محاضرات في الفحص العيادي
دليلة سامعي-حدادي
السنة الجامعية 2013-2014

الجزء الأوّل: لماذا الفحص العيادي ؟ 5
المبادئ العامّة 5
تعريف الفحص النفسي 6
تعريف المنهج العيادي 7
وضعيات تطبيق المنهج العيادي 7
مجالات تطبيق المنهج العيادي و شروطها 8
الفئات العمرية و الجنس 8
التقنيات 9
الجزء الثاني: أدوات الفحص العيادي 11
المقابلة العيادية 11
الأطر النظرية للمقابلة العيادية 11
النظرية النسقية أو مدرسة بالو آلتو 11
نظرية الزُمَر 11
نظرية الأنماط المنطقية 11
التعليمة العكسية 12
نظرية الرابطة المضاعفة 13
نظرية التغيّر 13
نظرية التعلّم 14
وجهة نظر كارل روجرس 14
النظرية السلوكية المعرفية 16
التحليل الوظيفي 17
المقابلة العيادية 17
الطريقة المعروفة بـ4R 17
التساؤل السقراطي 18
النظرية التحليلية 18
التقمّص أو التماهي 19
الإسقاط 19
ضد التحويل أو النقلة المضادة 20
التحويل أو النقلة 20
الإنشطار 21
الانتماء إلى الجماعات 22
النظرية السيكوسوماتية 22
لمحة تاريخية 22
المدرسة السيكوسوماتية الباريزية 24
التصنيف السيكوسوماتي 24
اختبارات الفعاليات 27
لمحة تاريخية 27
اختبارات الذكاء حاليا 29
البرامج التصحيحية 33
السلالم التباينية للفعّاليات العقلية 38
تقنيات الشخصية 40
لمحة تاريخية 40
اختبار الرورشاخ 40
المدرسة الفرنسية 40
المدرسة الأمريكية 43

اختبار تفهّم الموضوع 45
الجزء الثالث: أمثلة عيادية 46
المراجع 46
الملاحق 54
ملحق رقم 1: تقديم السلّم الجديد الميتري للذكاء 54
ملحق رقم 2: مثال لفحص نفسي لطفل 56
ملحق رقم 3: بطاقات اختبار الرورشاخ: 60
ملحق رقم 4 : السيكوغرام..... 61
ملحق رقم 6 : متغيّرات النظام الادماجي الأمريكي 63
الملحق رقم 8: المادة الظاهرة و التحريضات الكامنة 65
ملحق رقم 9 : ورقة الفرز الأولى ل TAT..... 68
ملحق رقم 10 : ورقة الفرز الثانية لTAT 69
ملحق رقم 11 : مثال لفحص لراشد: 70
الملحق رقم 12: بروتكول كاتيا بالنظام الإدماجي 77

محاضرات حدادي

مقدّمة

يشهد حقل تطبيق المنهج العيادي حاليا في الجزائر حيوية تجلّت خاصّة في الاعتراف بدور الأخصّائي العيادي حيث أصبح يستقبل في استشاراته عددا كبيرا من الحالات الّتي تعاني من مشاكل نفسية مختلفة و يساهم في التكفّل بها.

قبل تقديم المساعدة النفسية، يضطرّ الأخصّائي العيادي أن يقوم في أغلب الأحيان بفحص نفسي معمّق. مع الاعتراف بصعوبة هذه المهمّة، فإنّها تجدي بثمارها لمعرفة **الموارد الداخلية، القطاعات الحسّاسة، الخطوط التطوّرية أو خطوط التقهقر، التوازنات الاعتيادية، الاستجابات للوضعيات غير المألوفة، خطر الانهيار، أنواع التفاعلات الإيجابية و السلبية** للمفحوص في مدّة قصيرة من الزمن، شرط التحكّم في الأدوات الّتي يستعملها الفحص العيادي.

غالبا ما يجد العياديون صعوبات في الفحص العيادي مرتبطة بأدواته غير المكيّفة، غير المقنّنة و غير المعيّرة على المجتمع الجزائري. مع ذلك لم تمنع هذه الوضعية الأخصّائي النفسي العيادي من تقديم خدمات في مجال التقييم و العلاج النفسي معتمدا في بداية مشواره على تكوينه الجامعي الّذي يعطي له الحق في ممارسة مهنته بعد تحصّله على شهادة الليسانس في علم النفس العيادي.

