12	ب
الفهم الاجتماعي / التحليل الفئوي	4	أ
الفهم الاجتماعي / التكيف التطبيقي	25	ج
مفاهيم / تصنيف	6	أ
مفاهيم / التحليل الفئوي	2	أ
مفاهيم / التكيف التطبيقي	8	أ
تصنيف / التحليل الفئوي	8	أ
تصنيف / التكيف التطبيقي	13	ب
التحليل الفئوي / التكيف التطبيقي	21	ج

يظهر الجدول التالي الفروق و التباعدات الموجودة بين نتائج السلالم المكونة للاختبار، حيث يشير الجدول عموما إلى وجود فروق و تباعدات بين نتائج بعض السلالم ، فهناك سبعة ثنائيات من مجموع (21) ثنائية ، سجلت بها درجة مرتفعة (ج) إلى مرتفعة جدا من الفروق(د) ، حيث نجد أربعة ثنائيات تعبر عن فروق مرتفعة (ج) و ثلاث ثنائيات من السلالم تعبر عن فروق جد مرتفعة (د) ، مما يعبر عن عدم تناسق في نتائج هذه السلالم. أمّا في باقي الثنائيات، نجد إحدى عشر ثنائية من السلالم سجلت فيها درجة فروق جد منخفضة أي تنتمي للمجموعة (أ)، إضافة إلى ثلاث ثنائيات أخرى سجلت فيها درجة فروق عادية أي ضمن المجموعة (ب).

ج.4 درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الرابعة:

الجدول رقم(30):يبين درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الرابعة.

	مستوى الفعالية القطاعية										
	الفروق بين : مستوى الفعالية اللفظية ومستوى الفعالية غير اللفظية				الفروق بين : مستوى الفعالية اللفظية ومستوى الفعالية الفئوية				الفروق بين : مستوى الفعالية غير اللفظية ومستوى الفعالية الفئوية			
نتيجة الحالة	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
الرابعة	2	/	/	/	5	/	/	/	/	/	7	/

يظهر من خلال نتائج الحالة المعروضة في هذا الجدول أنّ الفروق المعبرة بين القطاعات كانت بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوي ، حيث قدرت درجة الفروق بينهما ب (7) درجات مما يعبر عن المجموعة (ج) أي درجة فروق مرتفعة ، أمّا بالنسبة لمستوى الفعالية في باقي القطاعات ، فقد جاءت درجات الفروق منخفضة ، حيث كانت درجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية تقدر بفرقان أي ضمن المجموعة (أ) ممّا يعبر عن و جود فروق ضعيفة، و هو نفس الأمر بالنسبة لدرجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية ، حيث قدر الفرق بينهما بخمسة درجات وهو ينتمي بذلك للمجموعة (أ) . يسجل عموما من خلال هذا الجدول وجود عدم تناسق بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية.

ج.5 درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية :

الجدول رقم(31): يبين درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية.

القطاع	السلالم	أ	ب	ج	د
مستوى الفعالية اللفظية	مفردات / معارف	/	/	/	26
	مفردات / الفهم الاجتماعي	9	/	/	/
	مفردات / مفاهيم	3	/	/	/
	معارف / الفهم الاجتماعي	/	/	/	35
	معارف / مفاهيم	/	/	/	29
	الفهم الاجتماعي / مفاهيم	6	/	/	/
مستوى الفعالية غير اللفظية	التصنيف / التحليل الفئوي	8	/	/	/
	التصنيف/ التطبيق التكيفي	/	13	/	/
	التحليل الفئوي / التطبيق التكيفي	/	/	21	/
مستوى الفعالية الفئوية	مفاهيم / تصنيف	6	/	/	/
	مفاهيم / التحليل الفئوي	2	/	/	/
	التصنيف / التحليل الفئوي	8	/	/	/

يظهر من خلال النتائج المعروضة في الجدول التالي، أن اللاتناسق بين نتائج السلالم ظهر في كل من مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية، اتّصف مستوى الفعالية اللفظية بفروق معبرة بين مجموعة من السلالم المكونة لهذا القطاع، حيث سجلت فروق مرتفعة جدا من المجموعة(د)، بين سلم مفردات و معارف تقدر ب (26) درجة و أيضا سلم المعارف و الفهم الاجتماعي حيث قدرت درجة الفروق ب (35) درجة و بين سلم معارف و مفاهيم تقدر ب (29) درجة. الفروق الضعيفة (أ) ظهرت في ثلاث ثنائيات و هي: مفردات و الفهم الاجتماعي: (9) فروق ، مفردات ومفاهيم: (3) فروق، الفهم الإجتماعي و مفاهيم: (6) فروق .

أظهر حساب الفروق بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية غير اللغوية هو الآخر وجود عدم تناسق بين سلمين و هما التحليل الفئوي و التكيف التطبيقي، حيث كانت الفروق المحسوبة بين السلّمان تعبر عن درجة مرتفعة من الفروق (ج) ، تقدر ب (21) درجة، أمّا الفروق بين باقي السلالم فقد جاءت عادية (ب)

و هذا بين السلمين: التصنيف و التطبيق التكيفي، قدرها(13) درجة، إضافة للسلمين التصنيف والتحليل الفئوي و التي تقدر درجة الفروق بينهما ب (8) درجات مما يدل على فروق ضعيفة(أ). أما فيما يخص مستوى الفعالية الفئوية فقد سجل تناسقا بين مختلف السلالم المكونة لهذا القطاع، فقد كان الفرق المحسوب بين كل السلالم يعبر عن درجة منخفظة من الفروق(أ) ، حيث يظهر ذلك في الفروق بين : السلّمان: مفاهيم و تصنيف و المقدر ب (6) درجات، و السلمين مفاهيم و التحليل الفئوي و المقدر بدرجتين، إضافة إلى درجة الفروق بين السلمين التصنيف و التحليل الفئوي و التي تساوي ثمانية درجات.

د- الخلاصة العامة للحالة الرابعة:

يظهر من خلال نتائج الحالة في الاختبارين أنّ مستوى القدرات المعرفية كان عادي، و قد جاءت النتائج المتحصل عليها متناسقة في الاختبارين، حيث سجل في كلا الاختبارين، صعوبات في اكتساب مفهوم الأحجام، و هذا من خلال اختبار التحليل الفئوي و اختبار الاحتفاظ بالوزن و الحجم. كما سجلت بعض الصعوبات في الفكر التصنيفي الفئوي ، خاصة عند غياب السند الإدراكي، و الذي ظهر من خلال مستوى فعالية فئوى في حدود العادي، صعوبات الفكر المنطقي ظهرت في سلالم الفعالية الفئوية، كما ظهرت أيضا في سلالم الفكر المنطقي: خاصة في سلم استبدال المواقع، تكميم الاحتمالات، و سلم تأرجح النواس، مع تسجيل صعوبات في الفكر الرياضي و الحساب خاصة في هذه السلالم.

ظهر الجانب الأدائي و غير اللّفظي جيدا عند الحالة، حيث تعبر عنه النتائج المرتفعة في : سلم المنحنيات الميكانيكية ، سلم التكيف التطبيقي و سلم التصنيف و التي تقوم كلها على الفعالية الأدائية و وجود السند المرئي حيث ارتبط تفكير الحالة بالتفكير الملموس و العملياتي و الذي عبرت عنه نتائج أغلب سلالم الفكر المنطقي ، حيث كانت هذه النتائج توازي المستوى الملموس ،إضافة لمستوى الفعالية غير اللفظية الذي قدر ب(103) و قد كان أعلى المستويات القطاعية عند هذه الحالة.

أظهرت الحالة قدرات لفظية في حدود العادي، ظهرت خلال الاستخدام المحدود و البسيط للغة في تفسير إجابات الاختبار الأول و في المستوى العادي للفعالية اللفظية و الذي يساوي (103).

يستخلص من نتائج الحالة النقاط التالية:

- قدرات معرفية عادية تظهر من خلال اختباري سلم التفكير المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.
- فروق معبرة بين سلالم التفكير المنطقي، يقدر مؤشر تناسق الفكرب (14) درجة، مما يدل على وجود عدم تناسق معبّر بين القدرات و بالتالي عدم تناسق معرفي مرضي.
- فروق معبر في نتائج اختبار السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية . تظهر من خلال:
  - فروق مرتفعة بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوي.
  - وجود فروق مرتفعة (ج) و فروق مرتفعة جدا(د) بين مجموع سلالم الاختبار (7 ثنائيات من السلالم).
  - وجود فروق معبرة بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوي.
  - سجلت فروق مرتفعة و مرتفعة جدا بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية اللفظية، كما سجلت فروق مرتفعة بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية غير اللفظية.

يستنتج من مجموع نتائج الاختبارين أن الحالة تتصف بعدم تناسق معرفي مرضي

5.1.1 الحـــــــــالة الخـــــامسة:

أ- عام للحالة :

الحالة الخامسة هي للطفلة(ل)، تبلغ من العمر (9) سنوات، معدلها (2.85)، تمدرس الحالة كان عادي خلال سنة التحضيري و السنة الأولى. بداية الصعوبات المدرسية بدأت تظهر بوضوح، خاصة مع الفصل الثاني للسنة الثانية، و يعود هذا حسب تفسير الأم إلى بداية تعقد و صعوبة البرنامج في الرياضيات. كما ترى الأم أنه كلما كان الدرس المقدم لابنتها أو الشيء المطلوب منها مبسطا و مفكك، تصل الطفلة إلى نسبة من التحكم، و كلما طلب منها فهم العديد من العناصر، أو انجاز العديد من العمليات في آن واحد تظهر صعوبات الطفلة مباشرة.

كانت الحالة جد محفزة لإجراء الاختبار، حيث شبهت الاختبار باللعب، كثيرة الحركة، وترغب في الانتقال من سلم إلى آخر خاصة إذا أحست بصعوباتها في إيجاد الإجابة.

ب-عرض نتائج الحالة الخامسة في سلالم تطور الفكر المنطقي:

الجدول رقم (32): ملخص نتائج الحالة الخامسة في سلالم تطور الفكر المنطقي.

السلم	النقطة	المستوى
الاحتفاظ بالوزن و الحجم	2	المستوى الملموس
استبدال المواقع	3	المستوى الملموس
تكميم الاحتمالات	4	المستوى الوسطي
تأرجح النواس	2	المستوى الشكلي (ب)
المنحنيات الميكانيكية	0	المستوى ما قبل الشكلي
المجموع	11	المستوى ما قبل الشكلي

أجابت إجابة صحيحة في البندين الخاصين بالاحتفاظ بالوزن في سلم الاحتفاظ بالوزن و الحجم ، فأدركت الوزن المتشابه لكرتي العجين في المرحلة الأولى و رغم تحويل أحد الكرتين إلى قرص ثم في مرة أخرى تحويل القرص إلى قطع صغيرة ،توصلت (ل) إلى الإجابة الصحيحة و هي أن الوزن لم يختلف رغم تغير الشكل، و هو ما يوازي المستوى الملموس، و هذا دون تدخل الباحثة، أمّا فيما يخص البنود المرتبطة بالحجم و الاحتفاظ بالحجم و الوزن، فلم تتمكن الحالة من الإجابة عليهما، فرغم تعرفها على

الوزن في كل الأسئلة المطروحة عليها فيما يخص وزن كرات العجين أو وزن كرة الحديد فقد كانت تصل إلى الجواب الصحيح لكن دمج الوزن مع الحجم جعل الحالة لا تتعرف على الأجوبة الصحيحة، بحيث لم تتمكن من التفكير المنطقي و التعرف على الحجم و الوزن، لاستنتاج الارتفاع الذي سيكون عليه الماء. و حتى تدخلات الباحثة لم تساعدها في الوصول للإجابات الصحيحة . و عليه قدرات الحالة بقيت محدودة في تعرفها على الأوزان عندما تعرض عليها بصفة مرئية دون دمجها مع الحجم و ضمن وضعيات معقدة.

تمكنت الحالة من الإجابة على البند الأوّل لسلم استبدال المواقع ممّا يوازي المستوي الملموس، حيث توصلت الحالة للإجابة الصحيحة دون تدخل للباحثة ، فقامت بتبديل المواقع و حساب عدد التبديلات لوحدها ، كما تمكنت أيضا من الإجابة على البند الثاني لكنّها لم تقدم تفسيرا لمنهج وصولها لهذه الإجابة مما جعلها تتحصل على علامة الإجابة دون علامة منهج الإجابة. فظهر من خلال كيفية وصولها للإجابة أنّها كانت تعتمد فقط على تبديل مواقع القريصات الأربعة و حساب عدد المواقع ، فكان منهجها يقوم على التجريب العملياتي الملموس ثم حساب المواقع ممّا مكنها من إيجاد الإجابة الصحيحة في البند الثالث ، لكن هذا المستوى من الفكر الملموس لم يمكنها من الإجابة على البنود اللاحقة لكثرة عدد القريصات مما صعب عليها حساب عدد المواقع .

توصلت الحالة إلى الإجابة على الأربع احتمالات المرتبطة بالبند الأول الخاص بسلم تكميم الاحتمالات و الموازية للمستوى الملموس إضافة لبند المستوى الوسطي ، يقوم هذا السلم هو الآخر على الفكر المنطقي و تقدير الكميات، و في هذا الإطار نلاحظ أنّ قدرات الحالة وصلت إلى المستوى الوسطي. تمكنت الحالة من الوصول إلى الإجابة على البنود الأولى من خلال حساب عدد القريصات المعلمة و غير المعلمة في كل كومة و اختيار الكومة التي تحتوى على أكبر عدد من القرصات المعلّمة ، و قد استخدمت الحالة نفس المنهج للوصول إلى إجابة البند الثاني، فاختارت الكومة التي تحتوي على قريصتان معلّمتان و أربع قريصات صفراء غير معلمة، دون الكومة التي تحتوي على قريصة واحدة معلمة و قريصتان غير معلّمتان ، رغم أن إحتمال سحب قريصة معلمة هو نفسه في المجموعتان ، و هذا حسب الطفلة لأن المجموعة الأولى تحتوي على أكبر عدد من القرصات المعلّمة ، فلم تتوصل الحالة للإجابة الصحيحة إلا بعد ايحاء من الباحثة بأن هناك نفس عدد الكريات المعلمة في الكومتان مقارنة

بالقريصات الغير معلّمة في كل كومة . رغم تدارك الحالة للإجابة الصحيحة في هذا البند ، إلاّ أنها لم تستطع تغير منهجها في الإجابة مع باقي البنود اللاحقة ، رغم فهمها في البند الثالث ، أن منهج اختيار الكومة التي تحتوي على أكبر عدد من القريصات المعلّمة ليس دائما طريقة صحيحة في إيجاد الإجابة.

تشير النتيجة المعروضة في الجدول أن هذه الحالة الخامسة قد تحصلت على النقطة الكاملة في اختبار تأرجح النواس، و هو ما يوازي المستوى الشكلي، قامت الطفلة بتجريب العوامل الأربعة ، و لكنها لم تكن تتذكرها مباشرة بل كانت في كل مرة تحاول تجريب عامل جديد بعد تذكير الباحثة لها . أظهرت الحالة قدرة جيدة على التجريب الإجرائي لهذه العوامل. بالرغم من ذلك لم تتمكن الحالة من استخلاص العامل الذي يغير من السرعة ، إلاّ بعد تدخل الباحثة و تذكير الحالة بعدد كل الهزات المحسوبة وسرعتها، ممّا ساعدها على استنتاج العامل الصحيح.

يظهر من خلال هذا الجدول أن المفحوصة تمكنت من الإجابة على البندين الأول و الثاني فقط ، حيث تعرض أمامها أسطوانة عليها ورقة و قلم و علامة على أقصى الورقة في كل بند تحرك الاسطوانة أو القلم أو هما معا و بطرق مختلفة دون رسم التخطيط الذي يتركه القلم ، و يطلب منها تصور التخطيط الذي سينتج عن الحركة و رسمه على ورقتها ، و عليه توصلت المفحوصة إلى تصور تخطيط البند (1و2) دون البنود الأخرى ، كون هذان البندان يقومان على حركة واحدة للقلم في البند الأول و حركة واحدة للأسطوانة في البند الثاني ، فهذه الإستثارة البسيطة المقدمة بصفة تجريدية تمكنت الحالة من تحويلها إلى تخطيط ملموس ، لكن بمجرد الجمع بين حركة القلم و حركة الأسطوانة ، أصبح المثير مركبا و أكثر تعقيدا مما لم يمكنها من تصور التخطيط الناتج عن ذلك .

تمثل مجموع النقاط التي تحصلت عليها الحالة في كل السلالم الخمسة في (11) نقطة و هو ما يعبر عن المستوى ما قبل الشكلي. أي أن مستوى تطور الفكر المنطقي لهذه الحالة يوازي المستوى ماقبل الشكلي .

ب.1 درجة الفروق :

الجدول رقم (33): درجة الفروق عند الحالة الخامسة.

السلالم	درجة الفروق
سلم الاحتفاظ و سلم استبدال المواقع	1
سلم الاحتفاظ و سلم تكميم الاحتمالات	2
سلم الاحتفاظ و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم الاحتفاظ و سلم تأرجح النواس	0
سلم استبدال المواقع و سلم تكميم الاحتمالات	1
سلم استبدال المواقع و سلم المنحنيات الميكانيكية	1
سلم استبدال المواقع و سلم تأرجح النواس	1
سلم تكميم الاحتمالات و سلم المنحنيات الميكانيكية	2
سلم تكميم الاحتمالات و سلم تأرجح النواس	2
سلم المنحنيات الميكانيكية و سلم تأرجح النواس	0
مؤشر تناسق الفكر	10

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ المقارنة بين السلالم الخمسة للاختبار ، بينت أن المجموع الكلى للفروق المسجلة بين السلالم هو (10) ، حيث لم تسجل أية فروق بين ثلاث ثنائيات فقط من مجموع عشرة ثنائيات و عليه فمؤشر التناسق الفكري يساوي(10) درجات و هو قيمة مرتفعة حيث تجاوزت (6) فروق مما يعبر عن وجود عدم تناسق في قدرات الحالة و بنية غير متجانسة في سياقات الفكر و بالتالي وجود عدم تناسق معرفي مرضي .

ج-عرض و تحليل نتائج الحالة الخامسة في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

ج.1 نتائج الحالة الخامسة في سلالم الاختبار :

الجدول رقم (34): نتائج الحالة الخامسة في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

السلالم		النقطة الخام	العمر التطوري (AD)	مستوى الفعالية في السلم (NEE)	مستوى الفعالية القطاعي (NES)	
مفردات	(أ)				مستوى الفعالية اللفظية (NEV) **102**	
	(ب)	29	10 ;0	126		
معارف		19	8 ;3	86		
الفهم الاجتماعي		32	9 ;3	123		
المفاهيم		14	4 ;6	73		مستوى الفعالية الفئوية(NEC) **84**
التصنيف	(أ)				مستوى الفعالية غير اللفظية (NENV) **98**	
	(ب)	19	8 ;6	96		
التحليل الفئوي		39	6 ;6	84		
التكيف التطبيقي		40	9 ;9	115		
			مستوى الفعالية العام	**100**		

يظهر من خلال النتائج المعروضة في الجدول التالي ، أن مستوي الفعالية العام عند الحالة هو (100)، و هو يعبر عن مستوى عادي. تحصلت الحالة على نتائج عادية وفي حدود العادي في مستويات الفعالية القطاعية، فبالنسبة لمستوى الفعالية اللفظية تحصلت الحالة على (102)، كما تحصلت الحالة على مستوى فعالية غير لفظية يقدر ب(98)، و درجة أقل من الفعالية الفئوية، حيث تحصلت على مستوى فعالية فئوية يقدر ب (84)، مما يشير إلى ضعف هذا القطاع مقارنة بالقطاعات الأخرى.

يظهر من خلال درجة مستوى الفعالية عند الحالة أنّ القدرات اللفظية للحالة متوسطة وفي حدود العادي، ما عدا سلم مفاهيم، الذي كان مستوى الفعالية فيه منخفضا جدا مقارنة بباقي السلالم ، أظهرت الحالة قدرات مرتفعة في سلم مفردات و سلم الفهم الاجتماعي، حيث تحصلت في السلم الأول على عمر يفوق سنها بسنة ، و في السلم الثاني على عمر تطوري يفوق سنها بثلاث أشهر، مما يعبر عن وجود معرفة و

فهم للواقع الاجتماعي و العلاقات بين الأشخاص، إضافة للقدرة على إعطاء معاني للمفاهيم ووجود رصيد جيد من المفاهيم. كما أظهرت النتائج إطلاع الحالة على مجموعة من المعلومات و القدرة على استحضارها و هذا من خلال النتيجة التي تقترب من العادي في سلم معارف و التي تساوي (86). بالرغم من المستوى العادي للحالة في الفعالية اللفظية إلاّ أنّ الحالة أظهرت عجزا إذا تعلق الأمر بالفكر التصنيفي اللغوي، فالمستوى الأول المتعلق بالتحكم بمعاني المفاهيم جيد إلاّ أنّ تصنيف هذه المفاهيم و دمجها مع مفاهيم أخرى مما يستدعي القدرة التمييزية و القدرة على الاستنتاج، ضعيف عند هذه الحالة، حيث تحصلت في سلم مفاهيم على مستوى فعالية يساوي (73)، أي عمر تطوري أقل بخمسة سنوات من عمرها الحقيقي.

ظهرت القدرات غير اللغوية للحالة في حدود العادي، حيث يقدر مستوى الفعالية غير اللفظي ب (98) و هو أقل من المتوسط بقليل، مما يدل على وجود نوع من الصعوبات حتى في الجانب الأدائي و الملموس فبالرغم من وجود السند المرئي في كل سلالم هذا القطاع ، إلاّ أنّ هذا لم يمنع من تسجيل مستوى فعالية منخفض في سلم التحليل الفئوي والذي يساوي(84) ، أي عمر تطوري أقل بثلاث سنوات ، فوجدت الحالة صعوبة في تجميع الأشكال الهندسية حسب معايير مشتركة ، خاصة أن الأشكال المطلوب تجميعها تقدم لفظيا و ليست معروضة بصفة مرئية ، فرغم معرفتها للأشكال و الألوان و الأحجام ، فقد كانت الحالة تظهر صعوبة في ترميز و تصور المجموعة المطلوبة منها ، فكانت تحاول أن تكرر البند كما قالته الباحثة مرارا و هي تبحث عن القطع مما جعلها تخطأ أحيانا في إيجاد الجواب الصحيح، بالرغم من هذه الصعوبات المسجلة في سلم التحليل الفئوي إلاّ أنّ هذا لم يمنع من تسجيل مستوى فعالية متوسط قدره (96) في سلم التصنيف، و مستوى مرتفع في سلم التكيف التطبيقي ، يساوي (115) ، أين أبدت الحالة قدرات جيدة في الملاحظة، تسير الفضاء، القدرة على الاستنتاج، التجميع، و السرعة في الإنجاز، فقد كانت كل من سرعة الأداء و السند المادي العوامل التي جعلت مستوى الفعالية في هذا السلم مرتفعة.

شكّل مستوى الفعالية الفئوية و الذي يساوي (84)، أضعف المستويات القطاعية عند هذه الحالة، بالرغم من أنّه في حدود العادي. فبالإضافة لمستوى الفعالية المنخفض في سلم مفاهيم الذي يساوي (73) و المستوى التحت المتوسط في سلم التحليل الفئوي الذي يساوي(96) ، سجلت الحالة مستوى يقترب من

المتوسط أيضا في سلم التصنيف، فقد أشار مستوى الفعالية في هذا السلم و الذي يساوي (84)إلى صعوبات الحالة المرتبطة بالفكر التصنيفي حتى في حال و جود السند الإدراكي .

ج.2 درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات:

الجدول رقم (35): درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات:

	الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات											
	الفرق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية اللغوية				الفرق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية غير اللفظية				الفرق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية			
	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
نتيجة الحالة الخامسة	2	/	/	/	2	/	/	/	/	/	/	16

تشير النتائج المبينة في الجدول التالي أن هناك فرق مرتفع جدا بين مستوى الفعالية العام عند الحالة، و مستوى الفعالية الفئوية، حيث قدّر هذا الفرق ب (16) درجة و بالتالي فهي تنتمي إلى المجموعة (د) مما يعبر عن درجة مرتفعة من عدم التناسق. في هذه الحالة الخامسة لم تسجل أي فروق معبرة بين مستوى الفعالية العام و باقي مستويات الفعالية ، أي مستوى الفعالية اللفظية و غير اللفظية ، حيث كانت درجة الفروق في كلاهما منخفضة (أ)، أي أن مستوي الفعالية العام كان متناسقا و مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية.

ج.3 درجة الفروق في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

الجدول رقم (36): درجة الفروق في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

السلم	الفرق	درجة الفروق
مفردات/معارف	40	د
مفردات/الفهم الاجتماعي	3	أ
مفردات/ مفاهيم	53	د
مفردات / تصنيف	30	ج
مفردات / التحليل الفئوي	42	د
مفردات / التكيف التطبيقي	11	أ
معارف / الفهم الاجتماعي	55	د
معارف / مفاهيم	13	ب
معارف / تصنيف	10	أ
معارف / التحليل الفئوي	2	أ
معارف / التكيف التطبيقي	29	ج
السلم	الفرق	درجة الفروق
الفهم الاجتماعي / مفاهيم	50	د
الفهم الاجتماعي / تصنيف	27	ج
الفهم الاجتماعي / التحليل الفئوي	39	د
الفهم الاجتماعي / التكيف التطبيقي	8	أ
مفاهيم / تصنيف	23	ج
مفاهيم / التحليل الفئوي	19	ب
مفاهيم / التكيف التطبيقي	31	ج
تصنيف / التحليل الفئوي	12	ب
تصنيف / التكيف التطبيقي	19	ب
التحليل الفئوي / التكيف التطبيقي	31	ج

يظهر الجدول التالي الفروق و التباعدات الموجودة بين نتائج السلالم المكونة للاختبار، حيث يشير الجدول عموما إلى وجود فروق و تباعدات بين نتائج بعض السلالم ، فهناك إثني عشر ثنائيات من مجموع (21) ثنائية سجلت بها درجة مرتفعة (ج) إلى مرتفعة جدا من الفروق(د) ، حيث نجد ستة ثنائيات تعبر عن فروق مرتفعة (ج) و ستة ثنائيات من السلالم تعبر عن فروق جد مرتفعة (د) ، مما يعبر عن عدم تناسق في نتائج هذه السلالم. أمّا في باقي الثنائيات، نجد خمسة ثنائيات من السلالم سجلت فيها درجة فروق جد منخفضة أي تنتمي للمجموعة (أ)، إضافة إلى أربعة ثنائيات أخرى سجلت فيها درجة فروق عادية أي ضمن المجموعة (ب).

ج.4 درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الخامسة:

الجدول رقم(37):يبين درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الخامسة.

	مستوى الفعالية القطاعية											
	الفروق بين : مستوى الفعالية اللفظية ومستوى الفعالية غير اللفظية				الفروق بين : مستوى الفعالية اللفظية ومستوى الفعالية الفئوية				الفروق بين : مستوى الفعالية غير اللفظية ومستوى الفعالية الفئوية			
نتيجة الحالة	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
الخامسة	4	/	/	/	/	/	/	18	/	/	/	14

يظهر من خلال نتائج الحالة المعروضة في هذا الجدول أنّ الفروق المعبرة بين القطاعات كانت بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوي ، حيث قدرت درجة الفروق بينهما ب (18) درجة مما يعبر عن المجموعة (د) أي درجة فروق مرتفعة جدا، كما كانت درجات الفروق مرتفعة أيضا بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية و هي تساوي (14) فرق، أي ضمن المجموعة (د) ممّا يعبر عن و جود فروق مرتفعة جدا، أمّا بالنسبة لدرجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير لفظية ، فلم تسجل فروق معبرة، حيث قدر الفرق بينهما بأربعة درجات وهو ينتمي بذلك للمجموعة (أ) . يسجل عموما من خلال هذا الجدول وجود عدم تناسق بين مستور الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية، إضافة لمستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية.

ج.5 درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية :

الجدول رقم(38): يبين درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية.

القطاع	السلالم	أ	ب	ج	د
مستوى الفعالية اللفظية	مفردات / معارف	/	/	/	40
	مفردات / الفهم الاجتماعي	3	/	/	/
	مفردات / مفاهيم	/	/	/	53
	معارف / الفهم الاجتماعي	/	/	/	55
	معارف / مفاهيم	/	13	/	/
	الفهم الاجتماعي / مفاهيم	/	/	/	50
مستوى الفعالية غير اللفظية	التصنيف / التحليل الفئوي	/	/	23	/
	التصنيف/ التطبيق التكيفي	/	19	/	/
	التحليل الفئوي / التطبيق التكيفي	/	/	31	/
مستوى الفعالية الفئوية	مفاهيم / تصنيف	/	12	/	/
	مفاهيم / التحليل الفئوي	/	19	/	/
	التصنيف / التحليل الفئوي	/	/	31	/

يظهر من خلال النتائج المعروضة في الجدول التالي ، أن اللاتناسق بين نتائج السلالم ظهر في كل مستويات الفعالية القطاعية ، حيث اتصفت كل القطاعات باللاتناسق في السلالم المكونة لكل قطاع، فقد اتّصف مستوى الفعالية اللفظية بفروق معبرة بين مجموعة من السلالم المكونة لهذا القطاع، حيث سجلت فروق مرتفعة جدا من المجموعة(د)، بين سلم مفردات و معارف تقدر ب (40) درجة و أيضا سلم المفردات و مفاهيم حيث قدرت درجة الفروق ب (53) درجة و بين سلم معارف و الفهم الاجتماعي تقدر ب (55) درجة ، إضافة للفروق بين سلم الفهم الإجتماعي و مفاهيم و التي تساوي (50) درجة. هذا لم يمنع من وجود التناسق بين ثنائيتين من السلالم، حيث سجلت فروق عادية بين معارف و مفاهيم تساوي(13) و فروق جد ضعيفة بين السلمين مفردات و الفهم الإجتماعي و التي تساوي ثلاث فروق.

أظهر حساب الفروق بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية غير اللفظية هو الآخر وجود عدم تناسق بين ثنائيتين من السلالم هما التحليل الفئوي و التكيف التطبيقي، حيث كانت الفروق المحسوبة بين السلّمان تعبر عن درجة مرتفعة من الفروق (ج) ، تقدر ب (31) درجة إضافة إلى السلمين التصنيف و التحليل

الفئوي التي جاءت الفروق بينهما مرتفعة و تساوي (23) فرق أي المجموعة (ج) ، أمّا الفروق بين السلمين التصنيف و التطبيق التكيفي فقد جاءت عادية (ب) و و تقدر ب (19) درجة .

سجّل مستوى الفعالية الفئوية فروقا مرتفعة أي من المجموعة (ج) ، بين السلمين التصنيف و التحليل الفئوي و هو يساوي (31) فرق، أما باقي الثنائيات ،أي مفاهيم و تصنيف إضافة لمفاهيم و التحليل الفئوي فقد سجلت بهما فروق عادية أي ضمن المجموعة (ب) ، و التي تساوي (12) فرق في الثنائية الأولى و (19) فرق في الثنائية الثانية.

د- الخلاصة العامة للحالة الخامسة:

يظهر من خلال نتائج الحالة في الاختبارين أنّ مستوى القدرات المعرفية كان عادي، و قد جاءت النتائج المتحصل عليها متناسقة في الاختبارين، حيث سجل في كلا الاختبارين، صعوبات في اكتساب مفهوم الأحجام، و هذا من خلال اختبار التحليل الفئوي و اختبار الاحتفاظ بالوزن و الحجم. ظهرت لدى الحالة صعوبات كبيرة في الفكر التصنيفي الفئوي و هذا حتى عند وجود السند الإدراكي و كانت الصعوبة تشتد إذا غاب هذا السند، فهذا ما ظهر من خلال مستوى فعالية فئوية تحت المتوسط، صعوبات الفكر التصنيفي ظهرت في سلالم الفعالية الفئوية، كما ظهرت أيضا في سلالم الفكر المنطقي : خاصة في سلم استبدال المواقع، تكميم الاحتمالات، مع تسجيل صعوبات في الفكر الرياضي و الحساب خاصة في هذه السلالم.

الجانب الأدائي و غير اللّفظي ظهر هو الآخر ضمن المستوى العادي ، حيث تعبر عنه النتيجة المتوسطة في مستوى الفعالية غير اللفظية و الذي يساوي (98) ، إضافة إلى نتائج الحالة في سلم تكميم الإحتمالات، استبدال المواقع، تأرجح النواس و التي تقوم كلها على الفعالية الأدائية و وجود السند المرئي حيث ارتبط تفكير الحالة بالتفكير الملموس و العملياتي، حيث ارتبطت صعوبات الحالة بالقدرة على التجميع حسب معايير محددة، الدمج ، الاستنتاج، و التصنيف.

أظهرت الحالة قدرات لفظية عادية، ظهرت من خلال القدرة على استخدام اللغة في تفسير منهج إجاباتها في الاختبار الأول و في المستوى العادي للفعالية اللفظية و الذي يساوي (102).

يستخلص من نتائج الحالة النقاط التالية:

- قدرات معرفية عادية تظهر من خلال اختباري سلم التفكير المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.
- فروق معبرة بين سلالم التفكير المنطقي، مؤشر التناسق الفكري يساوي (10) فروق، مما يدل على وجود عدم تناسق معبّر بين القدرات و بالتالي عدم تناسق معرفي مرضي.
- فروق معبّرة في نتائج اختبار السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية . تظهر من خلال:
  - فروق مرتفعة بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية.
  - وجود فرق مرتفعة (ج) و فروق مرتفعة جدا(د) بين مجموع السلالم (12 ثنائية من السلالم).
  - وجود فروق معبرة بن مستويات الفعالية القطاعية، حيث سجلت فروق مرتفعة جدا بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية، إضافة لفروق مرتفعة جدا بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوي.
  - سجلت فروق مرتفعة و مرتفعة جدا بين السلالم المكونة لكل القطاعات الثلاثة.

يستنتج من مجموع نتائج الاختبارين أن الحالة تتصف بعدم تناسق معرفي مرضي

6.1.1الحـــــــــــالة السادسة:

أ- تقديم عام للحالة السادسة:

الحالة السادسة هي للطفل(ن)، يبلغ من العمر تسع سنوات، معدله(4.42) يرى كل من الأم و الأب ، أن الطفل(ن) أظهر صعوبة في التعلم منذ مرحلة التحضيري و قد تواجدت هذه الصعوبات بصفة مستمرة، بالرغم من اجتهاد العائلة في مساعدة ابنهم في المنزل و توفير كل ما هو لازم لاستثارته (ألعاب بيداغوجية، قصص، محفزات..)، إضافة للدروس الخصوصية ، إلاّ أنّ الرسوب يبقى مستمرا، و يتفاقم في كل فصل. ترى الأم أنّ هذه الحالة المتمثلة في إهمال التفاصيل و غياب التفكير المنطقي يستمر حتى خارج المدرسة، و تفسر الأم هذه الوضعية على أنها ليست مشكلة في الذكاء و إنّما إهمال من قبل (ن) كما أنه يتصرف دائما كالأطفال الصغار. يرى الأب ، و الذي يعد المسئول عن المراجعة مع الطفل (ن)، أن الفهم عند ابنه يكون مؤقت و يتلاشى سريعا و هناك عجز في الاسترجاع و الانجاز" يفهم بصح ما يخدمش" ، فكل درس يحتاج الطفل إلى تبسيطه و يدعمه بأمثلة حتى يصل إلى فهم أشياء بسيطة . عند بداية تطبيق الاختبار الأول أبدى الطفل بعض التردد بعد خروج الأم غير أنه سرعان ما اندمج في الاختبار. فهمه للتعليمات كان يكون مباشرة بعد الإلقاء الأول للتعليمة، إجاباته في كل اختبار كانت تكون في جمل بسيطة لكن تركيبها صحيح . عند تطبيق الاختبار الثاني كان (ن) أكثر تعاونا و قد أبدى اهتمام خاصة بسلم مفردات و الذي حسبه يشبه لعبة الكلمات التي يلعبها مع أبيه إضافة لسلم التكيف التطبيقي الذي اعتبره أيضا كلعبة.

ب- ملخص نتائج الحالة السادسة في سلالم تطور الفكر المنطقي:

الجدول رقم (39): ملخص نتائج الحالة السادسة في سلالم تطور الفكر المنطقي.

السلم	النقطة	المستوى
الاحتفاظ بالوزن و الحجم	3	المستوى الملموس
استبدال المواقع	2	المستوى الملموس
تكميم الاحتمالات	2	المستوى الملموس
تأرجح النواس	2	المستوى الشكلي ب
المنحنيات الميكانيكية	4	المستوى ما قبل الشكلي
المجموع	**12**	**المستوى ما قبل الشكلي**

يظهر من خلال الجدول أنّ مجموع النقاط التي تحصل عليها هذا الطفل هو (12) نقطة و هو ما يعبر عن المستوى ما قبل الشكلي. أي أن مستوى تطور الفكر المنطقي لهذه الحالة يوازي المستوى ماقبل الشكلي، أي مستوى معرفي عادي حسب عمر الحالة. تميزت نتائج الحالة عموما في سلالم الفكر المنطقي باكتسابها لمفهوم الحجم و مفهوم الوزن، لكن اكتسابها لهذا المفهومين بقي مرتبط بالمستوى الملموس ، فأي تبديل لصفة الوزن أو الحجم أو التركيب بينهما ، يجعل الحالة تعطي إجابة خاطئة .

إنّ اعتماد الحالة على الفكر الملموس و الذي ميز أيضا نتائج الحالة في سلم استبدال المواقع و تكميم الاحتمالات، صاحبه أيضا اعتمادها على الفكر ألعملياتي، حيث أنّ أغلب نتائجها في السلالم التي تقوم على هذا الجانب كانت عادية ، حيث تحصلت على العلامة الكاملة في اختبار تأرجح النواس ، إضافة لنجاحها في ثلاث بنود من مجموع خمسة بنود في سلم المنحنيات الميكانيكية . كما تجدر الإشارة إلى قدرتها على الملاحظة و الاستنتاج في حال توفر السند المرئي و هو ما كان في سلم استبدال المواقع، تكميم الاحتمالات، تأرجح النواس، المنحنيات الميكانيكية.

ب.1 درجة الفروق :

الجدول رقم (40): درجة الفروق عند الحالة السادسة.

السلالم	درجة الفروق
سلم الاحتفاظ و سلم استبدال المواقع	1
سلم الاحتفاظ و سلم تكميم الاحتمالات	1
سلم الاحتفاظ و سلم المنحنيات الميكانيكية	1
سلم الاحتفاظ و سلم تأرجح النواس	1
سلم استبدال المواقع و سلم تكميم الاحتمالات	1
سلم استبدال المواقع و سلم المنحنيات الميكانيكية	2
سلم استبدال المواقع و سلم تأرجح النواس	0
سلم تكميم الاحتمالات و سلم المنحنيات الميكانيكية	2
سلم تكميم الاحتمالات و سلم تأرجح النواس	0
سلم المنحنيات الميكانيكية و سلم تأرجح النواس	2
مؤشر تناسق الفكر	12

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ المقارنة بين السلالم الخمسة للاختبار ، بينت أن المجموع الكلى للفروق المسجلة بين السلالم هو (12)، حيث لم تسجل أية فروق بين ثنائيتين فقط من مجموع العشرة ثنائيات، و عليه فمؤشر تناسق الفكر يساوي(12) درجة و هو قيمة مرتفعة حيث تجاوزت (6) فروق ، مما يعبر عن وجود عدم تناسق في قدرات الحالة و بنية غير متجانسة في سياقات الفكر و بالتالي وجود عدم تناسق معرفي مرضي .

ج-ملخص نتائج الحالة السادسة في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

الجدول رقم (41): نتائج الحالة السادسة في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

السلالم		النقطة الخام	العمرالتطوري (AD)	مستوى الفعاليةفي السلم (NEE)	مستوى الفعالية القطاعي (NES)	
مفردات	(أ)				مستوى الفعالية اللفظية (NEV) 107	
	(ب)	26	10 ;0	116		
معارف		21	9 ;0	96		
الفهم الاجتماعي		33	9 ;0	128		
المفاهيم		17	7 ;6	87		مستوى الفعالية الفئوية(NEC) 94
التصنيف	(أ)				مستوى الفعالية غير اللفظية (NENV) 104	
	(ب)	19	8 ;6	96		
التحليل الفئوي		47	8 ;0	98		
التكيف التطبيقي		41	9 ;0	117		
			مستوى الفعالية العام	105		

يظهر من خلال النتائج المعروضة في الجدول التالي ، أن مستوي الفعالية العام عند الحالة هو (105)، و هو يعبر عن مستوى عادي. تحصلت الحالة على نتائج عادية وفي حدود العادي في مستويات الفعالية القطاعية، فبالنسبة لمستوى الفعالية اللفظية تحصلت الحالة على (107)، كما تحصلت الحالة على مستوى فعالية غير لفظية يقدر ب(104)، و درجة أقل من الفعالية الفئوية، حيث تحصلت على مستوى فعالية فئوية يقدر ب (94)، مما يشير إلى ضعف البسيط في هذا القطاع مقارنة بالقطاعات الأخرى.

يظهر من خلال درجة مستوى الفعالية عند الحالة أنّ القدرات اللفظية للحالة عادية، ما عدا سلم مفاهيم، الذي كان مستوى الفعالية فيه منخفضا مقارنة بباقي السلالم، حيث كانت نتائج السلالم الأخرى بين متوسطة و مرتفعة، أظهرت الحالة قدرات مرتفعة جدا في سلم مفردات ، حيث تحصلت في هذا السلم على عمر تطوري يفوق سنها بسنة، ممّا يدل على قدرتها على إعطاء معاني للمفاهيم ووجود رصيد جيد من المفاهيم ، و قدرات متوسطة في كل من سلم معارف و سلم الفهم الاجتماعي، حيث تحصلت في السلم الأول و هو سلم المعارف على مستوى فعالية يقدر ب(96) و في السلم الثاني على مستوى فعالية يساوي (128)، مما يعبر عن وجود معرفة و فهم للواقع الاجتماعي و العلاقات بين الأشخاص، إضافة لإطلاع الحالة على مجموعة من المعلومات و الاكتساب كمعرفة الأزمنة، الجسد و القدرة على استحضارها. بالرغم من المستوى العادي للحالة في الفعالية اللفظية إلاّ أنّ الحالة أظهرت عجزا إذا تعلق الأمر بالفكر التصنيفي اللغوي، فالمستوى الأول المتعلق بالتحكم بمعاني المفاهيم جيد إلاّ أنّ تصنيف هذه المفاهيم و دمجها مع مفاهيم أخرى مما يستدعي القدرة على الجمع حسب معايير مشتركة كان ضعيف عند هذه الحالة، حيث تحصلت في سلم مفاهيم على مستوى فعالية يساوي(87)، أي عمر تطوري أقل بسنتين من العمر الحقيقي للحالة. و بالموازاة مع القدرات اللفظية الحسنة، ظهرت القدرات غير اللفظية هي الأخرى ضمن المستوى العادي حيث يقدر مستوى الفعالية غير اللفظي ب (104)، عبرت نتائج الحالة في سلم التصنيف و سلم التحليل الفئوي عن مستوى يقترب من العادي ، حيث تحصلت الحالة في السلم الأول على مستوى فعالية يساوي (96) و في السلم الثاني على (98)، هذا المستوى المتوسط صاحبه مستوى فعالية مرتفع في سلالم التكيف التطبيقي يقدر ب(117)، حيث أظهرت الحالة سهولة الملاحظة ، التحكم الفضائي، القدرة على الاستنتاج ، التركيب وسرعة معالجة المعلومات البصرية التي تبعثها مادة الاختبار.

يعبر مستوى الفعالية الفئوية و الذي يساوي (94) عن مستوى في حدود العادي و هو أقل مستوى مقارنة بالقطاعات الأخرى، أظهرت نتائج السلالم المكونة لهذا القطاع أنّ للحالة صعوبات في الفكر الفئوي، و تزيد هذه الصعوبات خاصة إذا غاب السند الملموس لمادة الاختبار، فقد تحصلت على عمر تطوري أقل من عمرها الحقيقي بسنتين في سلم المفاهيم، أمّا باقي السلالم فمستوى الفعالية فيها كان في حدود العادي حيث تحصلت الحالة على مستوى فعالية يساوي (96) في سلم التصنيف و (98) في سلم التحليلي الفئوي.

تشير نتائج الحالة أن هناك فرق مرتفع جدا بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية، حيث قدّر هذا الفرق ب (16) درجة، مما يعبر عن عدم تناسق بين هذان المستويان من الفعالية أمّا باقي القطاعات فقد جاءت متناسقة مع مستوى الفعالية العام، حيث سجل فرقان فقط بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية اللغوية، و فرق واحد بين مستوى الفعالية العام و مستوي الفعالية غير اللفظية .

ج.1 درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعالية الفكرية:

الجدول رقم (42): درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعالية الفكرية.

السلم	الفرق	درجة الفروق
مفردات/معارف	20	ج
مفردات/الفهم الاجتماعي	12	ب
السلم	الفرق	درجة الفروق
مفردات/ مفاهيم	29	د
مفردات / تصنيف	20	ج
مفردات / التحليل الفئوي	18	ب
مفردات / التكيف التطبيقي	1	أ
معارف / الفهم الاجتماعي	32	ج
معارف / مفاهيم	9	أ
معارف / تصنيف	0	أ
معارف / التحليل الفئوي	2	أ
معارف / التكيف التطبيقي	21	ج
الفهم الاجتماعي / مفاهيم	41	د
الفهم الاجتماعي / تصنيف	32	ج
الفهم الاجتماعي / التحليل الفئوي	30	ج
الفهم الاجتماعي / التكيف التطبيقي	11	أ
مفاهيم / تصنيف	9	أ
مفاهيم / التحليل الفئوي	11	ب
مفاهيم / التكيف التطبيقي	2	أ
تصنيف / التحليل الفئوي	2	أ

تصنيف / التكيف التطبيقي	21	ج
التحليل الفئوي / التكيف التطبيقي	19	ب

يدل الجدول عموما إلى وجود فروق و تباعدات بين نتائج بعض السلالم، فهناك تسعة ثنائيات من مجموع (21) ثنائية سجلت بها درجة مرتفعة (ج) إلى مرتفعة جدا من الفروق(د)، أما درجة التباينات بين (12) ثنائية المتبقية فهي تشير إلى وجود فروق عادية أو ضعيفة.

يظهر من خلال نتائج الحالة أنّ الفروق المعبرة بين القطاعات كانت بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوي، حيث قدرت درجة الفروق بينهما ب (10) درجات و هي درجة مرتفعة (ج)، كما كانت درجات الفروق مرتفعة (ج) أيضا بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية و هي تساوي (13) فرق، أمّا بالنسبة لدرجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير لفظية ، فلم تسجل فيها فروق معبرة ، حيث قدر الفرق بينهما بثلاث درجات وهو ينتمي بذلك للمجموعة (أ) .

الفروق المرتفعة سجلت أيضا بين السلالم المكونة للقطاعات، فسجل اللاتناسق بين نتائج السلالم المكونة لمستوى الفعالية اللفظية، حيث سجلت فروق مرتفعة جدا من المجموعة(د)، بين سلم مفردات و مفاهيم تقدر ب (29) درجة و أيضا سلم المعارف و الفهم الاجتماعي حيث قدرت درجة الفروق ب (32) درجة و بين سلم الفهم الاجتماعي و مفاهيم تقدر ب (41) درجة، أمّا باقي الثنائيات فقد جاءت درجة الفروق فيها عادية في السلمين مفردات و الفهم الاجتماعي تساوي (12) فرق، إضافة لفروق منخفضة بين السلمين معارف و مفاهيم التي تقدر بتسعة فروق.

أظهر حساب الفروق بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية غير اللفظية هو الآخر وجود عدم تناسق بين سلمين هما التصنيف و التكيف التطبيقي بدرجة فروق تساوي (21) درجة، أمّا في السلّمين التحليل الفئوي و التكيف التطبيقي، فقد كانت الفروق المحسوبة بين السلّمان تعبر عن درجة عادية من الفروق ، تقدر ب (19) درجة، إضافة إلى السلمين التصنيف و التحليل الفئوي التي جاءت الفروق بينهما منخفضة و تساوي فرقان فقط..

لم يسجّل مستوى الفعالية الفئوية عدم تناسق بين السلالم المكونة لهذا القطاع ،حيث فروق عادية بين مفاهيم و التحليل الفئوي تساوي (11) درجة و فروق ضعيفة بين السلمين مفاهيم و التصنيف من جهة و

التصنيف و التحليل الفئوي من جهة أخرى ، و التي تساوي تسعة درجات في الثنائية الأولى و درجتان في الثنائية الثانية.

د- خلاصة عامة للحالة السادسة:

يستخلص من نتائج الحالة النقاط التالية:

- قدرات معرفية عادية تظهر من خلال اختباري سلم التفكير المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.
- فروق معبرة بين سلالم التفكير المنطقي، حيث قدر مؤشر تناسق الفكر ب(12) درجة، مما يدل على وجود عدم تناسق معبّر بين القدرات و بالتالي عدم تناسق معرفي مرضي.
- فروق معبّرة في نتائج اختبار السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية . تظهر من خلال:
  - فروق مرتفعة بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية.
  - وجود فرق مرتفعة (ج) و فروق مرتفعة جدا(د) بين مجموع السلالم (9 ثنائية من السلالم).
  - وجود فروق معبرة بن مستويات الفعالية القطاعية، حيث سجلت فروق مرتفعة جدا بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية، إضافة لفروق مرتفعة بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوي.
  - سجلت فروق مرتفعة و مرتفعة جدا بين السلالم المكونة لكل من مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية.

يستنتج من مجموع نتائج الاختبارين أن الحالة تتصف بعدم تناسق معرفي مرضي

7.1.1 الحـــــــــالة السابعة:

أ- تقديم عام للحالة السابعة:

الحالة السابعة هي للطفل (ع)، يبلغ من العمر تسع سنوات، معدله (4.21)، تمّ توجيه (ع) للعيادة بغرض إجراء فحص نفسي، و تحديد معامل ذكائه بهدف إدماجه في مدرسة خاصة و التي طلبت هذا الفحص.

أبدى والدي (ع) قلقا على مصير ابنيهما ، خاصة و أنه أظهر صعوبات في التحصيل منذ مرحلة التحضيري و لازال هذا المشكل مستمرا رغم تكرار الطفل(ع) للسنة الدراسية و المساعدة الكبيرة التي تقوم بها الأم مع ابنها ، ممّا دفع الوالدين إلى التفكير في إدماج ابنهما في مدرسة خاصة حتى يحضا بدعم أكبر من قبل المعلمة كون عدد المتمدرسين قليل مقارنة بالمدارس العمومية ، فحسب الأب (ع) يملك الرغبة و الإمكانيات حتى يدرس جيدا لكنه يحتاج إلى كثير من الشرح و التفسير و التبسيط من قبل المعلم.حسب الوالدين (ع) يتعرف على الحروف و الأرقام لكن بتردد ، يجد صعوبات متوسطة في الحفظ و إشكاليته الأساسية هي الحساب.

