

# الفشل المدرسي بين الواقع النفسي الداخلي

## والواقع الخارجي الموضوعي.

### مظاهر وعواقب الفشل المدرسي

أ. د. نادية شرادي ، جامعة البليدة 2

أ. نسيمة أكتوف ، جامعة البليدة 2

د. انتصار صحراوي ، جامعة بجاية

#### ملخص:

إن النّجاح في المدرسة يرتبط بخصائص الجهاز النفسي لكل تلميذ، فالتلميذ الذي يستطيع إرضان الصراعات العلائقية والداخلية، فإنه ينجح حتما في المدرسة وإذا لم يستطع ذلك فإنه يخفق ويتأخر عن زملائه وأقرانه، بل قد يجد نفسه خارج المنظومة التعليمية.

لا يمكن فهم الفشل المدرسي إلا في إطار المعنى السيكلوجي الذي يأخذه بالنسبة للتلميذ الذي قد يكون طفلا أو مرافقا في وقت معين ومحدد من تاريخه الخاص، فالفشل في المدرسة مؤشر لسير نفسي «هش» لدى التلميذ أي أن هذا الأخير قد تكون لديه إمكانيات دفاعية غير فعالة غير قادرة على حمايته في التفاوض مع القلق والصراعات النفسية التي تعرقل إكتساباته المدرسية، فالتلميذ لا سيما الطفل لا يكتسب المعارف العلمية ولا يستثمر المدرسة وهو في خضم الصراعات الداخلية، بل أن إكتساب المعارف واستثمارها يتوقف على نوع من الإستقرار النفسي، بحيث لا بد من نوع من الهدوء النفسي حتى يتمكن التلميذ من التعلم ويتوقف ذلك أيضا على مدى تلذذه بهذا الإكتساب. أما إذا حدث الكف في المجال الدراسي يجد التلميذ نفسه مضطرا لمغادرة مقاعد الدراسة أحيانا وهو في سن مبكر. نسعى من خلال هذا المقال إلى تسليط الأضواء على عجز المنظومة التعليمية من إحتواء التلاميذ لا سيما الأطفال، وتورط هؤلاء بطريقة ما في التواجد خارج هذه المنظومة التعليمية وما ينجز عن ذلك من مخاطر يعيشها الطفل والمجتمع الصغير – العائلة – والمجتمع الكبير.

#### Résumé

La réussite scolaire est liée aux spécificités de l'appareil psychique de chaque élève, en effet l'enfant qui arrive à élaborer les conflits relationnels et interne, réussira certainement à l'école, et s'il ne parviendra pas, il sera différer de ses camarades et ses pairs on se retrouvant en dehors du système éducatif.

On ne saura comprendre l'échec scolaire, qu'à travers le contexte psychologique de l'élève, qu'il soit enfant ou adolescent dans un moment précis de son histoire personnel ; de ce fait l'échec scolaire, est un indice d'un fonctionnement psychique « fragile » chez l'élève c'est-à-dire que celui-ci peut avoir un potentiel défensif inefficace, incapable de le protéger en négociant avec l'anxiété et les conflits psychique qui entravent ses acquisitions scolaire , car l'élève en particulier l'enfant, n'acquière pas les connaissances scientifiques et ne les investies pas à l'école au sein des conflits internes, étant donné que l'acquisition des connaissances et l'investissement scolaire, dépend de la stabilité psychique, afin que l'élève puisse apprendre. En revanche, en cas d'inhibition dans le cadre scolaire, l'enfant se trouvera derrière les portes de l'école et même à un âge précoce. Nous visons dans cet article à mettre en évidence l'incapacité du système éducatif à contenir les élèves, en particulier l'enfant, et tendance de ce dernier à s'exclure du système éducatif, avec tout ce que cela peut engendrer comme danger pour l'enfant et le milieu familiale et la société en générale.

. الكلمات المفتاحية للموضوع: الفشل المدرسي ، التلميذ ، الأسرة ، الواقع الاجتماعي .

## مقدمة:

لقد تعددت تسمية الفشل الدراسي في الحقل التربوي بإعتباره تعثر في الدراسة، موازي إجرائيا للتخلف وعدم التكيف الدراسي ، ومهما تعددت تسميته، إلا أنه يتمحور حول انقطاع التلميذ عن متابعة الدراسة بشكل يحقق له النجاح والتفوق الدراسي، وقد يرجع ذلك إلى عوامل بعضها داخلية متعلقة بشخصية المتعلم، عدم التوافق الشخصي يؤدي إلى عدم التوافق الدراسي، وبعضها خارجية متعلقة بالمحيط الذي يحتضن المتعلم سواء كان الأسرة أو المنظومة التربوية بأساليبها البيداغوجية المختلفة.

تجدر الإشارة إلى أنه عندما تتعرض المنظومة التربوية للفشل الدراسي، فإن الانعكاسات على الإقتصاد التربوي تكون سلبية وحتى على جودة التربية والتعليم بشكل عام.