في الميدان، يدرك الأخصّائي العيادي حدود معرفته الجامعية فيلجأ من تلقاء نفسه إلى الاحتكاك بهياكل التكوين المتواصل الّتي هيّ في أغلبيتها جمعيات علمية أو معاهد حرّة تنظّم تكوينا طويل المدى (عامّين للحصول على شهادة في التقنيات الإسقاطية مثلا) أو قصير المدى على شكل ملتقيات دورية.

يستفيد العيادي في أغلب الأحيان من التكوين عن طريق البحث الّذي تقدّمه الهيئات العمومية للتكوين و البحث العلمي، خاصة في الدور الّذي تلعبه المخابر الجامعية.

تحت لواء المرجعية الّتي تنظّم الممارسة المهنية من أخلاقيات، نقابة الخ... ، يجتهد العياديون الجزائريون حاليا في وضع اللّمسات الأخيرة لهذه القوانين مستندين إلى ما هو ساري المفعول على مستوى العالم و على تجربتهم الخاصّة في الجزائر.

فيما يخصّ أخلاقيات وضعية البحث، يعتمد الباحث في علم النفس العيادي على إعلان هلسنكي الّذي وضعته الجمعية العالمية للصحة سنة 1964 في نسخته الأصلية و سنة 2013 في النسخة السادسة المراجعة له.

تتعقّد مهمّة الأخصّائي العيادي في تفسيره لمعطيات الفحص النفسي لوجود تناول لعديد من النظريات. في هذا الإطار يضطرّ الأخصّائي العيادي في الجزائر كسائر زملائه عبر العالم أن يجتهد في عملية تبرير تأويلاته للاقتراب من واقع و حقيقة السلوك النفسي الخارجي و الداخلي الّذي يلاحظها عند المفحوص.

ممارستنا اليومية للفحص النّفسي في الجزائر لمدّة تقارب الثلاثين السنة و كذا تأطيرنا للتربصّات و البحوث الأكاديمية يجعلنا الآن في وضعية نقترح فيها تفكيرا حول السياقات النفسية

التي تنشّط اللقاء العيادي بين الفاحص و المفحوص لصالح الطلبة في التدرّج و ما بعد التدرّج و كذلك لكلّ من يمارس المهن و البحوث الّتي تلجأ إلى استعمال المنهج العيادي.

تنقسم المحاضرة إلى أربعة فصول منظّمة حسب تسلسل مراحل الفحص العيادي من التساؤل حول أهدافه، اختيار أدواته، جمع معطياته إلى تفسير نتائجه.

يعالج الجزء الأوّل المسلّمات الهامّة الّتي تتحكّم في وضعية الفحص العيادي و الشروط الّتي تقيّد المنهج العيادي معتمدين في ذلك على الدراسات الّتي توضّح أهمّية بعض العوامل الّتي تؤثّر على نتائج الفحص العيادي المرتبطة، خاصّة، بعدم التحكّم في السياقات النفسية التي تحرّك لقاء العيادي بمفحوصه. يتناول بالمناقشة "ما العمل بذاتية الفاحص" (د. سامعي-حدادي، 1999)، تدخّل ذاتية الفاحص و يقترح الحلول لضبطها كي تخدم الفحص النفسي في إطار المنهج العيادي.

يتطرّق الفصل الثاني، بالإضافة إلى عرض التقنيات المختلفة المستعملة في الفحص النّفسي، إلى توضيح استعمالها كأدوات عيادية. سنركّز في هذا الفصل على ثلاثة تقنيات هامّة:

1. المقابلة العيادية،
2. اختبارات الفعّاليات،
3. اختبارات الشخصية.