كان يظهر الطفل (ع) مترددا عند بداية كل اختبار و يسأل في كل مرة هل ما سنقوم به سهل أم صعب رغم تطمينات الباحثة ، كما كان يسأل في كل مرة متى ننهي الاختبار ، (ع) كان أكثر راحة في الاختبار الثاني خاصة في السلمين الأخيرين : التحليل الفئوي و التكيف التطبيقي .

ب-نتائج الحالة السابعة في سلالم تطور الفكر المنطقي:

الجدول رقم (43): ملخص نتائج الحالة السابعة في سلالم تطور الفكر المنطقي.

السلم	النقطة	المستوى
الاحتفاظ بالوزن و الحجم	3	المستوى الملموس
استبدال المواقع	4	المستوى الشكلي
تكميم الاحتمالات	2	المستوى الملموس
تأرجح النواس	2	المستوى الشكلي ب
المنحنيات الميكانيكية	4	المستوى ماقبل الشكلي
المجموع	15	المستوى ما قبل الشكلي.

يظهر من خلال الجدول أنّ مجموع النقاط التي تحصل عليها الطفل هو (15) نقطة و هو ما يعبر عن المستوى ما قبل الشكلي. أي أن مستوى تطور الفكر المنطقي لهذه الحالة يوازي المستوى ماقبل الشكلي، أي مستوى معرفي عادي حسب عمر الحالة. تميزت نتائج الحالة عموما في سلالم الفكر المنطقي باكتسابها لمفهوم الحجم و مفهوم الوزن، لكن الحالة تحتاج كثير من التدخل من قبل الباحثة لتبسيط المطلوب و تحويل فكر الطفل نحو الإجابة الصحيحة، فقد أبدى الطفل صعوبات في الاستنتاج رغم إيحاءات الباحثة.

اتصفت هذه الحالة بالاعتماد على الفكر الملموس في سلم تكميم الاحتمالات فلم تتوصل إلى استنتاج منهج تحديد الكومة الصحيحة و قد أظهرت ضعفا في التفكير الرياضي الذي تقوم عليه الاحتمالات و الذي كان أكثر تداركا في سلم استبدال المواقع حيث تمكنت الحالة بكثير من الإيحاء من قبل الباحثة إلى الإجابة على البندين الأولين للاختبار. إن اعتماد الحالة على الفكر العملياتي ساعدها أيضا في الحصول على النتيجة الكاملة في سلم تأرجح النواس، حيث أنّ أغلب نتائجها في السلالم التي تقوم على هذا الجانب كانت عادية ، فتحصلت على العلامة الكاملة في اختبار تأرجح النواس، إضافة لنجاحها في ثلاث بنود من مجموع خمسة بنود في سلم المنحنيات الميكانيكية . أظهرت الطفل قدرات جيدة في التحكم الفضائي في كل من سلم المنحنيات الميكانكية ، استبدال المواقع و تأرجح النواس.

ب.1 درجة الفروق :

الجدول رقم (44): درجة الفروق عند الحالة السابعة.

السلالم	درجة الفروق
سلم الاحتفاظ و سلم استبدال المواقع	1
سلم الاحتفاظ و سلم تكميم الاحتمالات	1
سلم الاحتفاظ و سلم المنحنيات الميكانيكية	1
سلم الاحتفاظ و سلم تأرجح النواس	1
سلم استبدال المواقع و سلم تكميم الاحتمالات	2
سلم استبدال المواقع و سلم المنحنيات الميكانيكية	3
سلم استبدال المواقع و سلم تأرجح النواس	0
سلم تكميم الاحتمالات و سلم المنحنيات الميكانيكية	2

سلم تكميم الاحتمالات و سلم تأرجح النواس	0
سلم المنحنيات الميكانيكية و سلم تأرجح النواس	2
مؤشر تناسق الفكر	13

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ المقارنة بين السلالم الخمسة للاختبار ، بينت أن المجموع الكلى للفروق المسجلة بين السلالم هو(13) درجة ، حيث لم تسجل أية فروق بين ثنائيتين فقط من مجموع عشرة ثنائيات و عليه فمؤشر تناسق الفكر يقدر ب (13) درجة و هو قيمة مرتفعة حيث تجاوزت (6) فروق ، مما يعبر عن وجود عدم تناسق في قدرات الحالة و بنية غير متجانسة في سياقات الفكر و بالتالي وجود عدم تناسق معرفي مرضي .

ج-نتائج الحالة السابعة في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

ج.1 نتائج الحالة السابعة في سلالم الاختبار:

الجدول رقم (45): نتائج الحالة السابعة في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

السلالم		النقطة الخام	العمر التطوري (AD)	مستوى الفعالية في السلم (NEE)	مستوى الفعالية القطاعي (NES)	
مفردات	(أ)	/	/	/	مستوى الفعالية اللفظية (NEV) **104**	مستوى الفعالية الفئوية(NEC) **91**
	(ب)	20	8 ;6	95		
معارف		85	10 ;0	115		
الفهم الاجتماعي		29	9 ;0	107		
المفاهيم		20	9 ;0	101		
التصنيف	(أ)	/	/	/	مستوى الفعالية غير اللفظية (NENV) **95**	
	(ب)	20	6 ;6	74		
التحليل الفئوي		15	8 ;3	99		
التكيف التطبيقي		48	9 ;0	113		
			مستوى الفعالية العام	**101**		

يظهر من خلال النتائج المعروضة في الجدول التالي، أن مستوي الفعالية العام عند الحالة هو (101)، و هو يعبر عن مستوى عادي. تحصل الطفل على نتائج عادية وفي حدود العادي في مستويات الفعالية

القطاعية، فبالنسبة لمستوى الفعالية اللفظية تحصل على (104)، كما تحصل على مستوى فعالية غير لفظية يقدر ب(95) و مستوى فعالية فئوية يقدر ب (91)، مما يشير إلى مستوى تحت المتوسط في هذان القطاعان مقارنة بمستوى الفعالية اللفظية.

يظهر من خلال درجة مستوى الفعالية عند الحالة أنّ القدرات اللفظية للحالة عادية ، حيث كانت نتائج السلالم اللفظية بين عادية و مرتفعة ، فقد أظهرت الحالة قدرات مرتفعة جدا في سلم المعارف ، حيث تحصل الطفل في هذا السلم على عمر تطوري يفوق سنه بسنة، ممّا يدل على اكتسابه العديد من المعلومات و المعارف ، و التي صاحبتها أيضا القدرة على معرفة و فهم الواقع الاجتماعي و العلاقات بين الأشخاص من خلال مستوى الفعالية المتوسط في سلم الفهم الاجتماعي و الذي يساوي (107) . أظهر الطفل قدرة متوسطة على التصنيف و الفكر اللغوي صاحبها معرفة متوسطة أيضا بمعني المفاهيم حيث جاءت نتيجة هذان السلمان متناسقة ، فقد تحصل الطفل في السلم مفاهيم على مستوى فعالية يساوي (101) و تحصل في سلم المفردات على مستوى فعالية يساوي (95). إنّ المستوى المتوسط من الفعالية الذي تحصل عليه الطفل في سلم المفاهيم ارتبط بتحكمه في المفردات ، لكن نجد من جهة أخرى أنّ مستوى الفعالية الفئوية جاء منخفضا مقارنة بسلم مفاهيم في سلم التصنيف و الذي يساوي(74) و سلم التحليل الفئوي الذي يساوي (99) بالرغم من وجود السند المادي ، حيث ارتبطت صعوبة الإجابة في سلم التحليل الفئوي على صعوبة تصور سلسلة الأشكال المطلوبة منه ، أما في سلم التصنيف فهو يعود لسرعة الحالة في إعطاء الإجابة دون تركيز.

يظهر من خلال نتائج الحالة أنّ القدرات غير اللفظية، قد جاءت هي الأخرى ضمن المستوى العادي حيث يقدر مستوى الفعالية غير اللفظي ب (91) ، فبالإضافة لسلم التصنيف و سلم التحليل الفئوي اللذان يقتربان من المستوى العادي ، تحصلت الحالة على مستوى فعالية مرتفع في سلالم التكيف التطبيقي يقدر ب(113)، حيث أظهرت الحالة سهولة الملاحظة ، التحكم الفضائي، القدرة على الاستنتاج و التركيب إضافة لسرعة معالجة المعلومات البصرية التي تبعثها مادة الاختبار.يعبر مستوى الفعالية الفئوية و الذي يساوي (91)، عن مستوى في حدود العادي و هو أقل مستوى مقارنة بالقطاعات الأخرى،

تشير نتائج الحالة أن هناك فرق مرتفع بين مستوى الفعالية العام عند الحالة، و مستوى الفعالية الفئوية، حيث قدّر هذا الفرق بعشر درجات، مما يعبر عن عدم تناسق بين هذان المستويان من الفعالية أمّا باقي

القطاعات فقد جاءت متناسقة مع مستوى الفعالية العام، حيث سجلت ثلاث فروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية اللفظية، و ستة فروق بين مستوى الفعالية العام و مستوي الفعالية غير اللفظية .

ج.2 درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

الجدول رقم (46): درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعالية الفكرية.

السلم	الفرق	درجة الفروق
مفردات/معارف	2	أ
مفردات/الفهم الاجتماعي	12	ب
مفردات/ مفاهيم	6	أ
مفردات / تصنيف	21	ج
مفردات / التحليل الفئوي	4	أ
مفردات / التكيف التطبيقي	18	ب
معارف / الفهم الاجتماعي	8	أ
معارف / مفاهيم	14	ب
معارف / تصنيف	41	د
معارف / التحليل الفئوي	16	ب
معارف / التكيف التطبيقي	2	أ
الفهم الاجتماعي / مفاهيم	6	أ
الفهم الاجتماعي / تصنيف	33	ج
الفهم الاجتماعي / التحليل الفئوي	8	أ
الفهم الاجتماعي / التكيف التطبيقي	6	أ
مفاهيم / تصنيف	27	ج
مفاهيم / التحليل الفئوي	2	أ
مفاهيم / التكيف التطبيقي	25	ج
تصنيف / التحليل الفئوي	25	ج
تصنيف / التكيف التطبيقي	39	د
التحليل الفئوي / التكيف التطبيقي	**14**	**ب**

يشير الجدول التالي إلى وجود فروق و تباعدات بين نتائج بعض السلالم ، فهناك سبعة ثنائيات من مجموع (21)ثنائية سجلت بها درجة مرتفعة (ج) إلى مرتفعة جدا من الفروق(د) ، أما درجة الفروق بين (12) ثنائية المتبقية فهي تشير إلى وجود فروق عادية أو ضعيفة.

يظهر من خلال الجدول أنّ الفروق المعبرة بين القطاعات كانت بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوي، حيث قدرت درجة الفروق بينهما ب (13) درجة و هي درجة مرتفعة (ج)، أمّا بالنسبة لدرجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية، فلم تعبر عن فروق معبرة بل كانت عادية، حيث قدر الفرق بينهما بتسع درجات وهو ينتمي بذلك للمجموعة (ب). و قد كانت درجات الفروق عادية أيضا بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية، تقدر بأربعة فروق.

الفروق المرتفعة سجلت أيضا بين السلالم المكونة للقطاعات، فسجل اللاتناسق بين نتائج السلالم المكونة لمستوى الفعالية اللفظية ، حيث سجلت فروق مرتفعة جدا من المجموعة(د)، بين سلم مفردات و معارف تقدر ب (20) درجة أمّا باقي الثنائيات فقد جاءت درجة الفروق فيها عادية مثل السلمين مفردات و الفهم الاجتماعي حيث تساوي الفروق بينها (12) درجة و كذلك السلمين معارف و الفهم الإجتماعي و التي تقدر درجة الفروق بينهما ب(14) درجة، الفروق كانت منخفضة بين سلم مفردات و مفاهيم إضافة لسلم المعارف و المفاهيم ، حيث تساوي الفروق بين كل من الثنائيتين ستة درجات .

أظهر حساب الفروق بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية غير اللفظية وجود عدم تناسق جد مرتفع بين السلمين تصنيف و التحليل الفئوي بدرجة فروق تساوي (25) درجة ، و السلّمين التصنيف و التكيف التطبيقي، فقد كانت الفروق المحسوبة بين السلّمان تساوي (39) درجة ، أمّا بالنسبة للسلمين التحليل الفئوي و التكيف التطبيقي ، جاءت الفروق بينهما عادية و تساوي (14) فرق. سجّل مستوى الفعالية الفئوية هو الآخر عدم تناسق بين السلالم المكونة لهذا القطاع ،حيث قدرت الفروق بين مفاهيم و التصنيف ب(27) درجة و بين السلمين مفاهيم و التحليل الفئوي ب (25) درجة أمّا بالنسبة للسلمين مفاهيم و التحليل الفئوي فقد كانت الفروق منخفضة تقدر بدرجتان.

د- خلاصة عامة للحالة السابعة:

يستخلص من نتائج الحالة النقاط التالية:

- قدرات معرفية عادية تظهر من خلال اختباري سلم التفكير المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.
- فروق معبرة بين سلالم التفكير المنطقي، تساوي (15) فروق، مما يدل على وجود عدم تناسق معبّر بين القدرات و بالتالي عدم تناسق معرفي مرضي.
- فروق معبّرة في نتائج اختبار السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية . تظهر من خلال:
  - فروق مرتفعة بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية.
  - وجود فرق مرتفعة (ج) و فروق مرتفعة جدا(د) بين مجموع السلالم (7 ثنائية من السلالم).
  - وجود فروق معبرة بن مستويات الفعالية القطاعية، حيث سجلت فروق مرتفعة بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية.
  - سجلت فروق مرتفعة و مرتفعة جدا بين السلالم المكونة لكل من مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية.

يستنتج من مجموع نتائج الاختبارين أن الحالة تتصف بعدم تناسق معرفي مرضي

8.1.1الحـــــــــالة الثـــــــامنة:

أ- تقديم عام للحالة الثامنة:

الحالة الثامنة هي للطفل (س)، يبلغ من العمر تسع سنوات، معدله (3.93)حسب الأم ، كان تحصيل(س) متوسط في التحضيري و السنة الأولى ، حيث ظهرت صعوباته المدرسية خلال السنة الثانية ، وهي تستمر حتى خلال هذه السنة ، هي لا تفهم أصل هذه الصعوبات ، فحسب الأم ابنها سليم كباقي الأطفال و هي تساعده على المراجعة ، إلاّ أنّ نتائجه تبقى منخفضة في جميع المواد.

أبدى الطفل الكثير من التردد عند بداية تطبيق الاختبار الأول، ليندمج في الاختبار شيئا فشيئا، كان يعطي إجاباته من خلال جمل طويلة، ذات بناء صحيح، و يعيد المطلوب منه في كل مرة قبل الإجابة. في الاختبار الثاني كان الطفل(س) ، أكثر تعاونا ، و أكثر تركيزا ، غير أنه يمل بسرعة و يود في كل مرة الانتقال إلى سلم آخر، كان الطفل (س) يتحدث طوال فترة تمرير الاختبار خاصة إذا واجه صعوبة ما فيتمتم بين شفاهه كلام غير واضع و كأنه يفكر بصوت مرتفع، كما تميز أيضا بكثرة الحركة مما أثر على مردوده في السلمين الأخيرين.

ب-نتائج الحالة الثامنة في سلالم تطور الفكر المنطقي:

الجدول رقم (47): ملخص نتائج الحالة الثامنة في سلالم تطور الفكر المنطقي.

السلم	النقطة	المستوى
الاحتفاظ بالوزن و الحجم	3	المستوى الملموس
استبدال المواقع	3	المستوى الملموس
تكميم الاحتمالات	4	المستوى ماقبل الشكلي
تأرجح النواس	2	المستوى الشكلي ب
المنحنيات الميكانيكية	2	المستوى الملموس
المجموع	14	المستوى ما قبل الشكلي

تمثل مجموع النقاط التي تحصلت عليها الحالة في كل السلالم الخمسة في (14) نقطة و هو ما يعبر عن المستوى ما قبل الشكلي. أي أن مستوى تطور الفكر المنطقي لهذه الحالة يوازي المستوى ما قبل الشكلي و هو ما يدل على مستوى معرفي عادي حسب عمر الحالة.

يظهر من نتائج الحالة عموما في سلالم الفكر المنطقي اكتساب الطفل لمفهوم الحجم و مفهوم الوزن، أي تعرفه على احتفاظ الشيء ببعض خواصه بالرغم من تغيره الظاهري أو الشكلي، بينما تظهر صعوبات الحالة عند استثارة تفكيره بالجمع بين الوزن و الحجم ، فتظهر صعوبات الحالة في القدرة على التركيب و الاستنتاج. فكان مستوى الفكر في هذه الحالة مرتبط بالمستوى الملموس، و قد سيطر أيضا هذا المستوى من التفكير في سلالم أخرى مثل: سلم استبدال المواقع ، أين أجابت الحالة على البند الأول و رغم إجابتها على البند الثاني بدعم من الباحثة، لم تتوصل إلى تفسير منهج إجابتها مما جعلها لا تتحصل على النقطة الكاملة و في سلم المنحنيات الميكانيكية، تمكنت الحالة من الإجابة على البندين الأوّلين فقط حيث تعرفت على التخطيط المرتبط بحركة القلم لوحده ثم المرتبط بالأسطوانة لوحدها.

إن اعتماد الحالة على الفكر العملياتي ساعدها أيضا في الحصول على النتيجة الكاملة في سلم تأرجح النواس، لكن منهج الإجابة كان يقوم أكثر على الملموس حيث جرّب الطفل في كل مرة العامل المقترح عليه من قبل الباحثة و لكنه لم يستطع في الأخير استنتاج أي العوامل هو الجواب الصحيح حيث كان يفترض في كل مرة إجابة معينة و دعم الباحثة هو ما أوصله للتعرف على الجواب الصحيح . هذا الفكر العملياتي ساعده أيضا في الإجابة على خمسة بنود من مجموع ثمانية بنود في سلم تكميم الاحتمالات، حيث كان يعتمد على الإدراك المرئي و الحساب الملموس في تحديد الكومة التي يزيد فيها احتمال سحب قريصة معلّمة. أظهر الطفل قدرات جيدة في التحكم الفضائي في كل من سلم المنحنيات الميكانكية ، استبدال المواقع و تأرجح النواس.

ب.1 درجة الفروق :

الجدول رقم (48): درجة الفروق عند الحالة الثامنة.

السلالم	درجة الفروق
سلم الاحتفاظ و سلم استبدال المواقع	0
سلم الاحتفاظ و سلم تكميم الاحتمالات	1
سلم الاحتفاظ و سلم المنحنيات الميكانيكية	1
سلم الاحتفاظ و سلم تأرجح النواس	1
سلم استبدال المواقع و سلم تكميم الاحتمالات	1
سلم استبدال المواقع و سلم المنحنيات الميكانيكية	1
سلم استبدال المواقع و سلم تأرجح النواس	1
سلم تكميم الاحتمالات و سلم المنحنيات الميكانيكية	2
سلم تكميم الاحتمالات و سلم تأرجح النواس	2
سلم المنحنيات الميكانيكية و سلم تأرجح النواس	0
مؤشر تناسق الفكر	10

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ المقارنة بين السلالم الخمسة للاختبار، بينت أن المجموع الكلى للفروق المسجلة بين السلالم هو (10) درجات، حيث لم تسجل أية فروق بين أربعة ثنائيتين فقط من مجموع عشرة ثنائيات و عليه فمؤشر تناسق الفكر عند هذه الحالة يساوي (10) درجات و هو قيمة مرتفعة حيث تجاوزت (6) فروق، مما يعبر عن وجود عدم تناسق في قدرات الحالة و بنية غير متجانسة في سياقات الفكر و بالتالي وجود عدم تناسق معرفي مرضي .

ج-نتائج الحالة الثامنة في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

الجدول رقم (49): نتائج الحالة الثامنة في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

السلالم		النقطة الخام	العمر التطوري (AD)	مستوى الفعالية في السلم (NEE)	مستوى الفعالية القطاعي (NES)	
مفردات	(أ)	/	/	/	مستوى الفعالية اللفظية (NEV) 96	
	(ب)	20	8 ;6	95		
معارف		19	8 ;0	86		
الفهم الاجتماعي		29	9 ;0	107		
المفاهيم		19	8 ;6	96		مستوى الفعالية الفئوية(NEC) 100
التصنيف	(أ)	/	/	/	مستوى الفعالية غير اللفظية (NENV) 106	
	(ب)	20	9 ;0	102		
التحليل الفئوي		51	9 ;6	104		
التكيف التطبيقي		38	6 ;4	111		
			مستوى الفعالية الشامل	100		

يظهر من خلال النتائج المعروضة في الجدول التالي، أن مستوي الفعالية العام عند الحالة هو (100)، و هو يعبر عن مستوى عادي. تحصل الطفل على نتائج عادية وفي حدود العادي في مستويات الفعالية القطاعية، فبالنسبة لمستوى الفعالية اللفظية فهو يقدر ب(96)، كما تحصل على مستوى فعالية غير لفظية يقدر ب(106) و مستوى فعالية فئوية يقدر ب (100).

يظهر من خلال درجة مستوى الفعالية اللفظية عند الحالة أنّ القدرات اللفظية اتصفت بالمستوى تحت المتوسط، حيث تحصل الطفل على أعمار تطورية مساوية لعمره أو أقل من عمره بسنة. فأظهر قدرات متوسطة في سلم الفهم الاجتماعي، حيث تحصل على مستوى فعالية يساوي (107)، أي أن له القدرة على معرفة و فهم الواقع الاجتماعي و العلاقات بين الأشخاص و هو ما يتماشى تقريبا و قدرة الحالة على اكتسابها العديد من المعلومات و المعارف ، أين قدر مستوى الفعالية في سلم المعارف ب(86). أمّا فيما يخص الفكر التصنيفي اللغوي فقد جاء في مستوى تحت المتوسط حيث تحصل الطفل على مستوى فعالية قدره (96) وقد توازى تماما هذا المستوى من الفكر التصنيفي و مستوى المعرفة بمعاني المفردات، حيث تحصلت المبحوثة على نفس مستوى الفعالية و هو (95). مستوى الفكر التصنيفي ظهر

متوسطا أيضا في باقي السلالم التصنيفية التي تقوم على السند المرئي، حيث تحصلت الحالة على مستوى فعالية يساوي(102) في سلم التصنيف و مستوى فعالية يساوي (104) في التحليل الفئوي.

يظهر من خلال نتائج الحالة أنّ القدرات غير اللفظية ، قد جاءت نوعا ما مرتفعة مقارنة بالقدرات الأخرى حيث يقدر مستوى الفعالية غير اللفظية ب (106)، جاءت نتائج كل السلالم متوسطة، فبالإضافة للسلمين التصنيف و التحليل الفئوي ، سجلت الحالة مستوى متوسط أيضا في سلم التكيف التطبيقي و الذي يساوي (111). تميزت الحالة في هذا السلم بسهولة التحكم الفضائي و التركيب و مستوى سرعة انجاز متوسطة. السند الملموس لمادة هذا السلم ساعدت كثيرا الحالة على تقديم الإجابة الصحيحة.

تشير نتائج الحالة إلى عدم تسجيل فروق معبرة بين مستوى الفعالية العام و باقي المستويات القطاعية الأخرى ، فقد قدر الفرق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية اللفظية بأربعة درجات و هو ما يدل على مستوى عادي من الفروق ، كذلك عبرت الفروق المحسوبة بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية غير اللفظية عن درجة فروق عادية تساوي ستة فروق، كما لم تسجل أي فروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية.

ج.1 درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

الجدول رقم (50): درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعالية الفكرية.

السلم	الفرق	درجة الفروق
مفردات/معارف	9	أ
مفردات/الفهم الاجتماعي	12	ب
مفردات/ مفاهيم	1	أ
مفردات / تصنيف	7	أ
مفردات / التحليل الفئوي	9	أ
مفردات / التكيف التطبيقي	16	ج
معارف / الفهم الاجتماعي	21	ج
معارف / مفاهيم	10	ب
معارف / تصنيف	16	ب
معارف / التحليل الفئوي	18	ب
معارف / التكيف التطبيقي	25	ج
الفهم الاجتماعي / مفاهيم	11	ب
الفهم الاجتماعي / تصنيف	5	أ
الفهم الاجتماعي / التحليل الفئوي	3	أ
الفهم الاجتماعي / التكيف التطبيقي	7	أ
مفاهيم / تصنيف	6	أ
مفاهيم / التحليل الفئوي	8	أ
مفاهيم / التكيف التطبيقي	8	أ
تصنيف / التحليل الفئوي	2	أ
تصنيف / التكيف التطبيقي	9	أ
التحليل الفئوي / التكيف التطبيقي	7	أ

يدل الجدول عموما على عدم وجود الكثير من الفروق و التباعدات بين نتائج السلالم المكونة للاختبار ، فهناك ثلاث ثنائيات فقط من مجموع 21(21) ثنائية سجلت بها درجة مرتفعة (ج) من الفروق ، دون تسجيل فروق ذات درجة مرتفعة جدا (د) ، أما درجة التباينات بين (18) ثنائية المتبقية فهي تشير إلى وجود فروق عادية (أ) أو ضعيفة (ب). و في نفس هذا الإطار لم تسجل الحالة أية فروق معبّرة بين القطاعات . فالفرق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير لفظية قدر بعشر درجات وهي تعبر عن درجة فروق عادية، كما كانت الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوي، إضافة لمستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية تعبر عن درجة فروق منخفظة(أ)، حيث قدرت الفروق بين القطاعين الأولين و كذلك بين القطاعين الثانيين بأربعة درجات.

درجة الفروق المعبرة بين السلالم المكونة للقطاعات لم تكن هي الأخرى مرتفعة حيث سجلت درجة فروق مرتفعة بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية اللفظية فقط، و قد كانت بين السلمين معارف و الفهم الاجتماعي و هي تساوي (21) درجة ، أمّا باقي السلالم فقد سجلت فيها فروق منخفضة مثل السلمين مفردات و معارف إضافة للسلمين مفردات و مفاهيم ، فقدر الفرق بين السلمين الأوّلين بتسعة درجات و بدرجة واحدة في السلمين الأخيرين. سجلت فروق عادية بين السلمين مفردات و معارف قدرها 12 درجة و فروق عادية أيضا بين معرف و مفاهيم و قدرها عشر درجات

الفروق الضعيفة (أ) سجلت بين مجموع السلالم المكونة لمستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية، حيث كان عدد الفروق بين السلمين تصنيف و التحليل الفئوي يساوي درجتان و الفرق بين تصنيف و التطبيق التكيفي تساوى تسعة درجات و الفروق بين التحليل الفئوي التكيف التطبيقي تساوي سبع درجات، سجّل مستوى الفعالية الفئوية هو الآخر تناسق بين السلالم المكونة لهذا القطاع، حيث قدرت الفروق بين مفاهيم و التصنيف بستة درجات و بين السلمين مفاهيم و التحليل الفئوي بثمانية درجات، وهي نفس درجة الفروق بين السلمين تصنيف و التحليل الفئوي.

د- خلاصة عامة للحالة الثامنة:

يستخلص من نتائج الحالة النقاط التالية:

- قدرات معرفية عادية تظهر من خلال اختباري سلم التفكير المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.
- فروق معبرة بين سلالم التفكير المنطقي، حيث يقدر مؤشر تناسق الفكر ب(15) فرق، مما يدل على وجود عدم تناسق معبّر بين القدرات و بالتالي عدم تناسق معرفي مرضي.
- فروق في نتائج اختبار السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية . تظهر من خلال:
  - وجود فرق مرتفعة (ج) مجموع السلالم (3 ثنائيات من السلالم).
  - سجلت فروق مرتفعة بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية اللفظية

رغم أن بروتوكول الحالة في سلالم الفعالية المعرفية الفكرية، اتصف بالتناسق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات ، كما اتصف أيضا بالتناسق بين المستويات القطاعية، إلاّ أنّ هذا لم يمنع من ظهور عدم تناسق بين سلالم الاختبار و بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية اللفظية.

يستنتج من مجموع نتائج الاختبارين أن الحالة تتصف بعدم تناسق معرفي مرضي، لكن درجة عدم التناسق غير عالية.

9.1.1 الحـــــــــالة التاسعة:

تقديم عام للحالة التاسعة:

الحالة التاسعة هي للطفل (خ)، يبلغ من العمر تسع سنوات، معدله (4.03)، ظهرت صعوبات التحصيل لدى الحالة خلال السنة الثانية، ترى الأم أنّها أحضرت إبنها، نتيجة لإستمرار ضعف تحصيل هذا الأخير خلال هذه السنة أيضا، و قد توجهت للمختص النفسي لأنها لا تجد تفسير لهذا الضعف فأحيانا يحصل على علامات حسنة و أحيانا أخرى على علامات جد ضعيفة، فهو مثلا يتعرف على الحروف و الأرقام بكل سهولة، لكنه ضعيف في القراءة و الحساب.

كان الطفل (خ) متعاونا في الاختبارين، قليل الكلام، يستخدم جمل بسيطة جدا، و يحتاج في كل مرة إلى دعم من الباحثة حتى يعطي إجابته، و لا يقبل فشله في الإجابة بسهولة.

ب-ملخص نتائج الحالة التاسعة في سلالم تطور الفكر المنطقي:

الجدول رقم (51): ملخص نتائج الحالة التاسعة في سلالم تطور الفكر المنطقي.

السلم	النقطة	المستوى
الاحتفاظ بالوزن و الحجم	2	المستوى الملموس
استبدال المواقع	2	المستوى الملموس
تكميم الاحتمالات	1	المستوى الملموس
تأرجح النواس	0	المستوى الملموس
المنحنيات الميكانيكية	2	المستوى الملموس
المجموع	7	المستوى الملموس ب

تمثل مجموع النقاط التي تحصل عليها الطفل (خ) في كل السلالم الخمسة في سبعة نقاط و هو ما يعبر عن المستوى الملموس ب. أي أن مستوى تطور الفكر المنطقي لهذه الحالة يوازي المستوى الملموس ب، ممّا يدل على قدرات الحالة على التفكير المنطقي، إلاّ أنّها مرتبطة على نحو وثيق بالأفعال.

تدل نتائج الحالة في سلم الاحتفاظ بالوزن و الحجم و التي تساوي درجتان أنّ الحالة طوّرت مفهوم البقاء و الاحتفاظ بالوزن ، دون مفهوم الحجم ، كما لم تجب على البند الذي يجمع بين الاحتفاظ بالوزن و الحجم ، حيث فشلت الحالة في التفكير في أكثر من بعد ، هذه الصعوبة ظهرت أيضا في سلم المنحنيات

الميكانيكية و الذي تحصلت فيه على نقطتان فقط ، حيث لم تتمكن الحالة إلاّ من إنجاز البنود الأولى التي تقوم على حركة القلم فقط أو حركة الأسطوانة فقط ، فبمجرد تعقد الحركات عجزت الحالة عن الإجابة . أظهر الطفل (خ) صعوبة التفكير في أكثر من بعد في اختبار تأرجح النواس التي لم يتحصل فيه على أيّة نقطة ، فبعد تجريبه الأدائي الصحيح للعوامل الأربعة لم يستطع المقارنة بين العوامل من حيث سرعة اهتزاز النواس و بالتالي استنتاج الجواب الصحيح.

الفكر الرياضي الموظف في السلمين استبدال المواقع و تكميم الاحتمالات ، كان مرتبط بالسند الملموس لمادة الاختبار حيث تحصل (خ) على نقطتان في الاختبار الأول أي أنه أجاب فقط على االبند الأوّل ، حيث استطاع أن يقوم باستبدال المواقع إجرائيا ليصل في الأخير إلى استنتاج الإجابة الصحيحة ، كما توصل إلى الإجابة على البند الأول فقط في سلم تكميم الاحتمالات فتحصلت على نقطتان ، فقد كان منهجه في الإجابة يعتمد دائما على مادة الاختبار المرئية في تحديد الكومة، و بما أنها في البنود اللاحقة الإجابة لم تعد مرتبطة بالمجموعة التي يظهر فيها عدد القريصات المعلّمة أكثر ، فشل الطفل (خ) في التفكير في الاحتمالات دون خبرة مباشرة بالموضوعات المادية.

ب.1 درجة الفروق :

الجدول رقم (52): درجة الفروق عند الحالة التاسعة.

السلالم	درجة الفروق
سلم الاحتفاظ و سلم استبدال المواقع	0
سلم الاحتفاظ و سلم تكميم الاحتمالات	1
سلم الاحتفاظ و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم الاحتفاظ و سلم تأرجح النواس	2
سلم استبدال المواقع و سلم تكميم الاحتمالات	1
سلم استبدال المواقع و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم استبدال المواقع و سلم تأرجح النواس	2
سلم تكميم الاحتمالات و سلم المنحنيات الميكانيكية	1
سلم تكميم الاحتمالات و سلم تأرجح النواس	1
سلم المنحنيات الميكانيكية و سلم تأرجح النواس	2
مؤشر تناسق الفكر	10

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ المقارنة بين السلالم الخمسة للاختبار ، بينت أن المجموع الكلى للفروق المسجلة بين السلالم هو (12)، حيث لم تسجل أية فروق بين ثلاث ثنائيات فقط من مجموع عشرة ثنائيات و عليه فمؤشر التناسق الفكري عند الحالة يساوي عشر درجات، و هي قيمة مرتفعة حيث تجاوزت (6) فروق ، مما يعبر عن وجود عدم تناسق في قدرات الحالة و بنية غير متجانسة في سياقات الفكر و بالتالي وجود عدم تناسق معرفي مرضي .

ج-نتائج الحالة التاسعة في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

الجدول رقم (53): نتائج الحالة التاسعة في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

السلالم		النقطة الخام	العمر التطوري (AD)	مستوى الفعالية في السلم (NEE)	مستوى الفعالية القطاعي (NES)	
مفردات	(أ)	/	/	/	مستوى الفعالية اللفظية (NEV) 98	
	(ب)	22	9 ;0	102		
معارف		16	6 ;6	72		
الفهم الاجتماعي		31	9 ;0	118		
المفاهيم		20	9 ;0	101		مستوى الفعالية الفئوية(NEC) 108
التصنيف	(أ)	/	/	/	مستوى الفعالية غير اللفظية (NENV) 102	
	(ب)	22	9 ;0	113		
التحليل الفئوي		54	10 ;0	109		
التكيف التطبيقي		25	6 ;3	85		
			مستوى الفعالية العام	100		

يظهر من خلال النتائج المعروضة في الجدول التالي، أن مستوي الفعالية العام عند الحالة هو (100)، و هو يعبر عن مستوى عادي. تحصلت الحالة على نتائج عادية وفي حدود العادي في مستويات الفعالية القطاعية، فبالنسبة لمستوى الفعالية اللفظية تحصلت الحالة على (98)، كما تحصلت الحالة على مستوى فعالية غير لفظية يقدر ب(102) و مستوى فعالية فئوية يقدر ب (108).

يظهر من خلال درجة مستوى الفعالية اللفظية عند الحالة أنّ القدرات اللفظية للحالة اتصفت بالمستوى تحت المتوسط، رغم أن الحالة تحصلت على أعمار تطورية مساوية لعمرها في أغلب السلالم ماعدا السلم معارف و الذي تحصلت فيه على عمر تطوري منخفض عن العمر الحقيقي للحالة بثلاث سنوات ، حيث أظهرت الحالة عجزا في اكتساب بعض المعارف كالوقت مثلا. أظهرت الحالة قدرات متوسطة في باقي

السلالم، ففي سلم الفهم الاجتماعي، تحصلت الحالة على مستوى فعالية يساوي (118)، مما يعبر عن قدرة الحالة على معرفة و فهم الواقع الاجتماعي و العلاقات بين الأشخاص. تميز الفكر التصنيفي الذي يقوم على اللغة هو الآخر بمستوى متوسط حيث تحصلت الحالة على مستوى فعالية متوازي بين سلم المفردات و سلم المفاهيم ، فتحصلت في السلم الأول على مستوى فعالية يقدر ب (102) و في السلم الثاني تحصلت على مستوى فعالية يقدر ب(101)، الشيء الذي يدل على قدرة الحالة على تكوين المفاهيم و التصنيف بينها. مستوى الفكر التصنيفي ظهر متوسطا أيضا في سلم التصنيف حيث تحصلت المفحوصة على مستوى فعالية يقدر ب(113)، أمّا مستوى الفعالية في سلم التحليل الفئوي فقد قدر ب(109) و هو قيمة مرتفعة، حيث يزيد العمر التطوري للحالة في هذا السلم بسنة عن عمر الحالة و قد أظهرت فيه الحالة قدرة جيدة على الإحتفاظ بالمطلوب منها وانجازه إجرائيا و اكتساب جيد للألوان و الأشكال.

يظهر من خلال نتائج الحالة أنّ القدرات غير اللفظية، قد جاءت هي الأخرى متوسطة، حيث يقدر مستوى الفعالية غير اللفظي ب (102)، جاءت نتائج السلمين التصنيف و التحليل الفئوي من متوسطة إلى مرتفعة، بينما سجلت الحالة مستوى منخفض في سلم التكيف التطبيقي و الذي يساوي (85) أي أقل بثلاث سنوات من عمر الطفل. رغم تميز الحالة بسهولة التحكم في الفضاء إلاّ أنّ صعوبة تسيير الزمن هو ما جعلت الطفل لا ينجز الأشكال اللازمة في الوقت المحدد لها، فقد كان يضيع وقت كبير في تحريك القطع.

تشير نتائج الحالة إلى عدم تسجيل فروق معبرة بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية اللفظية إضافة لمستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية غير اللفظية ، فقد قدر الفرق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية اللفظية بدرجتين و هو ما يدل على مستوى منخفض من الفروق ، كذلك عبرت الفروق المحسوبة بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية غير اللفظية عن درجة فروق منخفضة تساوي فرقان، أمّا درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية فقد كانت مرتفعة ، و قدرت بثمانية درجات مما يعبر عن وجود عدم تناسق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية.

ج.1 درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

الجدول رقم (54): درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعالية الفكرية.

السلم	الفرق	درجة الفروق
مفردات/معارف	30	ج
مفردات/الفهم الاجتماعي	16	ج
مفردات/ مفاهيم	1	أ
مفردات / تصنيف	11	ب
مفردات / التحليل الفئوي	7	أ
مفردات / التكيف التطبيقي	17	ب
معارف / الفهم الاجتماعي	46	د
معارف / مفاهيم	29	ج
معارف / تصنيف	41	د
معارف / التحليل الفئوي	37	د
معارف / التكيف التطبيقي	13	ب
الفهم الاجتماعي / مفاهيم	17	ج
الفهم الاجتماعي / تصنيف	5	أ
الفهم الاجتماعي / التحليل الفئوي	9	أ
الفهم الاجتماعي / التكيف التطبيقي	33	ج
مفاهيم / تصنيف	12	ب
مفاهيم / التحليل الفئوي	8	أ
مفاهيم / التكيف التطبيقي	4	أ
تصنيف / التحليل الفئوي	4	أ
تصنيف / التكيف التطبيقي	28	ج
التحليل الفئوي / التكيف التطبيقي	24	ج

يدل الجدول عموما على وجود فروق و تباعدات بين نتائج بعض السلالم ، فهناك عشر ثنائيات من مجموع (21) ثنائية سجلت بها درجة مرتفعة (ج) إلى مرتفعة جدا من الفروق(د) ، أما درجة التباينات بين (12) ثنائية المتبقية فهي تشير إلى وجود فروق عادية أو ضعيفة.

يظهر من خلال نتائج الحالة أنّ الفروق المعبرة بين القطاعات كانت بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوي، حيث قدرت درجة الفروق بينهما ب (10) درجات و هي درجة مرتفعة (ج)، أمّا بالنسبة لدرجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير لفظية ، فلم تعبر عن فروق معبرة بل كانت منخفضة ، حيث قدر الفرق بينهما بأربع درجات وهو ينتمي بذلك للمجموعة (أ) . كما جاءت درجات الفروق عادية (ب) بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية و هي تساوي ستة فروق.

الفروق المرتفعة سجلت أيضا بين السلالم المكونة للقطاعات، فسجل اللاتناسق بين نتائج السلالم المكونة لمستوى الفعالية اللفظية ، حيث سجلت فروق مرتفعة جدا من المجموعة(د)، بين سلم مفردات و معارف تقدر ب (30) درجة و بين معارف و الفهم الإجتماعي تقدر ب(46) درجة، أمّا باقي الثنائيات فقد جاءت درجة الفروق فيها مرتفعة، مثل السلمين مفردات و الفهم الإجتماعي حيث تساوي الفروق بينها (16) درجة و كذلك السلمين معارف و مفاهيم و التي تقدر درجة الفروق بينهما ب (29) درجة و بين الفهم الإجتماعي و سلم المفاهيم و التي تقدر الفروق بينهما ب (17) درجة. الفروق كانت منخفضة بين سلم مفردات و مفاهيم حيث قدرت درجة الفروق بينهما بدرجة واحدة فقط.

أظهر حساب الفروق بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية غير اللفظية وجود عدم تناسق مرتفع بين السلمين تصنيف و التكيف التطبيقي بدرجة فروق تساوي (28) درجة ، و السلّمين التحليل الفئوي و التكيف التطبيقي، فقد كانت الفروق المحسوبة بين السلّمان تساوي (24) درجة ، أمّا بالنسبة للسلمين تصنيف و التحليل الفئوي ، جاءت الفروق بينهما منخفضة و تساوي أربعة فروق.

سجّل مستوى الفعالية الفئوية تناسقا بين مجموع السلالم المكونة له، حيث قدرت الفروق بين مفاهيم و التصنيف ب(12) درجة و هي فروق عادية، إضافة لدرجة فروق منخفضة بين السلمين مفاهيم و التحليل الفئوي تقدر بثمانية درجات، كما سجلت فروق منخفضة أيضا بين السلمين التصنيف و التحليل الفئوي و هي تقدر بأربعة درجات.

د- خلاصة عامة للحالة التاسعة:

يستخلص من نتائج الحالة النقاط التالية:

- قدرات معرفية عادية تظهر من خلال اختباري سلم التفكير المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.
- فروق معبرة بين سلالم التفكير المنطقي، حيث قدر مؤشر تناسق الفكر ب (10) درجات، مما يدل على وجود عدم تناسق معبّر بين القدرات و بالتالي عدم تناسق معرفي مرضي.
- فروق معبّرة في نتائج اختبار السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية . تظهر من خلال:

- فروق مرتفعة بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية.
- جود فرق مرتفعة (ج) و فروق مرتفعة جدا(د) بين مجموع السلالم (10 ثنائية من السلالم).
- وجود فروق معبرة بن مستويات الفعالية القطاعية، حيث سجلت فروق مرتفعة بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية.
- سجلت فروق مرتفعة و مرتفعة جدا بين السلالم المكونة لكل من مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية.

يستنتج من مجموع نتائج الاختبارين أن الحالة تتصف بعدم تناسق معرفي مرضي

10.1.1 الحـــــــــــالة العاشرة:

أ- تقديم عام للحالة العاشرة:

الحالة العاشرة هي للطفل (ص)، يبلغ من العمر تسع سنوات، معدله (4.15) ، و هو الثاني ضمن ثلاث أخوة ، قدّم طلب الفحص من قبل الأم ، و قد سبق لها أن اصطحبت ابنها الأول للمساعدة النفسية ، فهو الأخر كانت له صعوبات في التحصيل و أعاد السنة الرابعة مرتان، و عليه أرادت الأم أن تقدم المساعدة النفسية لابنها (ص) مبكرا حتى لا يتأثر مشواره الدراسي . حسب الأم رغم تأكدها أن مشكل ابنها غير مرتبط بذكائه، إلاّ أنه غير فطن، حسب تعبير الأم سواء في الحياة اليومية أو في المدرسة " ماشي شاطر" ، وهي ترى أنّ صعوبات إبنها لا ترتبط بمادة معينة بل بكل المواد.

كان الطفل (ص) جد متحفظ أثناء تمرير الاختبارين، جمله قصيرة و بسيطة، لكنها صحيحة لغويا، كانت الباحثة تحتاج لإعادة التعليمة في كل مرة حتى يتمكن الطفل(ص) من الفهم وهذا بطلب منه. إجاباته في كلا الاختبارين تقدم بعد وقت تفكير طويل و بتردد.

ب-ملخص نتائج سلالم تطور الفكر المنطقي:

الجدول رقم (55): ملخص نتائج الحالة العاشرة في سلالم تطور الفكر المنطقي.

السلم	النقطة	المستوى
الاحتفاظ بالوزن و الحجم	3	المستوى الملموس
استبدال المواقع	2	المستوى الملموس
تكميم الاحتمالات	4	المستوى ماقبل الشكلي
تأرجح النواس	0	المستوى الملموس
المنحنيات الميكانيكية	2	المستوى الملموس
المجموع	11	المستوى ماقبل الشكلي

يظهر من خلال الجدول التالي، أنّ مجموع نقاط الحالة في السلالم الخمسة للاختبار يساوي (11) نقطة السلالم و هو ما يعبر عن المستوى ما قبل الشكلي. أي أن مستوى تطور الفكر المنطقي لهذه الحالة يوازي المستوى ماقبل الشكلي .

تميز تفكير الحالة عموما في سلالم الفكر المنطقي ، بالتفكير العملياتي المحدود بالأشياء الحاضرة فعلا أمامها و التي تختبرها على نحو إجرائي مرئي مباشر، فكل الإجابات التي توصل إليها الطفل كانت بعد اختبارها و استنتاجها بالاعتماد على ما هو مرئي ، مثل ما هو الحال في سلالم : الاحتفاظ بالوزن أين تحصل الطفل على ثلاث نقاط خاصة بالبند الذي يعبر عن المستوى الملموس، سلم استبدال المواقع و الذي تحصلت فيه الحالة على النقطتان الخاصة بالبند الأول للمستوى الملموس و المنحنيات الميكانيكية و التي أجابت فيه الحالة على البندين الأولين .

لم يرتقي بعد تفكير الحالة إلى التعامل مع الفرضيات و الاحتمالات ، وهو ما ظهر من خلال نتائج الحالة في سلم تأرجح النواس حيث لم تتوصل الحالة للإجابة على هذا السلم إضافة لسلم تكميم الاحتمالات ، أين أجاب الطفل على البندين الأولين ، بعد تدخل كبير من قبل الباحثة.

ب.1 درجة الفروق :

الجدول رقم (56): درجة الفروق عند الحالة العاشرة.

السلالم	درجة الفروق
سلم الاحتفاظ و سلم استبدال المواقع	1
سلم الاحتفاظ و سلم تكميم الاحتمالات	1
سلم الاحتفاظ و سلم المنحنيات الميكانيكية	1
سلم الاحتفاظ و سلم تأرجح النواس	3
سلم استبدال المواقع و سلم تكميم الاحتمالات	2
سلم استبدال المواقع و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم استبدال المواقع و سلم تأرجح النواس	2
سلم تكميم الاحتمالات و سلم المنحنيات الميكانيكية	2
سلم تكميم الاحتمالات و سلم تأرجح النواس	4
سلم المنحنيات الميكانيكية و سلم تأرجح النواس	2
مؤشر التناسق الفكري	18

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ المقارنة بين السلالم الخمسة للاختبار، بينت أن المجموع الكلى للفروق المسجلة بين السلالم هو (18). حيث لم تسجل أية فروق بين ثنائية واحدة فقط من مجموع عشرة ثنائيات

و عليه فمؤشر تناسق الفكر يساوي (18) فرق، و هو أعلى درجات الفروق في سلالم الفكر المنطقي، مما يعبر عن وجود عدم تناسق في قدرات الحالة و بنية غير متجانسة في سياقات الفكر و بالتالي وجود عدم تناسق معرفي مرضي .

ج-نتائج الحالة العاشرة في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

الجدول رقم (57): نتائج الحالة العاشرة في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

السلالم		النقطة الخام	العمر التطوري (AD)	مستوى الفعالية في السلم (NEE)	مستوى الفعالية القطاعي (NES)	
مفردات	(أ)				مستوى الفعالية اللفظية (NEV) **104**	
	(ب)	22	9 ;0	102		
معارف		21	9 ;0	96		
الفهم الاجتماعي		31	9 ;0	118		
المفاهيم		20	9 ;0	101		مستوى الفعالية الفئوية(NEC) **103**
التصنيف	(أ)				مستوى الفعالية غير اللفظية (NENV) **95**	
	(ب)	20	9 ;0	102		
التحليل الفئوي		52	10 ;0	106		
التكيف التطبيقي		21	5 ;3	77		
			مستوى الفعالية العام	**100**		

يظهر من خلال النتائج المعروضة في الجدول التالي، أن مستوي الفعالية العام عند الحالة هو (100)، و هو يعبر عن مستوى عادي. تحصلت الحالة على نتائج عادية وفي حدود العادي في مستويات الفعالية القطاعية، فبالنسبة لمستوى الفعالية اللفظية تحصلت الحالة على (104)، كما تحصلت الحالة على مستوى فعالية غير لفظية يقدر ب(95) و مستوى فعالية فئوية يقدر ب (103).

يظهر من خلال درجة مستوى الفعالية اللفظية عند الحالة أنّ القدرات اللفظية للحالة اتصفت بالمستوى العادي، فقد تحصلت الطفل على أعمار تطورية مساوية لعمره في كل السلالم، ففي سلم الفهم الاجتماعي، تحصل هذا الأخير على مستوى فعالية يساوي (118)، مما يعبر عن قدرته على معرفة و

فهم الواقع الاجتماعي و العلاقات بين الأشخاص و قد توازت نتائج هذا السلم مع سلم المعلومات أين تحصل على مستوى فعالية يساوي (96) و الذي عبّر هو الآخر عن وجود معرفة بالعالم الخارجي من خلال معرفة مجموعة من المعلومات و المعارف العامة، خاصة تلك المرتبطة بالزمن مثلا . تميّز الفكر التصنيفي الذي يقوم على اللغة بمستوى متوسط هو الآخر، حيث تحصل الطفل على مستوى فعالية متوازي بين سلم المفردات و سلم المفاهيم، فقد تحصلت الحالة في السلم الأول على مستوى فعالية يقدر ب (101) و في السلم الثاني تحصلت على مستوى فعالية يقدر ب (102) ، الشيء الذي يدل على قدرة الحالة على تكوين المفاهيم و التصنيف بينها و القدرة على الاستدلال اللفظي، مستوى الفكر التصنيفي ظهر متوسطا أيضا في سلم التصنيف و قد تساوى فيه الفكر التصنيفي اللغوي بالفكر التصنيفي الملموس، فقد تحصل المبحوث على مستوى فعالية يقدر ب(102)، أمّا مستوى الفعالية في سلم التحليل الفئوي فقد قدر ب (106) و هو قيمة مرتفعة، حيث يزيد العمر التطوري للحالة في هذا السلم بسنة عن عمر الطفل الحقيقي و قد أظهر المبحوث قدرة جيدة على الاحتفاظ بالمطلوب منه وانجازه إجرائيا و قدرات جيدة في اكتساب الألوان و الأشكال.