تتجلى خطورة ظاهرة الفشل الدراسي في كونها تحول دون تحقيق الأهداف الإستراتيجية للسياسة التعليمية في أي دولة تستفحل فيها هذه الظاهرة، لهذا من الضروري تشريح ظاهرة الفشل الدراسي ودراستها قصد إتخاذ التدابير التي من شأنها التقليل من تفاقم الوضع والحد من تفشيها بشكل أوسع، بحيث لا بد من تشخيص الفشل والكشف عن أسبابه والعوامل المؤدية إليه، والبحث عن السبل والإستراتيجيات لنقل التلميذ إلى وضعية يكون فيها قادرا على ممارسة عملية التعلم بسهولة دون عراقيل، لأن تواجد التلميذ خارج المنظومة التربوية

يؤدي به إلى المعاناة والألم النفسي جراء العقبات التي يصطدم بها وراء جدران المدرسة. لكن كيف آل التلميذ إلى الفشل الدراسي وما عواقب هذا الأخير على الأسرة والمجتمع عامة، هذا ما نحاول تسليط الأضواء عليه من خلال كل ما يلي:

## 1- مفهوم الفشل الدراسي:

يعتبر الفشل الدراسي تعثرا لدى التلميذ في تحصيله الدراسي، قد يشمل مادة معينة أو عدة مواد دراسية، مما قد يؤدي إلى تكرار السنة والرسوب وحتى الانفصال عن الدراسة، وقد يكون نتيجة لتفاعلات سلبية داخل الصف و صعوبة الفهم و عدم الاهتمام بالدراسة ، مما ينعكس سلبا على النتائج الدراسية للتلميذ، وهو في كل ذلك يدل على سوء التوافق الدراسي، وهذا الأخير هو عكس التوافق الدراسي الذي هو: «العملية التي يتم بموجبها إقامة علاقات جيدة مع المحيط المدرسي، ويتضمن الاتجاه الإيجابي نحو المدرسة» (الصباطي إبراهيم سالم، 1997، ص. 245).

بينما سوء التوافق الدراسي يدل على أن العملية الديناميكية التي يقوم بها التلميذ غير مستمرة في استثمار المدرسة والدراسة، وبالتالي يعجز عن استيعاب المواد الدراسية والنجاح فيها، فسوء التوافق الدراسي الذي يعتبر المحصلة النهائية للفشل في العلاقة الديناميكية البناءة بين التلميذ من جهة وبين محيطه المدرسي من جهة أخرى، وبالتالي لا يكون التلميذ منسجما مع متطلبات الواقع المدرسي.

## 2- عوامل الفشل الدراسي:

يعود الفشل الدراسي إلى عوامل عديدة تعرفل مسار التلميذ وتعيقه عن مواصلة التقدم الدراسي، بعض هذه العوامل مرتبطة بذاتية التلميذ وشخصيته وكيف هيكلت منذ الطفولة في إطار الأسرة، وبعضها الآخر مرتبط بالنظام التربوي والمحيط الاجتماعي للتلميذ عامة. سنركز أكثر على العوامل الداخلية أو الشخصية للتلميذ في الفشل الدراسي، رغم أننا لا نضلل من العوامل الاجتماعية في حدوث الفشل الدراسي، لكن نرى أن مشكلة الفشل الدراسي تعود إلى عدة عوامل تبدأ أهمها من الأسرة نفسها، بإعتبارها الركيزة الأساسية لبناء شخصية المتعلم، وهي التي تلعب دور في تطوير السياقات الدفاعية التي تسمح للطفل مستقبلا بمجابهة القلق حتى يتوافق مع مواقف الحياة المختلفة والتي منها الدراسة .

«فكل تاريخ نمو الجهاز النفسي يهدف إلى تطوير سياقات دفاعية ضد القلق الذي يبقى كجزء في الفرد ابتداء من الطفولة إلى الرشد» (DEBRAY R., 1986, P.2).

يطور الجهاز النفسي للطفل، انطلاقا من إدماج هذا الأخير لخصوصيات التنظيم العقلي للأم، مما يمكنه من مواجهة صعوبات الحياة ويحدد تكيفه أو عدم تكيفه مع الوسط الذي يحتضنه، لا سيما لاحقا في المدرسة.

يلتحق الأطفال بالنظام المدرسي «بمستويات واستعدادات متنوعة، إلى جانب اهتماماتهم المختلفة ، منهم متأثر بمحيطه العائلي مما قد يعيق تطورهم الدراسي، هذا بالإضافة إلى عوامل مدرسية أخرى متعددة تحول دون التكيف الدراسي لدى البعض الآخر» (LEVY-LEBOYER C.et PINEAU C. , 1980, P. 135).

لا يبدأ في الحقيقة الفشل المدرسي فجأة ، بل قد تعود جذوره إلى مرحلة الطفولة وإلى الماضي العلائقي في الأسرة، وقد يعبر عنه منذ الدخول لأول مرة إلى المدرسة، فالأطفال الذين لديهم ست سنوات يرغبون في التعلم من جهة، الأمر الذي يعني الرغبة في الدخول إلى عالم الكبار، ومن جهة أخرى يخافون من الفشل، وقد يبيلور خوفهم هذا في رغبتهم بالبقاء صغار بتصرفات تكيفية، وبالتالي قد يعاق مساهمهم الدراسي.