فيما يخصّ المقابلة العيادية، ستُعالَج وفق نظريات مختلفة تساهم في الإلمام بكلّ المبادئ التي تعتمد عليها ليتسنّى للطالب استعمالها بصفة مكيّفة.
فيما يتعلّق باختبارات الفعّاليات، بعد اللّمحة التّاريخية الّتي تبرز الجانب الإمبريقي لمعظم السلالم القديمة، يتعرّف الطالب على السلالم الحديثة الّتي صمّمت انطلاقا من نظريات الذّكاء.
أمّا تقنيات الشخصية، فبعد عرض قائمة الاختبارات الموجودة، و نظرا لعددها الكبير، سنخصّ اهتمامنا باختبار الرورشاخ و اختبار تفهّم الموضوع لما عرفا من دراسات عبر العالم و في الجزائر. تُدعَّم هذه التقنيات بالنظريات الّتي تحلّل الخطاب قصد اقتراح التشخيص و التنبؤ و حتّى تقييم العلاج النّفسي.

يتناول الفصل الثالث تفسير معطيات الفحص النّفسي بتطبيق نظريّ للمنهج العيادي. علما أنّ تفسير النّتائج يخضع في غالب الأحيان لاختيارات نظرية للعيادي، يوضحّ هذا الفصل تداخل و تقارن العوامل، فتُدرَسُ المعطيات كإنتاج لبنية و ظيفية نفسية معقّدة، مُنظَّمة وفق استعمال خاص للسياقات النفسية، مدعّمة بتاريخ الحالة الّذي يكشف عن الظروف الّتي قد ساهمت في ظهور هذا التعبير الخاص للسياقات النّفسية سواء تعلّقت بحلّ المشاكل أو بتسيير الطاقة النفسية.

أمّا الفصل الأخير فيُخصَّص لعرض حالات طُبّق عليها الفحص النّفسي باستعمال المنهج العيادي. يجد الطالب في هذا الفصل أمثلة عيادية للرضيع ، للطفل الصغير، للطفل في مرحلة الكمون، في مرحلة المراهقة، عند الرّاشد في أعمار تتراوح بين عشرين إلى ستين سنة. كلّ الحالات الّتي تُعرض في هذه المحاضرة، مقتبسة من تجربتنا الخاصّة للفحص النّفسي في ممارسته

يوميا في استشارات المركز الجامعي للمساعدة النفسية التابع لجامعة الجزائر، منذ نشأته سنة 1988 إلى يومنا هذا و في مصلحة الأمراض الجلدية بمستشفى مصطفى باشا بين عامي 1994 و 2003.

الجزء الأوّل: لماذا الفحص العيادي ؟

المبادئ العامّة

للإجابة على هذا السؤال، يتّفق علماء النفس حاليا على أنّ الحسّ الكلينيكي لوحده لا يجدي نفعا للإلمام بالخصائص النفسية للمفحوص.