يظهر من خلال نتائج الطفل أنّ القدرات غير اللفظية، قد جاءت في المستوى تحت المتوسط، حيث يقدر مستوى الفعالية غير اللفظي ب (95) ، جاءت نتائج السلمين التصنيف و التحليل الفئوي من متوسطة إلى مرتفعة، بينما سجل مستوى منخفض في سلم التكيف التطبيقي و الذي يساوي (77) أي أقل بأربع سنوات من عمر الطفل و قد عبر هذا عن صعوبة الطفل في التجميع و التركيب عند غياب السند المرئي.

تشير نتائج الحالة لعدم تسجيل فروق معبرة بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية اللفظية، إضافة لمستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية غير اللفظية، فقد قدّر الفرق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية اللفظية بأربع نقاط و هو ما يدل على مستوى منخفض من الفروق، كذلك عبرت الفروق المحسوبة بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية غير اللفظية عن درجة فروق منخفضة تساوي خمسة درجات. و قد جاءت درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية هي الأخرى منخفضة و تساوي ثلاث نقاط. ممّا يدل على وجود تناسق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات.

ج.1 درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

الجدول رقم (58): درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعالية الفكرية.

السلم	الفرق	درجة الفروق
مفردات/معارف	1	أ
مفردات/الفهم الاجتماعي	9	أ
مفردات/ مفاهيم	2	أ
مفردات / تصنيف	2	أ
مفردات / التحليل الفئوي	30	ج
مفردات / التكيف التطبيقي	1	أ
معارف / الفهم الاجتماعي	10	ب
معارف / مفاهيم	1	أ
معارف / تصنيف	1	أ
معارف / التحليل الفئوي	31	ج
معارف / التكيف التطبيقي	00	أ
الفهم الاجتماعي / مفاهيم	11	ب
الفهم الاجتماعي / تصنيف	11	ب
الفهم الاجتماعي / التحليل الفئوي	21	ج
الفهم الاجتماعي / التكيف التطبيقي	10	أ
مفاهيم / تصنيف	00	أ
مفاهيم / التحليل الفئوي	32	ج
مفاهيم / التكيف التطبيقي	1	أ
تصنيف / التحليل الفئوي	32	ج
تصنيف / التكيف التطبيقي	1	أ
التحليل الفئوي / التكيف التطبيقي	31	ج

يدل الجدول عموما على وجود فروق و تباعدات بين نتائج بعض السلالم، فهناك ستة ثنائيات من مجموع (21) ثنائية سجلت بها درجة مرتفعة (ج)، أما درجة التباينات بين (15) ثنائية المتبقية فهي تشير إلى وجود فروق عادية أو ضعيفة.

يظهر من خلال نتائج الحالة أنّ الفروق المعبرة بين القطاعات كانت بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوي، حيث قدرت درجة الفروق بينهما ب ثمانية درجات و هي درجة مرتفعة (ج)، أمّا بالنسبة لدرجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير لفظية، فلم تسجل بينهما فروق معبرة بل كانت عادية، حيث قدر الفرق بينهما بتسع درجات وهو ينتمي بذلك للمجموعة (ب) . كما جاءت درجات الفروق منخفضة (أ) بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية و هي تساوي درجة واحدة فقط.

الفروق المرتفعة سجلت أيضا بين السلالم المكونة للقطاعات، فقد أظهر حساب الفروق بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية غير اللفظية وجود عدم تناسق مرتفع بين السلمين تصنيف و التحليل الفئوي بدرجة فروق تساوي (32) درجة، و السلّمين التحليل الفئوي و التكيف التطبيقي، فقد كانت الفروق المحسوبة بين السلّمان تساوي (31) درجة، أمّا بالنسبة للسلمين تصنيف و التكيف التطبيقي، جاءت الفروق بينهما منخفضة و تساوي درجة واحدة فقط.

سجّل مستوى الفعالية الفئوية هو الآخر عدم تناسق بين مجموع السلالم المكونة له، حيث قدرت الفروق بين مفاهيم و التحليل الفئوي ب (32) درجة و هي فروق مرتفعة ، إضافة لدرجة فروق مرتفعة بين السلمين التصنيف و التحليل الفئوي تقدر هي الأخرى ب (32) درجة، أمّا بالنسبة للسلمين مفاهيم و التصنيف فلم تسجل بينهما أي فروق ، أي أنّ درجة الفروق كانت تساوي صفر.

سجل التناسق بين نتائج كل السلالم المكونة لمستوى الفعالية اللفظية، حيث سجلت فروق منخفضة جدا من المجموعة(أ) تقدر بدرجة واحدة فقط وهذا في كل الثنائيات التالية: بين السلمين مفردات و معارف و بين مفردات و مفاهيم و بين معارف و مفاهيم. الفروق المنخفضة (ب) سجلت أيضا بين السلمين مفردات و الفهم الاجتماعي، و هي تقدر بتسع درجات، إضافة للسلمين مفردات و مفاهيم حيث قدر الفروق بينها بدرجتين و بين الفهم الاجتماعي و سلم المفاهيم و التي تقدر الفروق بينهما ب (17) درجة.

د- خلاصة عامة للحالة العاشرة:

يستخلص من نتائج الحالة النقاط التالية:

- قدرات معرفية عادية تظهر من خلال اختباري سلم التفكير المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.
- فروق معبرة بين سلالم التفكير المنطقي، حيث قدر مؤشر تناسق الفكر ب (18) درجة، مما يدل على وجود عدم تناسق معبّر بين القدرات و بالتالي عدم تناسق معرفي مرضي.
- فروق معبّرة في نتائج اختبار السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية . تظهر من خلال:

- وجود فرق مرتفعة (ج) و فروق مرتفعة جدا(د) بين مجموع السلالم(6 ثنائيات من السلالم).
- وجود فروق معبرة بن مستويات الفعالية القطاعية، حيث سجلت فروق مرتفعة بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية.
- سجلت فروق مرتفعة و مرتفعة جدا بين السلالم المكونة لكل من مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية.

يستنتج من مجموع نتائج الاختبارين أن الحالة تتصف بعدم تناسق معرفي مرضي.

2.1 عرض و مناقشة نتائج المجموعة الثانية الخاصة بالمتفوقين مدرسيا:

1.2.1 الحالة الحادية عشر:

أ- تقديم عام للحالة الحادية عشر:

الحالة الحادية عشر هي للطفل(ك)، يبلغ من العمر تسع سنوات، و هو الطفل الثاني لثلاث إخوة معدله(9.03)،يتميز بالمشاركة في القسم، و النقاط الجيدة في المراقبات المستمرة و الاختبارات، تميز (ك) بالاستعاب و التحصيل الجيد منذ فترة التحضيري و قد كان دائما أحد الخمسة الأوائل في القسم ، و خلال هذه السنة احتل المرتبة الثانية. تحصل خلال الاختبار على العلامة الكاملة في الرياضيات .

بدى (ك) أثناء الاختبارين كثير الحركة، كثير التعليقات و الأسئلة الموجهة للباحثة، إلاّ أنّ هذا لم يمنعه من القدرة على التركيز و الرغبة الظاهرة في تقديم إجابات صحيحة، كما لوحظ عموما ميله إلى إعطاء الإجابة بسرعة.

ب-نتائج الحالة الحادية عشر في سلالم تطور الفكر المنطقي:

الجدول رقم (59): ملخص نتائج الحالة الحادي عشر في سلالم تطور الفكر المنطقي.

السلم	النقطة	المستوى
الاحتفاظ بالوزن و الحجم	3	المستوى الملموس
استبدال المواقع	2	المستوى الملموس
تكميم الاحتمالات	2	المستوى الملموس
تأرجح النواس	2	المستوى الملموس
المنحنيات الميكانيكية	2	المستوى الملموس
المجموع	11	ماقبل الشكلي

تحصل الطفل (ك) في سلم الاحتفاظ بالوزن و الحجم، على العلامة الكاملة و التي تساوي اثنان في بند الاحتفاظ بالوزن، أي أنّ الطفل اكتسب مفهوم الوزن، حيث أدرك أنّ الوزن يبقى كما هو حتى و لو تغيّر شكله، كما أجاب على البند المرتبط بالاحتفاظ بالحجم دون القدرة على تفسير إجابته. لم يتمكن (ك) من الإجابة على البند المرتبط بالوزن و الحجم، رغم معرفته بالوزن و الحجم، فهو يتعامل مع المواضيع بناء على جانب واحد فقط و لا يستطيع الدمج بينها و هي ما يمثل المستوى الملموس للفكر.

أجاب الطفل (ك) في سلم استبدال المواقع على البند الأوّل ممّا يوازي المستوي الملموس، حيث توصل للإجابة الصحيحة دون تدخل للباحثة ، فقام بتبديل المواقع و حساب عدد التبديلات لوحده، كان يظهر من خلال منهج إجابة الطفل (ك) أنّه كان يعتمد على تبديل مواقع القريصات الأربعة و حساب عدد المواقع ، فكان منهجه يقوم على التجريب العملياتي الملموس ثم حساب المواقع ، هذا المستوى من الفكر الملموس ، صاحبه استدخال و تحكم جيد في مفهوم الفضاء، خلال عملية استبدال المواقع ، إضافة للتحكم العددي .

توصل (ك) في سلم تكميم الاحتمالات للإجابة على أسئلة بند المستوى الملموس و هذا من خلال معرفة الجواب الصحيح و التفسير الصحيح و حصوله على الدرجة الكاملة في هذا البند و التي تساوي إثنان، فعد سؤاله عن كومتين، أحدهما تتكون من أربعة قريصات صفراء و قريصة واحد صفراء ذات علامة سوداء و الكومة الأخرى تحتوي على أربعة قريصات صفراء و قريصتان صفراوتان بعلامة سوداء ، عن أيّ الكومتين يزيد فيها احتمال سحب قريصة صفراء بعلامة سوداء ، أجاب الطفل (ك) أنها الكومة الثانية، مفسرة ذلك بأنّها تحتوي على أكبر عدد من القريصات الصفراء بعلامة سوداء. جوابه و تفسيره الصحيح المرتبط بالأسئلة الأربعة الخاصة بالبند الأوّل، يدلّ على وجود فكر عددي جيد إذا كان مدعوم بسند مرئي(القريصات)، فالأربعة أسئلة المكوّنة للبند الأول كانت سهلة و يمكن إيجاد الجواب الخاص بها بمجرد الإدراك البصري لعدد القريصات ذات العلامة مقارنة بالقريصات الأخرى، كما أظهر الطفل (ك) قدرة على استخدام المفاهيم العددية (أقل، أكثر) و الاستدلال .

تظهر النتيجة المعروضة في الجدول التالي أن الطفل (ك) ، تمكّن من الإجابة على السلم تأرجح النواس، حيث سجل لدى الحالة قدرات حسنة في تذكر العوامل الأربعة دون مساعدة الباحثة، إضافة لمرونة في الجانب الأدائي وهذا في تعامله مع مادة الاختبار و القيام بالتجارب لتحديد أيّ هذه العوامل يؤثر في سرعة اهتزاز النواس، إنّ تمكن الطفل (ك) من الحصول على العلامة الكاملة في هذا البند يدل على قدرة الطفل على الافتراض ثم الاستنتاج الصحيح ، خاصة إذا قام هذا الاستنتاج على تجريب ملموس.

أجاب الطفل (ك) على البندين الأولين المرتبطان بالمستوى الملموس، فتحصل على العلامة الكاملة للبندين و هي درجتان، و عليه توصل إلى تصوّر تخطيط البند (1 و2). و هو ما يعبر عن قدرات الطفل في تمثيل الأشياء ماديا، لكن دائما بالاعتماد على الملموس ، أظهر الطفل أيضا سهولة في

التطبيق الأدائي و التعامل مع مادة الاختبار، و التحكم في المدى الفضائي بالتحديد الجيد لنقطة البداية و النهاية وقد كان هذا في البنود التي كانت فيها الإثارة بسيطة ، أما في باقي البنود و التي زادت و تركبت فيها المثيرات، عجز الطفل عن إعطاء الجواب الصحيح، فهو يعمل دائما بتركيز تفكيره على عامل واحد فقط و كلما تعددت العوامل زادت صعوبات الحالة في الإجابة.

تمثل مجموع النقاط التي تحصلت عليها الحالة في كل السلالم الخمسة في (11) نقطة و هو ما يعبر عن المستوى ما قبل الشكلي. أي أن مستوى تطور الفكر المنطقي لهذه الحالة يوازي المستوى ماقبل الشكلي .

ب.1 درجة الفروق :

الجدول رقم (60): درجة الفروق عند الحالة الحادي عشر.

السلالم	درجة الفروق
سلم الاحتفاظ و سلم استبدال المواقع	1
سلم الاحتفاظ و سلم تكميم الاحتمالات	1
سلم الاحتفاظ و سلم المنحنيات الميكانيكية	1
سلم الاحتفاظ و سلم تأرجح النواس	1
سلم استبدال المواقع و سلم تكميم الاحتمالات	0
سلم استبدال المواقع و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم استبدال المواقع و سلم تأرجح النواس	0
سلم تكميم الاحتمالات و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم تكميم الاحتمالات و سلم تأرجح النواس	0
سلم المنحنيات الميكانيكية و سلم تأرجح النواس	0
مؤشر التناسق الفكري	4

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ المقارنة بين السلالم الخمسة للاختبار ، بينت أن المجموع الكلى للفروق المسجلة بين السلالم هو أربعة فروق، حيث لم تسجل أية فروق بين ستة ثنائيات من مجموع عشرة ثنائيات، و عليه فمؤشر تناسق الفكر يساوي (4) درجات و هو قيمة منخفضة، أي أقل من (6) فروق مما يعبر عن وجود تناسق في قدرات الحالة و بنية متجانسة في سياقات الفكر.

ج-نتائج الحالة الحادية عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

ج.1 نتائج الحالة الحادية عشر في سلالم الاختبار :

الجدول رقم (61): نتائج الحالة الحادية عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

السلالم		النقطة الخام	العمرالتطوري (AD)	مستوى الفعاليةفي السلم (NEE)	مستوى الفعالية القطاعي (NES)	
مفردات	(أ)				مستوى الفعالية اللفظية (NEV) 110	
	(ب)	26	10 ;0	116		
معارف		24	10 ;0	110		
الفهم الاجتماعي		29	9 ;0	107		
المفاهيم		21	9 ;6	106		مستوى الفعالية الفئوية(NEC) 104
التصنيف	(أ)				مستوى الفعالية غير اللفظية (NENV) 102	
	(ب)	20	9 ;0	102		
التحليل الفئوي		50	9 ;0	103		
التكيف التطبيقي		33	9 ;0	101		
			مستوى الفعالية العام	106		

يلاحظ من خلال النتائج المعروضة في الجدول التالي، أن مستوي الفعالية العام عند الحالة هو (106)، و هو يعبر عن مستوى عادي، و أنّ الحالة قد تحصلت على نتائج من عادية إلى مرتفعة في مستويات الفعالية القطاعية، فبالنسبة لمستوى الفعالية اللفظية تحصلت الحالة على (110)، و هو ما يعبر عن مستوى مرتفع كما تحصلت الحالة على مستوى فعالية غير لفظية يقدر ب(102)، و مستوى فعالية فئوية تساوي (104) و هو ما يعبر في كل من القطاعين على المستوى عادي .

جاءت القدرات اللفظية للحالة مرتفعة و متناغمة فيما بينها، تحصلت الحالة على مستوى فعالية يساوي (116) في سلم مفردات أي عمر تطوري متقدم بسنة عن عمر الطفل الحقيقي، نتيجة الحالة تدل على الرصيد اللغوي الثري للطفل، فقد كان يجيب بإعطاء مرادف الكلمة بالدارجة ثم يشرحه بجمل سليمة بالعربية الفصحى، فلا يكتفي بشرح الكلمة بكلمة أخرى فقط دون وضعها في جملة ، هذه الدرجة المرتفعة صاحبتها درجة مرتفعة أخرى في سلم المعارف، أين تحصل الطفل على مستوى فعالية يقدر ب(110) ، أي عمر تطوري متقدم بسنة عن عمر المبحوث الحقيقي ، فتدل هذه النتيجة على المستوى المرتفع

للمعلومات العامة عند الطفل و القدرة على استرجاعها، خاصة تلك المعلومات المرتبطة بمعرفة الجسد، الزمن، المكان و المساحات، الألوان ، و المرتبطة بالإكتسابات المدرسية.

أظهر الطفل معرفة جيدة بالمعلومات العامة و معرفة حسنة أيضا بالمعلومات الاجتماعية، أي القدرة على فهم الوضعيات الاجتماعية و معرفة بعض الأدوار الاجتماعية و قواعد العلاقات الاجتماعية و الذي عبر عنها مستوى الفعالية في سلم الفهم الاجتماعي و الذي يساوي (107). المستوى المرتفع للفعالية في سلم المفردات والذي يشير إلى قدرة الحالة على إعطاء معاني للمفاهيم ووجود رصيد من المفاهيم ، صاحبه أيضا مستوي عادي في تجريد هذه المفاهيم اللفظية و القدرة على تصنيفها ، من خلال تفكير فئوي عادي المستوى ، يظهر من خلال سلم المفاهيم و الذي قدر مستوى الفعالية فيه ب (106).

أظهرت النتائج المقدّمة في الجدول أنّ القدرات غير اللغوية للحالة جاءت متوسطة، أي عادية، حيث تحصلت الحالة في كل السلالم المكونة لهذا القطاع على درجات متقاربة ، بحيث جاءت كل الأعمار التطورية مساوية لعمر الطفل (ك) ، فقد تحصلت الحالة في سلم التصنيف على مستوى فعالية يقدر ب(102) و في سلم التحليل الفئوي على (103) و في سلم التكيف التطبيقي على (101) .

تعبر هذه النتائج على القدرات الأدائية الحسنة للحالة و القدرة على الجمع و التركيب، استخدام التفكير المنطقي ، إضافة للقدرة التصنيفية ، كما أظهرت النتائج الاكتساب الحسن للأشكال الهندسية و التعرف عليها رغم اختلاف أحجامها و ألوانها ، إضافة إلى إمكانية تمثيلها بعد تقديمها كمثير لغوي في البند مما يعبر أيضا على قدرة الانتقاء. جاءت نتائج الحالة في السلالم التي تستثير الفكر التصنيفي الذي يقوم على المادة الملموسة للاختبار في المستوى المتوسط أو العادي من الفعالية و هو ما يتماشى و الفكر التصنيفي اللغوي المستثار في سلم المفاهيم ، فقد تحصلت الحالة على مستوى فعالية يساوي (102) في سلم التصنيف و مستوي فعالية يساوي (103) في سلم التحليل الفئوي .

ج.2 درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات:

الجدول رقم (62)درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات:

	الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات											
	الفروق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية اللغوية				الفروق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية غير اللغوية				الفروق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية			
نتيجة الحالة	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
الحادية عشر	/	4	/	/	4	/	/	/	2	/	/	/

تشير النتائج المبينة في الجدول التالي أنه لا توجد فروق معبّرة بين مستوى الفعالية العام و مستويات الفعالية القطاعية، فقد جاءت مستويات الفعالية القطاعية متناسقة مع مستوى الفعالية العام. قدّر الفرق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية اللفظية بأربعة فروق و هي درجة عادية، أي ضمن المجموعة (ب)، كما قدّر الفرق أيضا بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية غير اللفظية بأربعة درجات و عليه فهو ينتمي أيضا إلى المجموعة (ب). قدرت درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية بدرجتين، ممّا يدل على مستوى منخفض من الفروق، و بالتالي فهو ينتمي للمجموعة (أ).

ج.3 درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

الجدول رقم (63): درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعالية الفكرية.

السلم	الفرق	درجة الفروق
مفردات/معارف	6	أ
مفردات/الفهم الاجتماعي	9	أ
مفردات/ مفاهيم	10	ب
مفردات / تصنيف	14	ب
مفردات / التحليل الفئوي	13	ب
مفردات / التكيف التطبيقي	15	ب
معارف / الفهم الاجتماعي	3	أ
معارف / مفاهيم	4	أ
معارف / تصنيف	8	أ
معارف / التحليل الفئوي	7	أ
معارف / التكيف التطبيقي	9	أ
الفهم الاجتماعي / مفاهيم	1	أ
الفهم الاجتماعي / تصنيف	5	أ
الفهم الاجتماعي / التحليل الفئوي	4	أ
الفهم الاجتماعي / التكيف التطبيقي	6	أ
مفاهيم / تصنيف	4	أ
مفاهيم / التحليل الفئوي	3	أ
مفاهيم / التكيف التطبيقي	2	أ
تصنيف / التحليل الفئوي	1	أ
تصنيف / التكيف التطبيقي	1	أ
التحليل الفئوي / التكيف التطبيقي	2	أ

يعبر الجدول التالي عن الفروق و التباعدات الموجودة بين نتائج السلالم المكونة للاختبار، فيشير الجدول عموما إلى ضعف الفروق و التباعدات بين نتائج السلالم، فهناك (17) ثنائية من مجموع (21) ثنائية ، سجلت بها درجة منخفضة من الفروق (أ) ، إضافة لأربعة ثنائيات تعبر عن فروق عادية (ب)، هذا كما لا نجد في نتائج الحالة فروق مرتفعة من المجموعة(ج) أو مرتفعة جدا من المجموعة (د) ، مما يعبر عن وجود تناسق بين نتائج كل سلالم الإختبار .

ج.4 درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الحادية عشر:

الجدول رقم(64):يبين درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الحادي عشر

	مستوى الفعالية القطاعية											
	الفروق بين : مستوى الفعالية اللفظية ومستوى الفعالية غير اللفظية				الفروق بين : مستوى الفعالية اللفظية ومستوى الفعالية الفئوية				الفروق بين : مستوى الفعالية غير اللفظية ومستوى الفعالية الفئوية			
نتيجة الحالة الحادي عشر	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
	/	8	/	/	2	/	/	/	/	6	/	/

يظهر من خلال هذا الجدول أنّه لا توجد فروق معبرة بين القطاعات، فدرجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية ، قدرت بثمانية درجات وهو ما يجعلها ضمن المجموعة (ب) و التي تعبر عن درجة فروق عادية، كذلك قدرت درجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية بدرجتين و هي تنتمي بذلك للمجموعة (أ) ممّا يعبر عن درجة فروق منخفضة. الفرق بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية، يدل هو الآخر على درجة فروق عادية.

ج.5 درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية :

الجدول رقم(65): يبين درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية.

القطاع	السلالم	أ	ب	ج	د
	مفردات / معارف	6	/	/	/
مستوى	مفردات / الفهم الاجتماعي	9	/	/	/
الفعالية	مفردات / مفاهيم		10	/	/
اللفظية	معارف / الفهم الاجتماعي	3	/	/	/
	معارف / مفاهيم	4	/	/	/
	الفهم الاجتماعي / مفاهيم	1	/	/	/
مستوى	التصنيف / التحليل الفئوي	1	/	/	/
الفعالية غير	التصنيف/ التطبيق التكيفي	1	/	/	/
اللفظية	التحليل الفئوي / التطبيق التكيفي	2	/	/	/
مستوى	مفاهيم / تصنيف	4	/	/	/
الفعالية	مفاهيم / التحليل الفئوي	3	/	/	/
الفئوية	التصنيف / التحليل الفئوي	2	/	/	/

يظهر من خلال النتائج المعروضة في الجدول التالي ، أن نتائج السلالم المكونة لكل قطاع جاءت متناسقة فيما بينها، فقد اتّصف مستوى الفعالية اللفظية بتناسق بين نتائج كل السلالم المكونة لهذا القطاع، حيث سجلت فروق منخفضة من المجموعة(د)، بين أغلب سلالم هذا القطاع ، أي بين السلم مفردات و معارف و التي تساوي درجة الفروق فيه ستة درجات ، و بين سلم مفردات و مفاهيم و التي تساوي درجة الفروق بينهما تسعة درجات ، إضافة لدرجة الفروق بين السلمين معارف و الفهم الإجتماعي و التي تساوي ثلاث درجات و أيضا بين معارف و مفاهيم و التي تساوي أربعة درجات ، مع تسجيل فرق واحد فقط بين سلم الفهم الإجتماعي و سلم مفاهيم، كما سجلت درجة فروق تنتمي للمجموعة العادية (ب) بين السلمين مفردات و مفاهيم و تقدر هذه الفروق بعشرة درجات.

أظهرت حساب الفروق بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية غير اللغوية هو الآخر وجود تناسق بين السلالم المكونة لهذا القطاع ، فقد صنفت كل درجات الفروق المحسوبة ضمن المجموعة (أ) و التي تدل على فروق ضعيفة ، فقد سجل فرق واحد فقط بين السلمين : التصنيف و التحليل الفئوي و سلم التصنيف و التكيف التطبيقي ، إضافة لتسجيل فرقان بين السلمين التحليل الفئوي و التطبيق التكيفي .

سجّل مستوى الفعالية الفئوية كباقي السلالم السابقة ، تناسقا بين مختلف السلالم المكونة لهذا القطاع، فقد كان الفرق المحسوب بين السلّمان : مفاهيم و تصنيف هو أربعة درجات ، و السلمين تصنيف و التحليل الفئوي هو ثلاث درجات، كما أن الفرق بين سلم المفاهيم و التحليل الفئوي قدر بدرجتان و هو ما يعبرون عن درجة فروق عادية منخفضة (أ).

د- خلاصة عامة للحالة الحادية عشر:

يظهر من خلال نتائج الحالة في الاختبارين أنّ مستوى القدرات المعرفية كان عادي، و قد جاءت النتائج المتحصل عليها متناسقة في الاختبارين، حيث سجل في كلا الاختبارين، تحكم في الإحتفاظات الفيزيائية كالوزن و الحجم و الاحتفاظات الفضائية كالطول و الأحجام الفضائية و الأشكال الهندسية و هذا من خلال اختبار المعارف و التحليل الفئوي و اختبار الاحتفاظ بالوزن و الحجم.

يظهر من خلال نتائج الطفل في الاختبارات الأدائية : تأرجح النواس و المنحنيات الميكانيكية إضافة لسلالم التحليل الفئوي و التكيف التطبيقي أنّ الفكر العملياتي إضافة لمادة الاختبار ساعدت الحالة في تحصيل نتائج عادية. كما تشير النتائج إلى أنّ الطفل يستطيع ممارسة العمليات التي تدل على حدوث التفكير المنطقي و المنظم إضافة إلى القدرة عل ربط العلاقات و الوصول إلى استنتاجات إلا أنه مرتبط بالموضوعات المادية عموما و الوضعيات البسيطة .

المستوى الملموس الذي ميز نتائج الحالة عموما لم يمنع من ظهور بعض القدرات التصورية، أهمّها القدرة على تمثيل الموضوعات ثم تصنيفها وترتيبها في مجموعات معينة و هذا على المستوى الملموس و على المستوى الرمزي للغة. كما أظهرت الحالة قدرات لفظية مرتفعة، تدل على أن اللغة عند هذه الحالة تؤدي وظيفتها الرمزية.

يستخلص من نتائج الحالة النقاط التالية:

- قدرات معرفية عادية تظهر من خلال اختباري سلم التفكير المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.
- درجة فروق من ضعيفة إلى عادية بين نتائج سلالم التفكير المنطقي، حيث قدر مؤشر تناسق التفكير ب أربعة درجات، مما يدل على وجود تناسق بين القدرات.

- فروق من ضعيفة إلى عادية في نتائج اختبار السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية، تظهر من خلال:

- فروق ضعيفة أو عادية بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية.
  وجود فروق ضعيفة (د) و فروق عادية(أ) فقط بين مجموع السلالم.
- وجود فروق ضعيفة إلى عادية بين مستويات الفعالية القطاعية، حيث سجلت فروق عادية بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية، إضافة لفروق عادية بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوي. كما سجلت فروق ضعيفة بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية
- سجلت فروق ضعيفة و عادية بين السلالم المكونة لكل القطاعات الثلاثة.

يستنتج من مجموع نتائج الاختبارين أن الحالة تتصف بالتناسق في نتائجها و هذا من خلال الاختبارين و كل درجات الفروق المسجلة بين النتائج هي عبارة عن فروق ضعيفة أو عادية مما يدل على غياب عدم التناسق المعرفي المرضي عند هذه الحالة. و كل الفروق المحسوبة تدخل ضمن إطار عدم التناسق المعرفي العاد

2.2.1الحـــــــــــالة الثانية عشر:

أ- تقديم عام للحالة الثانية عشر:

الحالة الثانية عشر هي للطفلة (ف)، و هي تحتل المرتبة الأولى بين إخوتها الثلاث، اثنان منهما توأم و يتميزون هم كذلك بنتائج جيدة، لم تسجل (ف) أي مشاكل في التحصيل منذ التحضيري، و قد احتلت المرتبة الأولى منذ السنة الأولى. تتراوح نقاطها في كل المواد بين(7.5 و 10).

كانت (ف) جد هادئة خلال تطبيق الاختبارين، تركز جيدا أثناء إلقاء التعليمات خاصة في الاختبار الأول، تفكر جيدا قبل إعطاء جوابها مما نتج عنه طول مدة تطبيق الاختبار.

ب-نتائج الحالة الثانية عشر في سلالم تطور الفكر المنطقي:

الجدول رقم (66): ملخص نتائج الحالة الثانية عشر في سلالم تطور الفكر المنطقي.

السلم	النقطة	المستوى
الاحتفاظ بالوزن و الحجم	2	المستوى الملموس
استبدال المواقع	3	المستوى الملموس
تكميم الاحتمالات	2	المستوى الملموس
تأرجح النواس	2	المستوى الملموس
المنحنيات الميكانيكية	2	المستوى الملموس
المجموع	11	المستوى ما قبل الشكلي

يظهر من خلال النتائج المبينة في الجدول التالي أنّ الطفلة (ف) ، قد تحصلت في سلم الاحتفاظ بالوزن و الحجم على النتيجة الكاملة في البند الأوّل دون القدرة على الإجابة على البنود الأخرى و هو ما يوازي المستوى الملموس أي اعتماد الحالة على الفكر الملموس، حيث أجابت الطفلة إجابة صحيحة في بند الاحتفاظ بالوزن ، فأدركت الوزن المتشابه لكرتي العجين في المرحلة الأولى و رغم تحويل أحد الكرتين إلى قرص ثم في مرة أخرى تحويل القرص إلى قطع صغيرة ،توصلت الحالة إلى الإجابة الصحيحة و هي أن الوزن لم يختلف رغم تغير الشكل ، فيلاحظ أن قاعدة الاحتفاظ بالوزن المتمثلة في بقاء الوزن كما هو حتى لو تغير شكله، مكتسبة جيدا عند هذه الحالة فقد أجابت الطفلة بسهولة دون الحاجة لمساعدة الباحثة، و توصلت حتى إلى شرح القاعدة أي تفسير جوابها و هذا في سياق لغوي سليم و منظم.

قدمت الطفلة (ف) إجابة صحيحة في البند الأول الخاص بسلم استبدال المواقع وبالتالي الحصول على درجتان ، منهج إجابة الطفلة اعتمد على الفكر الملموس و العملياتي، حيث انطلاقا من مادة الاختبار قامت إجرائيا بتجريب استبدال مواقع كل قريصة على حدا، و حساب عدد الاستبدالات في كل مرة، لاستنتاج الإجابة الصحيحة في الأخير، كما تجدر الإشارة إلى المستوى الجيد للطفلة في الحساب ، حيث تفطنت لعدد استبدالات المواقع التي أجرتها مع كل قريصة و حاولت تعميم القاعدة على البند الثاني التي حاولت فيه استخدام عملية الضرب للوصول إلى الإجابة ، و قد توصلت إلى الإجابة بتوجيه من الباحثة، إلاّ أنّها لم تتمكن من التفسير الصحيح لمنهج إجابتها.

تمكنت الطفلة (ف) من الإجابة فقط على البند الأوّل و بالتالي حصولها على النقطة الكاملة في هذا البند و هي اثنان، اعتمدت (ف) في الوصول لإجابتها على الفكر الملموس و هذا من خلال المقارنة العينية بين الكومتان و اختيار الكومة التي تحتوي على أكبر عدد من القريصات المعلّمة، لكن هذا المنهج في إيجاد الإجابة لم يمكن الطفلة من الإجابة على البنود اللاحقة ، حيث لم تصل الطفلة بعد إلى التفكير المنطقي و الرياضي كفاية لكي تتبيّن الأسباب و العوامل التي تكمن وراء تحديد الاحتمال.

يدل الجدول على حصول الطفلة (ف) على علامة كاملة في سلم تأرجح النواس و هي العلامة إثنان و المساوية للمستوى الشكلي ب ، أظهرت الحالة تحكما أدائيا جيدا، و قدرة على تذكر العوامل الأربعة، التجريب، الملاحظة و المقارنة بين النتائج، للوصول إلى استنتاج العامل الصحيح الذي يزيد من سرعة اهتزاز النواس، و هذا الفكر المنطقي و الرياضي الذي ساعد الحالة (ف) للوصول للإجابة الصحيحة ، اعتمد أساسا على السند المادي للاختبار.

تحصلت الطفلة (ف) على العلامة الكاملة أي إثنان، المرتبطة بالبندين الأولين لسلم المنحنيات الميكانيكية، لكنّها لم تستطع الوصول إلى الأجوبة الصحيحة في البنود اللاحقة، توصلت الحالة إلى تمثيل حركة القلم لوحده، ثم بعد ذلك تمثيل تخطيط حركة القلم و الأسطوانة تتحرك حيث استطاعت تصور هذه الحركة ثم تجسدها تخطيطيا على ورقتها الخاصة، مع التوجه الجيد في الفضاء لتتبعها لعلامة الانطلاق و علامة التوقف ، و هذا ما يوازي الفكر الملموس ، أمّا عند تعدد العوامل التي تساهم في تحديد طبيعة التخطيط ، أظهرت الطفلة (ف) عجزا في الدمج بين كل تلك الإثارات و تمثيل نتائجها كتخطيط . و بالتالي لم تجب على البنود المتبقية.

تمثل مجموع النقاط التي تحصلت عليها الحالة في كل السلالم الخمسة في (11) نقطة و هو ما يعبر عن المستوى ما قبل الشكلي. أي أن مستوى تطور الفكر المنطقي لهذه الحالة يوازي المستوى ماقبل الشكلي .

ب.1 درجة الفروق :

الجدول رقم (67): درجة الفروق عند الحالة الثانية عشر.

السلالم	درجة الفروق
سلم الاحتفاظ و سلم استبدال المواقع	1
سلم الاحتفاظ و سلم تكميم الاحتمالات	0
سلم الاحتفاظ و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم الاحتفاظ و سلم تأرجح النواس	0
سلم استبدال المواقع و سلم تكميم الاحتمالات	1
سلم استبدال المواقع و سلم المنحنيات الميكانيكية	1
سلم استبدال المواقع و سلم تأرجح النواس	1
سلم تكميم الاحتمالات و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم تكميم الاحتمالات و سلم تأرجح النواس	0
سلم المنحنيات الميكانيكية و سلم تأرجح النواس	0
مؤشر التناسق الفكري	4

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ المقارنة بين السلالم الخمسة للاختبار ، بينت أن المجموع الكلى للفروق المسجلة بين السلالم هو أربعة فروق ، حيث لم تسجل أية فروق بين ستة ثنائيات من مجموع عشرة ثنائيات، و عليه فمؤشر تناسق الفكر الذي يساوي (4) درجات هو قيمة منخفضة، أي أقل من (6) فروق ، مما يعبر عن وجود تناسق في قدرات الحالة و بنية متجانسة في سياقات الفكر.

ج–نتائج الحالة الثانية عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

ج.1 نتائج الحالة الثانية عشر في سلالم الاختبار :

الجدول رقم (68): نتائج الحالة الثانية عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

السلالم		النقطة الخام	العمر التطوري (AD)	مستوى الفعالية في السلم (NEE)	مستوى الفعالية القطاعي (NES)	
مفردات	(أ)				مستوى الفعالية اللفظية **(NEV) 105**	مستوى الفعالية الفئوية**(NEC) 101**
	(ب)	26	10 ;0	116		
معارف		22	9 ;6	101		
الفهم الاجتماعي		28	9 ;0	101		
المفاهيم		20	9 ;0	101		
التصنيف	(أ)				مستوى الفعالية غير اللفظية **(NENV) 100**	
	(ب)	20	9 ;0	102		
التحليل الفئوي		48	8 ;3	99		
التكيف التطبيقي		33	9 ;0	101		
			مستوى الفعالية العام	**103**		

يتبين من خلال النتائج الظاهرة في هذا الجدول، أن مستوي الفعالية العام عند الحالة هو (103)، و هو يعبر عن مستوى عادي، و أنّ الحالة قد تحصلت على نتائج عادية أيضا في مستويات الفعالية القطاعية، فبالنسبة لمستوى الفعالية اللفظية تحصلت الطفلة (ف) على (105)، و هو ما يعبر عن مستوى عادي، كما تحصلت على مستوى فعالية غير لفظية يقدر ب (100)، و مستوى فعالية فئوية تساوي (101) و هو ما يعبر في كل من القطاعين عن المستوى العادي .

يظهر من خلال نتائج الحالة في السلالم اللفظية، أن القدرات اللغوية عند الحالة حسنة، و قد جاءت أغلب نتائج السلالم متناغمة فيما بينها، فللحالة معرفة واسعة بمعاني الكلمات، حيث تحصلت الحالة على مستوى فعالية يساوي (116) في سلم مفردات أي عمر تطوري متقدم بسنة عن عمرها الحقيقي ، وقد كانت لا تكتفي بشرح مفهوم الكلمة فقط بل تجد لها مرادفتها و هذا بكل سهولة، مع الإشارة إلى تأثر إجابات الحالة بالإكتسابات المدرسية من حيث المفاهيم المقدمة و اللغة العربية المستخدمة ، وعليه فإنه إلى جانب قدرات الحالة الجيدة في استخدام اللغة كوسيلة لتمثيل العالم الخارجي و التي تظهر من خلال كم المفردات التي تمثل العالم الخارجي، نجد أنّ الحالة تملك أيضا مستوى حسن من المعلومات و

المعارف العامة المرتبطة بهذا العالم الخارجي ، إضافة إلى معرفتها بمجموع القواعد الاجتماعية و العلائقية التي تحكمه. و قد ظهر هذا من خلال الدرجة المتساوية لمستوى الفعالية في سلم المعارف و في سلم الفهم الاجتماعي و التي تساوي (101) و هي درجة تعبر عن مستوى عادي.

أظهرت الحالة قدرات متوسطة أيضا في التصنيف، و الذاكرة الدّلالية و التمثيل الذهني و هذا من خلال النتيجة المتحصل عليها في سلم مفاهيم و التي تساوي (101) و هو ما تأكّده أيضا النتيجة المتحصل عليها في سلم التصنيف و التي تساوي (102)، حيث جاءت النتيجتان متقاربتان تعبران عن مستوى متوسط سواء في التصنيف الذي يقوم على التمثيل اللغوي أو في مستوى أقل أي يقوم على العامل الإدراكي الملموس. و في نفس هذا الجانب تحصلت الحالة على مستوى أقل بقليل عن المتوسط في اختبار التحليل الفئوي و الذي يختبر هو الآخر القدرة التصنيفية، و هو يساوي (99) والذي يعود أساسا إلى ميل المبحوثة إلى الإسراع في إعطاء الإجابة ممّا أثر على تركيزها عند انتقاء القطع الهندسية.

أظهرت النتائج المقدمة في الجدول أنّ القدرات غير اللغوية للحالة جاءت هي الأخرى عادية ، فبالإضافة للمستوى المتوسط في السلمين تصنيف و التحليل الفئوي تحصلت الحالة أيضا في سلم التكيف التطبيقي على مستوى فعالية متوسط، يقدر ب (101) مما يعبّر عن قدرات أدائية متوسطة، و هذا فيما يخص القدرة على التركيب و الاستنتاج في و جود مادة الاختبار المرئية، كما كانت سرعة الأداء تفيد الحالة في بعض البنود للحصول على النقاط الإضافية ، أمّا في بنود أخرى فقد كان يتسبب في عدم تركيزها و بالتالي عدم إيجاد الجواب الصحيح.

ج.2 درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات:

الجدول رقم (69): درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات:

	الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات											
	الفروق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية اللفظية				الفروق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية غير اللفظية				الفروق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية			
نتيجة الحالة	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
الثانية عشر	2	/	/	/	3	/	/	/	2	/	/	/

تدل النتائج الموضحة في الجدول التالي أنه لا توجد فروق معبّرة بين مستوى الفعالية العام عند الحالة و مستويات الفعالية القطاعية، فقد جاءت مستويات الفعالية القطاعية متناسقة مع مستوى الفعالية العام. وقد قدرت كل الفروق بين مستوى الفعالية العام و كل مستويات الفعالية القطاعية بفروق ضعيفة غير معبرة تنتمي جميعها للمجموعة (أ) ، فقد قدّر الفرق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية اللفظية ، إضافة لمستوى الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية بدرجتان، كما قدّر الفرق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية غير اللفظية بثلاث درجات .

ج.3 درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

الجدول رقم (70): درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

السلم	الفرق	درجة الفروق
مفردات/معارف	15	ج
مفردات/الفهم الاجتماعي	15	ب
مفردات/ مفاهيم	15	ب
مفردات / تصنيف	14	ب
مفردات / التحليل الفئوي	17	ب
مفردات / التكيف التطبيقي	15	ب
معارف / الفهم الاجتماعي	0	أ
معارف / مفاهيم	0	أ
معارف / تصنيف	11	ب
معارف / التحليل الفئوي	2	أ
معارف / التكيف التطبيقي	0	أ
الفهم الاجتماعي / مفاهيم	5	أ
الفهم الاجتماعي / تصنيف	1	أ
الفهم الاجتماعي / التحليل الفئوي	2	أ
الفهم الاجتماعي / التكيف التطبيقي	0	أ
مفاهيم / تصنيف	1	أ
مفاهيم / التحليل الفئوي	2	أ
مفاهيم / التكيف التطبيقي	2	أ
تصنيف / التحليل الفئوي	1	أ
تصنيف / التكيف التطبيقي	1	أ
التحليل الفئوي / التكيف التطبيقي	2	أ

يظهر الجدول عموما ضعف الفروق و التباعدات بين نتائج السلالم، فهناك (14) ثنائية من مجموع (21) ثنائية، سجلت بها درجة منخفضة من الفروق (أ) ، إضافة لستة ثنائيات تعبر عن فروق عادية (ب) مع تسجيل ثنائية واحدة فقط تدل على فروق مرتفعة و هذا بين السلمين مفردات و معارف.

ج.4 درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الثانية عشر:

الجدول رقم(71):يبين درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الثانية عشر

	مستوى الفعالية القطاعية											
	الفروق بين : مستوى الفعالية اللفظية ومستوى الفعالية غير اللفظية				الفروق بين : مستوى الفعالية اللفظية ومستوى الفعالية الفئوية				الفروق بين : مستوى الفعالية غير اللفظية ومستوى الفعالية الفئوية			
نتيجة الحالة الثانية عشر	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
	5	/	/	/	4	/	/	/	1	/	/	/

يظهر من خلال الجدول أنّه لا توجد فروق معبرة بين القطاعات، فكل الفروق المحسوبة هي ضمن المجموعة (أ) أي فروق ضعيفة. فعدد الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية هو خمسة درجات، و قدرت درجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية بأربعة درجات، أمّا الفرق بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية، فقد قدر بدرجة واحدة.

ج.5 درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية :

الجدول رقم(72): يبين درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية.

القطاع	السلالم	أ	ب	ج	د
	مفردات / معارف	/	/	15	/
مستوى	مفردات / الفهم الاجتماعي	/	15	/	/
الفعالية	مفردات / مفاهيم	/	15	/	/
اللفظية	معارف / الفهم الاجتماعي	0	/	/	/
	معارف / مفاهيم	0	/	/	/
	الفهم الاجتماعي / مفاهيم	5	/	/	/
مستوى	التصنيف / التحليل الفئوي	1	/	/	/
الفعالية غير	التصنيف/ التطبيق التكيفي	1	/	/	/
اللفظية	التحليل الفئوي / التطبيق التكيفي	2	/	/	/
مستوى	مفاهيم / تصنيف	1	/	/	/
الفعالية	مفاهيم / التحليل الفئوي	2	/	/	/
الفئوية	التصنيف / التحليل الفئوي	1	/	/	/

يظهر من خلال النتائج المعروضة في الجدول التالي، أن نتائج السلالم المكونة لكل قطاع جاءت متناسقة فيما بينها ماعدا سلمين في مستوى الفعالية اللفظية و هما مفردات و معارف حيث سجل بينهما فروق مرتفعة (ج) تساوي (15) درجة، اتّصف مستوى الفعالية اللفظية عموما بتناسق بين نتائج أغلب السلالم المكونة لهذا القطاع، حيث سجلت فروق منخفضة من المجموعة(أ) بين ثلاث ثنائيات من سلالم هذا القطاع ، فلم تسجل أي فروق بين السلمين معارف و الفهم الاجتماعي إضافة للسلمين معارف و مفاهيم، كما سجلت درجة فروق تنتمي للمجموعة العادية (ب) بين السلمين مفردات و مفاهيم و مفردات و الفهم الاجتماعي، حيث تقدر درجة الفروق في هاذين الثنائيتين بخمسة عشرة درجة.

أظهرت حساب الفروق بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية غير اللفظية هو الآخر وجود تناسق بين السلالم المكونة لهذا القطاع، فقد صنفت كل درجات الفروق المحسوبة ضمن المجموعة (أ) و التي تدل على فروق ضعيفة، فقد سجل فرق واحد فقط بين السلمين : التصنيف و التحليل الفئوي و سلم التصنيف و التكيف التطبيقي، إضافة لتسجيل فرقان بين السلمين التحليل الفئوي و التطبيق التكيفي .

سجّل مستوى الفعالية الفئوية كباقي السلالم السابقة، تناسقا بين مختلف السلالم المكوّنة لهذا القطاع، فقد كان الفرق المحسوب بين السلّمان: مفاهيم و التحليل الفئوي هو درجتان ، أمّا الفرق بين السلمين تصنيف و التحليل الفئوي و التصنيف و المفاهيم فقد قدرت درجته بدرجة واحدة فقط في كل من الثنائيتين.

د- خلاصة عامة للحالة الثانية عشر :

أظهرت الحالة عموما من خلال نتائجها في الاختبارين مستوى معرفي عادي، يقوم على الفكر المنطقي و العملياتي اللذان يعتمدان على السند الملموس، و قد ظهر هذا في سلالم الفكر المنطقي، مثل سلم استبدال المواقع ، تكميم الاحتمالات و تأرجح النواس و في سلالم التكيف التطبيقي ، التحليل الفئوي و التصنيف. فقد أبدت الحالة في هذا الإطار قدرات حسنة على الملاحظة، التصور، التحليل ،التجريب و الاستنتاج .

أظهرت الطفلة، تطورا حسنا لمفهوم الاحتفاظ بالوزن، مفهوم الزمن و مفهوم الفضاء، و قد كان هو الآخر مرتبط بالتطور الإدراكي من جهة و بتطوّر المعالجة اليدوية من جهة أخرى، و قد ظهر هذا من خلال السلالم غير اللفظية و سلم تأرجح النواس و المنحنيات الميكانيكية، مما يدل أيضا على وجود الفكر التصوّري لهذه المفاهيم و قد دلّت عليه أيضا النقطة المرتفعة في سلم المعارف و نتيجة سلم المفاهيم. كما أظهرت هذه الحالة تحكما أيضا في الجانب اللغوي من خلال الدرجة العادية لمستوى الفعالية اللغوية و الإطار اللغوي المتحكم فيه و السليم الذي تعطى فيه الأجوبة في الاختبارين.

يستخلص من نتائج الحالة النقاط التالية:

-قدرات معرفية عادية تظهر من خلال اختباري سلم التفكير المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

-درجة فروق ضعيفة بين نتائج سلالم التفكير المنطقي، حيث قدر مؤشر تناسق التفكير بأربعة درجات، مما يدل على وجود تناسق بين القدرات.

- فروق من ضعيفة إلى عادية في نتائج اختبار السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية تظهر من خلال:

- فروق ضعيفة بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية.
- وجود فروق ضعيفة(د) و فروق عادية(أ) بين أغلب السلالم مع تسجيل فرق واحد مرتفع بين السلمين معارف و مفردات.

- وجود فروق ضعيفة بين كل مستويات الفعالية القطاعية
- سجلت فروق ضعيفة و عادية بين السلالم المكونة لكل القطاعات الثلاثة.

يستنتج من مجموع نتائج الاختبارين أن الحالة تتصف بالتناسق في نتائجها و هذا من خلال الاختبارين و كل درجات الفروق المسجلة بين النتائج هي عبارة عن فروق ضعيفة مما يدل على غياب عدم التناسق المعرفي المرضي عند هذه الحالة. و كل الفروق المحسوبة على وجود تناسق تام بين نتائج السلالم و بالتالي تناسق بين قدرات المفحوصة.

3.2.1الحـــــــــــالة الثالثة عشر:

أ-تقديم عام للحالة الثالثة عشر:

الحالة الثالثة عشر هي للطفلة (د). تبلغ من العمر تسع سنوات، معدلها (8.30)، من التحضيري و إلى غاية الفصل الأول كانت تترتب ضمن العشرة الأوائل في القسم، أمّا في هذه السنة فهي تحتل المرتبة الثانية. تحصلت على علامة (10/9) في الرياضيات و علاماتها في باقي المواد تتراوح بين(7 و 9) على عشرة.

كانت (د) جد متحفظة في الاختبار الأول ، أجوبتها مباشرة دون تعليقات إضافية، أما في الاختبار الثاني بدت أكثر تعاونا، لكنها كانت تقدم أجوبتها مباشرة دون إضافة تعليقات ، و قد بدت مهتمة أكثر بالسلالم الأدائية : التحليل الفئوي و التكيف التطبيقي.

نتائج الحالة الثالثة عشر في سلالم تطور الفكر المنطقي:

الجدول رقم (73): ملخص نتائج الحالة الثالثة عشر في سلالم تطور الفكر المنطقي.