يتبين أن خصوصيات التكيف أو عدم التكيف المدرسي في جميع المستويات الدراسية يكون وفقا لمحورين أساسيين حسب روزين دوبري وهما:

- إعداد العلاقة مع الموضوع.
- الإعدادات الدفاعية للتصدي للقلق.

فعملية استثمار المعرفة ليست عملية بسيطة تبدأ فجأة بالدخول إلى المدرسة، بل هي سياق تطوري، تبدأ مع ولادة الطفل وتتطور مع تطوره، إنطلاقا من تكوين العلاقة مع الموضوع إلى التمييز بين المواضيع إلى الصراع الأوديبي وكيفية التصدي لهذا الأخير.

«إن تحديد إمكانية التكيف أو عدم التكيف المدرسي، يرتبط بنوعية الإمكانيات الدفاعية المكونة من خلال مراحل النمو، والتي في الأصل ترتبط بنوعية العناية الأمومية من خلال طريقتها في تقديم الأشياء لطفلها، باعتبار أن المواد الدراسية تتطلب استثمارا من نوع خاص، يضع التلميذ أمام توظيف نفسي عقلي يمكنه من القدرة على إرسان ذلك بصفة مقبولة، ليعد متكيفا وإلا أعتبر غير متكيف، أي أن نوعية التوازن السيكوسوماتي للطفل عامل أساسي لتكيفه أو انعدامه اتجاه مجابهة المواد المدرسية» ( DEBRAY R., 1986, P.4).

ترتكز روزين دوبري في دراستها للمجتمع المدرسي على ضرورة إعطاء أهمية للمنظور الفردي ، أي دراسة كل طفل على انفراد ، واعتباره وحدة بيولوجية متكاملة ، له مميزات وخصائص عقلية نفسية ومعرفية خاصة.

إن التكيف أو عدم التكيف المدرسي عند الطفل، يرجع حسب هذه الباحثة إذن إلى محورين أساسيين هما: الإمكانيات الدفاعية للطفل، التي تلعب دورها هاما في عملية التكيف مع المحيط الجديد، وذلك في تعامل هذه الإمكانيات الدفاعية مع قلق الانفصال – الانفصال عن الأم والابتعاد عنها لأول مرة للدخول إلى المدرسة – وكذلك نوعية العلاقة مع الموضوع، التي يكون بإستطاعة الطفل تكوينها مع المعلم، فيحقق العلاقات الجيدة، التي

ربطها وعاشها سابقا مع مواضيعه المفضلة.

فالدخول المدرسي "يعد مرحلة تحول عميق وهام في حياة الطفل، إذ يغادر المحيط العائلي الضيق ويدخل في المحيط المدرسي الواسع، ويجد التلميذ نفسه أمام حالة حرجة وحالة صراع إما العبور إلى عالم الراشدين أو يبقى طفلا" (AUTHELET C. et Al., 1992-1991, P. 416).

فالتلميذ المتكيف مدرسيا (الناجح) هو ذلك التلميذ الذي لديه سهولة في إكتساب المعارف والمواد الأساسية، بكل دقة هو ذلك التلميذ المفعم والمشبع بعوامل نفسية غنية في إطار العلاقة الثلاثية وبالأخص الثنائية.

أما التلميذ غير المتكيف مدرسيا (الفاشل)، فهو ذلك الذي لم تتوفر فيه إمكانيات التحصيل المقبولة، وهو ذلك الذي لم يكون جهازا نفسيا مفعما ومشبعا خلال العلاقة الثنائية أو الثلاثية.

إن مدى تكيف التلاميذ في المجتمع المدرسي يتوقف على "إمكانية وقدرة تنظيمهم العقلي على التفاوض مع القلق الداخلي ومقاومته (...). ونوعية العمل النفسي، التي تستطيع أن تختلف أولا حسب خصوصيات التنظيم العقلي (...). وتختلف أيضا حسب أوقات مرور الحياة" (DEBRAY R., 1991, P.43).

يتضح لنا أن عامل النجاح يكون تابعا لخصائص الجهاز النفسي لكل تلميذ، فالتلميذ الذي يستطيع إرسان الصراعات العلائقية والداخلية، فإنه ينجح حتما، وإذا لم يستطع تحقيق ذلك، فإنه يفشل.

حسب روزين دوبري "فإن الدخول إلى المدرسة يبرز لدى كل الأطفال، شعورا متناقضا بين الرغبة في الدخول إلى عالم الكبار، حيث يمكنهم التعلم وفي نفس الوقت يخافون من عدم القدرة على ذلك، إذ ينتابهم خوف من الفشل، مما قد ينمي لديهم الرغبة في البقاء صغار" (DEBRAY R., 2000, P.51).