السلم	النقطة	المستوى
الاحتفاظ بالوزن و الحجم	3	المستوى الملموس
استبدال المواقع	3	المستوى الملموس
تكميم الاحتمالات	2	المستوى الملموس
تأرجح النواس	2	المستوى الشكلي
المنحنيات الميكانيكية	3	المستوى الملموس
المجموع	13	المستوى ما قبل الشكلي

أجابت الحالة في سلم الاحتفاظ بالوزن و الحجم على البندين الخاصين بالاحتفاظ بالوزن، فأدركت الوزن المتشابه لكرتي العجين رغم التغيرات التي أحدثت عليها، فكانت تجيب إجابة صحيحة و تفسرها بسهولة في كل مرّة يغيّر فيها شكل العجينة. فكان يظهر من خلال الإجابة أنّ الحالة توصلت إلى اكتساب مفهوم الاحتفاظ ، أمّا فيما يخص البند المرتبطة بالاحتفاظ بالحجم ، فقد كانت تجيب عله أيضا بسهولة، لكنها فشلت في تفسير منهجها في الإجابة حتى بعد توجيهات الباحثة، و هو نفس الشيء بالنسبة لبند الاحتفاظ بالوزن و الحجم حيث كانت تتعرف على الوزن المختلف لكرة الحديد و كرة العجين و عن ارتفاع الماء

في الإناء إذا رميت الكرة في داخل الإناء لكنها لم تستطع تفسير سبب ارتفاع الماء و أي الإناءين سيرتفع فيه الماء أكثر، و عليه بقيت قدرات الحالة محدودة في تعرفها الجيد على الأوزان و الأحجام عندما تعرض عليها بصفة مرئية دون القدرة على الدمج بينهما، فبقي الفكر المستخدم يقوم على المستوى الملموس.

يظهر من خلال النتائج الموضحة في الجدول التالي، أنّ الحالة توصلت إلى الإجابة على البند الأوّل المرتبط باستبدال المواقع من خلال استخدام ثلاث ألوان، حيث تحصلت على العلامة الكاملة، قدمت الحالة جوابها بعد سؤال الباحثة مباشرة، أي قبل القيام بالتجريب العملي لاستبدال المواقع، و هذا من خلال اعتمادها على ما استنتجته في المثال التوضيحي المقدم من قبل الباحثة، وقد أكدت إجابتها فيما بعد من خلال التجريب المباشر، أمّا في البند التالي، لجأت الحالة إلى التجريب لاستنتاج جوابها الصحيح و الذي توصلت إليه بالاعتماد على التجربة و ما استنتجته في البند السابق و هذا بحساب عدد ألوان القريصات (4) × عدد المواقع (4) و التي لا تمثل الإجابة الصحيحة (24) ، لكنها من الافتراضات و المناهج المقبولة و التي تجعلها تتحصل على نصف الإجابة فقط .

أجابت المفحوصة في سلم تكميم الاحتمالات على البند الأول فقط، دون باقي البنود. كان منهجها في ارصان الإجابة يقوم على التفكير المنطقي و الرياضي الذي يقوم على الملموس و كلما احتاجت الإجابة إلى الاعتماد على هذا الفكر دون وجود السند الملموس تعجز الحالة عن إيجاد الجواب الصحيح و هو حالها في البنود التي أتت بعد البند الأول و الذي كان من الممكن لها أن تجد الإجابة الصحيحة لأن العلاقة التي كانت تربط الكومتين بسيطة و يمكن استنتاجها بالتفكير الإجرائي، حيث كانت المبحوثة في الأسئلة الأربعة المكونة للبند الأول تختار الكومة التي فيها أقل عدد من القرصات الصفراء غير المعلّمة.و هو المبدأ الذي لم يعد صحيحا في افتراضها مع باقي البنود لوجود مبادئ أخرى تستنتج لتحديد الإجابة الصحيحة و هو ما لم تتعرف عليه الحالة.

يظهر من خلال النتيجة المعروضة في الجدول أن الحالة (د) قد تحصلت على النقطة الكاملة في اختبار تأرجح النواس، و هو ما يوازي المستوى الشكلي ب، قامت الطفلة بتجريب العوامل الأربعة، و قد كانت تتذكرها مباشرة دون تذكير الباحثة لها. أظهرت الحالة قدرة جيدة على التجريب الإجرائي لهذه العوامل. و

تمكنت من استخلاص العامل الذي يغير من سرعة اهتزاز النواس، بعد تدخل الباحثة و تذكير الحالة بعدد كل الهزات المحسوبة وسرعتها، ممّا ساعدها على استنتاج العامل الصحيح.

تمكنت المبحوثة من الإجابة على البند الأوّل المرتبط بحركة القلم على الأسطوانة دون تحريك هذه الأخيرة و قد أظهرت الحالة قدرة على تمثيل حركة القلم و انطلاق تخطيطها من مكان العلامة المحددة لذلك، كما توصلت إلى تمثيل الحركة المقترحة في البند الثاني لكنها أخطأت في نقطة الانطلاق و رغم إعادة الباحثة للتعليمة، إلاّ أنّ الحالة لم تنتبه إلى تصحيح الخطأ، تمكنت الحالة أيضا من الإجابة الصحيحة في البند الثالث، حيث استطاعت أن تفترض المخطط الذي ينتج حسب الحركة المقترحة لفظيا في هذا البند.

تمثل مجموع النقاط التي تحصلت عليها الحالة في كل السلالم الخمسة في (14) نقطة و هو ما يعبر عن المستوى ما قبل الشكلي. أي أن مستوى تطور الفكر المنطقي لهذه الحالة يوازي المستوى ما قبل الشكلي .

ب.1 درجة الفروق :

الجدول رقم (74): درجة الفروق عند الحالة الثالثة عشر.

السلالم	درجة الفروق
سلم الاحتفاظ و سلم استبدال المواقع	0
سلم الاحتفاظ و سلم تكميم الاحتمالات	1
سلم الاحتفاظ و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم الاحتفاظ و سلم تأرجح النواس	1
سلم استبدال المواقع و سلم تكميم الاحتمالات	1
سلم استبدال المواقع و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم استبدال المواقع و سلم تأرجح النواس	1
سلم تكميم الاحتمالات و سلم المنحنيات الميكانيكية	1
سلم تكميم الاحتمالات و سلم تأرجح النواس	0
سلم المنحنيات الميكانيكية و سلم تأرجح النواس	1
مؤشر تناسق الفكر	**6**

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ المقارنة بين السلالم الخمسة للاختبار، بينت أن المجموع الكلى للفروق المسجلة بين السلالم هو أربعة فروق، حيث لم تسجل أية فروق بين ستة ثنائيات من مجموع عشرة ثنائيات، و عليه فمؤشر تناسق الفكر يساوي (4) درجات و بالتالي فهو قيمة منخفضة، أي أقل من (6) فروق، مما يعبر عن وجود تناسق في قدرات الحالة و بنية متجانسة في سياقات الفكر.

ج-نتائج الحالة الثالثة عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

ج.1 نتائج الحالة الثالثة عشر في سلالم الاختبار :

الجدول رقم (75): نتائج الحالة الثالثة عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

السلالم		النقطة الخام	العمرالتطوري (AD)	مستوى الفعاليةفي السلم (NEE)	مستوى الفعالية القطاعي (NES)	
مفردات	(أ)				مستوى الفعالية اللفظية **(NEV) 104**	
	(ب)	22	9 ;0	102		
معارف		23	10 ;0	105		
الفهم الاجتماعي		29	9 ;0	107		
المفاهيم		20	9 ;0	101		مستوى الفعالية الفئوية**(NEC) 105**
التصنيف	(أ)				مستوى الفعالية غير اللفظية **(NENV) 106**	
	(ب)	21	9 ;0	107		
التحليل الفئوي		52	10 ;0	106		
التكيف التطبيقي		31	8 ;5	111		
			مستوى الفعالية العام	**106**		

يتبين من خلال النتائج الظاهرة في هذا الجدول أن مستوي الفعالية العام عند الحالة هو (106)، و هو يعبر عن مستوى عادي، و أنّ الحالة قد تحصلت على نتائج عادية أيضا في مستويات الفعالية القطاعية، فبالنسبة لمستوى الفعالية اللفظية تحصلت الطفلة على (104)، كما تحصل على مستوى فعالية غير لفظية يقدر ب (106)، و مستوى فعالية فئوية يساوي (105) و هو ما يعبر عن المستوى العادي في كل القطاعات .

يظهر من خلال نتائج الحالة في السلالم اللفظية، أن القدرات اللغوية عند الحالة حسنة، و قد جاءت أغلب نتائج السلالم متناغمة فيما بينها، تحصلت الحالة على مستويات فعالية عادية في أغلب السلالم

اللغوية، حيث تحصلت على درجة (102) في سلم المفردات و درجة (107) في سلم الفهم الاجتماعي و درجة (101) في سلم المفاهيم و هو ما يعبر عن امتلاك المبحوثة لرصيد لغوي عادي و قدرتها على تكوين المفاهيم إضافة لقدرتها على تصنيف و تجميع هذه المفاهيم رمزيا ، كما تدل نتائج الحالة عن معرفة الحالة بالوضعيات الاجتماعية و القواعد التي تحكمها، هذه المعرفة تأكدها أيضا المعرفة الجيدة للحالة بالمعلومات و المعارف العامة، حيث تحصلت على مستوى فعالية مرتفع في سلم المعارف ، و التي قدرت ب(105) أي ما يوازي عمر تطوري أكثر من عمر الحالة بسنة كاملة.

القدرة على الترميز أو تمثيل التصورات اللغوية ظهر من خلال سلم المفاهيم و لكن أيضا من خلال الدرجة المرتفعة المتحصل عليها في سلم التحليل الفئوي و هي(106)، أي ما يوازي عمر تطوري أكثر من عمر الحالة بسنة كاملة ، فقد كانت المبحوثة تجد سهولة كبيرة في التمثيل الذهني للأشكال، الأحجام و الألوان المطلوبة منها و بالتالي انتقائها من مجموع الأشكال الموضوعة أمامها ، و هذا يعود أيضا إلى التحكم الجيد للحالة في الألوان الأحجام و الأشكال الهندسية . القدرة على التصنيف ظهرت حسنة أيضا من خلال نتيجة الحالة في سلم التصنيف و الذي قدرت درجته ب(107) و هي درجة مرتفعة.

القدرات اللفظية الحسنة للحالة صاحبتها أيضا قدرات غير لفظية حسنة حيث إضافة للقدرات المفحوصة المرتفعة في سلم التصنيف و سلم التحليل الفئوي، أظهر الحالة قدرات عادية في سلم التكيف التطبيقي فقد أبدت المفحوصة قدرات حسنة في التحليل، الاستنتاج و التركيب إلاّ أنّ بطئها و استغراقها لكثير من الوقت هو الذي أثر قليلا على نتيجة هذا السلم .

ج.2 درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات:

الجدول رقم (67): درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات:

	الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات											
	الفروق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية اللفظية				الفروق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية غير اللفظية				الفروق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية			
نتيجة الحالة	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
الثانية عشر	2	/	/	/	2	/	/	/	1	/	/	/

تظهر النتائج المبينة في الجدول التالي أنه لا توجد فروق معبّرة بين مستوى الفعالية العام و مستويات الفعالية القطاعية، فقد جاءت مستويات الفعالية القطاعية متناسقة مع مستوى الفعالية العام. قدّر الفرق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية اللفظية بالإضافة لمستوى الفعالية غير اللفظية بفرقان اثنان و هي فروق ضمن المجموعة (أ) أي درجة ضعيفة من الفروق، كما قدّر الفرق أيضا بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية بدرجة و احدة فقط، ممّا يدل هو الآخر على مستوى منخفض من الفروق، و بالتالي فهو ينتمي للمجموعة (أ).

ج.3 درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

الجدول رقم(77): درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعالية الفكرية.

السلم	الفرق	درجة الفروق
مفردات/معارف	3	أ
مفردات/الفهم الاجتماعي	5	أ
مفردات/ مفاهيم	1	أ
مفردات / تصنيف	5	أ
مفردات / التحليل الفئوي	4	أ
مفردات / التكيف التطبيقي	9	أ
معارف / الفهم الاجتماعي	2	أ
معارف / مفاهيم	4	أ
معارف / تصنيف	2	أ
معارف / التحليل الفئوي	1	أ
معارف / التكيف التطبيقي	6	أ
الفهم الاجتماعي / مفاهيم	6	أ
الفهم الاجتماعي / تصنيف	11	ب
الفهم الاجتماعي / التحليل الفئوي	6	أ
الفهم الاجتماعي / التكيف التطبيقي	8	أ
مفاهيم / تصنيف	6	أ
مفاهيم / التحليل الفئوي	5	أ
مفاهيم / التكيف التطبيقي	5	أ

تصنيف / التحليل الفئوي	1	أ
تصنيف / التكيف التطبيقي	4	أ
التحليل الفئوي / التكيف التطبيقي	5	أ

يعبر الجدول التالي عن الفروق و التباعدات الموجودة بين نتائج السلالم المكونة للاختبار، فيشير الجدول عموما إلى ضعف الفروق و التباعدات بين نتائج السلالم فكل الفروق المحسوبة بين كل سلالم الاختبار، أي (20) ثنائية من مجموع (21) ثنائية ، عبرت عن درجة منخفضة من الفروق (أ) ما عدا درجة الفروق المحسوبة بين السلمين الفهم الإجتماعي و التصنيف و التي دلّت على درجة عادية من الفروق.

ج.4 درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الثالثة عشر:

الجدول رقم(78):يبين درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الثالثة عشر

	مستوى الفعالية القطاعية											
	الفروق بين : مستوى الفعالية اللفظية ومستوى الفعالية غير اللفظية				**الفروق بين : مستوى الفعالية اللفظية ومستوى الفعالية الفئوية**				**الفروق بين : مستوى الفعالية غير اللفظية ومستوى الفعالية الفئوية**			
نتيجة الحالة الثالثة عشر	**أ**	**ب**	**ج**	**د**	**أ**	**ب**	**ج**	**د**	**أ**	**ب**	**ج**	**د**
	4	/	/	/	1	/	/	/	3	/	/	/

يظهر من خلال هذا الجدول أنّه لا توجد فروق معبّرة بين القطاعات، فدرجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية قدرت بأربعة درجات وهو ما يجعلها ضمن المجموعة (أ) و التي تعبر عن درجة فروق ضعيفة، كذلك قدرت درجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية بدرجة واحدة و هي تنتمي هي الأخرى للمجموعة (أ) ممّا يعبر أيضا عن درجة فروق منخفضة. الفرق كذلك بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية يدل هو الآخر على درجة فروق ضعيفة حيث تنتمي درجة الفروق بين المستويان و التي تساوي ثلاث درجات للمجموعة (أ).

ج.5 درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية :

الجدول رقم(79): يبين درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية.

القطاع	السلالم	أ	ب	ج	د
مستوى الفعالية اللفظية	مفردات / معارف	3	/	/	/
	مفردات / الفهم الاجتماعي	5	/	/	/
	مفردات / مفاهيم	1	/	/	/
	معارف / الفهم الاجتماعي	2	/	/	/
	معارف / مفاهيم	4	/	/	/
	الفهم الاجتماعي / مفاهيم	6	/	/	/
مستوى الفعالية غير اللفظية	التصنيف / التحليل الفئوي	1	/	/	/
	التصنيف/ التطبيق التكيفي	4	/	/	/
	التحليل الفئوي / التطبيق التكيفي	5	/	/	/
مستوى الفعالية الفئوية	مفاهيم / تصنيف	6	/	/	/
	مفاهيم / التحليل الفئوي	5	/	/	/
	التصنيف / التحليل الفئوي	5	/	/	/

يظهر من خلال النتائج المعروضة في الجدول التالي أن نتائج السلالم المكونة لكل قطاع جاءت متناسقة فيما بينها، فقد اتّصف مستوى الفعالية اللفظية بتناسق بين نتائج كل السلالم المكونة لهذا القطاع، حيث سجلت فروق منخفضة من المجموعة(أ)، بين كل سلالم هذا القطاع ، أي بين السلم مفردات و معارف و التي تساوي درجة الفروق فيه ثلاث درجات ، و بين سلم مفردات و الفهم الإجتماعي و التي تساوي درجة الفروق بينهما خمسة درجات ، إضافة لدرجة الفروق بين السلمين مفردات و مفاهيم التي تساوي درجة واحدة فقط و أيضا بين معارف و الفهم الإجتماعي و التي تساوي درجتين ، إضافة لتسجيل أربعة فروق بين سلم معارف و سلم مفاهيم، كما سجلت ستة فروق بين السلمين الفهم الإجتماعي و مفاهيم .

أظهر حساب الفروق بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية غير اللغوية هو الآخر وجود تناسق بين السلالم المكونة لهذا القطاع، فقد صنفت كل درجات الفروق المحسوبة ضمن المجموعة (أ) و التي تدل

على فروق ضعيفة، حيث سجل فرق واحد فقط بين السلمين: التصنيف و التحليل الفئوي و أربعة فروق بين التصنيف و التكيف التطبيقي إضافة لتسجيل خمسة فروق بين التحليل الفئوي و التطبيق التكيفي .

سجّل مستوى الفعالية الفئوية هو الآخر كباقي السلالم السابقة تناسقا بين مختلف السلالم المكونة لهذا القطاع، فقد كان الفرق المحسوب بين السلّمان : مفاهيم و تصنيف هو ستة درجات ، كما سجلت درجة واحدة من الفروق بين السلمين مفاهيم و التحليل الفئوي و بين السلمين التصنيف و التحليل .

د- خلاصة عامة للحالة الثالثة عشر:

أظهرت الحالة من خلال نتائجها في الاختبارين مستوى معرفي متوسط، اتصف عموما باعتمادها على الفكر الملموس، إضافة للفكر المنطقي الذي يقوم دائما على السند المرئي فللحالة قدرة على تأدية عدّة عمليات عقلية نحو مواضيع حسية. قدرات الحالة الفكرية مرتبطة بالتفكير المنطقي البسيط الذي لا يرقى إلى درجة التفكير المنطقي المجرد بالرغم من قدراتها على الترميز و التصور اللغوي و تمكنها من القيام بمجموعة من الإفتراضات و التحليلات و الإستنتاجات لكنها بقيت مسنودة على الجانب الملموس لأداة الاختبار، و قد ظهر هذا المنهج من التفكير في كل سلالم الفكر المنطقي و السلالم غير اللفظية للسلالم الفارقية للفعاليات اللفظية. أمّا بالنسبة للقدرات اللغوية فقد أظهرت الحالة تحكما جيدا في اللغة و قدرات لغوية حسنة ، فتشكل اللغة حاويا جيدا للفكر المنطقي للحالة ، فالدرجة المرتفعة في سلم معارف تدل على العديد من الإكتسابات كالحجم و الزمن و الفضاء و التي تعد أساسية في الفكر المنطقي .

يستخلص من نتائج الحالة النقاط التالية:

- قدرات معرفية عادية تظهر من خلال اختباري سلم التفكير المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.
- درجة الفروق ضعيفة بين نتائج سلالم التفكير المنطقي، حيث قدّر مؤشر تناسق التفكير بستة درجات، مما يدل على وجود تناسق بين القدرات.
- فروق ضعيفة بين نتائج اختبار السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية . تظهر من خلال:
  - فروق ضعيفة بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية.
  - هيمنة الفروق ذات الدرجة الضعيفة (أ) بين مجموع السلالم.
  - هيمنة درجات الفروق الضعيفة بين كل مستويات الفعالية القطاعية.
  - تسجيل فروق ضعيفة بين السلالم المكونة لكل القطاعات الثلاثة.

يستنتج من مجموع نتائج الاختبارين أن الحالة تتصف بالتناسق في نتائجها و هذا من خلال الاختبارين و كل درجات الفروق المسجلة بين النتائج هي عبارة عن فروق ضعيفة مما يدل على غياب عدم التناسق المعرفي المرضي عند هذه الحالة. و بالتالي جاءت قدرات الحالة متناسقة .

4.2.1 الحـــــــــالة الرابعة عشر :

أ- تقديم عام للحالة الرابعة عشر:

الحالة الرابعة عشر هي للطفلة(ن)، تبلغ من العمر تسع سنوات، هي الثالثة بين أربعة إخوة، معدلها (8.82) و تحتل الرتبة الأولى في الفصول الثلاثة لهذه السنة، علاماتها جيدة في كل المواد و تتراوح بين 7 و 10، تحصلت على العلامة الكاملة في الرياضيات(10/10).

كانت (ن) جد متعاونة أثناء الاختبارين، كانت تركز جيدا أثناء إلقاء التعليمة و أثناء تقديمها للإجابة و في كل مرة تسأل عن الإجابة الصحيحة خاصة في الاختبار الأول. كانت تتقبل فشلها في إيجاد الإجابة الصحيحة بصعوبة و هو ما يلاحظ خاصة عند الانتقال من سلم إلى آخر.

ب-نتائج الحالة الرابعة عشر في سلالم تطور الفكر المنطقي:

الجدول رقم (80): ملخص نتائج الحالة الرابعة عشر في سلالم تطور الفكر المنطقي.

السلم	النقطة	المستوى
الاحتفاظ بالوزن و الحجم	2	المستوى الملموس
استبدال المواقع	2	المستوى الملموس
تكميم الاحتمالات	2	المستوى الملموس
تأرجح النواس	2	المستوى الملموس
المنحنيات الميكانيكية	2	المستوى الملموس
المجموع	10	المستوى الملموس ب

تحصلت (ن) في سلم الاحتفاظ بالوزن و الحجم على النتيجة الكاملة في البند الأول حيث أجابت إجابة صحيحة على مختلف الأسئلة المكونة لهذا البند، فتحصلت على درجتان و هي النقطة التي تعبر عن المستوى الملموس للفكر، الاحتفاظ بالوزن مكتسب جيدا عند هذه الحالة فقد كانت الطفلة (ن) تجيب بسهولة على الأسئلة المرتبطة بتحديد الوزن رغم اختلاف الشكل، إلاّ أنّ الحالة لم تتمكن من الإجابة على البنود المرتبطة بالحجم من جهة و البنود المرتبطة بالحجم و الوزن من جهة أخرى .

تمكنت الحالة في سلم استبدال المواقع و الذي يقوم أساسا على الفكر المنطقي و الرياضي من الإجابة على البند الأوّل فقط، أين تحصلت على العلامة الكاملة في هذا البند و هي اثنان و لم تتمكن من

الإجابة على باقي البنود و هذا لاعتمادها في الإجابة على هذا البند على نفس منهج الإجابة على البند الخاص بالمثال التوضيحي حيث قامت إجرائيا بتبديل مواقع القريصات في كل مرة و حساب عدد الإستبدالات الناتجة و بالتالي هذا المنهج يصبح أكثر تعقيدا مع باقي البنود و لا يمكن المفحوصة من الإجابة الصحيحة , هذا لإعتماد الحالة على التفكير المنطقي البسيط و الذي يقوم على التجريب الملموس

قدرات المفحوصة على التفكير المنطقي الذي يقوم على الجانب الملموس مكنت المبحوثة من الإجابة على البند الأول فقط في سلم الاحتمالات، حيث اعتمدت هنا أيضا عمّا تراه لتحديد الكومة التي يزيد فيها احتمال أن يسحب منها القريصة المعلمة و بالتالي اختارت الطفلة (د) الكومة التي تحتوي على أقل عدد من القريصات الصفراء غير المعلمة و مع تعقد البنود لم تستطع اكتشاف العلاقات العددية بين عدد القريصات المعلمة و عدد القريصات غير المعلمة و بين مجموع القريصات في الكومتين.

تحصلت الحالة على العلامة الكاملة في سلم تأرجح النواس أي تحصلت على نقطتين، مما يساوي المستوى الشكل. الجانب الإجرائي ساعد المبحوثة في الوصول إلى استنتاج العامل الصحيح حيث تذكرت الحالة كل العوامل الأربعة و جربتها الواحدة تلو الأخرى كما تذكرت جيدا عدد الهزات في كل مرة لتصل في الأخير وحدها للجواب الصحيح . تجدر الإشارة إلى بطئ الحالة في القيام بالتجارب حيث تعمل في كل مرة على التأكد ممّا تقوم به و هذا لعدّة مرات.

تمكنت الحالة في سلم المنحنيات الميكانيكية من الإجابة على البندين الأول و الثاني، حيث تمكنت من تصور التخطيط الناتج عن حركة القلم، ثم التخطيط الناتج عن حركة القلم و الأسطوانة في آن واحد مع احترام نقطة الانطلاق في كل مرة. إنّ تعدّد المثيرات اللغوية الرمزية المرتبطة بتعدد حركات القلم و الأسطوانة جعلت الحالة تفشل في تصور هذه العوامل مع بعض و التخطيط الناتج عنها، فبقيت نتائجها مرتبطة بالمستوى البسيط المرتبط بالفكر الملموس.

تمثل مجموع النقاط التي تحصلت عليها الحالة في كل السلالم الخمسة في عشر نقاط و هو ما يعبر عن المستوى الملموس (ب). أي أن مستوى تطور الفكر المنطقي لهذه الحالة يوازي المستوى الملموس (ب) .

ب.1 درجة الفروق :

الجدول رقم (81): درجة الفروق عند الحالة الرابعة عشر.

السلالم	درجة الفروق
سلم الاحتفاظ و سلم استبدال المواقع	0
سلم الاحتفاظ و سلم تكميم الاحتمالات	0
سلم الاحتفاظ و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم الاحتفاظ و سلم تأرجح النواس	0
السلالم	**درجة الفروق**
سلم استبدال المواقع و سلم تكميم الاحتمالات	0
سلم استبدال المواقع و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم استبدال المواقع و سلم تأرجح النواس	0
سلم تكميم الاحتمالات و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم تكميم الاحتمالات و سلم تأرجح النواس	0
سلم المنحنيات الميكانيكية و سلم تأرجح النواس	0
مؤشر تناسق الفكر	0

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ المقارنة بين السلالم الخمسة للاختبار بينت أن المجموع الكلى للفروق المسجلة بين السلالم هو صفر ، حيث لم تسجل أية فروق بين كل الثنائيات العشرة لسلالم الإختبار و عليه فمؤشر تناسق الفكر يساوي صفر، مما يعبر عن وجود تناسق تام في قدرات الحالة و بنية متجانسة في سياقات الفكر.

ج-نتائج الحالة الرابعة عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

ج.1 نتائج الحالة الرابعة عشر في سلالم الاختبار :

الجدول رقم (82): نتائج الحالة الرابعة عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

السلالم		النقطة الخام	العمر التطوري (AD)	مستوى الفعالية في السلم (NEE)	مستوى الفعالية القطاعي (NES)	
مفردات	(أ)				مستوى الفعالية اللفظية **(NEV) 107**	مستوى الفعالية الفئوية**(NEC) 111**
	(ب)	24	9 ;6	109		
معارف		22	9 ;6	101		
الفهم الاجتماعي		29	9 ;0	107		
المفاهيم		22	10 ;0	113		
التصنيف	(أ)				مستوى الفعالية غير اللفظية **(NENV) 106**	
	(ب)	23	9 ;0	118		
التحليل الفئوي		49	8 ;7	101		
التكيف التطبيقي		32	8 ;6	99		
			مستوى الفعالية العام	**107**		

يتبين من خلال مجموع النتائج المعروضة في الجدول التالي، أن مستوي الفعالية العام عند الحالة هو (107)، و هو يعبر عن مستوى عادي. تحصلت الحالة على نتائج عادية و مرتفعة في مستويات الفعالية القطاعية، فبالنسبة لمستوى الفعالية اللفظية تحصلت الحالة على (107)، كما تحصلت الحالة على مستوى فعالية غير لفظية يقدر (106) و مستوى فعالية فئوية يقدر ب (107).

يظهر من خلال درجة مستوى الفعالية اللفظية عند الحالة أنّ القدرات اللفظية للحالة اتصفت بالمستوى العادي، فقد تحصلت الحالة عموما على أعمار تطورية مساوية لعمرها و أخرى أكبر من عمرها بسنة. أظهرت الحالة قدرات متوسطة في كل من سلم المفردات، حيث تحصلت على مستوى فعالية يساوي (109)، و في سلم المعارف، أين تحصلت على مستوى فعالية يساوي (101)، إضافة لسلم الفهم الاجتماعي حيث تحصلت في هذا السلم على مستوى فعالية يساوي (107)، هذه المستويات من الفعالية تدل على قدرة الحالة على الفهم اللغوي من خلال رصيد لغوي له دلالات و معاني، يصاحبه أيضا القدرة على فهم الوضعيات الاجتماعية و القوانين التي تحكم هذه الوضعيات، كما أن هذه القدرة على الفهم العام و التعامل اللفظي تزيد من حجم المعلومات و المعارف العامة لدى الحالة . أمّا بالنسبة لسلم مفاهيم فقد

تحصلت الحالة على مستوى فعالية يقدر ب(113) و هو مستوى مرتفع، يظهر قوة الحالة في الاستدلال اللفظي، تصوّر الكلمات و القدرة عل تصنيفها حسب بعد معين، هذا المستوى المرتفع أكّدته أيضا الدرجة المرتفعة التي تحصلت عليها الحالة في سلم التصنيف و التي تساوي (118)، حيث أنّ السند الإدراكي لمادة الاختبار زاد أكثر في درجة مستوى الفعالية التصنيفي التي تحصلت عليها الحالة. أظهرت المفحوصة، مستوى متوسط في القدرة عل التحليل و التصنيف من خلال مستوى فعالية سلم التحليل الفئوي أين تحصلت الحالة على (101) درجة.

إضافة للمستوى المتوسط الذي سجلته الحالة في سلم التحليل الفئوي، سجلت الحالة مستوى متوسطا أيضا في سلم التكيف التطبيقي حيث تحصلت على مستوى فعالية يساوي (99) مّا يشير إلى القدرات العادية للحالة في جانب الفعالية الأدائية.

ج.2 درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات:

الجدول رقم (83): درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات

	الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات											
	الفروق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية اللفظية				الفروق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية غير اللفظية				الفروق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية			
نتيجة الحالة	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
الرابعة عشر	00	/	/	/	1	/	/	/	/	5	/	/

تشير النتائج المقدمة في الجدول التالي أنه لا توجد فروق معبّرة بين مستوى الفعالية العام و مستويات الفعالية القطاعية، فقد جاءت كل مستويات الفعالية القطاعية متناسقة مع مستوى الفعالية العام. فلم تسجل أي فروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية اللفظية، كما قدّر الفرق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية غير اللفظية بدرجة واحدة فقط، ممّا يجعل درجة الفروق ضمن المجموعة (أ). قدرت درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية بخمس درجات، ممّا يدل على مستوى عادي من الفروق، و بالتالي فهو ينتمي للمجموعة (ب).

ج.3 درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

الجدول رقم (84) : درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

السلم	الفرق	درجة الفروق
مفردات/معارف	8	أ
مفردات/الفهم الاجتماعي	2	أ
مفردات/ مفاهيم	4	أ
مفردات / تصنيف	2	أ
مفردات / التحليل الفئوي	8	أ
مفردات / التكيف التطبيقي	10	أ
معارف / الفهم الاجتماعي	6	أ
معارف / مفاهيم	12	ب
معارف / تصنيف	17	ب
معارف / التحليل الفئوي	0	أ
معارف / التكيف التطبيقي	2	أ
الفهم الاجتماعي / مفاهيم	6	أ
الفهم الاجتماعي / تصنيف	11	ب
الفهم الاجتماعي / التحليل الفئوي	6	أ
الفهم الاجتماعي / التكيف التطبيقي	8	أ
مفاهيم / تصنيف	5	أ
مفاهيم / التحليل الفئوي	14	ب
مفاهيم / التكيف التطبيقي	2	أ
تصنيف / التحليل الفئوي	17	ب
تصنيف / التكيف التطبيقي	19	ب
التحليل الفئوي / التكيف التطبيقي	2	أ

عرض الجدول التالي درجة الفروق و التباعدات الموجودة بين نتائج السلالم المكونة للاختبار، فيشير الجدول عموما إلى ضعف الفروق و التباعدات بين نتائج السلالم، فهناك (15) ثنائية من مجموع (21) ثنائية ، سجلت بها درجة منخفضة من الفروق (أ) ، إضافة لستة ثنائيات تعبر عن فروق عادية (ب) ، هذا كما لا نجد في نتائج الحالة فروق مرتفعة من المجموعة(ج) أو مرتفعة جدا من المجموعة (د) ، مما يعبر عن وجود تناسق بين نتائج كل سلالم الاختبار .

ج.4 درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الرابعة عشر:

الجدول رقم(85):يبين درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الرابعة عشر

	مستوى الفعالية القطاعية											
	الفروق بين : مستوى الفعالية اللفظية ومستوى الفعالية غير اللفظية				الفروق بين : مستوى الفعالية اللفظية ومستوى الفعالية الفئوية				الفروق بين : مستوى الفعالية غير اللفظية ومستوى الفعالية الفئوية			
نتيجة الحالة الرابعة عشر	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
	1	/	/	/	4	/	/	/	/	5	/	/

يظهر من خلال هذا الجدول أنّه لا توجد فروق معبرة بين القطاعات فدرجة الفروق بين كل مستويات الفعالية القطاعية جاءت منخفضة، فالفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية، قدّر بدرجة واحدة فقط وهو ما يجعلها ضمن المجموعة(أ) و التي تعبر عن درجة فروق منخفضة، و هو ما سجل أيضا بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية حيث تقدر الفروق بأربعة درجات ممّا يعبر عن فروق منخفضة. الفرق بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية يدل هو الآخر على درجة فروق عادية، حيث تنتمي درجة الفروق بين المستويان و التي تساوي خمسة درجات للمجموعة (ب).

ج.5 درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية :

الجدول رقم(86): يبين درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية.

القطاع	السلالم	أ	ب	ج	د
مستوى الفعالية اللفظية	مفردات / معارف	8	/	/	/
	مفردات / الفهم الاجتماعي	2	/	/	/
	مفردات / مفاهيم	4	/	/	/
	معارف / الفهم الاجتماعي	6	/	/	/
	معارف / مفاهيم	/	12	/	/
	الفهم الاجتماعي / مفاهيم	6	/	/	/
مستوى الفعالية غير اللفظية	التصنيف / التحليل الفئوي	/	17	/	/
	التصنيف/ التطبيق التكيفي	/	19	/	/
	التحليل الفئوي / التطبيق التكيفي	2	/	/	/
مستوى الفعالية الفئوية	مفاهيم / تصنيف	5	/	/	/
	مفاهيم / التحليل الفئوي	/	14	/	/ ى
	التصنيف / التحليل الفئوي	/	17	/	

يظهر من خلال النتائج المعروضة في الجدول التالي أن نتائج السلالم المكونة لكل قطاع جاءت متناسقة فيما بينها، فقد اتّصف مستوى الفعالية اللفظية بتناسق بين نتائج كل السلالم المكونة لهذا القطاع، حيث سجلت فروق منخفضة من المجموعة(أ)، بين أغلب سلالم هذا القطاع ، أي بين السلم مفردات و الفهم الاجتماعي و التي تساوي درجة الفروق فيه أربعة درجات و بين سلم معارف و الفهم الاجتماعي و التي تساوي درجة الفروق بينهما ستة درجات، إضافة لدرجة الفروق بين السلمين الفهم الاجتماعي و مفاهيم و التي تساوي ستة فروق أيضا، سجلت أيضا فروق تنتمي للمجموعة العادية (ب) بين السلمين مفردات و معارف و تقدر هذه الفروق بثمانية درجات، إضافة للسلمين معارف و مفاهيم و التي قدرت درجة الفروق بينهما ب(12) درجة.

أظهرت حساب الفروق بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية غير اللفظية هو الآخر وجود تناسق بين السلالم المكونة لهذا القطاع، فقد صنفت أغلب درجات الفروق المحسوبة ضمن المجموعة (ب) و التي تدل على فروق عادية، حيث سجل (17) فرق بين السلمين: التصنيف و التحليل الفئوي و(19) فرق بين

سلم التصنيف و التكيف التطبيقي، إضافة لتسجيل فرقان فقط بين السلمين التحليل الفئوي و التطبيق التكيفي ممّا يعبر عن درجة منخفضة من الفروق (أ) .

سجّل مستوى الفعالية الفئوية كباقي السلالم السابقة، تناسقا بين مختلف السلالم المكونة لهذا القطاع، فقد كان الفرق المحسوب بين السلّمان : مفاهيم و تصنيف هو خمس درجات و هو ما يعبر عن درجة فروق منخفضة (أ)، أمّا درجة الفروق بين السلمين مفاهيم و التحليل الفئوي و التي تساوي (14) درجة و بين التصنيف و التحليل الفئوي و التي تساوي (17) ، فهي فروق ذات درجة عادية (ب).

د-الخلاصة العامة للحالة الرابعة عشر:

أظهرت الحالة عموما من خلال نتائجها في الاختبارين مستوى معرفي متوسط، اتصف عموما باعتمادها على الفكر الملموس الذي ظهر في مختلف نتائجها في سلالم تطور الفكر المنطقي، إضافة إلى نتائج اختبار التصنيف و التحليل الفئوي و التكيف التطبيقي. و لكن هذا لم يمنع من اعتمادها على الفكر المنطقي الملموس أيضا في تحديد إجاباتها في السلالم المذكورة سابقا و التي تستدعي هذا النوع من التفكير في وجود السند المادي.

أظهرت المفحوصة قدرة على تحديد العلاقات بين المواضيع و إنشاء ارتباطات منطقية بين المواضيع خاصة في سلم تأرجح النواس و المفاهيم و التصنيف و التحليل الفئوي و التكيف التطبيقي. هذه القدرة على إدراك العلاقات ساهمت في قوة الفكر التصنيفي عند الحالة و هو ما تعبر عنه نتائج مستوى الفعالية الفئوي.

أبدت الحالة قدرات لغوية حسنة، من خلال التمثيل التصوري اللغوي، المعنى الصحيح للألفاظ اللغوية، القدرة على التفسير، الاستدلال اللغوي، القدرة على التخزين و الاحتفاظ بالمعلومات ثم استرجاعها. و قد بدا هذا من خلال مستوى الفعالية اللفظية، إضافة إلى التفسيرات المقدمة في سلالم الفكر المنطقي.

يستخلص من نتائج الحالة النقاط التالية:

- قدرات معرفية عادية تظهر من خلال اختباري سلم التفكير المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

- لم تسجل أي درجة فروق بين نتائج سلالم التفكير المنطقي، حيث قدر مؤشر تناسق التفكير بصفر، مما يدل على وجود تناسق تام بين القدرات عند هذه الحالة.
- فروق من ضعيفة إلى عادية في نتائج اختبار السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية . تظهر من خلال:

- فروق ضعيفة أو عادية بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية.
- وجود فروق ضعيفة (أ) و فروق عادية(ب) فقط بين مجموع السلالم.
- وجود فروق ضعيفة إلى عادية بين مستويات الفعالية القطاعية، حيث سجلت فروق ضعيفة بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية، إضافة لفروق ضعيفة بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوي. كما سجلت فروق ضعيفة بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية.
- سجلت فروق ضعيفة و عادية بين السلالم المكونة لكل القطاعات الثلاثة.

يستنتج من مجموع نتائج الاختبارين أن الحالة تتصف بالتناسق في نتائجها و هذا من خلال الاختبارين و كل درجات الفروق المسجلة بين النتائج هي عبارة عن فروق ضعيفة مما يدل على غياب عدم التناسق المعرفي المرضي عند هذه الحالة. و بالتالي جاءت قدرات الحالة متناسقة .

5.2.1الحـــــــــــالة الخامسة عشر:

أ- تقديم عام للحالة الخامسة عشر:

الحالة الخامسة عشر هي للطفل (ل)، يبلغ من العمر (9) سنوات، متفوق منذ التحضيري، معدله (9.20)، مجموع علاماته جيدة في كل المواد و هي تتراوح بين (8) و (10) على عشرة، غير أنه سجل أمام معدله و في أغلب السنوات أنه مشاغب و كثير الحركة.

كان (ل) جد متعاونا في الاختبار لكنه اتصف في كلا الاختبارين بكثرة الحركة، التعليق على عناصر خارج إطار الاختبار (الصور الموجودة في قاعة الفحص)، يميل للإجابة بسرعة كما يميل لزيادة الحركة كتعبير عن فرحته عندما يشعر أنّ إجابته صحيحة.

ب-نتائج الحالة الخامسة عشر في سلالم تطور الفكر المنطقي:

الجدول رقم (87): ملخص نتائج الحالة الخامسة عشر في في سلالم تطور الفكر المنطقي.

السلم	النقطة	المستوى
الاحتفاظ بالوزن و الحجم	3	المستوى الملموس ب
استبدال المواقع	3	المستوى الملموس ب
تكميم الاحتمالات	2	المستوى الملموس
تأرجح النواس	2	المستوى الملموس
المنحنيات الميكانيكية	2	المستوى الملموس
المجموع	12	المستوى ماقبل الشكلي

تمكنت الطفل (ل) في سلم الاحتفاظ بالوزن و الحجم، بتحصيل العلامة الكاملة في البند الأول حيث أجاب على كل الأسئلة المرتبطة بهذا البند، مما أظهر معرفة الطفل (ل) بأنّ الوزن لا يتغير بتغير الشكل هذا كما أجاب أيضا على الأسئلة المرتبطة ببند الاحتفاظ بالحجم دون القدرة على إعطاء تفسير لإجابته ممّا جعله يتحصل على علامة واحدة فقط و هي علامة الجواب دون المنهج.

بالنسبة لسلم استبدال المواقع تحصل الطفل (ل) على الجواب الصحيح في البند الأول ، و قبل هذا كان قد قدم جواب صحيح على بند المثال، ففهم المطلوب منه كان سهلا بالنسبة له، و قد عمد في البند الأول و الثاني على استخدام نفس منهج الإجابة الذي لا يقوم أساسا على الاستدلال العددي و الافتراض بل اعتمد في إجابته على الفكر العملياتي الملموس حيث كان يبدل مواقع القريصات في كل سلسلة و

يحسب مجموع الاستبدالات التي تحصل عليها، وعليه تزايد عدد القريصات في سلاسل البنود اللاحقة لم يمكنه من التعرف على الجواب الصحيح بإستخدام نفس المنهج .

أجاب المبحوث في سلم تكميم الاحتمالات على الأسئلة المكونة للبند الأول فقط دون البنود الأخرى و هذا لعدم قدرته على التعرف على العلاقات المنطقية بين الكومتين في كل مرة و هذا حتى يتمكن من استنتاج الكومة التي يزداد فيها افتراض سحب قريصة صفراء معلّمة، فاعتماده على الإدراك المحسوس مكنه من الإجابة فقط على البند الأول بإعتماده على اختيار الكومة التي تحتوي على عدد أقل من الفريصات الصفراء غير المعلّمة.

إنّ ميل المبحوث إلى التجريب العملياتي المحسوس إضافة إلى تدخلات الباحثة مكّنه من الإجابة على على سلم تأرجح النواس و بالتالي تجريب كل العوامل المقترحة و استنتاجه للعامل الصحيح الذي يزيد من سرعة النواس ، و بذلك حصوله على العلامة الكاملة في هذا السلم.

تمكن الطفل في سلم المنحنيات الميكانيكية من التمثيل التصوري للبندين الأوّلين أي تصور لحركة القلم بمفرده و حركة القلم و الأسطوانة معا، وبالتالي تحويل هذا التمثيل إلى تخطيط صحيح على الورقة، تعدد المثيرات في حركة القلم و الأسطوانة لم يمكن الطفل من الإجابة على البنود اللاحقة و هذا لتعدد و دمج المواضيع التي طلب منه تصوّرها.

تمثل مجموع النقاط التي تحصلت عليها الحالة في كل السلالم الخمسة في عشر نقاط و هو ما يعبر عن المستوى الملموس (ب). أي أن مستوى تطور الفكر المنطقي لهذه الحالة يوازي المستوى الملموس (ب) .

ب.1 درجة الفروق :

الجدول رقم (88): درجة الفروق عند الحالة الخامسة عشر.

السلالم	درجة الفروق
سلم الاحتفاظ و سلم استبدال المواقع	0
سلم الاحتفاظ و سلم تكميم الاحتمالات	1
سلم الاحتفاظ و سلم المنحنيات الميكانيكية	1
سلم الاحتفاظ و سلم تأرجح النواس	1
سلم استبدال المواقع و سلم تكميم الاحتمالات	1
سلم استبدال المواقع و سلم المنحنيات الميكانيكية	1
سلم استبدال المواقع و سلم تأرجح النواس	1
سلم تكميم الاحتمالات و سلم المنحنيات الميكانيكية	0

سلم تكميم الاحتمالات و سلم تأرجح النواس	0
سلم المنحنيات الميكانيكية و سلم تأرجح النواس	0
مؤشر تناسق الفكر	6

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ المقارنة بين السلالم الخمسة للاختبار بينت أن المجموع الكلى للفروق المسجلة بين السلالم هو ستة فروق، حيث لم تسجل أية فروق بين أربعة ثنائيات من مجموع عشرة ثنائيات و عليه فمؤشر تناسق الفكر يساوي ستة درجات و هو قيمة منخفضة أي أقل من (6) فروق مما يعبر عن وجود تناسق في قدرات الحالة و بنية متجانسة في سياقات الفكر.

ج-نتائج الحالة الخامسة عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

ج.1 نتائج الحالة الخامسة عشر في سلالم الاختبار :

الجدول رقم (89): نتائج الحالة الخامسة عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

السلالم		النقطة الخام	العمر التطوري (AD)	مستوى الفعالية في السلم (NEE)	مستوى الفعالية القطاعي (NES)	
مفردات	(أ)				مستوى الفعالية اللفظية **(NEV) 103**	
	(ب)	22	9 ;0	102		
معارف		22	9 ;6	101		
الفهم الاجتماعي		29	9 ;0	107		
المفاهيم		20	9 ;0	101		مستوى الفعالية الفئوية**(NEC) 101**
التصنيف	(أ)				مستوى الفعالية غير اللفظية **(NENV) 101**	
	(ب)	20	9 ;0	102		
التحليل الفئوي		48	8 ;3	99		
التكيف التطبيقي		33	9 ;0	101		
			مستوى الفعالية العام	**102**		

يتبين من خلال مجموع النتائج المعروضة في الجدول التالي، أن مستوي الفعالية العام عند الحالة هو (102)، وهو يعبر عن مستوى عادي. تحصلت الحالة على نتائج متوسطة و متقاربة جدا في كل مستويات الفعالية القطاعية، فبالنسبة لمستوى الفعالية اللفظية تحصلت الحالة على (103)، كما تحصلت الحالة على مستوى فعالية متساوي بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية فئوية و الذي يقدر ب (101).

على العموم أبدا المبحوث ، قدرات لغوية متوسطة من خلال مجموع نتائجه في السلالم اللفظية، حيث كانت مستويات فعالية السلالم متقاربة ، فقد تحصل على (102) في سلم المعارف و (101) في كل من السلمين معارف و مفاهيم و إضافة لسلم الفهم الاجتماعي و الذي تحصلت فيه على (107).

عبرت هذه النتائج عن الاستخدام الصحيح للمفردات و المفاهيم، ممّا يسمح باكتساب مجموعة من المعارف العامة و المعلومات ، إضافة للمعلومات التي تخص التكيف الاجتماعي و القواعد الاجتماعية ، كما أبدا الطفل مستوى عادي في الاستدلال اللفظي و القدرة على إدراك العلاقات بين المفاهيم و استنتاج أوجه الشبه بينها و أوجه الاختلاف مما سمح بتكوين الفكر التصنيفي.

القدرة على التصنيف ظهرت أيضا متوسطة من خلال السلمين التصنيف و التحليل الفئوي و الذي تحصل فيهما الطفل على مستوى فعالية يساوى (102) في السلم الأوّل و مستوى فعالية يساوى (99) في السلم الثاني مع الإشارة إلى أنّ السند الإدراكي المتوفر في السلمين لم يغير في النتائج المتوسطة للحالة فيما يخص مستوى الفكر التصنيفي.

الفكر المنطقي الذي يقوم على الجانب العملياتي الملموس جاء هو الآخر متوسطا ، الشيء الذي عبرت عنه مستويات الفعالية المتوسطة في السلالم غير اللفظية، المتمثلة في سلم التصنيف ، التحليل الفئوي و التكيف التطبيقي ، فقد أظهر الطفل قدرات عادية في التحليل ، فهم العلاقات ، التركيب .

ج.2 درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات:

الجدول رقم (90): درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات:

	الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى فعالية القطاعات											
	الفروق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية اللفظية				الفروق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية غير اللفظية				الفروق بين : مستوي الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية			
نتيجة الحالة	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
الخامسة عشر	1	/	/	/	1	/	/	/	1	/	/	/

تشير النتائج المبينة في الجدول التالي أنه لا توجد فروق معبّرة بين مستوى الفعالية العام عند الحالة، و مستويات الفعالية القطاعية، فقد جاءت كل مستويات الفعالية القطاعية متناسقة مع مستوى الفعالية العام. قدّر الفرق بين كل مستويات الفعالية القطاعية و مستوى الفعالية العام بدرجة واحدة فقط و هي درجة تدل

على فروق منخفضة جدا، أي ضمن المجموعة (أ)، و عليه فقد سجل التناسق بين مستوى الفعالية العام و كل مستويات الفعالية القطاعية.

ج.3 درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

الجدول رقم (91) : يبين درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

السلم	الفرق	درجة الفروق
مفردات/معارف	1	أ
مفردات/الفهم الاجتماعي	5	أ
مفردات/ مفاهيم	1	أ
مفردات / تصنيف	0	أ
مفردات / التحليل الفئوي	3	أ
مفردات / التكيف التطبيقي	1	أ
معارف / الفهم الاجتماعي	6	أ
معارف / مفاهيم	0	أ
معارف / تصنيف	1	أ
معارف / التحليل الفئوي	2	أ
معارف / التكيف التطبيقي	0	أ
الفهم الاجتماعي / مفاهيم	6	أ
الفهم الاجتماعي / تصنيف	5	أ
الفهم الاجتماعي / التحليل الفئوي	8	أ
الفهم الاجتماعي / التكيف التطبيقي	6	أ
مفاهيم / تصنيف	1	أ
مفاهيم / التحليل الفئوي	2	أ
مفاهيم / التكيف التطبيقي	2	أ
تصنيف / التحليل الفئوي	3	أ
تصنيف / التكيف التطبيقي	1	أ
التحليل الفئوي / التكيف التطبيقي	2	أ

يبين الجدول التالي الفروق و التباعدات الموجودة بين نتائج السلالم المكونة للاختبار، فيشير هذا الجدول عموما إلى ضعف الفروق و التباعدات بين نتائج السلالم، فكل الفروق المحسوبة بين (21) ثنائية ، سجلت ضمن مجموعة الفروق الضعيفة (أ) ، مما يعبر عن وجود تناسق قوي بين نتائج كل سلالم الإختبار .

ج.4 درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الخامسة عشر:

الجدول رقم(92):يبين درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية في نتائج الحالة الخامسة عشر.

	مستوى الفعالية القطاعية											
	الفروق بين : مستوى الفعالية اللفظية ومستوى الفعالية غير اللفظية				الفروق بين : مستوى الفعالية اللفظية ومستوى الفعالية الفئوية				الفروق بين : مستوى الفعالية غير اللفظية ومستوى الفعالية الفئوية			
نتيجة الحالة	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
الخامسة عشر	2	/	/	/	2	/	/	/	00	/	/	/

يوضح الجدول التالي أنّه لا توجد فروق معبرة بين القطاعات، فدرجة الفروق بين كل القطاعات تعبر عن درجة ضعيفة من الفروق، أي ضمن المجموعة (أ)، حيث نجد أنّ الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية، قدرت بدرجتين، كذلك قدرت درجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية بدرجتين. أمّا حساب الفرق بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية فهو يدل على تناسق تام بين القطاعين و هذا بعدم تسجيل أي درجة فروق بينهما أي أنّ درجة الفروق تساوي صفر.

ج.5 درجة الفروق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية :

الجدول رقم(93): يبين درجة التباين بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية قطاعية.

القطاع	السلالم	أ	ب	ج	د
	مفردات / معارف	1	/	/	/
مستوى	مفردات / الفهم الاجتماعي	5	/	/	/
الفعالية	مفردات / مفاهيم	1	/	/	/
اللفظية	معارف / الفهم الاجتماعي	6	/	/	/
	معارف / مفاهيم	0	/	/	/
	الفهم الاجتماعي / مفاهيم	6	/	/	/
مستوى	التصنيف / التحليل الفئوي	3	/	/	/
الفعالية غير	التصنيف/ التطبيق التكيفي	1	/	/	/
اللفظية	التحليل الفئوي / التطبيق التكيفي	2	/	/	/
مستوى	مفاهيم / تصنيف	1	/	/	/
الفعالية	مفاهيم / التحليل الفئوي	2	/	/	/
الفئوية	التصنيف / التحليل الفئوي	2	/	/	/

يظهر من خلال النتائج المعروضة في الجدول التالي ، أن نتائج السلالم المكونة لكل قطاع جاءت متناسقة فيما بينها، فقد اتّصف مستوى الفعالية اللفظية بتناسق بين نتائج كل السلالم المكونة لهذا القطاع، حيث سجلت فروق منخفضة من المجموعة(أ)، بين كل سلالم هذا القطاع، فتحصلت الحالة على درجة فرق تساوي الدرجة الواحدة في كل من السلمين : مفردات و معارف و السلمين مفردات و مفاهيم ، كما تحصلت على درجة فروق تساوي الستة درجات في السلمين : معارف و الفهم الإجتماعي و الفهم الاجتماعي و مفاهيم ، أمّا السلمين مفردات و الفهم الإجتماعي فقد سجلت بهما فروق قدرها خمسة درجات ، إضافة لعدم تسجيل أيّ فروق بين معارف و مفاهيم.

أظهر حساب الفروق بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية غير اللفظية هو الآخر وجود تناسق بين السلالم المكونة لهذا القطاع، فقد صنفت كل درجات الفروق المحسوبة ضمن المجموعة (أ) و التي تدل على فروق ضعيفة، فقد سجل فرق واحد فقط بين السلمين : التصنيف و التطبيق التكيفي، إضافة لتسجيل

فرقان بين السلمين التحليل الفئوي و التطبيق التكيفي ، و ثلاث فروق بين السلمين التصنيف و التحليل الفئوي .

سجّل مستوى الفعالية الفئوية كباقي السلالم السابقة، تناسقا بين كل السلالم المكونة لهذا القطاع، فقد كان الفرق المحسوب بين السلّمان : مفاهيم و التحليل الفئوي إضافة للفرق بين السلمين التصنيف و التحليل الفئوي يقدر بدرجتين كما أن الفرق بين سلم المفاهيم و التصنيف قدر بدرجة واحدة فقط و هو ما يعبر في كل هذه الفروق المحسوبة عن درجة فروق منخفضة (أ).

د- خلاصة عامة للحالة الخامسة عشر:

اتصفت تنائج الحالة عموما و هذا في الاختبارين بمستوى معرفي متوسط أي عادي، أين سيطر الفكر العملياتي الملموس، إضافة للقدرة على الاحتفاظ، التحليل ، التركيب و الاستنتاج و هذا سواء في سلالم الفكر المنطقي أو في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية. أظهرت الحالة قدرات متوسطة في الفكر التصنيفي، وهذا من خلال القدرة على التعرف على العلاقات بين الأشياء و ضمها ضمن مجموعات . القدرات اللغوية جاءت هي الأخرى متوسطة، عبّر عنها مستوى الفعالية الأدائي و على العموم أظهرت الحالة تساوي قوي بين القدرات اللفظية، الأدائية، المنطقية و الفئوية.

يستخلص من نتائج الحالة النقاط التالية:

- قدرات معرفية عادية تظهر من خلال اختباري سلم التفكير المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.
- درجة فروق عادية بين نتائج سلالم التفكير المنطقي، حيث قدر مؤشر تناسق التفكير بستة درجات، مما يدل على وجود تناسق بين القدرات.
- فروق ضعيفة في نتائج اختبار السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية . تظهر من خلال:

- فروق ضعيفة بين مستوى الفعالية العام و مستويات الفعالية القطاعية.
- وجود فروق ضعيفة (أ) فقط بين مجموع السلالم.
- وجود فروق ضعيفة بين كل مستويات الفعالية القطاعية.
- سجلت فروق ضعيفة بين السلالم المكونة لكل القطاعات الثلاثة.

يستنتج من مجموع نتائج الاختبارين أن الحالة تتصف بالتناسق في نتائجها و هذا من خلال الاختبارين و كل درجات الفروق المسجلة بين النتائج هي عبارة عن فروق ضعيفة ما يدل على غياب عدم التناسق المعرفي المرضي عند هذه الحالة و بالتالي جاءت قدرات الحالة متناسقة .

6.2.1 الحـــــــــالة السادسة عشر:

أ- تقديم عام للحالة السادسة عشر:

الحالة السادسة عشر هي للطفل(ب)، يبلغ من العمر تسع سنوات، معدله (8.17)، يحتل المرتبة الثالثة في قسمه ، تلميذ متفوق منذ بداية تمدرسه، كل علاماته مرتفعة تتراوح بين (7.5 و9) على .(10) .

كان الطفل (ب) هادئ في كلا الاختبارين، يتكلم بصوت منخفض، مستخدما اللغة العربية الفصحى ، و جمل سليمة، و بالرغم من ملاحظات الباحثة حول إمكانية تقديم إجابته بالدارجة ، إلاّ أنّه كان يواصل الإجابة بالفصحى في كل مرّة. يأخذ دائما مهلة للتفكير قبل إعطاء إجابته خاصة في الاختبار الأول، و قد كان يسأل في كل مرة يحس فيها أنه لم يعطي الإجابة الصحيحة عمّا إذا كانت إجابته صحيحة أم لا كما سأل عند نهاية كل إختبار هل عمل جيدا أم لا.

ب-ملخص نتائج سلالم تطور الفكر المنطقي:

الجدول رقم (94): ملخص نتائج الحالة السادسة عشر في سلالم تطور الفكر المنطقي.

السلم	النقطة	المستوى
الاحتفاظ بالوزن و الحجم	2	المستوى الملموس
استبدال المواقع	2	المستوى الملموس
تكميم الاحتمالات	1	المستوى الملموس
تأرجح النواس	2	المستوى الملموس
المنحنيات الميكانيكية	2	المستوى الملموس
المجموع	9	المستوى الملموس ب

يتمثل مجموع النقاط التي تحصل عليها(ب) في كل السلالم الخمسة في تسعة نقاط و هو ما يعبر عن المستوى الملموس (ب). أي أن مستوى تطور الفكر المنطقي لهذه الحالة يوازي المستوى الملموس (ب).

تميزت نتائج الحالة عموما في سلالم الفكر المنطقي باكتسابها الجيد لمفهوم الوزن، حيث توصل الطفل بسهولة للإجابة عن البند الأول في اختبار الاحتفاظ بالوزن و الحجم و قد فسر أجوبته بأنّ تغير الشكل لا يؤدي إلى تغير الوزن و هذا دون إيحاء من قبل الباحثة، لكن من جهة أخرى لم يتمكن من الإجابة على البند الثاني المتعلق بالاحتفاظ بالحجم و هذا رغم إيحاءات الباحثة.

تمكن الطفل من الوصول إلى الإجابة الصحيحة في البند الأول من سلم استبدال المواقع، حيث توصل إلى أيجاد عدد استبدالات المواقع الخاصة بالأربع قريصات من خلال الفكر العملياتي الملموس فقد اعتمد مباشرة في إيجاده للجواب الصحيح على التجريب و القيام بالتبديلات، ثم حساب مجموع استبدالات المواقع الخاصة بكل قريصة و بالتالي استنتج الجواب الصحيح، و عليه الوصول للجواب كان من خلال الاعتماد على الفكر المنطقي و العملياتي الذي يقوم على الجانب الملموس، و هذا من خلال اللجوء للتحليل، التجريب، ثم الاستنتاج.

لم يتمكن الطفل(ب) من الإجابة على كل الأسئلة المتعلقة بالبند الأوّل في سلم تكميم الاحتمالات، حيث لم يتمكن من فهم المطلوب منه في هذا السلم بسهولة، فلم يجب الطفل على السؤال الأول رغم توجيهات الباحثة و اكتفى بقوله " لا أعرف" ، ثم قام بتقديم جواب خاطئ في السؤال الثاني، و بعد توجيهات الباحثة، توصل الطفل إلى الإجابة على السؤالين الأخيرين للبند الأول ، عل العموم وجد الطفل (ب) صعوبة كبيرة في فهم مبدأ السلم الذي يقوم على الافتراض من خلال الفكر المنطقي و الرياضي. و عليه لم يتمكن من الإجابة على البنود اللاحقة.

إن اعتماد الطفل (ب) على الفكر العملياتي الملموس ساعده أيضا في الحصول على النتيجة الكاملة في سلم تأرجح النواس، حيث وصل إلى استنتاج العامل الذي يزيد من سرعة اهتزاز النواس بعد تجريب العوامل الأربعة المقدمة من قبل الباحثة. إنّ أغلب نتائج الحالة في السلالم التي تقوم على هذا الجانب الأدائي الملموس كانت عادية، حيث تحصل الطفل (ب) على العلامة الكاملة في اختبار تأرجح النواس، إضافة لنجاحه في البندين الأولين لسلم المنحنيات الميكانيكية و قدرته على تصور و رسم التخطيط الناتج عن حركة القلم و الأسطوانة . أظهر المبحوث قدرات جيدة في التحكم الفضائي في كل من سلم المنحنيات الميكانيكية ، استبدال المواقع و تأرجح النواس.

ب.1 درجة الفروق :

الجدول رقم (95): درجة الفروق عند الحالة السادسة عشر.

السلالم	درجة الفروق
سلم الاحتفاظ و سلم استبدال المواقع	0
سلم الاحتفاظ و سلم تكميم الاحتمالات	1
سلم الاحتفاظ و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم الاحتفاظ و سلم تأرجح النواس	0
سلم استبدال المواقع و سلم تكميم الاحتمالات	1
سلم استبدال المواقع و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم استبدال المواقع و سلم تأرجح النواس	0
سلم تكميم الاحتمالات و سلم المنحنيات الميكانيكية	1
سلم تكميم الاحتمالات و سلم تأرجح النواس	1
سلم المنحنيات الميكانيكية و سلم تأرجح النواس	0
مؤشر تناسق الفكر	4

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ المقارنة بين السلالم الخمسة للاختبار، بينت أن المجموع الكلى للفروق المسجلة بين السلالم هو أربعة فروق، حيث لم تسجل أية فروق بين ستة ثنائيات من مجموع عشرة ثنائيات، و عليه فمؤشر تناسق الفكر يساوي (4) درجات و هو بالتالي قيمة منخفضة، أي أقل من (6) فروق ، مما يعبر عن وجود تناسق في قدرات الحالة و بنية متجانسة في سياقات الفكر.

ج-نتائج الحالة السادسة عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

ج.1 نتائج الحالة السادسة عشر في سلالم الاختبار :

الجدول رقم (96): نتائج الحالة السادسة عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

السلالم		النقطة الخام	العمر التطوري (AD)	مستوى الفعالية في السلم (NEE)	مستوى الفعالية القطاعي (NES)	
مفردات	(أ)				مستوى الفعالية اللفظية (NEV) **110**	مستوى الفعالية الفئوية(NEC) **104**
	(ب)	26	10 ;0	116		
معارف		25	10 ;0	115		
الفهم الاجتماعي		29	9 ;0	107		
المفاهيم		20	9 ;0	101		
التصنيف	(أ)				مستوى الفعالية غير اللفظية (NENV) **103**	
	(ب)	21	9 ;0	107		
التحليل الفئوي		50	9 ;0	103		
التكيف التطبيقي		32	8 ;0	99		
			مستوى الفعالية العام	**107**		

يلاحظ من خلال النتائج المعروضة في الجدول التالي، أن مستوي الفعالية العام عند الحالة هو (107)، و هو يعبر عن مستوى عادي، و أنّ الطفل(ب) قد تحصل على نتائج من عادية إلى مرتفعة في مستويات الفعالية القطاعية، فبالنسبة لمستوى الفعالية اللفظية تحصلت الحالة على (110)، و هو ما يعبر عن مستوى مرتفع كما تحصلت الحالة على مستوى فعالية غير لفظية يقدر (103)، و مستوى فعالية فئوية تساوي (104) و هو ما يعبر في كل من القطاعين على المستوى عادي .

جاءت القدرات اللفظية للطفل (ب) مرتفعة و متناسقة فيما بينها، ممّا يدل على التحكم الحسن في اللغة و التعامل اللفظي، فقد تحصل الطفل على مستوى فعالية يساوي (116) في سلم مفردات أي عمر تطوري متقدم بسنة عن عمره الحقيقي و هي نتيجة تدل على تفوق الحالة في تعرفها على المفاهيم و تقديم المعاني الصحيحة و الكاملة لكل مفهوم متأثرة في ذلك بالإكتسابات المدرسية و المعرفة باللغة العربية الفصحى، هذه الدرجة المرتفعة صاحبتها درجة مرتفعة أخرى في سلم المعارف، أين تحصل الطفل على مستوى فعالية يقدر ب(115)، أي عمر تطوري متقدم بسنة عن عمره الحقيقي، و هو مستوى مرتفع جدا،

أين سجل فهم جيد للأسئلة و إجابات من خلال جمل طويلة فتدل هذه النتيجة على المستوى المرتفع جدا للمعلومات العامة عند الحالة و القدرة على استرجاعها، و التي هي مرتبطة أساسا بالإكتسابات المدرسية.

أظهر الطفل معرفة جيدة بالمعلومات العامة و معرفة حسنة أيضا بالمعلومات الاجتماعية، أي القدرة على فهم و معرفة الوضعيات و الأدوار الاجتماعية و القواعد التي تحكمها و الذي عبر عنها مستوى الفعالية في سلم الفهم الاجتماعي، الذي يساوي (107).

مستوى الفعالية الفئوية جاء متوسطا في كل السلالم التي تستثير الفكر التصنيفي، سواء السلالم التي تقوم على الجانب التجريدي أي التصنيف اللغوي، أو التصنيف في حضور السند المرئي، فقد تحصلت على مستوى فعالية متوسطة في سلم المفاهيم يقدر ب(101) و مستوى فعالية متوسط أيضا في سلم التصنيف(107) و كذلك مستوى متوسط في سلم التحليل الفئوي و الذي يساوي (103).

مستوى الفعالية غير اللغوي عبّر هو الآخر عن مستوى متوسط ، يدل على التحكم الأدائي ، فبالإضافة للمستوى المتوسط في السلمين التصنيف و التحليل الفئوي، تحصلت الحالة على مستوى يقترب من المتوسط في سلم التكيف التطبيقي و الذي بالرغم من التحكم الحركي و الأدائي للحالة و قدرتها على إدراك العلاقات بين القطع و تركيبها إلاّ أنّ نتيجة هذا السلم تأثرت ببطء الطفل عند الإنجاز خاصة ابتداء من البند السابع حيث لم يتحصل على النقاط الإضافية.

يظهر من خلال نتائج الحالة، أنه لا توجد فروق معبّرة بين مستوى الفعالية العام عند الحالة، و مستويات الفعالية القطاعية، فقد جاءت مستويات الفعالية القطاعية متناسقة مع مستوى الفعالية العام. قدّر الفرق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية اللفظية بثلاث فروق و هي درجة منخفضة، أي ضمن المجموعة (أ)، كما قدّر الفرق أيضا بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية غير اللفظية بأربعة درجات و عليه فهو ينتمي أيضا إلى المجموعة (أ) مما يعبر عن درجة فروق منخفضة . قدرت درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية بثلاث درجات، ممّا يدل على مستوى منخفض من الفروق، و بالتالي فهو ينتمي أيضا للمجموعة (أ). على العموم سجل تناسق تام بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية.

ج.2 درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

الجدول رقم (97) : يبين درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

السلم	الفرق	درجة الفروق
مفردات/معارف	1	أ
مفردات/الفهم الاجتماعي	9	أ
مفردات/ مفاهيم	15	ب
مفردات / تصنيف	9	أ
مفردات / التحليل الفئوي	13	ب
مفردات / التكيف التطبيقي	17	ب
معارف / الفهم الاجتماعي	8	أ
معارف / مفاهيم	14	ب
معارف / تصنيف	8	أ
معارف / التحليل الفئوي	12	ب
معارف / التكيف التطبيقي	16	ب
الفهم الاجتماعي / مفاهيم	6	أ
الفهم الاجتماعي / تصنيف	0	أ
الفهم الاجتماعي / التحليل الفئوي	4	أ
الفهم الاجتماعي / التكيف التطبيقي	8	أ
مفاهيم / تصنيف	6	أ
مفاهيم / التحليل الفئوي	2	أ
مفاهيم / التكيف التطبيقي	4	أ
تصنيف / التحليل الفئوي	4	أ
تصنيف / التكيف التطبيقي	8	أ
التحليل الفئوي / التكيف التطبيقي	4	أ

يعبر الجدول التالي عن درجة الفروق و التباعدات الموجودة بين نتائج السلالم المكونة للاختبار، فيشير الجدول عموما إلى ضعف الفروق و التباعدات بين نتائج السلالم، فهناك (15) ثنائية من مجموع (21) ثنائية سجلت بها درجة منخفضة من الفروق أي ضمن المجموعة (أ)، إضافة لستة ثنائيات تعبر عن

فروق عادية (ب)، هذا كما لا نجد في نتائج الحالة فروق مرتفعة من المجموعة(ج) أو مرتفعة جدا من المجموعة (د)، و هو ما يعبر عن وجود تناسق بين نتائج كل سلالم الاختبار .

يظهر من خلال نتائج الحالة أنّه لا توجد فروق معبرة بين القطاعات، فدرجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية، قدرت بسبعة درجات وهو ما يجعلها ضمن المجموعة (ب) و التي تعبر عن درجة فروق عادية، كذلك قدرت درجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية بستة درجات و هي تنتمي بذلك للمجموعة (ب) ممّا يعبر أيضا عن درجة فروق عادية . الفرق بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية، يدل على وجود درجة فروق منخفضة، حيث تنتمي درجة الفروق بين المستويان و التي تساوي درجة واحدة فقط إلى المجموعة (أ).

إنّ نتائج السلالم المكونة لكل قطاع جاءت هي الأخرى متناسقة فيما بينها، فقد اتّصف مستوى الفعالية اللفظية بتناسق بين نتائج كل السلالم المكونة لهذا القطاع، حيث سجلت فروق منخفضة من المجموعة(أ)، بين أغلب سلالم هذا القطاع، أي بين سلم المفردات و المعارف و التي تساوي درجة الفروق فيهما درجة واحدة، و بين سلم مفردات و الفهم الاجتماعي و التي تساوي درجة الفروق بينهما تسعة درجات ، إضافة لدرجة الفروق بين السلمين معارف و الفهم الاجتماعي و التي تساوي ثمانية درجات و أيضا بين الفهم الاجتماعي و مفاهيم و التي تساوي هي الأخرى ثمانية درجات ، كما سجلت درجة فروق تنتمي للمجموعة العادية (ب) بين السلمين مفردات و مفاهيم و تقدر هذه الفروق ب15 درجة و بين السلمين معارف و مفاهيم و التي تقدر درجة الفروق بينهما ب(14) درجة.

أظهر حساب الفروق بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية غير اللفظية هو الآخر وجود تناسق بين السلالم المكونة لهذا القطاع ، فقد صنفت كل درجات الفروق المحسوبة بين السلالم المكونة لهذا القطاع ضمن المجموعة (أ) و التي تدل على فروق ضعيفة ، فقد سجلت أربعة فروق بين السلمين : التصنيف و التحليل الفئوي و سلم التحليل الفئوي و التكيف التطبيقي ، إضافة لتسجيل ثمانية فروق بين السلمين التصنيف و التطبيق التكيفي .

سجّل مستوى الفعالية الفئوية كباقي السلالم السابقة، تناسقا بين مختلف السلالم المكونة لهذا القطاع، فقد كان الفرق المحسوب بين السلّمان : مفاهيم و تصنيف هو ستة درجات ، و السلمين تصنيف و التحليل

الفئوي هو أربعة درجات، كما أن الفرق بين سلم المفاهيم و التحليل الفئوي قدر بدرجتان و هو ما يعبر عن درجة فروق عادية منخفضة (أ) بين نتائج جميع السلالم المكونة لمستوى الفعالية الفئوية.

د-خلاصة عامة للحالة السادسة عشر:

يستخلص من نتائج الحالة النقاط التالية:

- قدرات معرفية عادية تظهر من خلال اختباري سلم التفكير المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.
- سجلت درجة فروق ضعيفة بين نتائج سلالم التفكير المنطقي، حيث قدر مؤشر تناسق التفكير بأربعة درجات، مما يدل على وجود تناسق بين القدرات.

فروق من ضعيفة إلى عادية في نتائج اختبار السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية . تظهر من خلال:

- فروق ضعيفة بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية.
- وجود فروق ضعيفة (أ) و فروق عادية(ب) فقط بين مجموع السلالم.
- وجود فروق ضعيفة إلى عادية بين مستويات الفعالية القطاعية، حيث سجلت فروق عادية بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية، إضافة لفروق عادية بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوي. كما سجلت فروق ضعيفة بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية.
- سجلت فروق ضعيفة و عادية بين السلالم المكونة لكل القطاعات الثلاثة.

يستنتج من مجموع نتائج الاختبارين أن الحالة تتصف بالتناسق في نتائجها و هذا من خلال الاختبارين و كل درجات الفروق المسجلة بين النتائج هي عبارة عن فروق ضعيفة مما يدل على غياب عدم التناسق المعرفي المرضي عند هذه الحالة. و بالتالي جاءت قدرات الحالة متناسقة .

7.2.1الحـــــــــــالة السابعة عشر:

تقديم عام للحالة السابعة عشر:

الحالة السابعة هي للطفلة (غ)، تبلغ من العمر تسع سنوات، معدلها (8.43)، و هي تلميذة متفوقة منذ السنة الأولى، حيث كان ترتيبها دائما ضمن الخمس الأوائل في القسم، و هي تحتل المرتبة الثانية هذه السنة، أغلب علاماتها تتراوح بين(7 و9)على عشرة.

كانت الطفلة (غ) جد مهتمة بالاختبارين ، كانت كثيرة الحركة و في بعض الأحيان تغادر مكانها فجأة لتحول انتباهها إلى أحد الأشياء الموجودة في القاعة مما اضطر الباحثة إلى لفت انتباهها في كل مرة للرجوع للاختبار، تمل بسرعة فتطلب من الباحثة في كل مرة كم بقي من الوقت لإنهاء العمل و تطلب الانتقال إلى سلم آخر، هذا كله لم يمنع فهمها الجيد للتعليمات منذ الإلقاء الأول و تفكيرها جيدا قبل إعطاء الإجابة.

ب-ملخص نتائج سلالم تطور الفكر المنطقي:

الجدول رقم (98): ملخص نتائج الحالة السابعة عشر في سلالم تطور الفكر المنطقي.

السلم	النقطة	المستوى
الاحتفاظ بالوزن و الحجم	2	المستوى الملموس
استبدال المواقع	2	المستوى الملموس
تكميم الاحتمالات	2	المستوى الملموس
تأرجح النواس	2	المستوى الملموس
المنحنيات الميكانيكية	2	المستوى الملموس
المجموع	10	المستوى الملموس (ب)

تمثل مجموع النقاط التي تحصلت عليها الحالة في كل السلالم الخمسة في (10) نقاط و هو ما يعبر عن المستوى الملموس (ب). أي أن مستوى تطور الفكر المنطقي لهذه الحالة يوازي المستوى الملموس (ب)، و هو ما يدل على مستوى النمو الفكري الموازي لعمر الحالة، تميزت نتائج الحالة عموما في سلالم الفكر المنطقي باكتسابها لمفهوم الوزن دون مفهوم الحجم، و قد تمكنت من تفسير إجابتها في البند الأوّل الخاص بالوزن حيث أشارت إلى بقاء الوزن نفسه حتى و إن تغير الشكل، لكنها فشلت فيما بعد في بند الاحتفاظ بالحجم و في بند الاحتفاظ بالوزن و الحجم معا. اتصفت هذه الحالة بالاعتماد على الفكر الملموس في سلم استبدال المواقع و سلم تكميم الاحتمالات، و اللذان يقومان أساسا على الفكر المنطقي

و الفكر الرياضي، فتمكنت من الإجابة على الأسئلة المكونة للبند الأوّل فقط، و هذا من خلال اللجوء للفكر الأدائي الملموس، حيث قامت باستبدال المواقع الخاصة بكل قريصة معتمدة في ذلك على المنهج المقدم في البند التدريبي، و الذي يسمح بالتعرف على جواب البند الأول دون البنود الأخرى و عليه عندما تطلبت البنود الأخرى قدرات أعلى من الفكر الرياضي التجريدي لم تتوصل الحالة من الإجابة على هذه البنود فلم تتوصل إلى استنتاج منهج تحديد الكومة الصحيحة، و قد أظهرت الحالة ضعفا في التفكير الرياضي المجرد الذي يقوم عليه سلم تكميم الاحتمالات، فلم تتمكن من الإجابة إلاّ على البند الأول الذي يعود للمستوى الملموس حيث اختارت الكومات الصحيحة بناء على وجود أقل عدد من القريصات الصفراء غير المعلّمة، كما احتاج الوصول للجواب الصحيح الكثير من التدخل من قبل الباحثة لتبسيط المطلوب و تحويل فكر الطفل نحو الإجابة الصحيحة .

إن اعتماد الحالة على الفكر العملياتي الملموس ساعدها أيضا في الحصول على النتيجة الكاملة في سلم تأرجح النواس بحيث قامت بتجريب كل العوامل و تمكنت بنوع من التوجيه من قبل الباحثة إلى استنتاج العامل الصحيح الذي يؤدي إلى زيادة سرعة النواس. أظهرت المبحوثة قدرات جيدة في التحكم الفضائي في سلم المنحنيات الميكانيكية، حيث أجابت إجابة صحيحة فيما يخص البند الأوّل و الثاني المرتبط بتصور حركة القلم و بعدها حركة القلم و الأسطوانة، حيث تمكنت الحالة من تصور هذا التخطيط و بعد ذلك إنجازه على الورقة مع احترام علامة الانطلاق في كل مرة.

ب.1 درجة الفروق :

الجدول رقم (99): درجة الفروق عند الحالة السابعة عشر.

السلالم	درجة الفروق
سلم الاحتفاظ و سلم استبدال المواقع	0
سلم الاحتفاظ و سلم تكميم الاحتمالات	0
سلم الاحتفاظ و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم الاحتفاظ و سلم تأرجح النواس	0
سلم استبدال المواقع و سلم تكميم الاحتمالات	0
سلم استبدال المواقع و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم استبدال المواقع و سلم تأرجح النواس	0

سلم تكميم الاحتمالات و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم تكميم الاحتمالات و سلم تأرجح النواس	0
سلم المنحنيات الميكانيكية و سلم تأرجح النواس	0
مؤشر تناسق الفكر	0

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ المقارنة بين السلالم الخمسة للاختبار، بينت أن المجموع الكلى للفروق المسجلة بين السلالم هو صفر، حيث لم تسجل أية فروق بين كل الثنائيات العشرة، و عليه فمؤشر تناسق الفكر يساوي الصفر، لا توجد فروق إطلاقا بين السلالم، مما يعبر عن وجود تناسق في قدرات الحالة و بنية متجانسة في سياقات الفكر.

ج-نتائج الحالة السابعة عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

ج.1 نتائج الحالة السابعة عشر في سلالم الاختبار :

الجدول رقم (100): نتائج الحالة السابعة عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

السلالم		النقطة الخام	العمر التطوري (AD)	مستوى الفعالية في السلم (NEE)	مستوى الفعالية القطاعي (NES)	
مفردات	(أ)				مستوى الفعالية اللفظية **(NEV) 102**	مستوى الفعالية الفئوية**(NEC) 102**
	(ب)	**21**	9 ;6	109		
معارف		**32**	9 ;0	96		
الفهم الاجتماعي		**29**	9 ;0	107		
المفاهيم		**20**	8 ;6	96		
التصنيف	(أ)				مستوى الفعالية غير اللفظية **(NENV) 100**	
	(ب)	**20**	9 ;0	102		
التحليل الفئوي		**45**	9 ;0	103		
التكيف التطبيقي		**40**	9 ;0	103		
			مستوى التباين العام	**103**		

تشير مجموع النتائج المعروضة في الجدول التالي، أن مستوي الفعالية العام عند الحالة هو (103)، و هو يعبر عن مستوى عادي. تحصلت الحالة على نتائج متوسطة و متقاربة جدا في كل مستويات الفعالية القطاعية، فبالنسبة لمستوى الفعالية غير اللفظية، فقد تحصلت الحالة على (100)، كما تحصلت الحالة

على مستوى فعالية متساوي، بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية فئوية و الذي يقدر ب (102).

على العموم أبدت المبحوثة، قدرات لغوية متوسطة من خلال مجموع نتائجها في السلالم اللفظية، حيث تحصلت على مستويان متقاربان بين سلم المفردات و سلم الفهم الاجتماعي، فتحصلت في السلم الأول على مستوى فعالية يقدر ب(109) و تحصلت في السلم الثاني على مستوى فعالية يقدر ب(107)، كما تحصلت على نفس مستوى الفعالية الذي يساوى (96) في كل من السلم معارف و مفاهيم . لقد عبرت هذه النتائج عن تحكم متوسط في اللغة و ذلك من حيث امتلاك رصيد من الألفاظ المعرفة و المصنفة إلى مجموعات حسب أبعاد معينة، كما أبدت الحالة القدرة على معرفة بعض القواعد و الوضعيات الاجتماعية، إضافة لاكتساب الحالة لمجموعة من المعارف، خاصة فيما يتعلق بالزمن، الجسم الأحجام.

سجل الفكر الفئوي اللغوي عند الحالة مستوى متوسطا و قد ظهرت أيضا بنفس المستوى حتى في السلالم التي تختبر الفكر التصنيفي بالاعتماد على مادة الاختبار الملموسة ، فقد تحصلت الحالة في السلمين التصنيف و التحليل الفئوي على مستوى فعالية متقارب، إذ تحصلت الحالة على مستوى فعالية يساوى (102) في الاختبار الأوّل، و مستوى فعالية يساوى (103) في الاختبار الثاني .

الفكر المنطقي الذي يقوم على الجانب العملياتي الملموس، جاء هو الآخر متوسطا، الشيء الذي عبرت عليه مستويات الفعالية المتوسطة في السلالم غير اللفظية، المتمثلة في سلم التصنيف، التحليل الفئوي و التكيف التطبيقي، فقد أظهر الحالة قدرات عادية في التحليل ، فهم العلاقات و التركيب .

تشير النتائج المبينة في الجدول التالي أنه لا توجد فروق معبّرة بين مستوى الفعالية العام و مستويات الفعالية القطاعية، فقد جاءت مستويات الفعالية القطاعية متناسقة مع مستوى الفعالية العام. قدّر الفرق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية اللفظية بدرجة واحدة و هي درجة منخفضة، أي ضمن المجموعة (أ)، كما قدّر الفرق أيضا بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية غير اللفظية بثلاث درجات و عليه فهو ينتمي أيضا إلى المجموعة (أ). قدرت درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية بدرجة واحدة ، ممّا يدل على مستوى منخفض من الفروق، و بالتالي فهو ينتمي للمجموعة (أ). على العموم سجل التناسق بين مستوى الفعالية العام و كل مستويات الفعالية القطاعية.

ج.2 درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

الجدول رقم (101) : يبين درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

السلم	الفرق	درجة الفروق
مفردات/معارف	13	ب
مفردات/الفهم الاجتماعي	2	أ
مفردات/ مفاهيم	13	ب
مفردات / تصنيف	7	أ
مفردات / التحليل الفئوي	6	أ
مفردات / التكيف التطبيقي	6	أ
معارف / الفهم الاجتماعي	11	ب
معارف / مفاهيم	0	أ
معارف / تصنيف	6	أ
معارف / التحليل الفئوي	7	أ
معارف / التكيف التطبيقي	7	أ
الفهم الاجتماعي / مفاهيم	11	ب
الفهم الاجتماعي / تصنيف	5	أ
الفهم الاجتماعي / التحليل الفئوي	4	أ
الفهم الاجتماعي / التكيف التطبيقي	4	أ
مفاهيم / تصنيف	5	أ
مفاهيم / التحليل الفئوي	7	أ
مفاهيم / التكيف التطبيقي	0	أ
تصنيف / التحليل الفئوي	12	ب
تصنيف / التكيف التطبيقي	12	ب
التحليل الفئوي / التكيف التطبيقي	0	أ

يعبر الجدول التالي عن الفروق و التباعدات الموجودة بين نتائج السلالم المكونة للاختبار، فيشير الجدول عموما إلى ضعف الفروق و التباعدات بين نتائج السلالم، فهناك (15) ثنائية من مجموع (21) ثنائية ، سجلت بها درجة منخفضة من الفروق (أ) ، إضافة لستة ثنائيات تعبر عن فروق عادية (ب) ، هذا كما

لا نجد في نتائج الحالة فروق مرتفعة من المجموعة(ج) أو مرتفعة جدا من المجموعة (د) ، مما يعبر عن وجود تناسق بين نتائج كل سلالم الإختبار.

يظهر من خلال نتائج الحالة المعروضة في هذا الجدول أنّه لا توجد فروق معبرة بين القطاعات، فدرجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية ، قدرت بدرجتين وهو ما يجعلها ضمن المجموعة (أ) و التي تعبر عن درجة فروق منخفضة، كذلك لم تسجل أي فروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية و هو ما يدل على التناسق التام. الفرق بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية ، يدل هو الآخر على درجة فروق منخفضة ، حيث تنتمي درجة الفروق بين المستويان و التي تساوي درجتين د للمجموعة (أ).

يظهر من خلال النتائج المعروضة في الجدول التالي، أن نتائج السلالم المكونة لكل قطاع جاءت متناسقة فيما بينها، فقد اتّصف مستوى الفعالية اللفظية بتناسق بين نتائج كل السلالم المكونة لهذا القطاع، حيث سجلت فروق عادية من المجموعة(ب)، بين أغلب سلالم هذا القطاع، أي بين السلم مفردات و معارف و التي تساوي درجة الفروق فيه (13) درجة، و بين سلم مفردات و مفاهيم و التي تساوي درجة الفروق بينهما (13) درجات أيضا، إضافة لدرجة الفروق بين السلمين معارف و الفهم الاجتماعي و التي تساوي (11) درجة و أيضا بين الفهم الاجتماعي و مفاهيم و التي تساوي هي الأخرى (11) درجة، كما سجلت درجة فروق منخفضة تنتمي للمجموعة (أ) بين السلمين مفردات و الفهم الاجتماعي و التي تساوي درجة واحدة فقط، إضافة لعدم تسجيل أي فرق بين السلمين معارف و مفاهيم حيث كانت درجة الفروق تساوي الصفر.

سجّل مستوى الفعالية الفئوية كباقي السلالم السابقة، تناسقا بين مختلف السلالم المكونة لهذا القطاع، فقد صنفت كل درجات الفروق المحسوبة بين السلمين مفاهيم و التصنيف و التي تساوي ستة درجات، إضافة إلى الفروق بين السلمين مفاهيم و التحليل الفئوي و التي تساوي(7) درجات، و هي ضمن المجموعة (أ) و التي تدل على فروق ضعيفة، أمّا درجة الفروق بين السلمين التصنيف و التحليل الفئوي فقد قدرت ب(12) فرق و هو ما يعبر عن فروق عادية ضمن المجموعة (ب).

أظهر حساب الفروق بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية غير اللفظية هو الآخر وجود تناسق بين السلالم المكونة لهذا القطاع، فقد كان الفرق المحسوب بين السلّمان : التصنيف و التحليل الفئوي إضافة

للسلمان التصنيف و التكيف التطبيقي تساوي (12) درجة و هي تدل على درجة عادية من الفروق(ب) ، كما لم تسجل أيّة فروق بين السلمين التحليل الفئوي و التكيف التطبيقي فقد كانت الفروق تساوي الصفر.

د- خلاصة عامة للحالة السابعة عشر:

يستخلص من نتائج الحالة النقاط التالية:

- قدرات معرفية عادية تظهر من خلال اختباري سلم التفكير المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.
- لم تسجل أيّة فروق نتائج سلالم التفكير المنطقي، حيث قدر مؤشر تناسق التفكير بالصفر مما يدل على وجود تناسق تام بين القدرات.
- فروق من ضعيفة إلى عادية في نتائج اختبار السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية . تظهر من خلال:

- فروق ضعيفة بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية.
- وجود فروق ضعيفة (أ) و فروق عادية(ب) فقط بين مجموع السلالم.
- وجود فروق ضعيفة بين كل مستويات الفعالية القطاعية.
- سجلت فروق ضعيفة و عادية بين السلالم المكونة لكل القطاعات الثلاثة.

يستنتج من مجموع نتائج الاختبارين أن الحالة تتصف بالتناسق في نتائجها و هذا من خلال الاختبارين و كل درجات الفروق المسجلة بين النتائج هي عبارة عن فروق ضعيفة ممّا يدل على غياب عدم التناسق المعرفي المرضي عند هذه الحالة. و بالتالي جاءت قدرات الحالة متناسقة .

8.2.1 الحـــــــــالة الثامنة عشر:

أ-تقديم عام للحالة الثامنة عشر:

الحالة الثامنة عشر هي للطفلة (ر)، تبلغ من العمر تسع سنوات، علامات (ر) كانت ضمن إطار فوق المتوسط خلال السنة الأولى و بداية السنة الثانية، لترتفع مع الفصل الثاني للسنة الثانية، و يصبح ترتيبها مع الخمس الأوائل. تحتل (ر) المرتبة الثانية، تمثل معدلها في(8.75)، ومجموع علاماتها متقارب في أغلب المواد بين(8 و 9)على عشرة.

كانت (ر) جد مرتاحة أثناء تطبيق الاختبارين، هادئة، قليلة التعليقات، تركز وتفكر كفاية قبل الإجابة، كانت تركز جيدا أثناء إلقاء التعليمة، لها ميل لاستعمال اللغة العربية عند الإجابة، و قد كانت لغتها سليمة، و قد ظهر هذا خاصة في سلم المفردات، الفهم الاجتماعي و معارف. كانت تظهر عليها إيماءات الانزعاج خاصة عندما لا تتعرف على الإجابة الصحيحة.

ب-ملخص نتائج سلالم تطور الفكر المنطقي:

الجدول رقم (102): ملخص نتائج الحالة الثامنة عشر في سلالم تطور الفكر المنطقي.

السلم	النقطة	المستوى
الاحتفاظ بالوزن و الحجم	2	المستوى الملموس
استبدال المواقع	2	المستوى الملموس
تكميم الاحتمالات	1	المستوى الملموس
تأرجح النواس	2	المستوى الشكلي ب
المنحنيات الميكانيكية	2	المستوى الملموس
المجموع	9	المستوى الملموس (ب)

يبلغ مجموع النقاط التي تحصلت عليها الحالة في كل السلالم الخمسة للاختبار تسعة نقاط و هو ما يعبر عن المستوى الملموس (ب). أي أن مستوى تطور الفكر المنطقي لهذه الحالة يوازي المستوى الملموس (ب) و الذي يوازي مرحلة النمو الخاصة بعمر الطفلة.

عبرت نتائج الحالة في الاختبار الأول للاحتفاظ بالوزن و الحجم ، أن الحالة أجابت على البند الأول فقط و المتعلق بالاحتفاظ بالوزن و قد تحصلت على العلامة الكاملة و هي اثنان، بحيث أجابت على كل

الأسئلة ، حيث بالرغم من تغيير شكل نفس العجينة في كل المرة ، كانت تتوصل إلى معرفة أنّ وزن كرة العجين لا يتغير رغم تغير الشكل. أمّا في باقي البنود المتعلقة بالحجم و الوزن و الحجم معا فلم تكتسب بعد الطفلة مفهوم الاحتفاظ و بالتالي لم تتمكن من الإجابة على تلك البنود.

تحصلت المبحوثة بصعوبة على العلامة اثنان في سلم استبدال المواقع و هي العلامة الكاملة، حيث لم تصل إلى الجواب الصحيح إلاّ من خلال السند المتكرر من قبل الباحثة، فلم تكن تتبع منهجا واضحا في التفكير، بل كانت تستبدل مواقع القريصة و تحسبها، ثم تنظر إلى الباحثة، بعد تدخل هذه الأخير تواصل استبدال القريصة الأخرى بنفس الطريقة إلى غاية القريصة الرابع ، لتتمكن بصعوبة من استنتاج عدد استبدالات المواقع، فلم تستطع فهم منهج الوصول للجواب الصحيح لا في هذا البند و لا حتى في بند التمرّن، و بالتالي لم تستطع الإجابة على البنود اللاحقة .

أظهرت الحالة بعض الصعوبة في التفكير الرياضي و التعامل مع الأرقام في سلم استبدال المواقع الذي يستثير هذا النوع من التفكير و كذلك سلم تكميم الاحتمالات، حيث أجابت هنا أيضا على البند الأول فقط و تحصلت فيه على العلامة الكاملة و هذا باعتمادها على اختيار التفكير الملموس، أي اختيار الكومة التي تحتوى على أقل عدد من القريصات الصفراء غير معلّمة، يظهر عموما من خلال نتائج المفحوص في هذه السلالم أنّها تصل إلى التعرف على العلاقات و الاستنتاجات البسيطة فقط و التي تقوم على السند المرئي لمادة الاختبار.

يظهر من خلال النتائج أن التحكم الأدائي حسن عند الحالة، و قد ظهر هذا من خلال سلم تأرجح النواس، حيث ، كانت الحالة جد مرتاحة في الإجابة عن هذا الاختبار من خلال القدرة تجريب العوامل الأربعة ثم القدرة على ربط العلاقات ثم استنتاج العامل الصحيح من مجموع العوامل الأربعة و عليه تحصلت الحالة على النتيجة الكاملة في هذا السلم. كما أظهرت الحالة ميل أكثر للفكر العملياتي البسيط من خلال اختبار المنحنيات الميكانيكية حيث أجابت على البندين الأوّلين و تحصلت فيهما على العلامة الكاملة، ممّا يعبر عن قدرة الحالة على تصور مثير مجرد و تحويله إلى ملموس مع احترام علامة البداية و التي تدل على التموقع الجيد في الفضاء و لم تتمكن بالمقابل من الإجابة على باقي البنود لزيادة و تدامج المثيرات و بالتالي عدم القدرة على تصور أثر كل هذه المثيرات مع بعض. فعلى العموم نجاح الحالة يكون مع الإثارات التي تعتمد على الفكر الملموس و الفكر المنطقي و الاستدلالي البسيط.

ب.1 درجة الفروق :

الجدول رقم (103): درجة الفروق عند الحالة الثامنة عشر.

السلالم	درجة الفروق
سلم الاحتفاظ و سلم استبدال المواقع	0
سلم الاحتفاظ و سلم تكميم الاحتمالات	1
سلم الاحتفاظ و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم الاحتفاظ و سلم تأرجح النواس	0
سلم استبدال المواقع و سلم تكميم الاحتمالات	1
سلم استبدال المواقع و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم استبدال المواقع و سلم تأرجح النواس	0
سلم تكميم الاحتمالات و سلم المنحنيات الميكانيكية	1
سلم تكميم الاحتمالات و سلم تأرجح النواس	1
سلم المنحنيات الميكانيكية و سلم تأرجح النواس	1
مؤشر تناسق الفكر	5

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ المقارنة بين السلالم الخمسة للاختبار، بينت أن المجموع الكلى للفروق المسجلة بين السلالم هو خمسة فروق، حيث لم تسجل أية فروق بين خمسة ثنائيات من مجموع عشرة ثنائيات، و عليه فمؤشر تناسق الفكر يساوي خمسة درجات و هو قيمة منخفضة، أي أقل من (6) فروق ممّا يعبر عن وجود تناسق في قدرات الحالة و بنية متجانسة في سياقات الفكر.

ج-نتائج الحالة الثامنة عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

ج.1 نتائج الحالة الثامنة عشر في سلالم الاختبار :

الجدول رقم (104): نتائج الحالة الثامنة عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

السلالم		النقطة الخام	العمر التطوري (AD)	مستوى الفعالية في السلم (NEE)	مستوى الفعالية القطاعي (NES)	
مفردات	(أ)				مستوى الفعالية اللفظية **(NEV) 100**	مستوى الفعالية الفئوية**(NEC) 99**
	(ب)	21	8 ;9	99		
معارف		23	10 ;0	105		
الفهم الاجتماعي		27	8 ;6	96		
المفاهيم		20	9 ;0	101		
التصنيف	(أ)				مستوى الفعالية غير اللفظية **(NENV) 104**	
	(ب)	20	9 ;0	102		
التحليل الفئوي		45	7 ;6	94		
التكيف التطبيقي		40	9 ;0	115		
			مستوى الفعالية العام	**102**		

تظهر النتائج المقدمة في الجدول التالي، أن مستوي الفعالية العام عند الحالة هو (104)، و هو يعبر عن مستوى عادي، و أنّ الحالة قد تحصلت على نتائج عادية أيضا في مستويات الفعالية القطاعية، فبالنسبة لمستوى الفعالية اللفظية تحصلت الحالة على (100) ، كما تحصل على مستوى فعالية غير لفظية يقدر ب (104)، و مستوى فعالية فئوية تساوي (99).

يظهر من خلال نتائج الحالة في السلالم اللفظية، أن القدرات اللغوية عند الحالة تعبر عن مستوى متوسط حيث جاءت مجموعة من السلالم تعبر عن مستوى في حدود المتوسط ، أي مستوى فعالية يساوي (99) في سلم مفردات ويساوي (96) في سلم الفهم الاجتماعي، بينما من جهة أخرى جاءت نتائج سلم المعارف تعبر عن مستوى فعالية مرتفع يساوي (105) ، أي عمر تطوّري أكبر بسنة من عمر الحالة. تدل هذه المعطيات أنّ للحالة مقدرة على التعبير عن المعاني و استخدام جمل و تراكيب صحيحة في تفسير المفاهيم المعروضة عليها، كما أظهرت الحالة معرفتها بمجموعة من الوضعيات و القواعد التي تحكم العلاقات الاجتماعية، إضافة لاكتسابها الجيد لمجموعة من المعارف العامة و المرتبطة بالإكتسابات المدرسية.

أظهرت الحالة قدرات متوسطة أيضا في التصنيف و هذا من خلال النتيجة المتقاربة المتحصل عليها في سلم المفاهيم و التي تساوي (101) و سلم التصنيف و التي تساوي (102)، و هي تدل على سهولة الحالة في التعرف على المواضيع ، القدرة على إدراك العلاقات التي تربط بينها ، ثم تصنيفها حسب أبعاد معينة و هذا سواء على المستوى الرمزي اللغوي ، مثلما هو الحال في سلم المفاهيم أو على المستوى الملموس مثلما هو الحال في سلم التصنيف، فللحالة نفس المستوى المتوسط في الجانبان ، لكن بالرغم من ذلك نجد أنّ الأمور تتعقد بشكل بسيط إذا ارتبط التصنيف بمجموعة من المثيرات في آن واحد ، حيث يظهر أنّ الحالة تجد صعوبة في معالجة عدد كبير من المثيرات الرمزية في آن واحد و هذا ما عبر عنه مستوى الفعالية تحت المتوسط و الذي يساوي (94) في سلم التحليل الفئوي و حتى في سلم المنحنيات الميكانيكية في الاختبار السابق مثلا ، فتفكير الحالة يقوم على الفكر المنطقي البسيط . و قد أكدته من جهة أخرى النقطة المرتفعة التي تحصلت عليها الحالة في سلم التكيف التطبيقي و التي تساوي (115) ، فبالرغم من ضرورة معالجة الحالة للعديد من المثيرات للوصول إلى تركيبها و تقديم الجواب إلا أن الحالة تحصلت على نقطة مرتفعة لأنها تتعامل مع مادة ملموسة، فالطابع غير الرمزي للمثيرات المتعددة في هذا السلم هو ما سعدها على الوصول للإجابات السريعة إضافة لسرعة الأداء.

تشير النتائج المبينة في الجدول التالي أنه لا توجد فروق معبّرة بين مستوى الفعالية العام و مستويات الفعالية القطاعية، فقد جاءت كل مستويات الفعالية القطاعية متناسقة مع مستوى الفعالية العام.و تعبر عن درجت فروق ضعيفة أي ضمن المجموعة (أ)، فقد قدّر الفرق بين كل من مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية اللفظية من جهة و مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية غير اللفظية من جهة أخرى بدرجتين ، كما قدرت درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية بأربعة درجات.

ج.2 درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

الجدول رقم (105) : يبين درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

السلم	الفرق	درجة الفروق
مفردات/معارف	6	أ
مفردات/الفهم الاجتماعي	3	أ
مفردات/ مفاهيم	2	أ
مفردات / تصنيف	2	أ
مفردات / التحليل الفئوي	8	أ
مفردات / التكيف التطبيقي	2	أ
معارف / الفهم الاجتماعي	9	ب
معارف / مفاهيم	4	أ
معارف / تصنيف	3	أ
معارف / التحليل الفئوي	11	أ
معارف / التكيف التطبيقي	10	أ
الفهم الاجتماعي / مفاهيم	5	أ
الفهم الاجتماعي / تصنيف	6	أ
الفهم الاجتماعي / التحليل الفئوي	2	أ
الفهم الاجتماعي / التكيف التطبيقي	19	ب
مفاهيم / تصنيف	1	أ
مفاهيم / التحليل الفئوي	5	أ
مفاهيم / التكيف التطبيقي	6	أ
تصنيف / التحليل الفئوي	2	أ
تصنيف / التكيف التطبيقي	13	ب
التحليل الفئوي / التكيف التطبيقي	21	ج

يعبر الجدول التالي عن الفروق و التباعدات الموجودة بين نتائج السلالم المكونة للاختبار، فيشير الجدول عموما إلى ضعف الفروق و التباعدات بين نتائج السلالم، فهناك (17) ثنائية من مجموع (21) ثنائية ، سجلت بها درجة منخفضة من الفروق (أ) ، إضافة لثلاث ثنائيات تعبر عن فروق عادية (ب) ،

هذا كما نجد ثنائية واحدة فقط تعبر عن درجة فروق مرتفعة من المجموعة(ج) و هي بين السلمين التحليل الفئوي و التكيف التطبيقي و التي تبلغ درجة الفروق بها (21) فرق .