هذه الإشكالية إذا كانت معاشة عند كل الأطفال ذوي ستة سنوات من العمر، في جميع المجتمعات، فإن هناك إختلافات مهمة في إمكانية مواجهتها ومعالجتها عند هؤلاء الأطفال، وذلك تبعا لخصائص إقتصادهم السيكوسوماتي، فالجهاز النفسي هو الذي يسمح بمعالجة تجارب القلق، وبما أن هذا الجهاز النفسي يشمل الجهاز المعرفي، فلا يمكن لأي عمل فكري أن يتم مهما كانت طبيعته، إلا إذا كانت الانفعالات التي تؤثر في الفرد ضعيفة. "يتطلب التكيف المدرسي تجند عدة وظائف عند الطفل (...). وقد تعرقل العمليات اللاشعورية بشدة، عملية التعلم في مختلف مستويات الحياة والمجالات، لا سيما في ذهن الطفل وفي العلاقة البيداغوجية"

( , 1997-1998 , SI MOSSI A.86-P.84 )، وبالتالي قد لا يتمكن الطفل من تحقيق التكيف الإيجابي في المدرسة وذلك لوجود تأزم مخفي، لكنه عميق، "فالموضوعات اللاشعورية من النوع العصابي، عندما تكون جد عميقة (...). تشل وتمنع أحيانا بشكل جلي كل نشاط فكري وكل نجاح» (Ibid, P. 88).

يتبين لنا أن عدم القدرة على التفاوض مع القلق يؤدي بالطفل إلى الفشل في الدراسة، إذ أن ضعف الجهاز النفسي في مقاومة القلق والتخفيف من حدته، يؤدي إلى عدم القدرة على استثمار العالم المعرفي (التعلم)، فكما تقول دوبري "هناك من لا يستطيع لعدم تناسب إمكانياته مع ما يتلقاه وما ينتظره، وبالتالي يعيش التلميذ هذه الخيبة كجرح نرجسي حقيقي" (3DEBRAY R., 1986, P ).

يتحدد كل ذلك بنوعية نمو كل فرد خلال مراحل النمو، أي أن التلميذ "يستجيب لمتطلبات المحيط المدرسي، كوحدة حاملة لتاريخه الشخصي وتصوراته وعاداته التي هي عادات محيطه، بتعبير آخر يستجيب بهويته" (AUTHELET C. et Al., 1991 - P.416, 1992 )

يتجلى لنا مما سبق أن روزين دوبري أعطت أهمية كبيرة من خلال دراستها لانتقال الطفل من المحيط العائلي إلى المجتمع المدرسي، إذ أن هذا الانتقال يؤدي إلى الشعور بالقلق إزاء العالم الخارجي الذي لم يألفه الطفل من قبل، لكن كل طفل يستجيب لهذا الانفصال والانتقال وما ينجر عنه من قلق، حسب قدراته العقلية والنفسية، فهناك أطفال يتقبلون هذا الانفصال، و بهذا يدمجون في المجتمع المدرسي الذي يعد جديدا بالنسبة إليهم، وهناك من يصعب عليه تقبل الوضعية الجديدة على المستوى العقلي، لذلك يستجيب بأعراض، تترجم بخلل في نظام وظيفة معينة من الأجهزة الوظيفية المختلفة، الأمر الذي ينعكس سلبا على الإكتسابات المدرسية التي «لا تتم بشكل مقبول ومرضي إلا إذا توفر نوع من السكون الحركي النفسي» (158DEBRAY R., 1987, P ).

نستخلص إذا أن تطوير السياقات الدفاعية أمرا ضروريا من أجل مقاومة الصراعات التي من شأنها عرقلة التكيف الدراسي، بينما عدم تطويرها يؤدي إلى الكف في هذا المجال الأخير، نتيجة للقلق الذي قد لا يتمكن الفرد من مجابهته، هذا في مختلف المستويات الدراسية سواء أكان التلميذ طفلا أو مراهقا.

"فالمراهق فرد لم يعد طفلا وليس راشدا بعد (...). وأن مرحلة المراهقة تشهد تغيرا عميقا في الاستثمارات للمواضيع النرجسية الناجمة عن التحولات والتغيرات الجسمية الخاصة بهذا العمر الزمني" (KESTEMBERG E., 1962, P.442)

كما يتجلى لنا أن سلوك الفرد خلال هذه المرحلة، يتأثر بخبرات طفولته وتفاعلاته مع الوالدين، إذ تلعب هذه الأخيرة دورا رئيسيا في المسار الي تأخذ شخصية الطفل في حياته

المقبلة، إذ يتحدد وفقها نمط إتجاه هذه الشخصية نحو الآخرين ونحو الأشياء، فحياة الطفل المستقبلية عامة، تكون نتيجة لنوع علاقاته مع والديه، بحيث أن التاريخ الماضي للطفولة يؤثر في التصورات المستقبلية للأنا وفي كل أبعاد سلوكياته.

وفقا للنظرية التحليلية فإنه يعاد تنظيم القوى النفسية والعقلية خلال المراهقة لكي يجابه الفرد مطالب الحياة الراشدة، ومدى النجاح في ذلك يتوقف على نوع العلاقات الأولية مع المواضيع، فكما يقول بلوس ب. (BLOS P.): «المراهق الذي يخضع لمتطلبات إعادة البناء أثناء هذه المرحلة الحاسمة، يجلي علامات مؤقتة لعدم التكيف في السلوك والتفكير (...). ويتجاوز ذلك تبعا لإيجابية العلاقات الأولية مع المواضيع»

(BLOS P., 1962, P.206).