يظهر من خلال نتائج الحالة المعروضة في هذا الجدول أنّه لا توجد فروق معبرة بين القطاعات، فقد صنفت كل الفروق المحسوبة ضمن المجموعة (أ) و التي تدل على درجة ضعيفة من الفروق، فدرجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية، قدرت بأربعة درجات، كذلك قدرت درجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية بدرجة واحدة فقط، إضافة لدرجة الفروق بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية و التي تساوي خمسة درجات.

تدل معطيات الجدول التالي، أنّ مجموع نتائج السلالم المكونة لكل قطاع جاءت متناسقة فيما بينها ، فقد اتّصف مستوى الفعالية اللفظية بتناسق بين نتائج كل السلالم المكونة لهذا القطاع، حيث سجلت فروق منخفضة من المجموعة(أ)، بين أغلب سلالم هذا القطاع ، أي بين السلم مفردات و معارف و التي تساوي درجة الفروق فيه ستة درجات، بين سلم مفردات و مفاهيم و التي تساوى الفروق بينهما ثلاث درجات، و بين سلم مفردات و مفاهيم و التي تساوي درجة الفروق بينهما درجتان، إضافة لدرجة الفروق بين السلمين معارف و مفاهيم و التي تساوي أربعة درجات و أيضا بين الفهم الاجتماعي و مفاهيم و التي تساوي خمسة درجات، مع تسجيل ثنائية واحدة فقط و هي معارف و الفهم الاجتماعي، قدرت درجة الفروق بينهما بتسعة فروق و هي تصنف بالتالي ضمن الفروق العادية أي ضمن المجموعة (ب) .

أظهر حساب الفروق بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية الفئوية هو الآخر وجود تناسق بين السلالم المكونة لهذا القطاع، فقد صنفت كل درجات الفروق المحسوبة ضمن المجموعة (أ) و التي تدل على فروق ضعيفة، فقد سجل فرق واحد فقط بين السلمين : التصنيف و مفاهيم و فرقان بين سلم التصنيف و التحليل الفئوي، إضافة لتسجيل خمسة فروق بين السلمين التحليل الفئوي و مفاهيم .

سجّل مستوى الفعالية غير اللفظية تناسقا بين ثنائيتين من السلالم المكونة لهذا القطاع، فقد كان الفرق المحسوب بين السلّمان : التصنيف و التحليل الفئوي يساوي درجتان و هو يصنف ضمن الفروق الضعيفة أي المجموعة (أ) إضافة لدرجة الفروق المحسوبة بين السلمين تصنيف و التكيف التطبيقي و التي تساوي 13 درجة و التي تصنف ضمن الفروق العادية أي ضمن المجموعة(ب). كما سجل في هذا القطاع عدم

تناسق واحد فقط جاء بين السلمين التحليل الفئوي و التكيف التطبيقي و التي قدرت درجة الفروق بينهما ب21 درجة ، أي ضمن الفروق المرتفعة و التي تنتمي للمجموعة (ج).

د-خلاصة عامة للحالة الثامنة عشر:

يستخلص من نتائج الحالة في الاختبارين، النقاط التالية:

– قدرات معرفية عادية تظهر من خلال اختباري سلم التفكير المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

– درجة فروق ضعيفة بين نتائج سلالم التفكير المنطقي، حيث قدر مؤشر تناسق التفكير بخمسة درجات، مما يدل على وجود تناسق بين القدرات.

– فروق من ضعيفة إلى عادية في نتائج اختبار السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية . تظهر من خلال:

- فروق ضعيفة بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية.
- وجود فروق ضعيفة (أ) و فروق عادية(ب) بين مجموع السلالم مع تسجيل فروق مرتفعة في ثنائية واحدة فقط..
- وجود فروق ضعيفة بين كل مستويات الفعالية القطاعية.
- سجلت فروق ضعيفة و عادية بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوي ، مع تسجيل فروق مرتفع واحد فقط بين سلمين في مستوى الفعالية غير اللفظية.

يستنتج من مجموع نتائج الإختبارين أن الحالة تتصف بالتناسق في نتائجها و هذا من خلال الإختبارين و كل درجات الفروق المسجلة بين النتائج هي عبارة عن فروق ضعيفة مما يدل على غياب عدم التناسق المعرفي المرضي عند هذه الحالة . و بالتالي جاءت قدرات الحالة متناسقة .

9.2.1الحـــــــــــالة التاسعة عشر:

أ-تقديم عام للحالة التاسعة عشر:

الحالة التاسعة عشر هي للطفلة (ج)، عمرها تسع سنوات، معدلها (9.40) و هي تحتل المرتبة الأولى على مستوى قسمها و على مستوى كل أقسام السنة الثالثة في المدرسة، هي تلميذة متفوقة طوال سنواتها الدراسية غالبا ما تحتل المرتبة الأولى أو الثانية، كل علاماتها جيدة في كل المواد، تتراوح علاماتها بين (8.5 ، 9 و 10)، أغلب مواد الحفظ و اللغة تحصلت فيها على العلامة الكاملة .

رغم تردد الطفلة (ج) في بداية الاختبار الأول إلاّ أنها سرعان ما اندمجت في الاختبار و كانت أكثر راحة في الاختبار الثاني، كانت تجيب باللغة العربية و اتخذت وضعية الاختبار كوضعية تمدرس، رغم تطمينات الباحثة ، جملها صحيحة و تعابيرها ثرية خاصة في سلم مفردات ، تفهم التعليمة بسهولة و تركز جيدا أثناء إلقائها، تفكر قبل إعطاء إجابتها خاصة في الاختبار الأول ، تجد (ج) صعوبة في تقبل فشلها في إيجاد الإجابة ، حيث كانت تطلب وقت أكبر مثلا في سلم التكيف التطبيقي و لا تنتقل إلى البند اللاحق بسهولة.

ب-نتائج الحالة التاسعة عشر في سلالم تطور الفكر المنطقي:

ب.1 ملخص نتائج سلالم تطور الفكر المنطقي:

الجدول رقم (106): ملخص نتائج الحالة التاسعة عشر في سلالم تطور الفكر المنطقي.

السلم	النقطة	المستوى
الاحتفاظ بالوزن و الحجم	3	المستوى الملموس
استبدال المواقع	3	المستوى الملموس
تكميم الاحتمالات	2	المستوى الملموس
تأرجح النواس	2	المستوى الشكلي (ب)
المنحنيات الميكانيكية	2	المستوى الملموس
المجموع	**12**	**المستوى ماقبل الشكلي**

تمثل مجموع النقاط التي تحصلت عليها الحالة في كل السلالم الخمسة في (12) نقطة و هو ما يعبر عن المستوى ما قبل الشكلي. أي أن مستوى تطور الفكر المنطقي لهذه الحالة يوازي المستوى ماقبل الشكلي .

تمكنت الطفلة (ج)، من تقديم إجابات صحيحة و ذات تفسير صحيح لمجموع الأسئلة المكونة للبند الأوّل من سلم الاحتفاظ بالوزن و الحجم، و تحصلت بالتالي على العلامة الكاملة و هي اثنان، فقد كانت قاعدة الاحتفاظ بالوزن المتمثلة في أن تغير الشكل لا يغير الحجم مكتسبة عند الحالة، و قد تمكنت أيضا من الإجابة الصحيحة على البند المرتبط بالاحتفاظ بالحجم غير أنها لم تستطع تفسير إجابتها ، و هو ما أدى إلى حصولها على نصف العلامة فقط أي العلامة واحد، كما لم تتمكن بعدها من الإجابة أيضا على بند الاحتفاظ بالوزن و الحجم.

تمكن الطفلة أيضا في سلم استبدال المواقع من تقديم إجابة صحيحة على البند الأول و حتى البند الثاني غير أنّه في البند الثاني لم تعطي التفسير الصحيح لإجابتها مما جعلها هنا أيضا تتحصل على نصف العلامة ، إعتمدت هذه الحالة على الفكر المنطقي الملموس للوصول إلى إجابتها في هذا الاختبار، كما اعتمدت أيضا على استبدال موقع القريصات إجرائيا و استخلاص عددها الكلي، أظهرت الطفل سهولة في التعامل مع الأرقام في هذا السلم، و هو ما ظهر أيضا من خلال سلم تكميم الاحتمالات، فبالرغم من إجابتها الصحيحة على البند الأول فقط دون البنود الأخرى، إلاّ أن طريقة حسابها للقريصات، و سرعة استنتاجها و تقديمها للجواب بسرعة سواء في البند التدريبي أو في البند الأول و دون تدخل الباحثة، هو ما يفسر هذه السهولة في التعامل مع الأرقام .

أظهرت الحالة سهولة أيضا في الفكر العملياتي و التحكم الحركي، حيث تحصلت على العلامة الكاملة في سلم تأرجح النواس، فمن خلال تجريبها للعوامل الأربعة و تحليلها للوضعية تمكنت فيما بعد من استنتاج العامل الصحيح، كما ساعد التحكم الحركي و التحكم في الفضاء من جهة و قدرة الحالة على التصور الرمزي لحركة القلم و الأسطوانة من جهة أخرى على حصول الطفل على العلامة الكاملة في البند الأول و الثاني لهذا السلم، لكن مع تعدد المثيرات في البنود الأخرى لم يتمكن الطفل من تصور الحركة الناتجة. على العموم تميز تمرير الاختبار بإيحاءات قليلة من قبل الباحثة ، إضافة لقدرات لغوية جيدة للحالة عند تقديم إجابتها و تفسيراتها لأجوبتها مع قدرة جيدة على فهم التعليمات بسرعة.

ب.2 درجة الفروق :

الجدول رقم (107): درجة الفروق عند الحالة التاسعة عشر.

السلالم	درجة الفروق
سلم الاحتفاظ و سلم استبدال المواقع	0
سلم الاحتفاظ و سلم تكميم الاحتمالات	1
سلم الاحتفاظ و سلم المنحنيات الميكانيكية	1
السلالم	**درجة الفروق**
سلم الاحتفاظ و سلم تأرجح النواس	1
سلم استبدال المواقع و سلم تكميم الاحتمالات	1
سلم استبدال المواقع و سلم المنحنيات الميكانيكية	1
سلم استبدال المواقع و سلم تأرجح النواس	1
سلم تكميم الاحتمالات و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم تكميم الاحتمالات و سلم تأرجح النواس	0
سلم المنحنيات الميكانيكية و سلم تأرجح النواس	0
المجموع الكلي للفروق	**6**

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ المقارنة بين السلالم الخمسة للاختبار بينت أن المجموع الكلى للفروق المسجلة بين السلالم هو ستة فروق، حيث لم تسجل أية فروق بين أربعة ثنائيات من مجموع عشرة ثنائيات، و عليه فمؤشر تناسق الفكر يساوي ستة درجات و هو قيمة منخفضة، مما يعبر عن وجود تناسق في قدرات الحالة و بنية متجانسة في سياقات الفكر.

ج-نتائج الحالة التاسعة عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

ج.1نتائج الحالة التاسعة عشر في سلالم الاختبار :

الجدول رقم (108): نتائج الحالة التاسعة عشر في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

السلالم		النقطة الخام	العمر التطوري (AD)	مستوى الفعالية في السلم (NEE)	مستوى الفعالية القطاعي (NES)	
مفردات	(أ)				مستوى الفعالية اللفظية (NEV) 113	
	(ب)	24	9 ;6	109		
معارف		27	10 ;0	125		
الفهم الاجتماعي		30	9 ;0	112		
المفاهيم		21	9 ;6	106		مستوى الفعالية الفئوية(NEC) 105
التصنيف	(أ)				مستوى الفعالية غير اللفظية (NENV) 105	
	(ب)	21	9 ;0	107		
التحليل الفئوي		49	8 ;7	101		
التكيف التطبيقي		36	9 ;0	107		
			مستوى الفعالية العام	109		

يظهر من خلال مجموع النتائج المعروضة في الجدول التالي، أن مستوي الفعالية العام عند الحالة هو (109)، و هو يعبر عن مستوى عادي. تحصلت الحالة على نفس مستوى الفعالية و الذي يساوي (105)، في القطاعين غير اللفظي و الفئوي، كما تحصلت على مستوى فعالية أعلى في القطاع اللفظي و هو يساوي (113).

أبدت الطفلة (ج)، قدرات لغوية جيدة، من خلال تحكمها في اللغة و استخدامها لجمل طويلة و صحيحة، و كذلك من خلال مجموع نتائجها في السلالم اللفظية ، حيث تحصلت على مستويان متقاربان من الفعالية ، وهذا بين سلم المفردات و سلم المفاهيم ، حيث تحصلت في السلم الأول على مستوى فعالية يقدر ب(109) و تحصلت في السلم الثاني على مستوى فعالية يقدر ب(106)، و هما درجتان تعبران عن مستوى فوق المتوسط، كما تحصلت الطفلة (ج) إضافة لذلك على مستوى مرتفع في سلم المعارف و سلم الفهم الاجتماعي و الذي قدّر في السلم الأوّل ب(125) و ب(112) في السلم الثاني . يظهر من خلال المستوى المتقارب بين نتائج السلمين مفردات و مفاهيم ، أن هذا التناغم جعل الحالة تملك رصيدا لغويا حسب متطلبات عمرها و معاني صحيحة لهذه المفاهيم ممّا يجعلها قادرة على تصوّرها التجريدي و

تصنيفها حسب أبعاد معينة ، هذا الجانب القاعدي من اللغة أي القدرة على التعرف على معنى المفاهيم و تصنيفها ضمن مجموعات و معرفة العلاقات التي تربط بينها هو ما ساعد الطفلة على امتلاك سهولة لغوية ساعدتها في تكوين و اكتساب هام في المعارف العامة و المعارف المرتبطة بالوضعيات الاجتماعية و العلائقية و القوانين التي تحكمها.

أظهرت الحالة مستوى عادي فيما يخص الفعالية غير اللفظية، حيث اتصفت كل السلالم بمستوي فعالية متوسط، فتحصل الطفل على مستوى فعالية يساوي (107)، في كل من سلم التصنيف و سلم التكيف التطبيقي، كما تحصل على مستوى فعالية يساوي (101) في سلم التحليل الفئوي. فأظهرت الحالة في كل هذه السلالم التي تقوم على الأداء و التعامل مع مادة الاختبار، قدرات أدائية و حركية متحكم فيها من جهة و تفكيرا منطقيا يقوم على إدراك العلاقات ، القدرة على الاستدلال و الاستنتاج، من جهة أخرى.

يشير مستوى الفعالية الفئوية هو الآخر، إلى مستوى متوسط من الفعالية في هذا القطاع و إلى التقارب بين نتائج السلالم، فقد تحصلت الحالة على مستوى فعالية يساوي (106) في المفاهيم و (107) في التصنيف و (101) في التحليل الفئوي مما يوضح أنّ للطفلة قدرات كمستوى أوّل على التصنيف بالإعتماد على السند المرئ و أيضا و في مستوى أعقد التصنيف الرمزي أي دون وجود سند مرئي.

تشير النتائج المبينة في الجدول التالي أنه لا توجد فروق معبّرة بين مستوى الفعالية العام و مستويات الفعالية القطاعية، فقد جاءت مستويات الفعالية القطاعية متناسقة مع مستوى الفعالية العام. درجة الفروق كانت نفسها بين مستوى الفعالية العام و كل مستويات الفعالية القطاعية ، و هي تساوي أربعة فروق ، فتصنف هذه الدرجة من الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية اللفظي و بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوي عل أنها درجة عادية من الفروق ، أي ضمن المجموعة (ب) ، بينما تصنف درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالة غير اللفظي على أنّها فروق منخفضة ، ضمن المجموعة (أ).

ج.2 درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

الجدول رقم (109) : يبين درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

السلم	الفرق	درجة الفروق
مفردات/معارف	16	ج
مفردات/الفهم الاجتماعي	3	أ
مفردات/ مفاهيم	3	أ
مفردات / تصنيف	2	أ
مفردات / التحليل الفئوي	8	أ
مفردات / التكيف التطبيقي	2	أ
معارف / الفهم الاجتماعي	13	ب
معارف / مفاهيم	19	ج
معارف / تصنيف	18	ب
معارف / التحليل الفئوي	24	ج
معارف / التكيف التطبيقي	18	ب
الفهم الاجتماعي / مفاهيم	6	أ
الفهم الاجتماعي / تصنيف	5	أ
الفهم الاجتماعي / التحليل الفئوي	11	ب
الفهم الاجتماعي / التكيف التطبيقي	5	أ
مفاهيم / تصنيف	1	أ
مفاهيم / التحليل الفئوي	5	أ
مفاهيم / التكيف التطبيقي	6	أ
تصنيف / التحليل الفئوي	6	أ
تصنيف / التكيف التطبيقي	0	أ
التحليل الفئوي / التكيف التطبيقي	6	أ

يعبر الجدول التالي عن الفروق و التباعدات الموجودة بين نتائج السلالم المكونة للاختبار، فيشير الجدول عموما إلى ضعف الفروق و التباعدات بين نتائج السلالم، فهناك (14) ثنائية من مجموع (21) ثنائية ، سجلت بها درجة منخفضة من الفروق (أ) ، إضافة لأربعة ثنائيات تعبر عن فروق عادية (ب) ، هذا

كما نجد ثلاث ثنائيات تعبر عن درجة فروق مرتفعة من المجموعة(ج) ، لكن على العموم هناك تناسق بين نتائج كل سلالم الإختبار.

يظهر من خلال نتائج الحالة المعروضة في هذا الجدول أنّه لا توجد فروق معبرة بين القطاعات، فدرجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية ، قدرت بثمانية درجات وهو ما يجعلها ضمن المجموعة (ب) و التي تعبر عن درجة فروق عادية، كذلك قدرت درجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية بثمانية فروق و هي أيضا تنتمي للمجموعة (ب). كما لم تسجل أيّة فروق بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية، أي أنّ درجة الفروق تساوي الصفر.

أظهر حساب الفروق بين سلالم الفعالية اللفظية، أن هناك (3) ثنائيات من السلالم تصنف مجموع فروقها ضمن المجموعة(أ) أي فروق منخفضة، و مثال ذلك درجة الفروق بين السلمين مفردات و الفهم الاجتماعي و التي تساوي ثلاث درجات، و بين السلمين مفردات و مفاهيم و التي تساوي ثلاث درجات أيضا و بين السلمين الفهم الإجتماعي و مفاهيم و التي تساوي ستة درجات، كما نجد ثنائية واحدة تقدر درجة الفروق بها ب (13) درجة و هي تدل على فروق عادية ضمن المجموعة(ب)، إضافة لثنائيتين سجل بهما درجة فروق مرتفعة من المجموعة (ج) و تتمثل هذه الثنائيتين في السلمين مفردات و معارف حيث سجل بينهما (16) فرق و السلمين معارف و مفاهيم و الذي يساوي الفرق بينهما (19) درجة.

أظهرت حساب الفروق بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية غير اللفظية ، وجود تناسق بين السلالم المكونة لهذا القطاع ، فقد صنفت كل درجات الفروق المحسوبة ضمن المجموعة (أ) و التي تدل على فروق ضعيفة ، فقد سجلت ستة فروق بين السلمين : التصنيف و التحليل الفئوي و أيضا بين سلم التحليل الفئوي و التكيف التطبيقي ، كما لم تسجل أيّة فروق بين السلمين تصنيف و التكيف التطبيقي.

سجّل مستوى الفعالية الفئوية، هو الآخر، تناسقا بين مختلف السلالم المكونة لهذا القطاع، فقد كان الفرق المحسوب بين السلّمان : مفاهيم و تصنيف هو درجة واحدة فقط، و السلمين مفاهيم و التحليل الفئوي هو خمس درجات، كما أن الفرق بين سلم التصنيف و التحليل الفئوي قدر بستة درجات، و هو ما يعبر عن درجة فروق منخفضة (أ).

د-خلاصة عامة للحالة التاسعة عشر:

يستخلص من نتائج الحالة النقاط التالية:

- قدرات معرفية عادية تظهر من خلال اختباري سلم التفكير المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.
- درجة فروق منخفضة بين نتائج سلالم التفكير المنطقي، حيث قدر مؤشر تناسق التفكير بستة درجات، مما يدل على وجود تناسق بين القدرات.

فروق من ضعيفة إلى عادية في نتائج اختبار السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية تظهر من خلال:

- فروق ضعيفة أو عادية بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية.
- أغلب الفروق المسجلة بين السلالم هي فروق ضعيفة (أ) و فروق عادية(ب)، مع تسجيل ثلاث فروق مرتفعة من محموع (21) ثنائية.
- وجود فروق ضعيفة إلى عادية بين مستويات الفعالية القطاعية، حيث سجلت فروق عادية بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية، إضافة لفروق عادية بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوي. كما سجلت فروق ضعيفة بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية.
- سجلت فروق ضعيفة بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية الفئوية و مستوى الفعالية غير اللفظية. مع تسجيل ثنائيتان بهما فروق مرتفعة من مجموع ستة ثنائيات.

يستنتج من مجموع نتائج الاختبارين أن الحالة تتصف بالتناسق في نتائجها و هذا من خلال الاختبارين، إضافة إلى كل درجات الفروق المسجلة بين النتائج ، و التي هي عبارة عن فروق ضعيفة و بالرغم من تسجيل بعض الفروق المرتفعة بين ثلاث ثنائيات من السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية و هذا من مجموع (21) ثنائية.

كل هذه المعطيات الموضحة، تدل عموما على غياب عدم التناسق المعرفي المرضي عند هذه الحالة و بالتالي جاءت قدرات الحالة متناسقة .

10.2.1 الحـــــــــــالة عشرين:

أ-تقديم عام للحالة العشرين:

الحالة عشرين هي للطفلة (ز)، تبلغ من العمر تسع سنوات، معدلها (8.07)، متفوقة منذ فترة التحضيري، تحتل غالبا إما المرتبة الثانية أو الثالثة منذ السنة الثانية، علاماتها في كل المواد جيدة تتراوح بين (7 و9)على عشرة. علاماتها مرتفعة أكثر في مواد الحفظ و اللغة.

كانت (ز) متعاونة أثناء إجراء الاختبارين، هادئة، تعمل بتأني، تفهم التعليمات مباشرة، في بعض الأحيان كانت تتردد في إعطاء الإجابة فتوجه نظرها للباحثة، ثم تعطي الإجابة بعد تشجيع الباحثة لإعطاء الإجابة، كانت جد مندمجة في الاختبارين.

ب-نتائج الحالة العشرين في سلالم تطور الفكر المنطقي:

الجدول رقم (110): ملخص نتائج الحالة العشرين في سلالم تطور الفكر المنطقي.

السلم	النقطة	المستوى
الاحتفاظ بالوزن و الحجم	2	المستوى الملموس
استبدال المواقع	2	المستوى الملموس
تكميم الاحتمالات	2	المستوى الملموس
تأرجح النواس	2	المستوى الشكلي
المنحنيات الميكانيكية	2	المستوى الملموس
المجموع	**10**	**المستوى الملموس (ب)**

تمثل مجموع النقاط التي تحصلت عليها الحالة في كل السلالم الخمسة في (10) نقطة و هو ما يعبر عن المستوى الملموس. أي أن مستوى تطور الفكر المنطقي لهذه الحالة يوازي المستوى الملموس.

اعتمدت الحالة في أغلب إجاباتها على الفكر الملموس. تحصلت الحالة في سلم الاحتفاظ بالوزن و الحجم على العلامة الكاملة في أسئلة البند الأول، حيث سجل من خلال إجابتها اكتساب الحالة لمفهوم الوزن ، فرغم تغير شكل العجينة إلا أن الحالة كانت تجيب في كل مرة أنّ وزن العجينة لا يتغير، الطفلة(ز) لم تتمكن من الإجابة على البند الثاني الخاص بالاحتفاظ بالحجم و لا في البند الخاص بالوزن و الحجم معا، كما يظهر من خلال النتائج المعروضة في الجدول أن الحالة تحصلت على العلامة الكاملة في البند الأول لسلم استبدال المواقع، ففي بداية لم تتمكن الطفلة من فهم المطلوب منها بسهولة،

فلم يتم الفهم إلاّ من خلال تكرار البند التدريبي، و قد قامت الحالة بتطبيق نفس منهج الإجابة الذي لاحظته في البند التدريبي على البند الأوّل للاختبار، و هذا من خلال الاعتماد على المنهج الأدائي التجريبي، بواسطة استبدال مواقع القريصات و حساب مجموع هذه الاستبدالات، بعدها لم يمكنها هذا المنهج من الإجابة على البنود اللاحقة، نفس الطريقة اعتمدتها الحالة أيضا في الإجابة على سلم تكميم الاحتمالات، حيث توصلت للإجابة الصحيحة على البند الأول من خلال تطبيق نفس منهج الإجابة في البند التدريبي و هذا باعتمادها فقط على الفكر الملموس من خلال اختيار الكومة التي تحتوي على أقل عدد من القرصات المعلّمة ، لم تتمكن الحالة من الوصول للإجابة الصحيحة في باقي البنود.

تحصلت الطفلة (ز) على النقطة الكاملة في اختبار تأرجح النواس، و هو ما يوازي المستوى الشكلي، قامت الحالة بتجريب العوامل الأربعة، و لكنها لم تكن تتذكره هذه العوامل مباشرة ، بل كانت في كل مرة تحاول تجريب عامل جديد بعد تذكير الباحثة لها. أظهرت الحالة قدرة جيدة على التجريب الإجرائي لتصل في الأخير إلى تحديد العامل الذي يغير من سرعة اهتزاز النواس.

أظهرت الحالة تحكما في الجانب العملياتي الذي يقوم على الفكر الملموس، و هذا في سلم المنحنيات الميكانيكية، حيث أجابت إجابة صحيحة في البندين الأولين ، فتمكنت من تصور المثير الذي قدم بشكل لفظي رمزي و المتمثل في تصور حركة القلم ثم حركة القلم و الأسطوانة معا و رسم التخطيط الناتج عن الحركة المفترضة .

ب.1 درجة الفروق :

الجدول رقم (111): درجة الفروق عند الحالة عشرين.

السلالم	درجة الفروق
سلم الاحتفاظ و سلم استبدال المواقع	0
سلم الاحتفاظ و سلم تكميم الاحتمالات	0
سلم الاحتفاظ و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم الاحتفاظ و سلم تأرجح النواس	0
سلم استبدال المواقع و سلم تكميم الاحتمالات	0
سلم استبدال المواقع و سلم المنحنيات الميكانيكية	0
سلم استبدال المواقع و سلم تأرجح النواس	0
سلم تكميم الاحتمالات و سلم المنحنيات الميكانيكية	0

سلم تكميم الاحتمالات و سلم تأرجح النواس	0
سلم المنحنيات الميكانيكية و سلم تأرجح النواس	0
مؤشر تناسق الفكر	0

يظهر من خلال هذا الجدول، أنّ المقارنة بين السلالم الخمسة للاختبار لم تسجل أية فروق بين كل الثنائيات العشرة، و عليه فمؤشر تناسق الفكر يساوي الصفر، مما يعبر عن وجود تناسق كلي بين قدرات الحالة و بنية متجانسة في سياقات الفكر.

ج-نتائج الحالة العشرين في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

ج.1 نتائج الحالة العشرين في سلالم الاختبار:

الجدول رقم (112): نتائج الحالة العشرين في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

السلالم		النقطة الخام	العمرالتطوري (AD)	مستوى الفعاليةفي السلم (NEE)	مستوى الفعالية القطاعي (NES)	
مفردات	(أ)				مستوى الفعالية اللفظية **(NEV) 101**	
	(ب)	22	9 ;0	102		
معارف		22	9 ;6	101		
الفهم الاجتماعي		28	9 ;0	101		
المفاهيم		20	9 ;0	101		مستوى الفعالية الفئوية**(NEC) 100**
التصنيف	(أ)				مستوى الفعالية غير اللفظية **(NENV) 104**	
	(ب)	19	8 ;6	96		
التحليل الفئوي		51	9 ;6	104		
التكيف التطبيقي		38	9 ;0	111		
			مستوى الفعالية العام	**102**		

تظهر النتائج المقدمة في الجدول التالي، أن مستوي الفعالية العام عند الحالة هو (102)، و هو يعبر عن مستوى عادي، و أنّ الحالة قد تحصلت على نتائج عادية أيضا في مستويات الفعالية القطاعية، فبالنسبة لمستوى الفعالية اللفظية تحصلت الحالة على (101) ، كما تحصل على مستوى فعالية غير لفظية يقدر ب (104)، و مستوى فعالية فئوية تساوي (100).

يظهر من خلال الجدول التالي أن نتائج الحالة في القطاع اللغوي جاءت متساوية تقريبا، فقد تحصلت في كل من السلالم معارف ، الفهم الاجتماعي و مفاهيم على مستوى فعالية يساوي (101) ، كما تحصلت

في سلم المفردات على مستوى فعالية يساوي (102)، هذا ما يعبر عن تجانس وتناغم بين القدرات اللغوية، من القدرة على تعريف و تصنيف المفاهيم إلى القدرة على اكتساب المعلومات العامة و المعلومات المرتبطة بالحياة الاجتماعية .

بالموازات مع الجانب التطبيقي، جاء مستوى الفعالية غير اللفظي هو الآخر متوسطا على العموم ، إلاّ أن نتائج سلالمه تراوحت بين المستوى تحت المتوسط في سلم التصنيف و الذي يساوي (96) ، و المستوى العادي في سلم التحليل الفئوي و الذي يساوي (104) و المستوى المرتفع في سلم التكيف التطبيقي ، الذي يساوي (111). أظهرت الحالة من خلال هذه النتائج أن مستوى الفعالية الأدائية جاء متقاربا و مستوى الفعالية اللفظية ، إلاّ أنّ النتيجة المرتفعة نسبيا المسجلة في الفعالية الأدائية ، ترجع إلى السرعة الأدائية و ارتفاع نتيجة سلم التكيف التطبيقي بسبب النقاط المضافة بسبب سرعة الإنجاز.

أظهرت الحالة قدرة متوسطة على التصنيف اللغوي في تصور المواضيع تجريديا ثم إدراك العلاقات وإجراء التصنيفات و قد ظهر هذا من خلال نتيجة الحالة في سلم مفاهيم كما ظهر أيضا في السلالم التي تستدعي قدرات التصنيف بالاعتماد على السند الملموس و المتمثلة في سلم التصنيف و سلم التحليل الفئوي و قد زادت أكثر في سلم التحليل الفكري للإكتسابها الجيد للأشكال الهندسية ، الألوان و الأحجام (كبير، متوسط، صغير).

تشير النتائج المبينة في الجدول التالي أنه لا توجد فروق معبّرة بين مستوى الفعالية العام و مستويات الفعالية القطاعية، فقد جاءت مستويات الفعالية القطاعية متناسقة مع مستوى الفعالية العام. قدّر الفرق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية اللفظية بدرجة واحدة فقط و هي درجة منخفضة، أي ضمن المجموعة (أ)، كما سجلت فروق منخفضة أيضا ضمن المجموعة (أ) بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية غير اللفظية، و مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية، و فقد قدرت درجة الفروق في كل منهما بدرجتين.

ج.1 درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

الجدول رقم (113) : يبين درجة الفروق بين السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية:

السلم	الفرق	درجة الفروق
مفردات/معارف	1	أ
مفردات/الفهم الاجتماعي	1	أ
مفردات/ مفاهيم	1	أ
مفردات / تصنيف	6	أ
مفردات / التحليل الفئوي	2	أ
مفردات / التكيف التطبيقي	9	أ
معارف / الفهم الاجتماعي	0	أ
معارف / مفاهيم	0	أ
السلالم	الفرق	درجة الفروق
معارف / تصنيف	5	أ
معارف / التحليل الفئوي	3	أ
معارف / التكيف التطبيقي	10	أ
الفهم الاجتماعي / مفاهيم	0	أ
الفهم الاجتماعي / تصنيف	5	أ
الفهم الاجتماعي / التحليل الفئوي	3	أ
الفهم الاجتماعي / التكيف التطبيقي	10	أ
مفاهيم / تصنيف	5	أ
مفاهيم / التحليل الفئوي	3	أ
مفاهيم / التكيف التطبيقي	7	أ
تصنيف / التحليل الفئوي	8	أ
تصنيف / التكيف التطبيقي	15	ب
التحليل الفئوي / التكيف التطبيقي	7	أ

يعبر الجدول التالي عن الفروق و التباعدات الموجودة بين نتائج السلالم المكونة للاختبار، فيشير الجدول عموما إلى ضعف الفروق و التباعدات بين كل نتائج السلالم، فهناك (20) ثنائية من مجموع (21) ثنائية ، سجلت بها درجة منخفضة من الفروق (أ) ، إضافة لثنائية واحدة فقط سجلت بها درجة فروق ضمن المجموعة (ب)، هذا كما لا نجد في نتائج الحالة فروق مرتفعة من المجموعة(ج) أو مرتفعة جدا من المجموعة (د) ، مما يعبر عن وجود تناسق قوي بين نتائج كل سلالم الإختبار.

يظهر من خلال نتائج الحالة المعروضة في هذا الجدول أنّه لا توجد فروق معبرة بين القطاعات، فدرجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية ، قدرت بثلاث درجات وهو ما يجعلها ضمن المجموعة (أ) و التي تعبر عن درجة فروق منخفضة، كذلك قدرت درجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية بثلاث درجات و هي أيضا ضمن المجموعة (أ) التي تعبر عن فروق منخفضة ، و هي مجموعة الفروق التي تنتمي إليها درجة الفروق بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية و الذي يساوي أربعة درجات .

يظهر من خلال النتائج المعروضة في الجدول التالي، أن نتائج السلالم المكونة لكل قطاع جاءت هي الأخر جد متناسقة فيما بينها، فقد اتّصف مستوى الفعالية اللفظية بتناسق بين نتائج كل السلالم المكونة لهذا القطاع، حيث سجلت فروق منخفضة من المجموعة(أ)، بين كل سلالم هذا القطاع ، أي بين السلم مفردات و معارف و بين سلم مفردات و مفاهيم و بين السلمين مفردات و الفهم الاجتماعي و التي تساوي درجة الفروق فيها درجة واحدة فقط، مع عدم تسجيل أي فرق بين السلالم: معارف و الفهم الاجتماعي و بين معارف و مفاهيم و بين الفهم الاجتماعي و مفاهيم .

أظهرت حساب الفروق بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية الفئوية هو الآخر وجود تناسق بين السلالم المكونة لهذا القطاع، فقد صنفت كل درجات الفروق المحسوبة ضمن المجموعة (أ) و التي تدل على فروق ضعيفة، فقد سجلت خمسة فروق بين السلمين : التصنيف و مفاهيم و ثلاث فروق بين سلم مفاهيم و التحليل الفئوي ، إضافة لتسجيل ثمانية فروق بين السلمين مفاهيم و التحليل الفئوي.

سجّل مستوى الفعالية غير اللفظية كباقي السلالم السابقة، تناسقا بين مختلف السلالم المكونة لهذا القطاع، فقد كان الفرق المحسوب بين السلّمان : التصنيف و التحليل الفئوي يساوي ثمانية فروق و بين التحليل الفئوي و التكيف التطبيقي يساوي سبعة درجات، فتصنف هذه الفروق ضمن المجموعة (أ) التي

تدل على فروق ضعيفة. أمّا الفرق بين السلمين تصنيف و التكيف التطبيقي هو (15) درجة و الذي ينتمي للمجموعة (ب)، أي فروق ذات درجة عادية .

د-خلاصة عامة للحالة عشرين:

يستخلص من نتائج الحالة النقاط التالية:

- قدرات معرفية عادية تظهر من خلال سلم التفكير المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.
- لم تسجل إيّة فروق بين نتائج سلالم التفكير المنطقي، حيث قدر مؤشر تناسق التفكير بالصفر مما يدل على وجود تناسق كلي و تام بين القدرات.
- فروق من ضعيفة إلى عادية في نتائج اختبار السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية ، هي:
  - فروق ضعيفة بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية القطاعية.
  - وجود فروق ضعيفة (أ) و فروق عادية(ب) بين مجموع السلالم.
  - وجود فروق ضعيفة بين كل مستويات الفعالية القطاعية.
  - سجلت فروق ضعيفة و عادية بين السلالم المكونة لكل القطاعات الثلاثة.

يستنتج من مجموع نتائج الاختبارين أن الحالة تتصف بالتناسق الكلي في نتائجها و هذا من خلال الاختبارين و كل درجات الفروق المسجلة بين النتائج هي عبارة عن فروق ضعيفة جدا، سواء من خلال مؤشر التناسق الكلي الذي يساوي الصفر في سلالم التفكير المنطقي أو من خلال هيمنة الفروق الضعيفة (أ) في نتائج السلالم الفارقية للفعالية الفكرية. كل هذه المعطيات الموضحة، تدل عموما على غياب عدم التناسق المعرفي المرضي عند هذه الحالة. و بالتالي جاءت قدرات الحالة متناسقة .

2- مقارنة نتائج المجموعة الأولى للراسبين مدرسيا و نتائج المجموعة الثانية للمتفوقين دراسيا:

1.2مقارنة نتائج المجموعة الأولى و المجموعة الثانية في مؤشر التناسق الفكري.

الجدول رقم (114): يبين نتائج المجموعتان في سلالم الفكر المنطقي حسب مؤشر التناسق الفكري.

	الحالة	مؤشر تناسق الفكر
المجموعة الأولى	الحالة 1	12
	الحالة 2	16
	الحالة 3	12
	الحالة 4	14
	الحالة 5	10
	الحالة 6	12
	الحالة 7	13
	الحالة 8	10
	الحالة 9	10
	الحالة 10	18
المجموعة الثانية	الحالة 11	04
	الحالة 12	04
	الحالة 13	06
	الحالة 14	00
	الحالة 15	06
	الحالة 16	04
	الحالة 17	00
	الحالة 18	05
	الحالة 19	06
	الحالة 20	00

يلاحظ من خلال مقارنة مؤشر تجانس الفكر للمجموعتين، أنّ مؤشر تناسق الفكر، جاء مرتفعا عند كل حالات المجموعة الأولى مقارنة بنتائج المجموعة الثانية، أي أنّه سجلت درجات فروق معبّرة عند كل أفراد

المجموعة الأولى مقارنة بالمجموعة الثانية ، فأغلب درجات الفروق عند المجموعة الأولى كانت بين (10) و (18) فرق ، أي أكبر من ستة فروق ، ممّا يعبر عن وجود فروق شديدة و معبّرة بين توظيف السياقات المعرفية، فنجد من مجموع العشر حالات : ثلاث حالات تحصلت على درجة فروق تساوي (10) فروق، و ثلاث حالات أخرى تحصلت على درجة فروق تساوي (12) درجة ، إضافة لحالة و احدة سجلت بها درجة فرق تساوي (13) درجة و أخرى تساوي (14) درجة و (16) درجة عند حالة أخرى ، كما سجل أعلى مستوى لفروق و هو (18) درجة عند حالة واحدة من مجموع حالات المجموعة الأولى.

تراوحت درجات الفروق في المجموعة الثانية بين الصفر و الستة درجات، حيث تحصلت ثلاث حالات على درجة فروق تساوي الصفر و ثلاث حالات أخرى تحصلت على درجة فروق تساوي أربعة درجات إضافة لحالة واحدة سجلت لديها درجة فروق واحدة، كما تحصلت ثلاث حالات أيضا على درجة فروق تساوي ستة درجات .

يستخلص من مجموع النتائج المعروضة للمجموعتين، أن درجة الفروق لدى المجموعة الأولى و المعبر عنها بمؤشر التناسق الفكري، جاءت مرتفعة أي أكبر من ستة فروق بينما جاءت كل نتائج المجموعة الثانية منخفضة عن ستة درجات و هو ما يعبر عن درجة فروق منخفضة و عليه وجود تناسق بين نتائج المجموعة الثانية في سلالم الفكر المنطقي ، بينما كل الفروق المسجلة في المجموعة الأولى هي فروق مرتفعة ، تدل على وجود عدم تناسق بين نتائج السلالم عند كل حالة من حالات المجموعة الأولى ، أي وجود عدم تناسق معرفي مرضي عند مجموع حالات المجموعة الأولى.

2.2مقارنة نتائج المجموعة الأولى و المجموعة الثانية في السلالم الفارقية للفعالية الفكرية:

1.2.2توزيع نتائج المجموعتين حسب وجود أو غياب الفروق المعبّرة بين كل السلالم:

الجدولرقم(115):يبين توزيع نتائج المجموعتين حسب وجود أو غياب الفروق المعبّرة بين كل السلالم.

	غياب الفروق المعبرة بين نتائج سلالم الاختبار	وجود الفروق المعبرة بين نتائج سلالم الاختبار
عدد الحالات في المجموعة الاولى	1	9
عدد الحالات في المجموعة الثانية	9	1

نلاحظ من خلال معطيات هذا الجدول أنّ أغلب حالات المجموعة الأولى أي تسع حالات من مجموع عشرة حالات، سجلت بها درجات فروق عادية بين السلالم إضافة لدرجات فروق مرتفعة من المجموعة (ج) و فروق مرتفعة جدا من المجموعة (د) بين نتائج السلالم ، مع و جود حالة واحدة فقط و هي الحالة الثامنة، اتصفت عموما بهيمنة الفروق المنخفضة و العادية مقابل ثلاث فروق مرتفعة فقط . أمّا فيما يخص المجموعة الثانية، فقد سجلت بها تسع حالات اتصفت بهيمنة درجات الفروق المنخفضة بين نتائج السلالم دون وجود الفروق المرتفعة، مع تسجيل حالة واحدة فقط و هي الحالة التاسعة عشر و التي سجلت بها ثلاث فروق مرتفعة. و عليه يستنتج من مجموع المعطيات المقدمة أن أغلب حالات المجموعة الأولى سجل بها فروق مرتفعة بين السلالم ، عكس المجموعة الثانية و التي لم تسجل بها فروق مرتفعة بل فروق منخفضة أو عادية ، و هو ما يعبر عن و جود عدم التناسق بين نتائج سلالم الاختبار عند أغلب حالات المجموعة الأولى، بينما سجل التناسق بين نتائج سلالم الاختبار عند أغلب حالات المجموعة الثانية.

3.2.2 توزيع نتائج المجموعتين حسب وجود أو غياب الفروق المعبّرة بين مستوى الفعالية العام و مستويات الفعالية القطاعية:

الجدول رقم(116):يبين توزيع المجموعتين حسب وجود أو غياب الفروق المعبّرة بين مستوى الفعالية العام و مستويات الفعالية القطاعية:

	الفروق بين : مستوى الفعالية العام ومستوى الفعالية اللفظية				الفروق بين : مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية غير اللفظية				الفروق بين : مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية			
	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
عدد حالات المجموعة الأولى	7	1	1	1	6	1	1	2	3	00	5	2
عدد حالات المجموعة الثانية	8	2	00	00	10	00	00	00	8	2	00	00

يظهر من خلال النتائج المقدمة في الجدول التالي، أن درجة الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية اللفظية، في المجموعة الأولى جاءت أغلبها منخفضة أو عادية، حيث سجلت سبع حالات ضمن الفروق المنخفضة و حالة واحدة ضمن الفروق العادية ، بينما سجلت درجة الفروق المرتفعة في حالة واحدة فقط و حالة أخرى سجلت بها درجة فروق مرتفعة جدا . أمّا فيما يخص المجموعة الثانية فقد كانت كل درجات الفروق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية اللفظية هي فروق ذات درجة منخفضة، سجل فيها (8) حالات و فروق عادية، سجل ضمنها حالتان، كما لم تسجل فروق مرتفعة أو فروق مرتفعة جدا.

سجلت في المجموعة الأولى، ستة حالات من مجموع عشرة حالات تتصف بدرجة فروق منخفضة بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية غير اللفظية، إضافة لحالة أخرى كانت درجة الفروق فيها عادية، مع وجود حالة واحدة سجلت فيها درجة فروق مرتفعة و حالتين ذات درجة فروق جد مرتفعة ، أمّا بالنسبة للمجموعة الثانية ، فقد سجلت كل الحالات أي (10) حالات، درجة فروق منخفضة بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية أللفضية.

سجل بالمجموعة الأولى، ثلاث حالات جاءت فيها درجة الفروق منخفضة بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية، أمّا بقية الحالات، فقد اتصفت خمسة منها بدرجة فروق مرتفعة و اثنان منها بدرجة مرتفعة جدا. و بالمقابل في المجموعة الثانية سجلت فروق منخفضة بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية لدى ثمانية حالات و فروق عادية بين حالتين، دون تسجيل فروق مرتفعة أو مرتفعة جدا.

أظهرت نتائج الحالات في المجموعة الأولى ، تسجيل فروق معبرة بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوية و هذا لدي سبعة حالات من مجموع عشر حالات، كما لم تسجل فروق معبرة بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية اللفظي ، إضافة لمستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية غير اللفظية، أمّا بالنسبة للمجموعة الثانية فلم تسجل لدى كل حالاتها أي فروق معبرة بين مستوى الفعالية العام و باقي مستويات الفعالية القطاعية ، حيث جاءت درجة الفروق في المجموعة الثانية بين الدرجة الضعيفة و العادية.

3.2.2توزيع نتائج المجموعتين حسب درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية:

الجدول رقم(117):يبين توزيع نتائج المجموعتين حسب درجة الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية.

	الفروق بين : مستوى الفعالية اللفظية ومستوى الفعالية غير اللفظية				الفروق بين : مستوى الفعالية اللفظية ومستوى الفعالية الفئوية				الفروق بين : مستوى الفعالية غير اللفظية ومستوى الفعالية الفئوية			
	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
المجموعة الأولى	6	3	2	00	4	2	3	2	2	3	4	2
المجموعة الثانية	8	2	00	00	8	2	00	00	8	2	00	00

يظهر من خلال النتائج المقدمة في الجدول التالي، أن درجة الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية، في المجموعة الأولى جاءت أغلبها تعبر عن فروق منخفضة أو عادية ، حيث سجلت ستة حالات ضمن الفروق المنخفضة و ثلاث حالات ضمن الفروق العادية ، و فيما يخص درجة الفروق المرتفعة فقد سجلت فيها حالتان فقط ، كما لم تسجل أيّة حالة بها درجة فروق مرتفعة جدا . أمّا فيما يخص المجموعة الثانية فقد كانت كل درجات الفروق بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى

الفعالية غير اللفظية هي فروق ذات درجة منخفضة، سجل فيها (8) حالات ذات فروق عادية و حالتان ذات فروق منخفضة، كما لم تسجل فروق مرتفعة أو فروق مرتفعة جدا.

سجلت في المجموعة الأولى، أربعة حالات من مجموع عشرة حالات تتصف بدرجة فروق منخفضة بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية، إضافة لحالتين ذات الفروق عادية، مع وجود ثلاث حالات سجلت فيهم درجة فروق مرتفعة و حالتين سجل فيهما درجة فروق جد مرتفعة ، أمّا بالنسبة للمجموعة الثانية ، فقد سجلت بها ثمانية حالات ذات درجة فروق منخفضة بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية إضافة لحالتين سجلت فيهما درجة فروق عادية، و لم تسجل أيّة حالة ذات درجة مرتفعة أو مرتفعة جدا من الفروق.

سجل بالمجموعة الأولى، حالتان جاءت فيهما درجة الفروق منخفضة بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية، و ثلاث حالات سجل فيها درجة فروق عادية، إضافة لأربعة حالات سجل فيها درجة فروق مرتفعة و اثنتان منها مرتفعة جدا. و بالمقابل في المجموعة الثانية سجلت فروق منخفضة بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية لدى ثمانية حالات و فروق عادية بين حالتين، دون تسجيل فروق مرتفعة أو مرتفعة جدا.

أظهرت نتائج الحالات في المجموعة الأولى، تسجيل فروق معبّرة بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية و هذا لدي ستة حالات من مجموع عشر حالات، كما سجلت أيضا فروق معبّرة بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية و هذا لدى خمسة حالات، أمّا بالنسبة للمجموعة الثانية فلم تسجل لدى كل حالاتها أي فروق معبّرة بين مستويات الفعالية القطاعية ، فكانت كل الفروق المسجلة في المجموعة الثانية ضعيفة أو عادية.

4.2.2توزيع نتائج المجموعتين حسب وجود أو غياب الفروق المعبّرة بين السلالم المكونة لمستويات الفعالية القطاعية:

الجدول رقم(118): يبين توزيع نتائج المجموعتين حسب وجود أو غياب الفروق المعبّرة بين السلالم المكونة لمستويات الفعالية القطاعية.

	مستوى الفعالية اللفظية		مستوى الفعالية غير اللفظية		مستوى الفعالية الفئوية	
	تناسق بين السلالم	عدم التناسق بين السلالم	تناسق بين السلالم	عدم التناسق بين السلالم	تناسق بين السلالم	عدم التناسق بين السلالم
المجموعة الأولى	00	10	3	7	8	2
المجموعة الثانية	8	2	10	00	10	00

يبين توزيع نتائج الحالات في الجدول التالي عدم تناسق نتائج السلالم المكونة للفعالية اللفظية لدى عشرة حالات في المجموعة الأولى، بينما سجل التناسق بين السلالم لدى ثمانية حالات من المجموعة الثانية و حالتان سجل فيهما عدم تناسق بين السلالم المكونة لمستوى الفعالية اللفظية. سجل عدم التناسق أيضا بين سبعة حالات من المجموعة الثانية في مستوى الفعالية غير اللفظية و ثلاث حالات سجل فيها التناسق بين هذان المستويان، أمّا في المجموعة الثانية فقد كانت كل الحالات تتصف بالتناسق بين السلالم.

سجل في المجموعة الأولى تناسقا بين نتائج السلالم المكونة لمستوى الفعالية الفئوية، و هذا لدي ثمانية حالات من مجموع عشر حالات و بالتالي سجل عدم التناسق بين السلالم لدى حالتان من نفس هذه المجموعة، أمّا فيما يخص المجموعة الثانية فقد سجل التناسق بين نتائج سلالم مستوى الفعالية الفئوية لدى كل حالات المجموعة.