إن التفاعلات الأولية مع الوالدين، لها أثر كبير في سلوكيات الفرد مستقبلا، فقد يتكيف مع واقعه الموضوعي بناء على هذه التفاعلات التي يبني وفقها الإعدادات الدفاعية، التي تمكنه من مواجهة القلق والمواقف الصعبة.

فالمراهق يعد متكيفا دراسيا مثلا، إذا تمكن من تطوير سياقات دفاعية في إطار خصوصيات تنظيم عقلي قادر على مقاومة كل ما يعرقله عن إكتساب المعارف.

فكلما كان "أنا" المراهق قادرا على التفاوض مع القلق، كلما تمكن من استثمار الدراسة وتحقيق النجاح فيها، وكلما كان هذا "الأنا" عاجزا عن التفاوض مع القلق، كلما استنحل هذا الأخير وحال دون التكيف الإيجابي في المدرسة، والتفوق فيها.

### الكف، القلق والتكيف المدرسي:

إن للكف علاقة بالقلق، وقد بين ذلك فرويد س. (FREUD S.) الذي يقول: «من الواضح جدا أنه توجد علاقة بين الكف والقلق، إذ أن بعض أنواع الكف تعبر بوضوح عن تراجع عن وظيفة معينة، لأن أداءها يثير القلق» (FREUD S., 1981, P.2). فقد يثير أداء وظيفة ما قلقا يهدد أمن الأنا، فيلجأ هذا الأخير إلى الحد منها تجنباً للقلق، وهذا الحد يتم عن طريق كف (Inhibition) مختار في المجال الذي يشكل خطرا بالنسبة للأنا.

فالكف والقلق إذا مرتبطان، فهما «من الناحية الإكلينيكية يظهران غالبا بصفة متلازمة» (GUILLEMINOT D., CROMBEZ Y., 1989, P.62).

قد يبدو الكف كعرض يؤدي وظيفة هذا الأخير، والعرض قد يحول دون ظهور القلق باعتباره «علامة تدل على رغبة جنسية لم تشبع، وإشباع بديل لهذه الرغبة، وهو نتيجة لعملية الكبت، ويصدر الكبت عن الأنا حينما يرفض - قد يكون ذلك إستجابة للأنا الأعلى - أن يكون شريكا في شحنة نفسية تصدر عن الهو، يتمكن الأنا عن طريق الكبت من

منع الفكرة التي تشير للدافع المرغوب فيه من الظهور على ساحة الوعي» (FREUD (S.1981, P.2).

فقد يجنب العرض الأنا، الشعور بالقلق مثله في ذلك مثل الكف.

بالنسبة للباحثة شيلاند (CHILAND)، فإنها تشاطر فرويد الذي يرى حسبها أن «الكف يمكن أن يعتبر عرضاً في حالة ما إذا كان يرمي كالعرض إلى تجنب القلق» (CHILAND C., 1971, P.166).

يتبين أن الكف حد لوظيفة معينة، فهو تراجع مفروض على نشاط هذه الأخيرة لتجنب القلق، فعندما يكون وراء الكف قلقاً، فإن الأنا يحد من الإستعمال الحر لتفكيره وتصورات في أفعاله وسلوكاته، وهذا ما نلمسه في الكف الفكري، فهو يؤدي إلى ضعف النتائج الدراسية وإلى الفشل، وقد يكون «ضعف النتائج الدراسية مرتبطاً بالصعوبات العصابية للشخصية (Les difficultés névrotiques de la personnalité) كما يمكن أن يكون الفشل مجرد عرض»، BOILEAU H., DANON (1984) P.25 - غالباً ما يكون الكف الفكري مرفوقاً بمظاهر جسدية، إذ يقول دانو-بولواه. (DANON-BIOLEAU H.) حسب قيومينو د. (GUILLEMINOT D.) ورومبيز ي. (CROMBEZ Y.): «من النادر أن نجد كفا فكرياً بدون تواجد آلام الرأس» (GUILLEMINOT D., et CROMBEZ Y., 1989, P. 89).

إن الكف في المجال الدراسي، يتجلى عن طريق أعراض مختلفة التي قد تعبر عن الرغبة اللاشعورية في الفشل، إذ تنخفض لذة العمل، فيشعر التلميذ بالتعب وبيتعد شيئاً فشيئاً عن كل ماله علاقة بالدراسة، بحيث يقل إنتباهه أو قد يتعرض لكف في الإنتباه «ويكون وراء هذا الأخير قلق كبير، ويتبعثر الإنتباه حتى لا يكون هناك تركيز فكري» (ROUAR J., NARLIAN R., Concentration intellectuelle) (SIMON J., 1960, P.350).

فالقلق إذا قد ينتهي إلى مظاهر جسدية، إذ يؤدي إلى «صعوبة التركيز (مع كف فكري قوي) حتى لا يكمل الشخص عمله ويفشل (...). و أحياناً يضطر نتيجة لأزمات القلق إلى مغادرة قاعة الإمتحان في وسط هذا الأخير، أو قد يصاب بفوبيا الأماكن الواسعة (Agoraphobie) حتى لا يخرج إلى الإمتحان» (DANON - BOILEAUH., 1984, P.34).