يظهر من خلال نتائج المجموعة الأولى أن عدم التناسق بين السلالم ارتبط بمستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية، أمّا المجموعة الثانية فقد اتصفت نتائجها بالتناسق بين السلالم المكونة لكل مستوى فعالية معين.

منـــــــــاقشة عامة للنتائج :

حاولنا من خلال هذا البحث التعرف عمّا إذا كان الأطفال الراسبين مدرسيا يتصفون باللاتناسق المعرفي المرضي، مقارنة بالأطفال المتفوقين دراسيا، و هذا من خلال الدراسة العيادية لعشر حالات رسوب مدرسي، و يقابلها عشر حالات أخرى للتفوق المدرسي، معتمدين في جمع المعطيات على اختبارين لقياس الفروق و التباينات في القدرات المعرفية ، و هما سلالم الفكر المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.

بعد عرض نتائج العشرين حالة في هذين السلمين، سنحاول من خلال هذا العنصر حوصلة النتائج المتوصل إليها و مناقشتها على ضوء الفرضية المقدمة في هذا البحث، و عليه تتمثل عناصر المناقشة في النقاط التالية:

- مستوى الذكاء.
- درجة الفروق بين مستويات الفكر، في سلالم الفكر المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية.
- تسجيل مشاكل في القدرات مثل: البراكسيا و مشاكل الإدراك الحسي و مشاكل التتابع الزمني.

1. مناقشة نتائج المجموعتان حسب مستوى الذكاء:

سجل لدى كل حالات مجموعة البحث معدلا عاديا في الذكاء، و هذا في كلا الاختبارين، فكل الحالات في المجموعتين، تحصلت في سلالم الفكر المنطقي على مجموع نقاط بين (7 و15) درجة و هو ما يشير إلى المستوى الملموس (ب)، و إلى المستوى ما قبل الشكلي لتطور الفكر المنطقي عند هذه الحالات، و هي مرحلة تطور النمو المعرفي المساوية لسن تسع سنوات، فحسب **ج. بياجيه**، تتمثل وتمتد هذه المرحلة من سبع سنوات وحتى إحدى عشر سنة. حيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة ممارسة العمليات التي تدل على حدوث التفكير المنطقي أي القدرة على التفكير المنظم إلا أنه مرتبط على نحو وثيق بالموضوعات والأفعال المادية والمحسوسة والملموسة. و هو ما ميّز أداء الأطفال في المجموعتين في اختبار تطور الفكر المنطقي، ففي كلا المجموعتين ظهر مستوى التفكير عموما مرتبط بالمثيرات المحسوسة لمادة الاختبار، و هو مستوى التفكير الذي ظهر لدى كل الحالات في كل السلالم خاصة: سلم استبدال المواقع، سلم تكميم الاحتمالات و سلم تأرجح النواس، كما استخدمت أغلب الحالات التفكير المنطقي المبني على عمليات عقلية للأشياء الملموسة، و القدرة على القيام بالعمليات الاستنباطية و

الإستنتاجية ، طالما أنّها مرتبطة بالأشياء الحسية. إلاّ أنّ الحالات بقيت غير قادرة على التفكير المنطقي التجريدي .

كل حالات المجموعتين سجلت اكتساب الاحتفاظ بالوزن دون الاحتفاظ بالحجم و هذا أيضا يعود لمميزات المرحلة، حيث يرى **بياجيه** أنّ الاحتفاظ بالوزن يتم من (9) إلى (10) سنوات بينما الاحتفاظ بالحجم يتم بعد العشر سنوات.

مستوى القدرات المعرفية جاء عاديا أيضا عند كل الحالات في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية ، فكل الحالات تحصلت على مستوى فعالية عام يتراوح بين(100) و(109) ، ممّا يعبر عن مستوى متوسط في القدرات المعرفية، و بالتالي تؤكد هذه النتائج، خاصة بالنسبة للمجموعة الأولى، أنّ كل الصعوبات المدرسية التي تواجهها هذه الحالات لا تعود إلى مستوى الذكاء، فكلا المجموعتان سجلت مستوى عادي للذكاء، بل تعود إلى طريقة توظيفه و خصائصه، و هذا ما توصل إليه أيضا **جيلي و آخرون** ، بدراستهم لعدم تناسق القدرات المعرفية و علاقتها بمشاكل التحكم في النشاط عند تلاميذ ذوي صعوبات مدرسية ، فتوصل هذا الأخير إلى أنّ ثلاث أرباع العينة ، ذوي ذكاء عادي و بالتالي مشكل التحصيل لا يرتبط مباشرة بدرجة الذكاء ، بل بخصائص الذكاء .

2.مناقشة نتائج المجموعتان حسب درجة الفروق بين مستويات الفكر:

أظهرت نتائج المجموعتان، عند تحليل مستويات الفكر عند كل مجموعة على حدا، أن المجموعة الأولى سجل فيها لا تناسق و فروق معبّرة بين نتائج أغلب الحالات في سلالم الفكر المنطقي و السلالم الفارقية للفعالية الفكرية، مقارنة بالمجموعة الثانية، ممّا يدل على و جود تباعدات في سياقات الفكر المستخدمة عند أغلب حالات الرسوب المدرسي، مقارنة بحالات التفوق المدرسي ، فبالرغم من تحصل كلا المجموعتان على مستوى ذكاء عادي في الاختبارين إلاّ أنّ الاختلافات لم تظهر على هذا المستوى بل على مستوى القدرات المعرفية التي تكوّن هذا الذكاء و التي جاءت متجانسة و متناغمة في حالات التفوق المدرسي بينما ظهرت غير متجانسة و غير متناغمة في حالات الرسوب المدرسي، و هو ما نبّه إليه **جيبلو**، بعد مجموعة من الدراسات التي قام بها حول الرسوب المدرسي و المهني عند المنحرفين ، حيث يرى أنّ تقدير درجة اضطراب الذكاء لا تقوم فقط على العدد الذي يحدّده معامل الذكاء بل طريقة التوظيف المعرفي للفرد المنتهجة للوصول إلى هذا المعامل من الذكاء ، و التي قد تكون مضطربة بالرغم

من الدرجة العادية للذكاء و التي قد تتسبب في مشاكل التعلم و التحصيل. و عليه فإن دراسة الفروق و التباينات بين نتائج الحالات في الاختبارين و في كلا المجموعتين ، أظهر النتائج التالية :

- سجلت كل حالات الرسوب المدرسي درجات فروق معبرة في سلالم الفكر المنطقي، أي أن أغلب درجات الفروق لدى هذه الحالات امتدت بين (10) و (18) فرق مما يعبر عن وجود عدم تناسق معرفي مرضي عند كل حالات الرسوب المدرسي و هو ما يختلف عن درجات الفروق المسجلة لدي حالات التفوق المدرسي و التي سجلت فيها درجات فروق تتراوح من الصفر إلى ستة فروق.
- سجل عدم التناسق بين مستوى الفعالية العام و أحد المستويات القطاعية عند أغلب حالات الرسوب المدرسي، حيث سجل هذا اللاتناسق بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوي، بينما سجل تناسق تام و تجانس بين مستوى الفعالية العام و مستويات الفعالية القطاعية الثلاث عند كل حالات التفوق المدرسي. لقد سجلت فروق معبّرة أي فروق مرتفعة و مرتفعة جدا لدى سبع حالات رسوب مدرسي و هذا عند حساب التجانس بين مستوى الفعالية العام و مستوى الفعالية الفئوي، بينما كل الفروق المحسوبة بين مستوى الفعالية العام و مستويات الفعالية القطاعية كانت تشير إلى فروق ضعيفة أو عادية لدى حالات التفوق المدرسي.
- أظهر حساب الفروق بين كل السلالم المكونة للسلالم الفارقية للفعالية الفكرية أنّ أغلب الفروق المسجلة في نتائج تسع حالات من مجموع عشرة حالات للرسوب المدرسي هي فروق تنتمي إلى المجموعة (ج) و التي تعبر عن فروق مرتفعة و المجموعة (د) و التي تعبر عن فروق مرتفعة جدا. مما يدل على غياب التناسق بين نتائج السلالم عند أغلب حالات الرسوب المدرسي ، بينما جاءت درجة الفروق المحسوبة عند حالات التفوق المدرسي ضمن المجموعة (أ) التي تعبر عن فروق ضعيفة و ضمن المجموعة (ب) و التي تعبر عن فروق عادية ، أي أنه سجل تناسق بين نتائج السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية عند تسع حالات للتفوق المدرسي. فبالرغم من تساوي و تقارب نتائج المجموعتين في مستوى الفعالية العام و الذي كان عاديا لدى المجموعتين إلاّ أنّ الاختلاف ظهر في كيفية تحصيل هذا المستوى العام من الفعالية ، فمستوى الفعالية في كل سلم من سلالم الاختبار جاء متناسقا في النتيجة مع مستوى فعالية سلم آخر ، هذا في حالات االتفوق المدرسي ، و عكس ذلك سجل في حالات الرسوب المدرسي ، أين جاءت النتائج بين السلالم متباينة بصفة معبّرة .
- أظهر حساب الفروق بين مستويات الفعالية القطاعية الثلاث، عدم تسجيل فروق معبّرة بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية عند حالات الرسوب المدرسي، ما عدا عند حالتان من مجموع عشر حالات، و هو ما يدل على التناسق بين الجانب اللفظي و غير اللفظي عند هذه الحالات، و يظهر من خلال نتائج الاختبار أن الجزء الأدائي هو الجزء الأكثر نجاحا عند حالات الرسوب المدرسي ، فقد جاءت مستويات الفعالية غير اللفظية متوسطة مقارنة بمستويات الفعالية

الأخرى و التي سجلت فيها مستويات تحت المتوسط. الفروق المعبرة ظهرت مرتبطة بمستوى الفعالية الفئوي ، فقد سجلت 5 حالات فروق معبرة بين مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية ، و بصفة أكبر بين مستوى الفعالية غير اللفظية و مستوى الفعالية الفئوية حيث سجلت ستة حالات للرسوب المدرسي فروق معبرة بين هذان القطاعان و عليه مستوى الفعالية الفئوية جاء متباينا عن باقي مستويات الفعالية ، و على العموم أظهرت خمس حالات مستوى فعالية فئوية متوسط، و هو ما يعبر عن لا توازنها مع باقي القدرات . من جهة أخرى سجلت كل حالات التفوق المدرسي تناسقا بين مستويات الفعالية القطاعية الثلاث، حيث لم تسجل أي فروق معبرة بين القطاعات.

- أظهرت نتائج كل الحالات العشرة للرسوب المدرسي وجود عدم تناسق بين نتائج السلالم المكونة لمستوى الفعالية اللغوية بينما سجل التناسق بين مجموع هذه السلالم في أغلب حالات التفوق المدرسي، فبالرغم من تناسق مستوى الفعالية اللغوية مع باقي القطاعات إلاّ أنّ هذا القطاع أظهر لاتناسقا داخليا من خلال الفروق المرتفعة و المرتفعة جدا بين السلالم المكونة لهذا القطاع، و هذا في حالات الرسوب المدرسي. بينما سجل تناسق تام بين نتائج السلالم المكونة لمستوى الفعالية اللفظية في حالات التفوق المدرسي.
- سجل عدم التناسق بين نتائج السلالم المكونة لمستوى الفعالية غير اللفظية، لدى سبع حالات من مجموع عشر حالات للرسوب المدرسي، بينما اتصفت كل سلالم الفعالية غير اللفظية بالتناسق في حالات التفوق المدرسي، فبالرغم من النتائج المتوسطة التي تحصلت عليها حالات الرسوب المدرسي في هذا القطاع و الذي يعد أكثر القطاعات نجاحا، إلاّ أن نتائج السلالم المكونة لهذا القطاع جاءت غير متجانسة عند حالات الرسوب المدرسي.
- سجل التناسق بين نتائج السلالم المكونة لمستوى الفعالية الفئوية لدى ثمانية حالات للرسوب المدرسي كما سجل التناسق بين سلالم هذا القطاع لدى كل حالات التفوق المدرسي.

3.مناقشة نتائج المجموعتان حسب وجود أو غياب مشاكل القدرات:

إنّ أهم الصعوبات التي ظهرت لدى حالات الرسوب المدرسي، هي صعوبات الفكر الفئوي و القدرة على التصنيف، فبالرغم من تناسق نتائج السلالم المكونة لهذا القطاع، إلاّ أن هذا المستوى من الفعالية هو الذي اتصف بعدم التناسق مع مستوى الفعالية العام و المستويات القطاعية الأخرى، كما أنّ نتائج الحالات في هذه السلالم جاءت منخفضة فخمس حالات من مجموع عشرة تحصلت على مستوى فعالية تحت المتوسط ، كما سجلت درجات منخفضة عند هذه الحالات في سلم المفاهيم و سلم التحليل الفئوي ، حيث كلا السلمين يبعثان للقدرة على التمثيل الذهني للموضوع ثم إيجاد العلاقات بين المواضيع

و تصنيفها فيما بعد انطلاقا من بعد معين ، و هو الأمر الذي شكل نوع من الصعوبة عند هذه الحالات و الذي شكل أقل صعوبة في سلم التصنيف أين دعم السند المرئي قدرات الحالات على التصنيف .

و بالمقابل جاءت قدرات التصنيف عند كل حالات التفوق المدرسي متوسطة ، مع تسجيل تجانس بين قدرات التصنيف اللغوية المجردة ، و قدرات التصنيف التي تقوم على السند الإدراكي.

إن التفاوت بين القدرة التصنيفية و باقي القدرات اللغوية و غير اللغوية ، هو ما يبعث نحو صعوبات التحصيل عند هذه الحالات ، حيث يري **ميزاس،** أنّ القدرة على التصنيف هي من أهم السياقات المعرفية، كونها قاعدة كل منهج منطقي و كل تفكير استدلالي ، و هو ما أشار إليه أيضا كل من **بياجيه** و **فالون** أي أنّ الفكر التصنيفي هو النواة المركزية للفكر المنطقي(rationnelle) . فيشير **ميزاس** أنّ الفكر التصنيفي يقوم على سياقات المقارنة ، الضم في سلاسل، التصنيف، الترتيب، و حتي التعريف. ، وعليه إذا أظهرت حالات الرسوب المدرسي صعوبة في كل هذه السياقات وعدم تناسقها مع القدرات الأخرى، فهذا ما يفسر صعوبة التحصيل لديها. (MISES Roger, 1975, P.215,216)

إنّ صعوبات الفكر التصنيفي تعبر أيضا عن صعوبة الفكر الرمزي و حتى في حضور السند المرئي، فهي تدل على صعوبة في تصور وضعية ما و استخدام الدال لتصور مدلول ما ثم مقارنة معناه و خصائصه مع مواضيع أخرى ، مما يؤدي أيضا إلى صعوبات في الفكر المنطقي و ترميز المواضيع ، و قد ظهر هذا في حالات الرسوب المدرسي من خلال نتائج اختبار استبدال المواقع و تكميم الاحتمالات إضافة لإختبارات المفاهيم و التحليل الفئوي، ففي هذا الإطار يري **جيبيلو**، أنّ صعوبات الفكر التصنيفي و التعرف على المواضيع ينتج عنها صعوبات في اللغة، صعوبات القراءة، و التعبير الشفهي، صعوبات في الحساب و فهم وحدات القياس، و هي ما تبعث للصعوبات المدرسية (GIBELLO B, 2013, P.254)

إنّ هذه المجموعة من الصعوبات هو ما يسمى بصعوبة الإدراك الحسي أو الديسقنوزيا(Dysgnosie) و التي تعد أحد الأعراض الخاصة باللاتناسق المعرفي المرضي.

الصعوبات الترميزية ظهرت أيضا لدى حالات الرسوب المدرسي من خلال مستوى الفعالية اللفظية الذي جاء تحت المتوسط لدى خمس حالات من مجموع العشر حالات للرسوب المدرسي حيث سجلت أغلب الحالات نتائج منخفضة في سلم المعارف مقارنة بباقي السلالم كمفردات و الفهم الاجتماعي التي كانت ضمن المستوى المتوسط، و بالرغم من ذلك كانت أغلب التعاريف تقوم على الجانب الملموس و الوظيفي للموضوع دون جوانب رمزية أخرى، هذه الصعوبات قابلتها مستويات مرتفعة في التكيف الاجتماعي و إدراك القوانين الاجتماعية و العلائقية و التي تعود ربما لخصائص المرحلة العمرية التي يزيد فيها تفتح الطفل على المحيط الخارجي و القوانين التي تحكمه، إضافة للإكتسابات المدرسية المرتبطة بالقوانين و الأخلاقيات. إن النتائج المنخفضة لحالات الرسوب المدرسي في سلم المعارف ، المشبع بالإكتسابات المدرسية ، أظهر جيدا صعوبات هذه الحالات في الترميز و تخزين المعلومات لإسترجاعها فيما بعد ، كما أظهر صعوبات في تحديد الزمن : معرفة الأيام ، الفصول ، الوقت، لكن هذا لم يصل إلى حد إضطراب في التتابع الزمني أي الديسكرونيا (dyschronie) حيث أن نتائج الحالات في سلم التكيف التطبيقي جاءت مرتفعة و تموقع الحالات في الوقت المحدد لإنجاز البنود كان جيدا .

إنّ نتائج حالات التفوق المدرسي جاءت ضمن المستوى المتوسط في سلم التكيف الاجتماعي و المفاهيم، كما تميزت بمستوى فعالية مرتفع في كل من اختبار المعارف وهو اختبار مشبع بالاكتسابات المدرسية ، إضافة لسلم المفردات التي جاءت نتائجه أيضا مرتفعة ، فتعبر هذه النتائج على القدرة على تمثيل الصور الذهنية لدى هذه الحالات ، الترميز و هذا ما ظهر من خلال القدرة على التعبير على المعاني في سلم المفردات و بناء جمل مركبة و طويلة و صحيحة البناء في اختبار الفهم الاجتماعي و القدرة على تخزين المعلومات و المعارف و استرجاعها في سلم المعارف.

إنّ الفعالية غير اللفظية كانت أكثر الفعاليات نجاحا، فقد أظهرت حالات الرسوب المدرسي قدرات أحسن عند غياب اللغة و في وجود السند المرئي و المادي لسلالم الاختبار، و قد سجّل هذا خاصة في اختبار التكيف التطبيقي الذي جاءت نتائجه مرتفعة، و التي تدل على قدرات جيدة في التنظيم الإدراكي و التناسق البصري و الحركي و قدرات التركيب، و البناء الفضائي ، إضافة للقدرة على إدراك الاتجاهات عند حالات الرسوب المدرسي ، و قد جاءت جيدة أيضا في حالات التفوق المدرسي. و عليه لم تسجل حالات الرسوب المدرسي اضطراب في التحكم الحركي و الفضائي ، أي الدّيسبراكسيا.(dyspraxie) ،

فيستنتج في الأخير أنّ أهم الأعراض التي سجلت في حالات الرسوب المدرسي هو صعوبة الإدراك الحسي ، دون تسجيل صعوبات في التناسق الحركي و التموقع في الفضاء، أو صعوبات التتابع الزمني .

الخلاصة العامة:

يعرّف الذكاء على أنه مجموعة من القدرات المعرفية، و هي جملة من الإمكانيات والعمليات المعرفية التي يمتلكها الفرد لإدراك وفهم العلاقات بين الأشياء والأحداث، وكذلك إصدار الأحكام وتقييم المواقف الحياتية. إنّ هذه القدرات هي وسائل الفرد للتعلم واكتساب المعرفة واستخدامها في حل المشكلات والتحكم في البيئة التي يعيش فيها والتكيف مع الظروف والأحوال والشروط لتلك البيئة. قد تأتي هذه القدرات في الحالة العادية متناسقة ، كما قد تكون غير متناسقة لكنها تعبر دائما عن حالة عادية ، و هذا في حالة ما إذا كانت درجة اللاتناسق غير معبّرة أي غير مرتفعة ، أمّا إذا كانت درجة اللاتناسق بين القدرات جد مرتفعة و معبرة ، يتعلق الأمر هنا باضطراب في الذكاء ، يسمى باللاتناسق المعرفي المرضي ، حيث يؤثر عموما هذا اللاتناسق المعبر أي المرضي على عمليتي الاكتساب و التعلم عند الفرد.

بما أنّ عدم تناسق القدرات المعرفية المرضي يؤثر عموما على عمليتي الاكتساب و التعلم عند الفرد ، و بالتالي يؤثر على تكيف الفرد الاجتماعي ، المهني و المدرسي ...إلخ، ارتأينا من خلال بحثنا هذا التساؤل عما إذا كانت حالات الرسوب المدرسي تتصف باللاتناسق المعرفي المرضي، خاصة و أنّه من المتعارف عليه وجود وانتشار مجموعة من التلاميذ يعانون من تدني في التحصيل الدراسي مقارنة بأقرانهم و استمرار حالة الرسوب و الفشل المدرسي لديهم، بالرغم من أنهم يتمتعون بذكاء عادي و فوق المتوسط ، فهم يظهرون غالبا صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم : كالفهم ، أو التفكير، أو الإدراك ، أو الانتباه ، أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة، هذا دون وجود تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي، أو أي إصابة حسية حركية ، قد تؤثر في أدائهم المدرسي .

فأمام هذه الإشكالية ، افترضنا أن حالات الرسوب المدرسي في مرحلة الكمون تتصف باللاتناسق المعرفي المرضي، و قد اعتمدنا في اختبارنا لهذه الفرضية على المنهج العيادي و هذا من خلال دراسة عشر حالات رسوب مدرسي و مقارنتها بدراسة عشر حالات أخرى للتفوق المدرسي، مستخدمين في ذلك اختبارين للذكاء ، تمثل الإخبار الأول في سلم تطور الفكر المنطقي، أمّا الاختبار الثاني فقد كان السلالم الفارقية للفعالية الفكرية . و قد افترضنا إجرائيا من خلال هذه الاختبارات أنّ اللاتناسق المعرفي المرضي سيظهر عند حالات الرسوب المدرسي من خلال :

- تسجيل معدل ذكاء عادي أو يقترب من العادي في كل من سلالم الفكر المنطقي (EPL) و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية .(EDEI.R)
- فروق (écarts) معبرة في مستويات الفكر تظهر في كل من سلالم الفكر المنطقي و السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية ، حيث نجد:

- فروق معبرة حيث تتجاوز درجة الفروق 7 درجات فأكثر في سلالم الفكر المنطقي تظهر من خلال مؤشر تجانس التفكير (Indice **d'homogénéité de raisonnement**.)
- فروق معبرة في السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية، تظهر من خلال :
- **فروق معبرة بين مستويات الفعالية في السلالم السبعة المكونة للاختبار.**
- **فروق معبرة بين مستوى الفعالية العام و مستويات الفعالية القطاعية.**
- **فروق معبرة بين مستويات الفعالية القطاعية الثلاث للاختبار: مستوى الفعالية الفئوية و مستوى الفعالية اللفظية و مستوى الفعالية غير اللفظية.**
- **فروق معبرة بين مستويات الفعالية الخاص بالسلالم المكوّنة لكل قطاع .**
- **ظهور عرض الأبرا كسيا و/ أو صعوبة الإدراك الحسي و /أو صعوبة التتابع الزماني.**

بعد تحليلنا للمعطيات المتحصل عليها، توصلنا إلى نتائج أجابت عن تساؤلنا، و مكنتنا بذلك من التحقق من صدق فرضيتنا، حيث أكّدت النتائج أنّ أغلب حالات المجموعة الأولى أي مجموعة حالات الرسوب المدرسي اتصفت نتائجها بالفروق المعبرة و اللاتناسق بين النتائج في الاختبارين و هذا مقارنة بنتائج المجموعة الثانية التي اتصفت بتسجيل فروق ضعيفة و عادية أي تناسق في نتائج الاختبارين. و عليه :

- سجل اللاتناسق المعرفي المرضي لدى كل حالات الرسوب المدرسي، مع الإشارة إلى أنّ درجة اللاتناسق المعرفي المرضي كانت تختلف من حالة إلى أخرى، حيث ظهر بشدة في ثمانية حالات من مجموع عشر حالات.
- سجل تناسق معرفي لدى كل حالات التفوق المدرسي، و كل اللاتناسقات الموجودة تعبر عن عدم تناسق عادي ، مع وجود حالة واحدة فقط سجل فيها عدم تناسق مرتفع بين بعض السلالم فقط ، و الذي تعود نتائجها غير المتجانسة مع السلالم الأخرى ، لرفض السلم و ليس لمشكل في القدرة.

أظهرت نتائج الاختبارين، أنّ مجموع القدرات المستهدفة من خلال هذان الاختباران، و المصنفة حسب نظرية كارول هورن كاتل لتصنيف القدرات العقلية إلى: القدرة اللفظية و القدرة المكانية و القدرة الاستدلالية و القدرة العددية ، أنّ هذه القدرات جاءت ضمن المستوى المتوسط عند أغلب حالات الرسوب

المدرسي ، كما سجل اللاتناسق عموما بين القدرة الاستدلالية و خاصة التصنيفية و باقي القدرات. هذا على عكس نتائج حالات التفوق المدرسي التي سجلت تناسقا بين كل القدرات و مستويات الفعالية بين المتوسط و المرتفع.

توصيات و اقتراحات:

يجدر القول في نهاية هذا البحث، بأنّ التقدم في خطوات هذا الأخير، كان يبعثنا في كل مرّة، لتساؤلات و استنتاجات جديدة مرتبطة بالتوظيف المعرفي و خصائص القدرات المعرفية عند حالات الرسوب المدرسي في مرحلة الكمون، و هو ما بعثنا لتقديم بعض التوصيات و الاقتراحات فيما يخص هذا الموضوع ، أهمّها :

- عدم ربط إشكالية الرسوب المدرسي في حالة ما إذا كان للطفل معدل ذكاء عادى مباشرة بإشكالية الكف الذهني بل التقصي أولا و بعمق التوظيف المعرفي و خصائص الذكاء لديه ، فقد يتعلق الأمر بأحد اضطرابات حاويات الفكر المتمثل في اللاتناسق المعرفي المرضي أو تأخر الفكر الاستدلالي.
- مواصلة البحث في هذا الجانب فحداثة الموضوع أي الاسهامات الجديدة لنظرية **جيبيلو** فيما يخص إضافته لنوع جديد من اضطرابات الذكاء و المتمثل في اضطراب حاويات الفكر، و الذي يضم كل من اللاتناسق المعرفي المرضي و تأخر تنظيم الفكر، يمكن أن يشكل موضوع بحوث أخرى تخص الميدان العيادي الجزائري من خلال دراسة نفس الموضوع عند فئة عمرية مغايرة كالمراهقة مثلا أو بإستخدام بطارية اختبارات أوسع أو بربطه بمتغيرات أخرى غير متغير الرسوب المدرسي ، خاصة في غياب أي مرجع عربي يعرض هذا النوع من الاضطرابات ، و هذا حسب اطلاعات الباحثة . كما يمكن تناول موضوع اللاتناسق المعرفي المرضي من خلال التعمق في دراسة خصائص اللاتناسقات المسجلة و تفسيراتها، أو من خلال دراسة التوظيفات النفسية المصاحبة لهذا الاضطراب أو دراسة العلاقة بين اللاتناسق المعرفي المرضي و الرسوب المدرسي عند المتفوقين في الذكاء.

نأمل في الأخير أن يساهم هذا البحث في إعطاء بعض المعلومات حول القدرات المعرفية عند حالات الرسوب المدرسي، كما نرجوا أن يكون بداية لدراسات أخرى جديدة حول موضوع اللاتناسق المعرفي المرضي، خصوصا أنّ ما توصلنا إليه في بحثنا هذا ما هو إلاّ محاولة بسيطة للتعريف بهذا الاضطراب

و تقديمه حسب الميدان العيادي الجزائري، و هي تتضمن حتما نقائص و عدّة جوانب لم نتطرق إليها و أخرى بقيت غامضة تحتاج للمواصلة و التنقيح من خلال بحوث أخرى.

قائمة المراجع

قـــــــــائمة المراجع

قـــــائمة المراجع باللغة العربية :

الكتب :

1. الكتاني محمود عبد المنعم و سيد محمد خير الله. (1996). سيكولوجية التعلم بين النظرية و التطبيق. بيروت ، دار النهضة العربية.
2. الحريري محمد سرور.(2016). قواعد التحليل النفسي و المعالجة النفسية و السلوكية. دار المنهل للنشر و التوزيع. الأردن
3. أوزي أحمد.(1998). سيكولوجية الطفل نظريات النمو النفسي و مراحله. المغرب . مطبعة النجاح الجديدة.
4. جان ميري دول ، من فرويد إلى بياجيه.(1998). نحو بلورة عناصر مقارنة مدمجة للوجدان و الذكاء. ترجمة عينمي الحاج و علي أفرفار. بيروت. دار الطليعة.
5. دويرار عبد الفتاح محمد.(1998). الذكاء و القدرات العقلية. المكتب العلمي للكمبيوتر و النشر و التوزيع. مصر
6. شرادي نادية. (2006). التكيف المدرسي للطفل و المراهق على ضوء التنظيم العقلي. الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية.
7. صادق عبد الرؤوف عامر و ربيع محمد.(2008). علم طفلك كيف يفكر. الأردن. اليازوري.
8. فيصل عباس.(2002). الذكاء و القياس النفسي. لبنان. دار المنهل اللبناني.
9. محمود محمد غانم.(1995). التفكير عند الأطفال، تطوره و طرق تعلمه .الأردن. دار الفكر للنشر و التوزيع.
10. معتصم ميموني بدرة و ميموني مصطفى.(2010). سيكولوجية النمو في الطفولة والمراهقة. الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية.

مجلات:

11. حديد يوسف.(2010). مشكلة الرسوب المدرسي، اتجاهات و رؤى. *مجلة الواحات للبحوث و الدراسات*. العدد 10 ، ص ص. 169 -197.

أطروحات:

12 .العمري أحمد عبد الرحيم أحمد.(2001). الصفحة النفسية للأطفال ذوي الحالة البينية في القدرات العقلية رسالة دكتوراه في علم النفس. مصر. جامعة عين الشمس كلية الآداب. قسم علم النفس.

13 .حفظ الله رفيقة.(2008).التوظيف المعرفي لدى الأطفال الذين عانوا من الحرمان العاطفي .رسالة ماجستير في علم النفس العيادي. جامعة الجزائر. الجزائر

14. شرادي نادية.(1997). التنظيم العقلي و التكيف المدرسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة ماجستار في علم النفس المدرسي. جامعة الجزائر.الجزائر

15. شرادي نادية.(2005). التنظيم العقلي عند كل من الأطفال و المراهقين المتمدرسين و علاقته بفشلهم في الدراسة انطلاقا من تطبيق اختبار تفهم الموضوع. رسالة دكتوراه في علم النفس العيادي. جامعة الجزائر.الجزائر

قواميس و موسوعات:

16. مجمع اللغة العربية.(2004) .المعجم الوسيط.ط4. مكتبة الشروق الدولية. مصر

قـــــائمة المراجع باللغة الفرنسية :

Livres :

17. ANZIEU, Didier.(1985). Le Moi-peau. Paris ; Dunod.
18. BERNAUD, Jean-Luc.(2013). Tests et théories de l'intelligence. Paris ; Dunod .
19. BERGER, Maurice.(1996). Les troubles du développement cognitif. Paris ; Dunod.
20. CHARTIER, Philippe et LOARER Even. (2008).Évaluer l'intelligence logique. Paris ; Dunod.
21. CURINICI, Chiara et CULLOCH, MC.(1997). Psychologues et enseignants, regards systémiques sur les difficultés scolaires. Paris ; de Boeck université.
22. FREUD, Anna. (1968). Le normal et le pathologique chez l'enfant. Paris ; Gallimard.
23. GAILLARD, Bernard. (2001). Suivi et accompagnement psychologiques en milieu scolaire, approches cliniques .Paris ; de boeck université.
24. GAILLARD, Joël.(2010). Comprendre la réclusion scolaire .Paris ; l'harmatan.
25. GALL, A. (1954). Les insuccès scolaires .Paris ; PUF.
26. GAUTHIER, Y et RICHER, S.(1977). L'activité symbolique et l'apprentissage scolaire en milieu favorisé et défavorisé. Canada ; presses de l'université de Montréal.
27. GIBELLO, Bernard.(1979). Feuille de dépouillement et statistiques complémentaires pour l'exploitation de l'Échelle de Pensée Logique de Longeot dans le cas de dysharmonies cognitives. Paris ; Etablissement d'Application Psychotechnique.

28. GIBELLO, Bernard.(1984). L'enfant à l'intelligence troublée. Paris ; Paidos /Le centurion.
29. GIBELLO, Bernard.(1994). La pensée décontenancée. Paris ; Centurion.
30. GIBELLO B , La pensée décontenancée , paris , bayard éditions , 1995.
31. GREGOIRE, J. (1992). Évaluer l'intelligence de l'enfant. Belgique; Mardaga.
32. GREGOIR, J. (2005).l'évaluation clinique de l'intelligence de l'enfant. Belgique Mardaga
33. INHELDER, B. (1969). Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux.France ; Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
34. JOZE BLAT, Gimeno.(1984). L'échec scolaire dans l'enseignement primaire ; moyen de le combattre. Suisse ; Unesco.
35. JUMEL, Bernard.(2014). Guide clinique des tests chez l'enfant .3 ed. Paris ; Dunod.
36. LAGACHE, Daniel. (1949). L'unité de la psychologie. Paris ; PUF.
37. LANG, J, L.(1978). Aux frontières de la psychose infantile. Paris ; PUF.
38. LANG, J, L. (1971). Enfance inadaptée. Paris ; PUF.
39. LANG, J, L.(1979). Introduction à la psychopathologie infantile. Paris ; Dunod.
40. LONGEOT, F. (1978). Echelle de développement de la pensée logique ; Manuel EPL-C. Paris ; Etablissement d'Application Psychotechnique.
41. MARDAGA, Pierre.(1985).Manuel de psychologie ; Introduction à la psychologie scientifique. 3 Ed. BRUXELLE ;…….. .
42. MAZET, Philippe et col. (2016). Les troubles intellectuels et cognitifs de l'enfant et de l'adolescent ; apprendre, connaitre, et pensée. Paris ; Lavoisier.
43. MISES, Roger. (1981). Cinq cas de psychopathologie de l'enfant. France; Privat.
44. MISES, Roger.(1975).L'enfant déficient mental ; approche dynamique. Paris ; PUF.
45. MISES, Roger. (1983). Les déficiences intellectuelles de l'enfant. Paris ; Privat.
46. MISÈS, Roger.(1990). Les pathologies limites de l'enfance .
47. MISES, R et PERRON, R et SALBREUX, R. (1994). Retards et troubles de l'intelligence de l'enfant. Paris ; ……..
48. PERRON, R et AUBLE, J, P et COMPAS, Y.(1994). L'enfant en difficultés ; L'aide psychologique à l'école. France ; Privat.
49. PERRON, Roger. (2004). L'intelligence de l'enfant et ses troubles ; des déficiences mentales de l'enfant aux souffrances de la personne.2 Ed. Paris ; dunod.
50. PERRON, R et BRELLI, M. (1970). L'exemple psychologie de l'enfant. 7 Ed. Paris ; PUF.
51. PICHOT, P. (1971). Les tests mentaux. Collection QSJ.8 Ed. Paris ; PUF.
52. RICHELLE, Marc et DROZ, Rémy. (2000). Abrèges sciences humaines et sociales du l'homme la société et la médicine. 6 Ed. Paris ; Masson.
53. SIAUD et FACCHIN.(2002). L'enfant surdoué l'aides grandir l'aides à réussir. Paris ;odiljacds.
54. SIMOUSSI, Abderrahmane et al.(2002). Élevé contre enfant ; regarde psychologique sur l'école. Alger ; coédition ENAG/INRE.
55. VOIZOT, Renard.(1993). Le développement de l'intelligence chez l'enfant. 2 Ed. France ; Armand colin.

56. WALLON, H. (1948). Les origines du caractère chez l'enfant ; Les préludes du sentiment de personnalité. Paris ; PUF.
57. ZAZZO, R. (1969). Les débilités mentales. Paris ; Armand Colin.

Revues :

58. AJURIAGUERRA, J.(1973). Les désorganisations dites fonctionnelles. *in Manuel de psychiatrie de l'enfant*. Paris ; Masson, p.167-171.
59. ARAR, Fatima.(2014). Place de l'échec scolaire dans l'équilibre psychosomatique de l'enfant. *in psychologie Clinique*. 2. N° 38. p. 30 – 44.
60. BERGÈS, Jean.(1977). Note sur les troubles instrumentaux et les dysharmonies évolutives. *in L'information psychiatrique*. vol. 53. n° 9. P. .
61. CAHN, R. (1972). Défaut d'intégration primaire et inhibition des apprentissages instrumentaux et cognitifs. *In revu de psychanalyse*. p5-6.
62. CHILAND, Colette.(1983). La problématique de l'échec scolaire ; L'enfant, la famille, l'école, *in confrontation psychiatrique*. P. 140 – 158.
63. CHILAND, Collette. (1995). Epistémologie et psychologie génétiques. *in nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. 2émé ed. Paris ; PUF.
64. CLAUDAN, P.(2003). La desynchronie chez l'enfant, une étude clinique. *in neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescent*. vol 51(6). p. 336-343.
65. CONSTANT, Jacques. (1977). Illustrations clinique de la notion de dysharmonie évolutive. *In l'information psychiatrique*, vol.53, N°9. P.
66. DANON-BOILEAU, H.(1962). L'inhibition intellectuelle. *in psychiatrie de l'enfant*. P. 48-173.
67. DEBRAY, Rosine.(1986). Equilibre psychosomatique de l'âge scolaire, *in EMC psychiatrie*. P
68. DUGAS, M et GUERIOT, C.(1977). Les phobies scolaires, étude clinique et psycho-pathologique. *In la psychiatrie de l'enfant* .vol XX 2.P. 307-382.
69. EMMANUELLI, M. (1996). L'inhibition intellectuelle à la préadolescence. *In psychologie clinique et projective*. N°2(2).p.
70. GIBELLO, Bernard. (1973). Modalités de prise en charge des dysharmonies cognitives et des dyscalculies. In *revue de neuropsychiatrie infantile et d'hygiène mentale de l'enfance*. 21(6).P. 301-322.
71. GEBELLO, Bernard. (1975).Etude différentielle de l'élaboration de la pensée logique ; comparaison dans une population d'adolescents inadaptés sociaux et notion de dysharmonie cognitive. *In psychologie française*. 21. N°3.P.190-204.
72. GIBELLO, Bernard. (1976). Dysharmonie cognitive. *In Revue de neuropsychiatrie infantile*. Vol 24. P. 439-452.
73. GIBELLO, Bernard.(1976). Etude différentielle de l'élaboration de la pensée logique dans une population d'adolescent inadaptés sociaux et notion de dysharmonie cognitive. *In Revue de psychologie française*, 21, n°3, 1976, P. 439-452.
74. GIBELLO, Bernard,(1982). Troubles de l'intelligence. in Bulletin de Psychologie. Tome. 38. No ; 370. P. 469-477.

75. GIBELLO, Bernard. (1982). Valeur sémiologique des anomalies des conduites d'ordre intellectuel. Encyclopédie. med.chir. A10. Paris. P.37-131.
76. GIBELLO, Bernard. (1983). A propos de la sémiologie des troubles de l'apprentissage ; in La sémiologie psychiatrique aujourd'hui. *In L'évolution psychiatrique*. Tome . 48. P.423-440.
77. GIBELLO, Bernard. (1983). Dysharmonie cognitive, intelligence et psychopathie. *In Bulletin de psychologie*. Tome. 36. P.359- 469.
78. GEBELLO, Bernard. (1983). Troubles instrumentaux et échec scolaire. *In confrontations psychiatrique*. N°23. P.59-79.
79. GIBELLO, Bernard.(1985). Des singularités pathologiques de développement des contenants de la pensée ; dysharmonies cognitives pathologique et retard ou régressions d'organisation du raisonnement. *Revue suisse de psychologie*.44 (3). P. 107-117.
80. GIBELLO, Bernard. (1987). Difficultés d'intégration scolaire liées aux troubles des contenants de pensée. *In Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*. 35 (7). p. 277-283.
81. GIBELLO, Bernard. (1987). Place des troubles des contenants de pensée dans la psychopathologie de l'intelligence et de la personnalité. *In Perspective psychiatrique*. No. 9 (NS). P. .
82. GIBELLO, Bernard.(1988). Trouble des contenants de pensée, in Penser apprendre. La cognition chez l'enfant, les troubles de l'apprentissage, la prise en charge. Actes du 6ème colloque de Bobigny. Paris ; Eshel. P. 211-221.
83. GIBELLO, Bernard. (1990). Les contenants de pensée et leur psychopathie. *In annales de psychiatrie*. 5(2).P. 147-153.
84. GIBELLO, Bernard. (1991). Un modèle générale d'approche clinique psychologique. *In revue francophone de la déficience intellectuelle*. Vol 2. N°2. P.169-177.
85. GIBELLO, Bernard.(1991). Psychopathologie des contenants de pensée cognitifs. *In l'évolution psychiatrique*. Tome 56(1). P. 79-97.
86. GIBELLO, Bernard. (1992). Troubles de la genèse de contenants de pensée, *in psychologie et éducation ; dysharmonies évolutives, dysharmonies cognitives*. Revue de l'association française des psychologues scolaires. Numéro spéciale. Acte de colloque. P.67-70.
87. GIBELLO, Bernard.(1994). Les contenants de pensée et la psychopathologie. *In L'activité de la pensée*. P. 11-26.
88. GIBELLO, Bernard. (1997). Introduction à la psychologie cognitive. In Contribution des disciplines connexes à la psychiatrie de l'enfant. *In Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. Tome. 1. Paris ; PUF. P. 145-171.
89. GIBELLO, Bernard. (2003). Apprendre. In Comment les enfants apprennent-ils ?. *In revue Enfance et Psy*. Erès. No: 24. P.18-29.
90. GIBELLO, Bernard. (2006). Les enfants dans le processus cognitifs se développent autrement. *In neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence.* 54,2006, P.349-353.
91. GIBELLO, Bernard. (2007). Troubles de la pensée chez les enfants placés ou ayant affaire aux services sociaux. *In Perspectives Psychologiques*. Vol. 46. P. 18 – 24.

92. GIBELLO, Bernard. (2013). Pathologies cognitive-intellectuelles chez l'enfant. *In Journal de la psychanalyse de l'enfant*. Vol. 3. P.247 –262.
93. GIBELLO, Verdier. (1978). Approche psychothérapique des dysharmonies cognitives. *Revue de neuropsychiatrie infantile*. 26, P. .
94. GIBELLO, Verdier. (1987). De l'objet fluctuant à l'objet logique ; une approche pédagogique et thérapeutique des retards d'organisation du raisonnement. *In neuropsychiatrie de l'enfance*. 33(1). P.241-248.
95. GIBELLO, Verdier. (1987). Restaurer les contenants de pensée. *In perspectives psychiatriques*. 126. 9.17. P.241-248.
96. GILLY, M. et SOLARI, J. BILLERACHE, C.(1974). Dysharmonie des conduites intellectuelles et problèmes de contrôle de l'activité chez des élèves en difficulté de 11 à 14 ans. *In Enfance*. Vol 27. N 3. P. 217-237.
97. GUERIOT, C et CHANCE-SERVE, C.(1983). Échec scolaire et troubles de la personnalité, *in confrontations psychiatriques*. N°23. P. 81-95.
98. GUILLEMINOT, D et CROMBEZ, Y.(1989). L'Enfant inhibe. *In Psychiatrie ouverte*. Série Nodules. Paris ; PUF. P.129.
99. KARDOS et col. (1985). Retard d'organisation au raisonnement chez des enfants infirmes moteurs cérébraux à polyhandicapés et tentative de prise en charge. Numéro spécial sur les troubles du raisonnement. *In neuropsychiatrie de l'enfance et l'adolescence*. 33(1).P.13-20.
100. LANG, J.L. (1973). Esquisse d'un abord structural des états déficitaires. *In Confrontation psychiatrique*. Tome. 20. P.31-52.
101. LUQUET, P. (1954). La psychiatrique devant les difficultés scolaires. *In évolution psychiatrique*. P.53-74.
102. MANZANO, Juan. (1988). Contribution à la compréhension psychanalytique des processus d'apprentissage de l'enfant psychotique. *in journal de la psychanalyse de l'enfant* .N 5. P.205-217.
103. MANZANO, Juan. (1991). Les troubles de l'apprentissage ; modèles explicatifs, classification et mesures correctrices. *In cahier psychiatriques*. N°11. P.139-155.
104. MELTZER, D et HARRIS, M. (1980). Les deux modèles du fonctionnent psychique selon M. Klein et selon W.R Bion.*in Revue français de psychanalyse*. N°2. P.354-367.
105. MISES, R et BARANDE, I. (1963). Etude clinique de formes précoces intriquant relation psychotique et symptomatologie de type déficitaire. In Les états déficitaires. *In La psychiatrie de l'enfant*, Vol. VI. fasc. 1Paris. PUF.P. 1-78.
106. MISES, Roger. (1977). La place des dysharmonies évolutives de l'enfant. *In L'information psychiatrique*. 53, 9.P. 1007-1017.
107. MISES, Roger. (1977). Les dysharmonies évolutives de l'enfant. *In L'information psychiatrique*. Vol 53. N°9. P.
108. MISÈS, Roger.(1989). Les pathologies-limites de l'enfance. *In L'information psychiatrique*. Vol. 65. n° 1. P.
109. MISES, R et PERRON, R. (1997). Etude psychopathologique des déficiences intellectuelles de l'enfant. in Les perturbations du fonctionnement mental de l'enfant

et de l'adolescent. *in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. Tome. 2. Paris ; PUF. P. 1535-1570.

110. MISES, Roger. (2003). Troubles de l'apprentissage scolaire et psychopathologie. In Que nous apprennent ces enfants qui n'apprennent pas ?. *In Les dossiers du JFP*. P. 27-33.
111. MISES, Roger. Les pathologies limites de l'enfance. In Les perturbations du fonctionnement mental de l'enfant et de l'adolescent. *In Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent* .Paris ; PUF. t. 2. P. 1347-1362.
112. PAGNARD, M et TOUZIN, M et, LEROY-MALHERBE, V. (2005). Dyspraxies et dyslexies ; a propos de cinq cas. In *Neuropsychologie de l'enfant et troubles du développement.* Marseille ; Solal Editeurs. P 301-322.
113. PLANTADE, A.(1977). Dysharmonies évolutives et facteurs socioculturels. *In L'information psychiatrique*. Vol. 53. N° 9 .P .
114. PRY, Y et DELAROCHE, P.(1985). Dysharmonie cognitive et psychotique. In les troubles du raisonnement. *In neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescent*. Vol. 33 (1). P.31-36.
115. RIBAUPIERRE, Anick et RIEBEN, Laurence.(1983). Aspects différentiels du fonctionnement cognitif ; procédures, décalages et dysharmonies. In *Archives de psychologie*. Vol. 51. P. 9-16.
116. ROUART, J et NARLIAN, R et SIMAON, J. (1961). L'échec scolaire. *In psychiatrie de l'enfant*. 3. 2. P.333-403.
117. SEGAL, H. (1970). Notes sur la formation du symbole. *Revue française de psychanalyse*. N°34.P. 685-696.
118. WEISMANN-ARCACHE, Catherine. (2014). Les troubles dyspraxiques. in Approche clinique des troubles instrumentaux ; dysphasie, dyslexie, dyspraxie. Paris ; Dunod.

Dictionnaires et encyclopédies :

119. LAPLANCHE, J et PONTALIS J, B. (1998). Vocabulaire de la psychanalyse. 2ed. Paris ; PUF.
120. LAFON, Robert. (1973). Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant. France ; PUF.
121. ROBERT, Paul. (1973). Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris ; Le robert.
122. SILLAMY, Norbert. (1980). Dictionnaire encyclopédique de psychologie. Tome 1-2. Paris ; Bordas.

Thèses :

123. ARAR Fatima. (2007).l'équilibre psychosomatique de l'enfant en échec scolaire. Thèse de doctorat en psychologie clinique. Université d'Alger .Alger.
124. CHIKH, Khadija. (2006).fonctionnement et organisation psychique des enfants et des adolescents en échec scolaire électif. Thèse de doctorat en psychologie. Institut de psychologie. Université lumière Lyon 2.

الملاحق

الملحق رقم (2) قائمة الأساتذة المحكمين
السلالم اللفظية

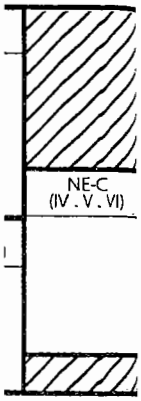
تحكيم صدق السلالم اللفظية لإختبار السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية الطبعة المراجعة EDEI.R

قائمة الأساتذة المحكمين للسلالم اللفظية لإختبار السلالم الفارقية للفعاليات الفكرية الطبعة المراجعة .

الرقم	الإسم و اللقب	الجامعة	الرتبة	القرار	الإمضاء
1	لبنة درقاوي	الجزائر (2)	أستاذة محاضرة أ	موافقة بنية صادق	
2	محمد يزيد لمنور	الجزائر (2)	أستاذ محاضر (ب)	موافق	
3	روسنة سليمة	الجزائر (2)	أستاذة محاضرة "أ"	صادق	
4	فرقاني لوهاب	جامعة بجاية	أستاذ محاضر "ب"	صادق	
5	سالمي حياة	جامعة بويرة	أستاذة محاضرة "ب"	صادق	
6	محمد عيسى	جامعة الجزائر 2	أستاذ التعليم العالي	صادق	
7	شعباني مليكة	جامعة الجزائر 2	أستاذة محاضرة "أ"	صادقة	
8	بوزيد شهرة أنور السادات	//	//	//	
9	جعيدة فوزية	الجزائر 2	محاضر ب	موافقة	
10	بوحفص ميلود	الجزائر 2	محاضرة ب	صادق	
11	لعمل أسيا	الجزائر 2	محاضرة "أ"	صادق	
12	أ. شبلي	الجزائر 2	محاضر "أ"	صادق	

Jour

ectoriels



VII

Alger

L DÉI · R F

Nom, prénom .....

Etablissement ..... Classe .....

Examinateur .....

	Année	Mois	Jour
Date de l'examen	.....	.....	.....
Date de naissance	.....	.....	.....
Age	.....	.....	.....