إذا نتيجة للخوف من الامتحانات والنجاح فيها قد ينشأ الكف، فتنتاب التلميذ «أعراضاً جسدية تحول دون المشاركة في الامتحان، كما تتسبب في اضطراب حاد للإمكانيات الفكرية (Les possibilités intellectuelles) أثناء الإختبارات» (DANON - BOILEAUH., 1984, P.36).

هذه الأعراض قد تدل على أن التلميذ يرغب لا شعوريا في الفشل، "الأمر الذي قد يعبر عن القلق من أخذ مكان الأب والأم (عدم القدرة على تحمل المسؤولية). فالنجاح يعني ألا يصبح الفرد تابعا (Dépendant) أي محميا (Protégé)، محبوبا (Aimé) كطفل، الفشل يترجم مطالب عدوانية (Revendications agressives) للإحتفاظ بهذا المركز الطفلي» (Ibid, P.115).

يؤدي الكف في الدراسة إلى الفشل، بحيث أن «القلق الناشئ عن الإشكالية الأوديبية هو مصدره، إذ أن التلميذ ينتابه قلق الذي سببه عدم الرغبة في الإنفصال عن الأم، هذا الرباط أو التعبية الطفلية للأم تجعله لا يرغب لا شعوريا في النجاح، حتى لا ينتقل إلى أعلى مستوى ويصبح راشدا» (Ibid, P.117)، ويرافق ذلك الكف في المجال الدراسي، حتى يصل التلميذ إلى ميتغاه لأن «الحصول على شهادة، أمرا يؤدي إلى الإنتقال من مركز طفلي (Statut infantile) للطالب، من لا مسؤول إلى مركز الراشد المسؤول» (Ibid, P.117).

إن الخوف من الانفصال عن الوالد من الجنس المخالف في إطار العلاقة الأوديبية التي تحيا من جديد في سن المراهقة، قد يؤدي إلى الكف الدراسي، الذي يؤدي بدوره إلى الفشل في الدراسة، «فالفشل في الدراسة ما هو إلا نتيجة لكف فكري ناشئ عن الإشكالية الأوديبية» (Ibid, P.161)، التي لم يبلور اتجاهها التلميذ إمكانياته الدفاعية.

«تجلى التجربة الإكلينيكية، العلاقة الوطيدة والعميقة بين التثبيت الطفلي، الذي يحتل بشكل واسع كل الحياة النفسية، والكف الذي يظهر في كل نشاط من شأنه أن يساهم في البناء الشخصي، لا سيما في كل عمل قد يؤدي إلى النضج وإلى الرشد» (SI MOSSI A. et M., 1999, P.111).

يتضح لنا أن الصراعات النفسية، التي يعاد إحياءها من جديد في سن المراهقة، إذا لم يبلور إتجاهها التلميذ ميكانيزماته الدفاعية لمواجهتها، فإنه قد لا يتكيف مدرسيا ويفشل.

قد يكون «الفشل تعبيرا عن الخوف من الإنفصال (...) والنجاح يعني أن يصبح الفرد راشدا، وهذا ليس فقط تنشيط للإشكالية الأوديبية، إنما الخوف من فقدان المركز الطفلي» (DANON-BOILEAUH., 1984, P.156).

يتبين أن الفشل في الدراسة قد يكون إستجابة لرغبة عميقة، لذلك يتعرض التلميذ للكف الفكري الذي يحقق له هذه الرغبة، فيفشل في الدراسة، «وبذلك يكون للفشل معنى فهو لم يحدث صدفة، إنما لحل صراع لا شعوري» (Ibid, P.11).

قد يحدث الكف الذي يؤدي إلى الفشل في الدراسة، نتيجة «لرغبة لا شعورية في عقاب الذات التي تستثمر مشاعر اتجاه الوالد من الجنس المخالف في إطار العلاقة الأوديبية»

(Ibid, P.87).

يؤكد هذا أيضا لا فروق ر. (LA FORGUE R.) حسب دانو – بوالو (-DANON-BOILEAU ) إذ يقول: «في حالة الفشل يتصرف الفرد وكأنه في حاجة إلى عقاب ذاتي من نجاحه»(DANON-BOILEAUH.,1984,P.15).

يتضح أن الرغبات الأوديبية اللاشعورية مشحونة بالإحساس بالذنب، لذلك يسعى التلميذ إلى عقاب ذاته لا شعوريا بإختيار الفشل، «الخوف من النجاح قد يؤدي إلى خلق الحاجة إلى الفشل، هذه الحالة نلمسها أولا في الكف الذي يهدف بطريقة لا شعورية إلى الفشل باعتبار هذا الأخير قد يكون حماية للتلميذ من تدفق النزوات، فيعاقب نفسه بالفشل الذي يختاره لا شعوريا»(Ibid,P.38).

فالفشل الذي يكون نتيجة للكف، فإنه تعبير عن الحاجة إلى العقاب للتخفيف من التأنيب العصابي (Culpabilite névrotique).

كما يمكن أن يختار التلاميذ الفشل في الدراسة «خوفا من النجاح الذي يؤدي بهم إلى تجاوز الوضعية الإجتماعية – المهنية للوالدين» (GUILLEMINOT D., et CROMBEZ Y., 1989, P. 90)، فبعض الطلبة يرفضون النجاح (لا شعوريا) لأن هذا الأخير «يبعدهم عن وسطهم الإجتماعي خاصة عند الطلبة النجباء، فيشعرون بالذنب إذا حققوا نجاحا، الذي يدل بالنسبة إليهم أنهم أقوى من الأب والأم» (-DANON-BOILEAUH.,1984,P.120).

تجدر الإشارة إلى أن في المرحلة الأوديبية، الطفل قد يتقمص شخصية الوالد من نفس الجنس، وقد يبقى الصراع قائما على مستوى عميق من شخصيته، «فيرغب الطفل في الإنتظار، وأن يصبح الأقوى، الأكثر إغراء، الأكثر تألقا، والنجاح أكثر، وتعتريه مخاوف كثيرة كالخوف من تحقيق أحسن نجاح، وبالتالي القضاء على هذا الأب الذي هو محبوب (...). هذا المظهر من الصراع الأوديبية يكون خاصة مكثف (Intense)

( وممتدا في الزمان (...)) وقد يظهر أثار ذلك عند بعض المراهقين، وقد يستمر هذا الأثر عند بعض الراشدين، ونجد أن الكف والإخفاق (في الدراسة والحياة المهنية والحياة العاطفية) لهما تفسير في ظل كل هذا» ( PERRON R. et PERRON-) (BORELLI M., 1994, P.99).

يتجلى لنا أن الميكانيزم اللاشعوري الذي يغطي الفشل «يكمن في ضرورة تجنب النجاح، نتيجة للمعنى اللاشعوري الذي يحمله» (DANON-BOILEAUH.,1984,P.18).

نستنتج أن المعنى اللاشعوري الذي تحمله وضعيات الإمتحانات وإحياء الصراعات اللاشعورية قد تؤدي إلى الفشل، «والفشل المحضّر والمهيب، والمرغوب فيه لا شعوريا (...). يدمج في إطار الكف الفكري» (Ibid,P.36)، وهذا النوع من الكف يظهر بشكل أن «كل شيء ينشط بطريقة لا شعورية للهروب من المواجهة؛ مواجهة وضعية الإمتحان»

### 3- آثار ونتائج الفشل الدراسي:

يؤدي الفشل الدراسي إلى عواقب وخيمة سواء بالنسبة للتلميذ نفسه أو للأسرة و المجتمع بشكل عام.

فعلى مستوى التلميذ، يصاب بجرح نرجسي وإحباطات تعرقل الإستمرار في التفاعل الإيجابي مع المحيط الذي يحتضنه كالأسرة والأقران وقد يولد ذلك حقدا في نفوس مثل هؤلاء التلاميذ الفاشلين على زملائهم الناجحين وقد يتعدى الأمر ذلك إلى فقدان الثقة بالنفس والشعور بالعجز، فينطفئ الدافع للإنجاز حتى في مجالات أخرى ، كما قد يشعر هؤلاء التلاميذ بالنقص، وقد يعبروا عن كل هذا بعقاب النفس والإصابة باضطرابات نفسية ويظهر حتى التمرد على المجتمع ، قد يتجلى ذلك من خلال الإنحرافات التي تعكس مدى ضعف وهشاشة الأنا في حماية شخصية الطفل أو المراهق «الفاشل»، وتتجلى أكثر آثار الفشل بعد مغادرة مقاعد الدراسة، بحيث يكون هؤلاء الأطفال أو المراهقين عرضة لكافة ألوان الإستغلال كالتحرش الجنسي، تعاطي المخدرات، العنف بأشكاله المختلفة، التفكير في الهجرة السرية، جنوح الأحداث، وهذا كله ناجم عن تقصصات هشة، أدت بالجهاز النفسي للتلميذ إلى عدم التوافق على المستوى الشخصي وبالتالي على المستوى الإجتماعي وكانت النتيجة؛ الفشل الدراسي حتمية لا هروب منها.

إن لمشكلة الفشل الدراسي تأثيرات سلبية وخطيرة سواء على الأسرة أو المجتمع، فهو يهدد استقرار الأسرة ويؤدي إلى اختلال توازن المجتمع وعدم انسجام أفرادها واختلال البنية الاجتماعية له ، لهذا لا بد من محاربة مثل هذه الظاهرة و تنفاذ الإصلاحات التربوية التي لا تراعي قدرات التلميذ المعرفية والبنائية، وإعادة النظر في الطريقة التي نتعامل بها مع هذه الظاهرة من حيث الميكانيزمات والعوامل المؤثرة فيها والبحث عن طرق حديثة تستجيب وتنكيف مع المعطيات الجديدة والتحولات الاجتماعية والإقتصادية والثقافية لكل بلد والعالم بأسره، كل ذلك للحفاظ على استقرار الأسرة و المجتمع بأكمله .لان الجرح النرجسي الذي يسببه الفشل الدراسي بالنسبة للأسرة ، يزعزع أمنها و توازنها ، وبالتالي آفات أخرى قد تنتبثق وتنتج عن هذا الجرح النرجسي لتعم المجتمع.