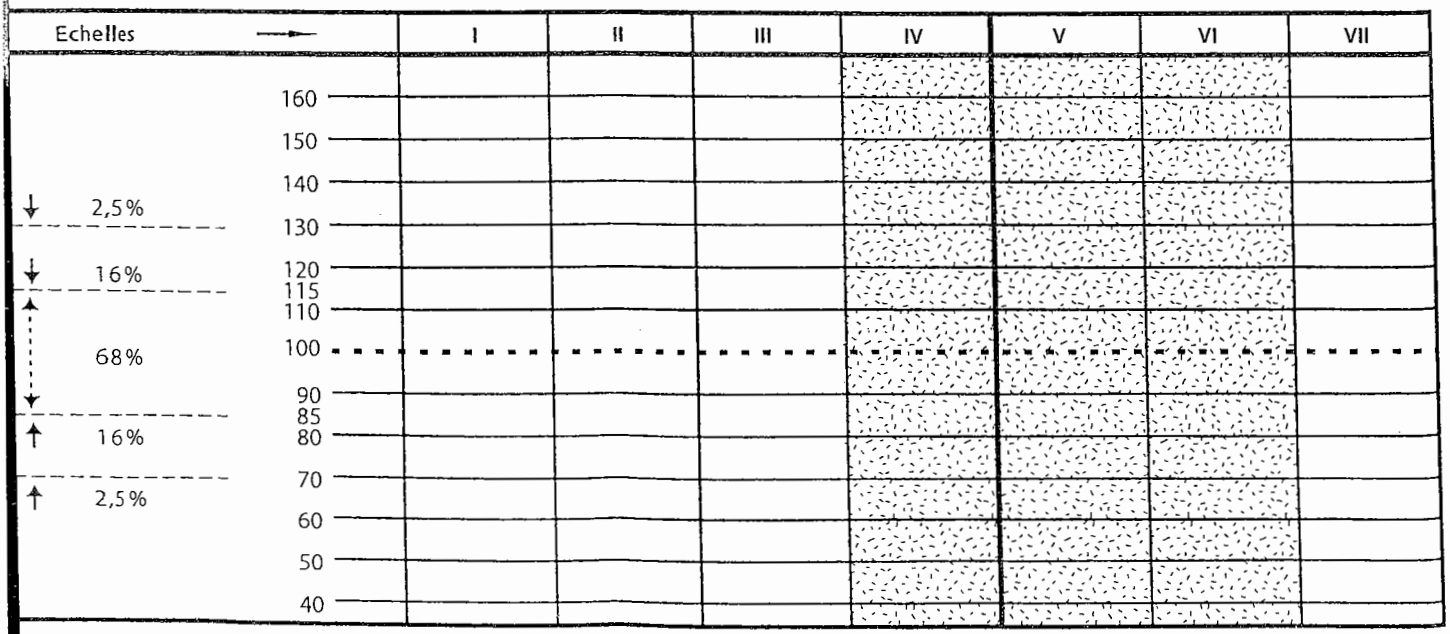
:ahier de passation

A • Récapitulation des résultats

Echelles	Notes brutes	AD	NEE	NE Sectoriels
I — Vocabulaire A (images)				NE-V (I . II . III . IV)
Vocabulaire B (définitions)				
II — Connaissances				
III — Compréhension sociale				
IV — Conceptualisation				NE-C (IV . V . VI)
V — Classifications A (couples)				NE-NV (V . VI . VII)
Classifications B (séries)				
VI — Analyse catégorielle				
VII — Adaptation pratique				

NE Global

B • Profil des niveaux d'efficiences



Centre de Recherche d'Edition et d'Applications Psychologiques. Villa n°33 El Omrania - Dély Ibrahim - 16320 Alger
avec l'autorisation des Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris
Dépôt légal : 2207-2008 (2e semestre 2008)

C • Synthèse et conclusions

onsécutifs

Points

onsécutifs

ints

1 VOCABULAIRE

A • Dénominations d'images

STOP Arrêter l'examen après huit échecs consécutifs

	Points		Points		Points
1 • Bateau		13 • Lion		26 • Arrosoir	
2 • Maison		14 • Papillon		27 • Fauteuil	
3 • Chaise		15 • Parapluie		28 • Pipe	
4 • Lit		16 • Panier		29 • Tasse	
5 • Poisson		17 • Sapin		30 • Radiateur	
6 • Vélo		18 • Carotte		31 • Niche	
7 • Fleur		19 • Echelle		32 • Phoque	
8 • Oiseau		20 • Marteau		33 • Rose	
9 • Ciseaux		21 • Casserole		34 • Pigeon	
10 • Lapin		22 • Poire		35 • Tonneau	
11 • Clé		23 • Cage		36 • Cigogne	
12 • Cheval		24 • Valise		37 • Muguet	
Total		**Total**		**Total**	
				Total A	

B • Définitions de mots

STOP Arrêter l'examen après cinq échecs consécutifs.

Exemples	• Savon • Bague	Points
à partir de 5 ans	1 • Chaise	
	2 • Bougie	
	3 • Boulanger	
	4 • Moineau	
	5 • Grimper	
	6 • Hurler	
	7 • Tulipe	
	8 • Rapide	
	9 • Horloge	
	10 • Barque	
	11 • Brioche	
	12 • Incendie	
	13 • Zèbre*	
	14 • Immobile	

*L'enfant doit donner deux idées différentes.

	Points
Report	
15 • Briser	
16 • Vautour	
17 • Frayeur	
18 • Averse	
19 • Pénétrer	
20 • Satisfait	
21 • Grelotter	
22 • Révéler	
23 • Ouragan	
24 • Exquis	
25 • Comique	
26 • Platane	
27 • Obscur	
28 • Nocturne	
29 • Limpide	
30 • Rumeur	
31 • Suffoquer	
32 • Traquenard	
33 • Grimer	
34 • Solliciter	
Total B	

II CONNAISSANCES

STOP Arrêter l'examen après cinq échecs consécutifs.

					Points
	1 • Main	Nez	Bouche		
	2 • Poissons				
	3 • Pieds				
	4 • Vole	Marche	Nage		
à partir ☞ de 5 ans	5 • Prénom		Nom		
	6 • Bleu	Jaune	Vert		
	7 • 2 jetons		4 jetons		
	8 • Lait	Ciel	Citron	Herbe	
	9 • Oreilles				
à partir ☞ de 7 ans	10 • Menton	Sourcils	Epaule		
	11 • Bouteille				
	12 • Neige				
	13 • Jours de la semaine				
	14 • Pain				
	15 • Température				
	16 • Laine				
	17 • Mer • lac				
	18 • Ville				
	19 • Heure chaude				
	20 • Transport rapide				
	21 • Minutes • heure				
	22 • Toit des maisons*				
	23 • Boussole				
	24 • Siècle				
	25 • Litre d'eau				
	26 • Sucre				
	27 • Torrents				
	28 • Montagne				
	29 • Ebullition				
	30 • Ensoleillement				
				Total	

*L'enfant doit citer au moins deux matériaux.

II COMPRÉHENSION SOCIALE

Arrêter l'examen après cinq échecs consécutifs.

	Points
1 • Maman Papa Bébé	
2 • Garçon Fille	
3 • Que fait la maman ?	
4 • Que fait la fille ?	
5 • Que fait le garçon ?	
6 • Garçon - Fille	
7 • Papa - Maman	
8 • Bêtise	
9 • Malade	
10 • Acheter bonbons	
11 • (1) Bébés (2) Réparer (3) Trains (4) Coudre, tricoter	
12 • Traverser la rue*	
13 • Ecole	
14 • Récompense	
15 • Livre prêté	
16 • Bébé-feu	
17 • Camarade qui pleure*	

	Points
18 • Travail des parents	
19 • Jouet cassé	
20 • Cadeaux*	
21 • Envoyer un colis	
22 • Pas assez d'argent	
23 • Adresse	
24 • Frapper à la porte*	
25 • Frères - Sœurs	
26 • Rendez-vous	
27 • Obéissance*	
28 • Oncle	
29 • Pas d'accord	
30 • Dire du mal	
31 • Choix d'un métier (2)**	
32 • Colère	
33 • Uniformes	
34 • Double des lettres	
35 • Politesse	
36 • Vérité	
Total	

* Possibilité d'attribuer un demi-point.
** L'enfant doit donner deux raisons de type différent.

IV CONCEPTUALISATION

Arrêter l'examen après cinq échecs consécutifs.

		Points
1 • Chaise - banc	Tous les deux servent à	
2 • Lait - neige	Tous les deux sont (comment ?)	
3 • Rose - marguerite	Toutes les deux sont des	
4 • Balle - orange	Toutes les deux sont (comment ?)	
5 • Avion - oiseau		
6 • Couteau - ciseaux		
7 • Poisson - bateau		
8 • Café - nuit		
9 • Roue - assiette		
10 • Sapin - pommier		
11 • Cabane - château		
12 • Vitre - bouteille		
13 • Robe - chaussure		
14 • Pomme - fraise		
15 • Ballon - poupée		
16 • Fille - garçon		
17 • Vache - mouche		
18 • Ski - natation		
19 • Fil - cheveu		
20 • Avion - Auto		
21 • Blé - seigle		
22 • Table - armoire		
23 • Minute - semaine		
24 • Fer - cuivre		
25 • Balance - thermomètre		
26 • Politesse - honnêteté		
	Total	

V CLASSIFICATIONS

A • Groupements par couples

⚠ Appliquer tous les items.

xemple : Barque	Chat	Marguerite	**Points**
1 • Poisson	Arbre	Assiette	
2 • Lit	Pomme	Aigle	
3 • Train	Maison	Bateau	
4 • Loup	Homme	Moineau	
5 • Sac	Pelle	Livre	
6 • Vélo	Valise	Toupie	
7 • Bibliothèque	Lampe	Fauteuil	
8 • Chapeau	Poupée	Bol	
9 • Table	Couteau	Raisin	
10 • Cerise	Œillet	Petits pois	
		Total A	

B • Groupements de trois images

STOP Arrêter l'examen après cinq échecs consécutifs.

Exemple	• Ecrire	**Points**
à partir ☞ de 5 ans	1 • Arbres	
	2 • Etres humains	
	3 • Habitations	
	4 • Outils	
	5 • Vêtements	
	6 • Quadrupèdes	
	7 • Moyens de transports	
	8 • Fruits	
	9 • Ustensiles de couture	
	10 • Habitations	
	11 • Légumes	
	12 • Comestibles	
	13 • Appareils de chauffage	
	14 • Insectes	
	15 • Ustensiles de cuisine	
	16 • Oiseaux	
	17 • Animaux	
	18 • Jouets	
	19 • Outils de jardinage	
	20 • Contenants	
	21 • Poissons	
	22 • Végétaux	
	23 • Instruments de mesure	
	24 • Meubles	
	Total B	

VI ANALYSE CATÉGORIELLE (forme - couleur - dimension)

PREUVE PRÉLIMINAIRE : placement des 27 pièces

ÉRIES

Appliquer dans tous les cas les séries I et II.

STOP Arrêter l'examen en cas d'échec aux deux séries I et II.
Critère d'échec : non obtention de trois réussites consécutives pour les deux séries.

rie I (forme, dimension = FD)		Réussite ou échec	Points
• grand cercle rouge	• grand cercle bleu		
• moyen triangle jaune	• moyen triangle rouge		
• petit carré bleu	• petit carré jaune		
• moyen cercle jaune	• moyen cercle bleu		
• grand carré rouge	• grand carré jaune		
• petit triangle bleu	• petit triangle rouge		
) • moyen carré jaune	• moyen carré bleu		
		Bonification Quatre points si réussite aux items 1, 2 et 3	
		Total Note maximum : 10 points	

Points	rie II (forme, couleur = FC)		Réussite ou échec	Points
	• grand triangle bleu	• petit triangle bleu		
	• petit cercle jaune	• grand cercle jaune		
	• moyen carré bleu	• petit carré bleu		
	• grand cercle rouge	• petit cercle rouge		
	• moyen triangle jaune	• grand triangle jaune		
	• petit carré rouge	• grand carré rouge		
	) • grand cercle bleu	• petit cercle bleu		
			Bonification Quatre points si réussite aux items 1, 2 et 3	
			Total Note maximum : 10 points	

Série III (couleur, dimension = CD)		Réussite ou échec	Points
1 • petit carré rouge	• petit cercle rouge		
2 • grand triangle jaune	• grand carré jaune		
3 • moyen cercle bleu	• moyen triangle bleu		
4 • petit triangle jaune	• petit cercle jaune		
5 • moyen cercle rouge	• moyen carré rouge		
6 • grand carré bleu	• grand triangle bleu		
(7) • petit cercle bleu	• petit triangle bleu		
		Bonification Quatre points si réussite aux items 1, 2 et 3	
		Total Note maximum : 10 points	

Série IV (dimension = D)		Réussite ou échec	Points
1 • grand carré jaune	• grand triangle bleu		
2 • petit cercle bleu	• petit carré jaune		
3 • moyen triangle rouge	• moyen cercle bleu		
4 • grand cercle jaune	• grand carré rouge		
5 • moyen carré bleu	• moyen triangle jaune		
6 • petit triangle jaune	• petit cercle rouge		
(7) • moyen carré rouge	• moyen cercle bleu		
		Bonification Quatre points si réussite aux items 1, 2 et 3	
		Total Note maximum : 10 points	
		Total Séries Note maximum : 40 points	

ÉPREUVE FINALE

⚠ A appliquer seulement si l'enfant a obtenu trois réussites consécutives pour au moins l'une des séries I, II, III ou IV.

		Réussite ou échec		Réussite ou échec	Points
FD	1 • grand cercle J - grand cercle R		5 • moyen triangle R - moyen triangle J		
FC	2 • moyen carré R - petit carré R		6 • grand cercle J - petit cercle J		
CD	3 • grand triangle J - grand carré J		7 • moyen carré B - moyen triangle B		
D	4 • petit cercle R - petit triangle J		8 • moyen triangle J - moyen carré R		
				Bonification Trois points pour la réussite à tous les items	
				Total épreuve finale Note maximum : 15 points	

TOTAL GÉNÉRAL Note maximum : 55 points	

VII ADAPTATION PRATIQUE (Encastrements)

STOP Arrêter l'examen après trois échecs consécutifs.

Temps limite	Temps	OBSERVATIONS	Points
exemple	0	.....	
90 sec	1	.....	1-20 **4** 21-50 **3** 51-90 **2** 91 et + **0**
	2	.....	1-20 **4** 21-50 **3** 51-90 **2** 91 et + **0**
	3	.....	1-20 **4** 21-50 **3** 51-90 **2** 91 et + **0**
	4	.....	1-20 **4** 21-50 **3** 51-90 **2** 91 et + **0**
	5	.....	1-20 **4** 21-50 **3** 51-90 **2** 91 et + **0**
	6	.....	1-20 **4** 21-50 **3** 51-90 **2** 91 et + **0**
120 sec	7	.....	1-30 **4** 31-60 **3** 61-120 **2** 121 et + **0**
	8	.....	1-30 **4** 31-60 **3** 61-120 **2** 121 et + **0**
	9	.....	1-30 **4** 31-60 **3** 61-120 **2** 121 et + **0**
	10	.....	1-30 **4** 31-60 **3** 61-120 **2** 121 et + **0**
	11	.....	1-30 **4** 31-60 **3** 61-120 **2** 121 et + **0**
	12	.....	1-30 **4** 31-60 **3** 61-120 **2** 121 et + **0**
			Total

Echelle adaptation pratique • Notes en niveaux d'efficiences

NB	4	4;3	4;6	4;9	5	5;3	5;6	5;9	6	6;3	6;6	6;9	7	7;3	7;6	7;9	8	8;3	8;6	8;9	9	NB
1	60	60	60	60	60	56	52	48	44	42	40	38										1
2	63	63	63	63	62	58	54	50	47	45	43	41	39									2
3	66	65	64	63	64	60	56	52	49	47	45	43	41	38								3
4	69	68	67	66	67	63	59	55	51	49	47	45	44	41	38							4
5	71	70	69	68	69	65	61	57	54	52	50	48	46	43	40							5
6	74	73	72	71	71	67	63	59	56	54	52	50	48	45	42	39	37	40	43	46	47	6
7	77	76	75	74	73	69	65	61	59	57	55	53	51	48	45	42	39	42	45	48	49	7
8	80	79	78	77	75	71	67	63	61	59	57	55	53	50	47	44	42	44	46	48	51	8
9	83	81	79	77	77	73	69	65	63	61	59	57	56	53	50	47	44	46	48	50	53	9
10	86	84	82	80	79	76	73	70	66	64	62	60	58	55	52	49	47	49	51	53	55	10
11	88	86	84	82	81	78	75	72	68	66	64	62	60	57	54	51	49	51	53	55	57	11
12	91	89	87	85	83	80	77	74	71	69	67	65	63	60	57	54	52	54	56	58	59	12
13	94	92	90	88	86	83	80	77	73	71	69	67	65	62	59	56	54	56	58	60	61	13
14	97	95	93	91	88	85	82	79	76	74	72	70	67	64	61	58	57	59	61	63	63	14
15	100	97	94	91	90	87	84	81	78	76	74	72	70	67	64	61	59	61	63	65	65	15
16	103	100	97	94	92	89	86	83	80	78	76	74	72	69	66	63	62	63	64	65	67	16
17	105	102	99	96	94	91	88	85	83	81	79	77	74	71	68	65	64	65	66	67	69	17
18	108	105	102	99	96	93	90	87	85	83	81	79	77	74	71	68	67	68	69	70	71	18
19	111	108	105	102	98	95	92	89	88	86	84	82	79	76	73	70	69	70	71	72	73	19
20	114	110	106	102	100	97	94	91	90	88	86	84	81	79	77	75	72	73	74	75	75	20
21	117	113	109	105	102	100	98	96	93	91	89	87	84	81	78	75	74	75	76	77	77	21
22	120	116	112	108	105	102	99	96	95	93	91	89	86	84	82	80	77	78	79	80	79	22
23	123	119	115	111	107	104	101	98	97	95	93	91	88	86	84	82	79	80	81	82	81	23

NB : Notes Brutes

(suite page suivante)

(suite)

NB	4	4;3	4;6	4;9	5	5;3	5;6	5;9	6	6;3	6;6	6;9	7	7;3	7;6	7;9	8	8;3	8;6	8;9	9	NB
24	125	121	117	113	109	107	105	103	100	98	96	94	91	89	87	85	82	82	82	82	83	24
25	128	124	120	116	111	109	107	105	102	100	98	96	93	91	89	87	84	84	84	84	85	25
26	131	126	121	116	113	111	109	107	105	102	99	96	95	93	91	89	87	87	87	87	87	26
27	134	129	124	119	115	113	111	109	107	105	103	101	98	96	94	92	89	89	89	89	89	27
28	137	132	127	122	117	115	113	111	110	107	104	101	100	98	96	94	92	92	92	92	91	28
29	140	135	130	125	119	117	115	113	112	109	106	103	102	100	98	96	94	94	94	94	93	29
30	142	137	132	127	121	119	117	115	114	112	110	108	105	103	101	99	97	96	95	94	95	30
31	145	140	135	130	124	122	120	118	117	114	111	108	107	105	103	101	99	98	97	96	97	31
32	148	142	136	130	126	124	122	120	119	117	115	113	110	108	106	104	102	101	100	99	99	32
33	151	145	139	133	128	126	124	122	122	119	116	113	112	110	108	106	104	103	102	101	101	33
34	154	148	142	136	130	128	126	124	124	121	118	115	114	112	110	108	107	106	105	104	103	34
35	157	151	145	139	132	130	128	126	126	124	122	120	117	115	113	111	109	108	107	106	105	35
36	159	153	147	141	134	133	132	131	129	126	123	120	119	117	115	113	112	111	110	109	107	36
37	162	155	148	141	136	135	134	133	131	128	125	122	121	119	117	115	114	113	112	111	109	37
38		158	151	144	138	137	136	135	134	131	128	125	124	122	120	118	117	115	113	111	111	38
39		161	154	147	140	139	138	137	136	133	130	127	126	124	122	120	120	118	116	114	113	39
40			157	150	142	141	140	139	139	136	133	130	128	126	124	122	122	120	118	116	115	40
41			160	153	145	144	143	142	141	138	135	132	131	129	127	125	125	123	121	119	117	41
42				155	147	146	145	144	143	140	137	134	133	131	129	127	127	125	123	121	119	42
43				155	149	148	147	146	146	143	140	137	135	134	133	132	130	128	126	124	121	43
44				158	151	150	149	148	148	145	142	139	138	136	134	132	132	130	128	126	123	44
45				161	153	152	151	150	151	148	145	142	140	139	138	137	135	132	129	126	125	45
46					155	154	153	152	153	150	147	144	142	141	140	139	137	134	131	128	127	46
47					157	157	157	157	156	153	150	147	145	144	143	142	140	137	134	131	129	47
48					159	159	159	159	158	155	152	149	147	146	145	144	142	139	136	133	131	48

NB : Notes Brutes

Echelle analyse catégorielle • Notes en niveaux d'efficiences

NB	4	4;3	4;6	4;9	5	5;3	5;6	5;9	6	6;3	6;6	6;9	7	7;3	7;6	7;9	8	8;3	8;6	8;9	9	NB
1	82	80	78	76	75	72	69	66	62	57	52	47	44									1
2	83	81	79	77	76	73	70	67	63	58	53	48	45									2
3	85	83	81	79	77	74	71	68	64	60	56	52	47	40								3
4	86	84	82	80	78	75	72	69	65	61	57	53	48	42								4
5	88	86	84	82	79	76	73	70	66	62	58	54	49	43								5
6	90	87	84	81	80	77	74	71	67	63	59	55	51	45								6
7	91	88	85	82	81	78	75	72	68	64	60	56	52	46	40							7
8	93	90	87	84	82	79	76	73	70	66	62	58	54	48	42							8
9	94	91	88	85	84	81	78	75	71	67	63	59	55	49	43							9
10	96	93	90	87	85	82	79	76	72	68	64	60	56	50	44							10
11	97	94	91	88	86	83	80	77	73	69	65	61	58	52	46	40						11
12	99	96	93	90	87	84	81	78	74	70	66	62	59	53	47	41	37	38	39	40	39	12
13	101	98	95	92	88	85	82	79	75	71	67	63	60	55	50	45	39	40	41	42	41	13
14	102	99	96	93	89	86	83	80	76	72	68	64	62	57	52	47	41	42	43	44	43	14
15	104	100	96	92	90	87	84	81	77	73	69	65	63	58	53	48	42	43	44	45	44	15
16	105	101	97	93	91	88	85	82	79	75	71	67	64	59	54	49	44	45	46	47	46	16
17	107	103	99	95	92	89	86	83	80	76	72	68	66	61	56	51	46	47	48	49	48	17
18	108	104	100	96	93	90	87	84	81	77	73	69	67	62	57	52	48	48	48	48	49	18
19	110	106	102	98	95	92	89	86	82	78	74	70	68	63	58	53	50	50	50	50	51	19
20	112	108	104	100	96	93	90	87	83	80	77	74	70	65	60	55	51	52	53	54	53	20
21	113	109	105	101	97	94	91	88	84	81	78	75	71	66	61	56	53	53	53	53	54	21
22	115	111	107	103	98	95	92	89	85	82	79	76	72	68	64	60	55	55	55	55	56	22
23	116	112	108	104	99	96	93	90	86	83	80	77	74	70	66	62	57	57	57	57	58	23
24	118	113	108	103	100	97	94	91	88	85	82	79	75	71	67	63	59	59	59	59	59	24
25	119	114	109	104	101	98	95	92	89	86	83	80	76	72	68	64	61	61	61	61	61	25
26	121	116	106	102	99	96	93	90	87	84	81	78	74	70	66	62	62	62	62	63	42	26
27	123	118	113	108	103	100	97	94	91	88	85	82	79	75	71	67	64	64	64	64	64	27

NB : Notes Brutes

(suite page suivante)

(suite)

NB	4	4;3	4;6	4;9	5	5;3	5;6	5;9	6	6;3	6;6	6;9	7	7;3	7;6	7;9	8	8;3	8;6	8;9	9	NB
28	124	119	114	109	105	102	99	96	92	89	86	83	80	76	72	68	66	66	66	66	66	28
29	126	121	116	111	106	103	100	97	93	90	87	84	82	78	74	70	68	68	68	68	68	29
30	127	122	117	112	107	104	101	98	94	91	88	85	83	80	77	74	70	70	70	70	69	30
31	129	124	119	114	108	105	102	99	96	93	90	87	84	81	78	75	71	71	71	71	71	31
32	130	125	120	115	109	106	103	100	97	94	91	88	86	83	80	77	73	73	73	73	73	32
33	132	126	120	114	110	107	104	101	98	95	92	89	87	84	81	78	75	75	75	75	74	33
34	134	128	122	116	111	108	105	102	99	96	93	90	89	86	83	80	77	77	77	77	76	34
35	135	129	123	117	112	109	106	103	100	97	94	91	90	87	84	81	79	79	79	79	78	35
36	137	131	125	119	113	110	107	104	101	98	95	92	91	88	85	82	80	80	80	80	79	36
37	138	132	126	120	115	112	109	106	102	100	98	96	93	90	87	84	82	82	82	82	81	37
38	140	134	128	122	116	113	110	107	103	101	99	97	94	91	88	85	84	84	84	84	83	38
39	141	135	129	123	117	114	111	108	105	102	99	96	95	93	91	89	86	85	84	83	84	39
40	143	137	131	125	118	115	112	109	106	104	102	100	97	95	93	91	88	87	86	85	86	40
41	145	138	131	124	119	116	113	110	107	105	103	101	98	96	94	92	89	89	89	89	88	41
42	146	139	132	125	120	117	114	111	108	106	104	102	99	97	95	93	91	90	89	88	89	42
43	148	141	134	127	121	118	115	112	109	107	105	103	101	99	97	95	93	92	91	90	91	43
44	149	142	135	128	122	119	116	113	110	108	106	104	102	100	98	96	95	94	93	92	93	44
45	151	144	137	130	123	120	117	114	111	109	107	105	103	101	99	97	97	96	95	94	94	45
46	152	145	138	131	125	122	119	116	112	110	108	106	105	103	101	99	98	97	96	95	96	46
47	154	147	140	133	126	123	120	117	114	112	110	108	106	104	102	100	100	99	98	97	98	47
48	156	149	142	135	127	124	121	118	115	113	111	109	107	106	105	104	102	101	100	99	99	48
49	157	150	143	136	128	125	122	119	116	114	112	110	109	108	107	106	104	103	102	101	101	49
50	159	151	143	135	129	126	123	120	117	115	113	111	110	109	108	107	106	105	104	103	103	50
51	160	152	144	136	130	127	124	121	118	116	114	112	111	110	109	108	108	107	106	105	104	51
52		154	146	138	131	128	125	122	119	117	115	113	113	112	111	110	109	108	107	106	106	52
53		155	147	139	132	129	126	123	120	118	116	114	114	113	112	111	111	110	109	108	108	53
54		157	149	141	133	130	127	124	122	120	118	116	115	114	113	112	113	112	111	110	109	54
55		158	150	142	135	132	129	126	123	121	119	117	117	116	115	114	115	114	113	112	111	55

NB : Notes Brutes

Echelle classifications A • Notes en niveaux d'efficiences

NB	4	4;3	4;6	4;9	5	5;3	5;6	5;9	6	6;3	6;6	6;9	7	7;3	7;6	7;9	8	NB
1	53	47	41															1
2	61	56	51	46	40													2
3	70	65	60	55	50	45	40											3
4	78	73	68	63	59	54	49	44	41	41	41	41	40					4
5	86	82	78	74	69	65	61	57	53	53	53	53	52					5
6	94	90	86	82	79	75	71	67	65	65	65	65	64					6
7	102	99	96	93	89	86	83	80	78	77	76	75	76	52				7
8	111	108	105	102	99	97	95	93	90	89	88	87	88	72	56	40		8
9	119	116	113	110	109	107	105	103	102	101	100	99	100	91	82	73	64	9
10	127	125	123	121	119	118	117	116	114	113	112	111	112	110	108	106	106	10

NB : Notes Brutes

Echelle classifications B • Notes en niveaux d'efficiences

NB	4	4;3	4;6	4;9	5	5;3	5;6	5;9	6	6;3	6;6	6;9	7	7;3	7;6	7;9	8	8;3	8;6	8;9	9	NB
1	83	80	77	74	72	68	64	60	55	48	41											1
2	86	83	80	77	75	71	67	63	59	52	45											2
3	90	87	84	81	78	74	70	66	62	55	48	41										3
4	93	90	87	84	81	77	73	69	66	60	54	48	41	38								4
5	97	94	91	88	84	80	76	72	69	63	57	51	46	43	40							5
6	100	97	94	91	87	83	79	75	73	67	61	55	50	47	44	41	40					6
7	104	100	96	92	90	86	82	78	76	71	66	61	55	52	49	46	45	41				7
8	107	103	99	95	93	90	87	84	80	75	70	65	60	57	54	51	50	46	42	38		8
9	111	107	103	99	96	93	90	87	83	78	73	68	65	62	59	56	55	51	47	43	41	9
10	115	111	107	103	99	96	93	90	87	82	77	72	69	67	65	63	60	57	54	51	47	10
11	118	114	110	106	102	99	96	93	90	86	82	78	74	72	70	68	65	62	59	56	52	11
12	122	118	114	110	105	102	99	96	94	90	86	82	79	77	75	73	70	67	64	61	58	12
13	125	120	115	110	107	104	101	98	97	94	91	88	84	82	80	78	75	72	69	66	63	13
14	129	124	119	114	110	108	106	104	101	98	95	92	88	86	84	82	80	77	74	71	69	14
15	132	127	122	117	113	111	109	107	104	101	98	95	93	91	89	87	85	82	79	76	74	15
16	136	131	126	121	116	114	112	110	108	105	102	99	98	96	94	92	90	87	84	81	80	16
17	139	134	129	124	119	117	115	113	111	109	107	105	103	101	99	97	95	92	89	86	85	17
18	143	138	133	128	122	120	118	116	115	113	111	109	107	105	103	101	100	98	96	94	91	18
19	146	141	136	131	125	123	121	119	118	116	114	112	112	110	108	106	105	103	101	99	96	19
20	150	144	138	132	128	126	124	122	122	121	120	119	117	115	113	111	110	108	106	104	102	20
21	153	147	141	135	131	129	127	125	125	124	123	122	122	120	118	116	115	113	111	109	107	21
22	157	151	145	139	134	132	130	128	128	127	126	125	126	124	122	120	120	118	116	114	113	22
23	160	154	148	142	137	136	135	134	132	132	132	132	131	129	127	125	125	123	121	119	118	23
24		158	152	146	140	139	138	137	135	135	135	135	136	134	132	130	130	128	126	124	124	24

NB : Notes Brutes

Echelle compréhension sociale • Notes en niveaux d'efficiences

NB	4	4;3	4;6	4;9	5	5;3	5;6	5;9	6	6;3	6;6	6;9	7	7;3	7;6	7;9	8	8;3	8;6	8;9	9	NB
1	46	42	38																			1
2	50	47	44	41																		2
3	55	51	47	43	41	37																3
4	60	56	52	48	46	42	38															4
5	64	60	56	52	50	46	42	38														5
6	69	65	61	57	54	50	46	42	38													6
7	74	70	66	62	59	55	51	47	43	39												7
8	78	74	70	66	63	59	55	51	48	44	40											8
9	83	79	75	71	68	64	60	56	52	48	44	40										9
10	88	84	80	76	72	68	64	60	57	53	49	45	40									10
11	92	88	84	80	77	73	69	65	61	57	53	49	45	40								11
12	97	93	89	85	81	77	73	69	66	62	58	54	49	45	41	37						12
13	102	98	94	90	85	81	77	73	71	67	63	59	54	50	46	42	37					13
14	106	102	98	94	90	86	82	78	75	71	67	63	58	54	50	46	42	38				14
15	111	107	103	99	94	90	86	82	80	76	72	68	63	59	55	51	47	43	39			15
16	116	112	108	104	99	95	91	87	84	80	76	72	68	64	60	56	52	48	44	40		16
17	120	116	112	108	103	99	95	91	89	85	81	77	72	68	64	60	57	53	49	45	41	17
18	125	121	117	113	108	104	100	96	93	89	85	81	77	73	69	65	62	58	54	50	47	18
19	130	125	120	115	112	108	104	100	98	94	90	86	81	77	73	69	67	63	59	55	52	19
20	134	130	126	122	117	113	109	105	103	99	95	91	86	82	78	74	72	68	64	60	58	20
21	139	134	129	124	121	117	113	109	107	103	99	95	90	87	84	81	77	73	69	65	63	21
22	144	139	134	129	125	122	119	116	112	108	104	100	95	92	89	86	82	79	76	73	69	22
23	143	148	138	134	131	128	125	121	117	113	109	104	100	97	94	91	87	84	81	78	74	23
24	153	148	143	139	136	133	130	126	122	118	114	109	104	101	98	95	92	89	86	83	80	24
25	158	153	148	143	139	136	133	130	126	122	118	114	109	106	103	100	97	94	91	88	85	25
26	162	157	152	147	143	140	137	134	130	126	122	118	113	110	107	104	102	99	96	93	90	26
27		162	157	152	148	145	142	139	135	131	127	123	118	115	112	109	107	104	101	98	96	27
28			162	157	152	149	146	143	139	135	131	127	123	120	117	114	112	109	106	103	101	28
29				161	156	153	150	147	144	140	136	132	127	124	121	118	117	114	111	108	107	29
30					161	158	155	152	149	145	141	137	132	129	126	123	122	119	116	113	112	30
31						162	159	156	153	149	145	141	136	134	132	130	127	125	123	121	118	31
32								161	158	154	150	146	141	139	137	135	132	130	128	126	123	32
33									162	158	154	150	146	144	142	140	137	135	133	131	128	33
34										163	159	155	150	148	146	144	142	140	138	136	134	34
35												159	155	153	151	149	147	145	143	141	139	35
36													159	157	155	153	152	150	148	146	145	36

NB : Notes Brutes

Echelle conceptualisation • Notes en niveaux d'efficiences

NB	4	4;3	4;6	4;9	5	5;3	5;6	5;9	6	6;3	6;6	6;9	7	7;3	7;6	7;9	8	8;3	8;6	8;9	9	NB
1	80	77	74	71	70	68	66	64	61	55	49	43										1
2	85	82	79	76	74	72	70	68	65	59	53	47	42									2
3	89	86	83	80	78	76	74	72	69	63	57	51	47	42								3
4	94	91	88	85	82	79	76	73	72	67	62	57	51	46	41							4
5	98	95	92	89	86	83	80	77	76	71	66	61	55	50	45	40						5
6	103	100	97	94	90	87	84	81	79	74	69	64	59	55	51	47	42	40				6
7	108	104	100	96	94	91	88	85	83	78	73	68	63	59	55	51	47	45	43	41	40	7
8	112	108	104	100	98	95	92	89	87	82	77	72	68	64	60	56	52	50	48	46	45	8
9	117	113	109	105	102	99	96	93	90	85	80	75	72	68	64	60	57	55	53	51	49	9
10	121	117	113	109	106	103	100	97	94	89	84	79	76	72	68	64	62	60	58	56	54	10
11	126	122	118	114	110	107	104	101	98	93	88	83	80	77	74	71	67	65	63	61	59	11
12	130	126	122	118	114	111	108	105	101	97	93	89	85	82	79	76	72	70	68	66	63	12
13	135	131	127	123	118	115	112	109	105	101	97	93	89	86	83	80	77	75	73	71	68	13
14	139	135	131	127	122	118	114	110	108	104	100	96	93	90	87	84	82	80	78	76	73	14
15	144	139	134	129	125	122	119	116	112	108	104	100	97	94	91	88	87	85	83	81	78	15
16	148	143	138	133	129	126	123	120	116	112	108	104	101	99	97	95	92	89	86	83	82	16
17	153	148	143	138	133	129	125	121	119	116	113	110	106	104	102	100	97	94	91	88	87	17
18	157	152	147	142	137	133	129	125	123	120	117	114	110	108	106	104	102	99	96	93	92	18
19	162	157	152	147	141	137	133	129	127	124	121	118	114	112	110	108	107	104	101	98	96	19
20		161	156	151	145	141	137	133	130	127	124	121	118	116	114	112	112	109	106	103	101	20
21			159	153	149	145	141	137	134	131	128	125	123	121	119	117	117	114	111	108	106	21
22				157	153	149	145	141	138	135	132	129	127	126	125	124	122	119	116	113	110	22
23				162	157	153	149	145	141	138	135	132	131	130	129	128	126	123	120	117	115	23
24					161	157	153	149	145	142	139	136	135	134	133	132	131	128	125	122	120	24
25						161	157	153	148	146	144	142	139	138	137	136	136	133	130	127	125	25
26							161	157	152	150	148	146	144	143	142	141	141	138	135	132	129	26

NB : Notes Brutes

Echelle vocabulaire B • Notes en niveaux d'efficiences

NB	4	4;3	4;6	4;9	5	5;3	5;6	5;9	6	6;3	6;6	6;9	7	7;3	7;6	7;9	8	8;3	8;6	8;9	9	NB
1	83	81	79	77	75	74	73	72	70	66	62	58	56	53	50	47	44	40				1
2	88	86	84	82	79	77	75	73	73	69	65	61	59	56	53	50	47	43	39			2
3	94	91	88	85	83	81	79	77	76	72	68	64	62	59	56	53	51	47	43	39		3
4	99	96	93	90	88	86	84	82	79	76	73	70	66	63	60	57	54	50	46	42	40	4
5	104	101	98	95	92	89	86	83	82	79	76	73	69	66	63	60	57	53	49	45	43	5
6	109	106	103	100	96	93	90	87	86	82	78	74	72	69	66	63	61	57	53	49	47	6
7	114	111	108	105	101	98	95	92	89	85	81	77	75	72	69	66	64	60	56	52	50	7
8	119	115	111	107	105	102	99	96	92	88	84	80	78	75	72	69	67	64	61	58	54	8
9	124	120	116	112	109	105	101	97	95	92	89	86	82	79	76	73	71	67	63	59	57	9
10	130	126	122	118	114	110	106	102	98	95	92	89	85	82	79	76	74	70	66	62	60	10
11	135	131	127	123	118	114	110	106	101	98	95	92	88	85	82	79	77	74	71	68	64	11
12	140	135	130	125	122	117	112	107	104	101	98	95	91	88	85	82	81	77	73	69	67	12
13	145	140	135	130	127	122	117	112	107	104	101	98	95	92	89	86	84	81	78	75	71	13
14	150	145	140	135	131	126	121	116	110	107	104	101	98	95	92	89	87	84	81	78	74	14
15	155	150	145	140	135	129	123	117	113	110	107	104	101	98	95	92	91	88	85	82	78	15
16	161	156	151	146	140	134	128	122	116	113	110	107	104	101	98	95	94	91	88	85	81	16
17		160	154	148	144	138	132	126	119	116	113	110	107	104	101	98	97	94	91	88	85	17
18			159	153	148	141	134	127	122	119	116	113	111	108	105	102	101	98	95	92	88	18
19				158	153	146	139	132	125	122	119	116	114	111	108	105	104	101	98	95	92	19
20					157	150	143	136	128	125	122	119	117	114	111	108	107	104	101	98	95	20
21					162	154	146	138	132	129	126	123	120	118	116	114	111	108	105	102	99	21
22						158	150	142	135	132	129	126	123	121	119	117	114	111	108	105	102	22
23						162	154	146	138	135	132	129	127	124	121	118	117	114	111	108	105	23
24							157	148	141	138	135	132	130	128	126	124	121	118	115	112	109	24
25							161	152	144	141	138	135	133	131	129	127	124	121	118	115	112	25
26								156	147	144	141	138	136	134	132	130	127	124	121	118	116	26
27								158	150	147	144	141	139	137	135	133	131	128	125	122	119	27
28								162	153	150	147	144	143	141	139	137	134	131	128	125	123	28
29									156	153	150	147	146	144	142	140	137	134	131	128	126	29
30									159	156	153	150	149	147	145	143	141	138	135	132	130	30
31									162	159	156	153	152	150	148	146	144	141	138	135	133	31
32										163	161	159	156	154	152	150	147	144	141	138	137	32
33												162	159	157	155	153	151	148	145	142	140	33
34													162	160	158	156	154	151	148	145	144	34

NB : Notes Brutes

Echelle connaissances • Notes en niveaux d'efficiences

NB	4	4;3	4;6	4;9	5	5;3	5;6	5;9	6	6;3	6;6	6;9	7	7;3	7;6	7;9	8	8;3	8;6	8;9	9	NB
1	59	55	51	47	43	39																1
2	64	60	56	52	48	44	40															2
3	70	66	62	58	54	50	46	42	40													3
4	75	71	67	63	59	55	51	47	45	40												4
5	81	77	73	69	64	60	56	52	50	45	40											5
6	86	82	78	74	70	66	62	58	56	51	46	41	37									6
7	92	88	84	80	75	71	67	63	61	56	51	46	43	42	41	40	39					7
8	97	93	89	85	80	76	72	68	66	62	58	54	49	48	47	46	44	41	38			8
9	102	98	94	90	86	82	78	74	72	67	62	57	54	53	52	51	49	46	43	40	38	9
10	108	104	100	96	91	87	83	79	77	73	69	65	60	58	56	54	54	51	48	45	43	10
11	113	109	105	101	96	93	90	87	83	79	75	71	66	64	62	60	59	56	53	50	48	11
12	119	115	111	107	102	98	94	90	88	84	80	76	71	69	67	65	64	61	58	55	53	12
13	124	120	116	112	107	103	99	95	93	89	85	81	77	75	73	71	69	66	63	60	58	13
14	130	125	120	115	112	109	106	103	99	95	91	87	83	81	79	77	74	71	68	65	62	14
15	135	131	127	123	118	114	110	106	104	100	96	92	89	86	83	80	79	76	73	70	67	15
16	140	136	132	128	123	120	117	114	110	106	102	98	94	91	88	85	84	81	78	75	72	16
17	146	141	136	131	128	125	122	119	115	111	107	103	100	97	94	91	89	86	83	80	77	17
18	151	147	143	139	134	130	126	122	120	116	112	108	106	103	100	97	94	91	88	85	82	18
19	157	152	147	142	139	136	133	130	126	122	118	114	112	109	106	103	99	96	93	90	86	19
20	162	157	152	147	144	141	138	135	131	127	123	119	117	114	111	108	104	101	98	95	91	20
21		163	158	153	150	147	144	141	137	133	129	125	123	119	115	111	109	106	103	100	96	21
22			163	158	155	152	149	146	142	139	136	133	128	125	121	117	114	111	108	105	101	22
23				163	160	157	154	151	147	144	141	138	135	131	127	123	119	115	111	107	105	23
24						163	160	157	153	150	147	144	140	136	132	128	124	120	116	112	110	24
25								162	158	155	152	149	146	142	138	134	129	125	121	117	115	25
26									164	161	158	155	152	147	142	137	134	130	126	122	120	26
27											163	160	158	153	148	143	139	135	131	127	125	27
28													163	158	153	148	144	140	136	132	129	28
29														164	159	154	149	145	141	137	134	29
30																160	154	150	146	142	139	30

NB : Notes Brutes

EDEI • R

Etalonnage en âges de développement (AD)

	I		II	III	IV	V		VI	VII	VIII
Notes brutes	Voc. A	Voc. B	Conn.	Comp. soc.	Con-cept.	Class. coupl.	Class. sér.	Anal. cat.	Adap. prat.	Notes brutes
0										0
1					3;0			3;0		1
2					3;3			3;1		2
3		3;8			3;6			3;2		3
4		4;0			3;9	3;0		3;3		4
5		4;4			4;0	3;6	3;9	3;4		5
6		4;8	3;0		4;3	4;0	4;0	3;5		6
7		5;0	3;4		4;6	4;6	4;3	3;7		7
8		5;3	3;8	3;0	4;9	5;0	4;6	3;8		8
9		5;6	4;0	3;3	5;0	6;0	4;9	3;9	3;0	9
10		5;9	4;4	3;6	5;3		5;0	3;10	3;2	10
11		6;0	4;8	3;9	5;6		5;3	3;11	3;4	11
12		6;3	5;0	4;0	5;9		5;6	4;0	3;6	12
13		6;6	5;4	4;3	6;0		5;9	4;1	3;8	13
14		6;9	5;8	4;6	6;4		6;0	4;2	3;10	14
15		7;0	6;0	4;9	6;8		6;6	4;3	4;0	15
16		7;4	6;6	5;0	7;0		7;0	4;4	4;3	16
17		7;8	7;0	5;3	7;6		7;6	4;5	4;6	17
18		8;0	7;6	5;6	8;0		8;0	4;6	4;8	18
19		8;3	8;0	5;9	8;6		8;6	4;7	4;10	19
20	3;0	8;6	8;6	6;0	9;0		9;0	4;8	5;0	20
21	3;3	8;9	9;0	6;4	9;6			4;9	5;3	21
22	3;6	9;0	9;6	6;8	10;0			4;10	5;6	22
23	3;8	9;3	10;0	7;0				4;11	5;9	23
24	3;10	9;6		7;4				5;0	6;0	24
25	4;0	9;9		7;8				5;1	6;3	25
26	4;2	10;0		8;0				5;2	6;6	26
27	4;4			8;6				5;3	6;9	27
28	4;7			9;0				5;4	7;0	28
29	4;10							5;5	7;4	29
30	5;0							5;7	7;8	30
31	5;4							5;8	8;0	31
32	5;8							5;9	8;6	32
33	6;0							5;10	9;0	33
34								5;11		34
35								6;0		35
36								6;2		36
37								6;3		37
38								6;4		38
39								6;6		39
40								6;8		40
41								6;10		41
42								7;0		42
43								7;2		43
44								7;4		44
45								7;6		45
46								7;9		46
47								8;0		47
48								8;3		48
49								8;7		49
50								9;0		50
51								9;6		51
52								10;0		52

Echelle vocabulaire A • Notes en niveaux d'efficiences

NB	4	4;3	4;6	4;9	5	5;3	5;6	5;9	6	6;3	6;6	6;9	7	NB
1														1
2														2
3														3
4														4
5														5
6	42													6
7	45													7
8	48													8
9	51	42												9
10	54	45												10
11	57	49	41											11
12	60	52	44											12
13	63	55	47											13
14	66	58	50	42										14
15	69	62	55	48	40									15
16	72	65	58	51	44									16
17	75	68	61	54	48	43								17
18	78	71	64	57	52	47	42							18
19	81	75	69	63	56	52	48	44						19
20	84	78	72	66	60	56	52	48	43					20
21	87	81	75	69	64	60	56	52	48	44	40			21
22	90	84	78	72	68	64	60	56	53	49	45	41		22
23	92	87	82	77	72	68	64	60	57	53	49	45	42	23
24	95	90	85	80	76	72	68	64	62	58	54	50	48	24
25	98	93	88	83	80	76	72	68	66	63	60	57	53	25
26	101	97	93	89	84	81	78	75	71	68	65	62	59	26
27	104	100	96	92	88	85	82	79	75	72	69	66	64	27
28	107	103	99	95	92	89	86	83	80	77	74	71	70	28
29	110	106	102	98	96	93	90	87	84	82	80	78	75	29
30	113	110	107	104	100	97	94	91	89	87	85	83	81	30
31	116	113	110	107	104	101	98	95	94	92	90	88	86	31
32	119	116	113	110	108	105	102	99	98	96	94	92	92	32
33	122	119	116	113	112	110	108	106	103	101	99	97	97	33
34	125	123	121	119	116	114	112	110	107	106	105	104	103	34
35	128	126	124	122	120	118	116	114	112	111	110	109	108	35
36	131	129	127	125	125	123	121	119	116	115	114	113	114	36
37	134	133	132	131	129	127	125	123	121	121	121	121	120	37

NB : Notes Brutes

tion.

Tableau 3.2 • Ecart entre les niveaux d'efficiences sectoriels.

	zone A 50 %	zone B 25 %	zone C 20 %	zone D 5 %
NEG / NE-V	0-3	4-5	6-8	≥ 9
NEG / NE-NV	0-4	5-6	7-11	≥ 12
NEG / NE-C	0-3	4-5	6-10	≥ 11
NE-V / NE-NV	0-7	8-12	13-21	≥ 22
NE-V / NE-C	0-5	6-9	10-17	≥ 18
NE-NV / NE-C	0-3	4-6	7-11	≥ 12

Chaque ligne de ce tableau correspond à la différence arithmétique des niveaux d'efficiences, prise en valeur absolue (on ne tient pas compte du sens de la différence). Les zones définissant les colonnes indiquent la proportion des sujets de la population d'étalonnage pour lesquels l'écart se situe dans la marge indiquée dans les cases correspondantes.

comparaisons possibles entre les sept épreuves (1), le **tableau 3.2** concerne les écarts entre secteur et/ou niveau global.

Tableau 3.1 • Ecart entre les niveaux d'efficiences aux sept épreuves des EDEI • R.

	zone A 50 %	zone B 25 %	zone C 20 %	zone D 5 %
Vocabulaire/Connaissances	0-8	9-14	15-24	≥ 25
Vocabulaire/Compréhension sociale	0-9	10-15	16-23	≥ 24
Vocabulaire/Conceptualisation	0-8	9-15	16-27	≥ 28
Vocabulaire/Classifications	0-10	11-16	17-31	≥ 32
Vocabulaire/Analyse catégorielle	0-11	12-19	20-33	≥ 34
Vocabulaire/Adaptation pratique	0-11	12-20	21-35	≥ 36
Connaissances/Compréhension sociale	0-8	9-15	16-26	≥ 27
Connaissances/Conceptualisation	0-9	10-14	15-27	≥ 28
Connaissances/Classifications	0-10	11-18	19-30	≥ 31
Connaissances./Analyse catégorielle	0-11	12-18	19-34	≥ 35
Connaissances/Adaptation pratique	0-11	12-19	20-34	≥ 35
Compréhension sociale/Conceptualisation	0-9	10-15	16-26	≥ 27
Compréhension sociale/Classifications	0-10	11-17	18-33	≥ 34
Compréhension sociale./Analyse catégorielle	0-10	11-19	20-33	≥ 34
Compréhension sociale/Adaptation pratique	0-11	12-19	20-35	≥ 36
Conceptualisation/Classifications	0-10	11-17	18-31	≥ 32
Conceptualisation/Analyse catégorielle	0-10	11-18	19-31	≥ 32
Conceptualisation./Adaptation pratique	0-11	12-20	21-34	≥ 35
Classifications/Analyse catégorielle	0-10	11-19	20-33	≥ 34
Classifications/Adaptation pratique	0-11	12-19	20-35	≥ 36
Analyse catégorielle/Adaptation pratique	0-11	12-19	20-33	≥ 34

Chaque ligne de ce tableau correspond à la différence arithmétique des niveaux d'efficiences aux deux épreuves considérées, prise en valeur absolue (on ne tient pas compte du sens de la différence). Les zones définissant les colonnes indiquent la proportion des sujets de la population d'étalonnage pour lesquels l'écart se situe dans la marge indiquée dans les cases correspondantes.

(1) En ce qui concerne les épreuves Vocabulaire et Classifications, scindées en deux épreuves de niveau différent (Vocabulaire A et Vocabulaire B, Classifications Couples et Classifications Séries), on a adopté pour la construction de ce tableau la règle suivante : à 4, 5, 6 et 7 ans, on a choisi le meilleur résultat si les deux épreuves avaient été appliquées ; à 8 et 9 ans, on a toujours utilisé la note au Vocabulaire B et à Classifications Séries, même si l'autre épreuve avait été appliquée.