### الإستنتاج:

يتبين لنا مما سبق أن العديد من التلاميذ هم ضحايا لظاهرة الفشل الدراسي، وذلك راجع إلى عدم توافقه الشخصي الأمر الذي يحد من توافقه الدراسي، فيجدون أنفسهم إما بشكل مبكر أو على مدى بعيد خارج المنظومة التعليمية التي أصلا قد لا تحترم شخصية المتعلم والتي لا تأخذ بعين الاعتبار قدرات وحاجات المتعلم، مما يولد مشكلات تعكسها الطفولة

وتجعلها في وضعية هشة أبرزها عدم إحترام حقوق الأطفال الأساسية، فتننتشر الأمية، والتشرد وتبدأ مغامرات حياة الشوارع والاستغلال بأشكاله المختلفة. لتجاوز هذه الوضعية الصعبة الناجمة عن ظاهرة الفشل الدراسي، لا بد أن ينطلق التعليم من احتياجات المتعلم ومراعاة الحالة النفسية والاجتماعية للمتعلم بإعتبارها تؤثر على تحصيله الدراسي، فالمناخ الأسري والاجتماعي عامة يحفز التلميذ على التعلم وتجنب الفشل الدراسي، ثم أن تطوير أساليب الإستدراك والدعم إنطلاق من أسس نفسية وتربوية وفق خصوصيات المتعلم، مع ضرورة تكوين الإطارات التعليمية المؤهلة التي من شأنها مساعدة التعلم على التبصر في العملية التعليمية والوعي بأهمية العلم في بناء مستقبله.

ويبقى التكفل النفسي للأطفال والمراهقين الفاشلين، أمرا مطلوبا بل حتى الوقاية مطلبا ضروريا لتفادي هذه الظاهرة التي تتعدى انعكاساتها الفرد، عندما تترك فيه جرح نرجسي، ليمس الأسرة والمجتمع، ويهدد كيان واستقرار كل منهما.

## المراجع:

1. الصباطي، إبراهيم سالم، التوافق الدراسي لدى الطالبة والطالبات السعوديين والمصريين، دراسة مقارنة، المجلة التربوية، مجلد 12، عدد 45، ص. 223-260.
2. AUTHELET C. et Al, «De l'utilisation des techniques projectives en psychologie scolaire», in Bulletin de Psychologie, N.° 406, T.XLV, 1991, P. 416423-.
3. BLOS P., Les adolescents, essai de psychanalyse, Paris, Stock, 1 ère éd, 1971.
4. CHILANDC.,L'enfant de six ans et son avenir, étude psychopathologique, Paris, P.U.F, 1ère éd., 1971.
5. DANON –BOILEAU H. ,Les études et l'échec, de l'adolescence a l'âge adulte, Paris, Payot, 1984.
6. DEBRAY R. «Equilibre psychosomatique de l'âge scolaire» in E.M.C., Psychiatrie, 37, 960, D 10, 09,1986, P. 14-.
7. DEBRAY R., «Qu'apporte le T.A.T à 6 ans» in Psychologie Française, N.° 321987 ,3-, P. 157159-.
8. DEBRAY R., «Réflexions actuelles sur le développement psychique des bébés et le point de vue psychosomatique » in Revue Française de Psychosomatique, N° 1,1991, P. 4157-.
9. DEBRAY R.,L'examen psychologique de l'enfant à la période de latence (6 à 12 ans), Paris, Dunod, 1ère éd., 2000.
10. FREUD S, Inhibition, symptôme et angoisse, Paris, P.U.F, 7eme éd., 1981.
11. GUILLEMINOT D., et CROMBEZ Y., L'enfant inhibé, Paris, P.U.F, 1ère éd., 1989.
12. KESTEMBERG E., «Identité et indentification chez les adolescents, problèmes théoriques et techniques» in Psychiatrie de l'enfant, N.° 2-T.5, 1962, P. 441522-.
13. LEVY – LE BOYER C., et PINEAU C., «Inégalité sociale et motivations», in Enfance, N.° 03, 1980, P. 135156-.

14. PERRON R., et PERRON –BORELLI M., Le complexe d'OEDIPE, Paris, P.U.F, 1 ère éd., 1994.
15. ROUART J., et al., «L'échec scolaire : étude clinique, structurale et dynamique» in Psychiatrie de l'enfant, N.° 3 , 1960 , P. 333-403.
16. SI MOUSSI A.,«Plaidoyer pour plus de psychologie dans le système éducatif» in Revue Algérienne de Psychologie et des Sciences de l'Education, N.°7, 1997 – 1998, P. 69102-.
17. SI MOUSSI A. et OURARI -SI MOUSSI M., «Défaillance de l'être et faillite de l'avoir chez des névrosés en Algérie», in Revue Internationale de psychosociologie : Pratiques sociale de l'agent, Paris, N.° 13 V., 1999 , P. 109123-.