الفحص النفسي عملية تقييمية يلجأ إليها الأخصّائي العيادي ، معتمدا على تنظيم ملاحظاته وفق شروط يضبط بها علاقته مع المفحوص لوضع التشخيص و التنبؤ.
منهجية العلاقة إذن، هيّ العامل الأساسي الّذي يسيّر الفحص النفسي في كلّ مراحله من أخلاقيات المهنة إلى توفير الظروف الملائمة لإثارة الكفاءات النفسية الحقيقية للمفحوص. التحريض إذن ضروري في إطار المعرفة العلمية الّتي تتّخذ التفكير الافتراضي- الاستنتاجي كما وضع أسسه كلود برنار[1] سنة 1865 كمرجعيّة لمناقشة كلّ الفرضيات بالاستناد إلى ما هو ملموس في الملاحظات. هذا لا يعني عدم مراعاة تطوّر التفكير العلمي في فلسفته النقدية الّتي يوجّهها لكلّ انتاج علميّ (ج. بوليتزار[2]، 1968) و ك. بوبر[3] (1959، 1984). لا يعني التحريض في المنهج العيادي، القيام بتجارب في المخبر بل يستلزم كما أكّد عليه موريس روكلان[4] (1981)، اللّجوء إلى **متغيّرات مستدعاة** خلافا عن المنهج التجريبي الّذي يعمل **بمتغيّرات مستثارة**. بتعبير آخر، عِوَض أن نضع شخصاً في حالة إحباط، فنستقصي استجاباته المألوفة للإحباط من علاقته مع الفاحص ومن خلال انتاجيّته الّتي يستدعيها الفحص النّفسي. يزول النقاش بين تفوّق نظرية على أخرى ليحلّ محلّه التبرير بالسيرورات الملموسة، الإمبريقية. من وجهة نظرنا الخاصّة، يعرقل هذا الجدال تطوّر علم النفس بصفة عامّة و علم النّفس العيادي بصفة خاصّة، لأنّ النظريات ما هي، كما يقول عنها كارل بوبر (1984)، إلاّ "شبابيك نصطاد بها العالم" (ص. 36) مع العلم أنّ بوبر يقسّم العالم إلى ثلاث عوالم متبادلة متفاعلة التأثير فيقول: "بالعالم 1، أعني ما يدعى عادة بعالم الفيزياء، الحجارة، الأشجار و القوى الفيزيقية كما أدرج فيه عوالم الكيمياء و البيولوجية.
بالعالم 2، عالم علم النفس الذي يُدْرَسُ من طرف علماء النفس للحيوانات و كذلك من يهتمّ بالإنسان، أعني بذلك عالم المشاعر، التخوّفات، الأمل، القابلية على الفعل و كلّ التجارب الذاتية، بما فيها التجارب خارج الوعي (subconscientes) و اللاّشعورية. بالعالم 3، أعني عالم الإنتاج الفكري. مع أنّي أُدرج فيه الأعمال الفنية و كذلك القيم الأخلاقية و المؤسسات الاجتماعية (إذن المجتمعات) أحدّده أكثر بعالم المكتبات العلمية، الكتب، المشاكل العلمية و النظريات، حتى الخاطئة منها ". (ص. 94) . سيكون تناولنا للنظريات، إذن، تكامليّا بما أنّ كلّ النظريات اعتمدت في وضع

[1] Claude Bernard
[2] Georges Politzer
[3] Karl Popper
[4] Maurice Reuchlin

شروحاتها على التعابير المختلفة للنّفس من مشاعر و تصوّرات في قالب يسمح للنّفساني أن يكون مهيّئا لإدراكها و إثبات وجودها على حقيقتها المعقّدة ليتسنّى له إقناع الآخرين بمعرفته. هكذا يساهم المتخصّص في علم النفس العيادي في إثراء المعرفة العلمية في مجال تطبيق الفحص النّفسي.

تتعقّد الوضعية العيادية لوجوب تطبيق المناهج الكمّية حسب المنظور الذي ناقشه بصفة مفصّلة موريس روكلان (1975) و غالبا ما يحتاج العيادي لاستعمال سلالم تساعده في تحديد طريقة توزيع نتائج الفحص النفسي لدى مجتمع الرضع، الأطفال، المراهقين، الراشدين و المسنين، التي تظهر على شكل ما هو معروف في الاحصائيات بمنحنى قوس أو المنحنى على شكل جرس. حسب رأينا الخاص، يعبّر هذا المنحنى في تشتته أو في توزيعه على انحراف نتائج المجتمعات المختلفة عن المعدّل الّذي يدلّ على نمط من التوظيف النفسي كما وصفه فرويد في العصاب الطفلي دون إقصاء العمليات العقلية التي تخضع لتحوّلات الطاقة النزوية في استثمار مواضيع عقلية شأنها شأن العمليات النفسية الأخرى.

قد تُوجَّه هذه المعرفة لهيئات مختلفة على شكل تقرير و قد تبقى في حيّز العيادي في تعامله مع زملاء فرقة عمله كما يجوز استعمالها كمعطيات للبحث علمي.

المبادئ الّتي تعرّضنا إليها بصفة عامّة و نرجع إليها بالتفصيل في هذه المحاضرة هيّ نفسها، مع ذلك، فعلى الفاحص:

أوّلا أن يتقيّد بتعريف دقيق للفحص النّفسي و للمنهج العيادي؛

ثانيا، أن يتكيّف مع وضعيتي البحث و العيادة؛

ثالثا أن يأخذ كلّ الاحتياطات اللاّزمة للتعامل مع الهيئات الّتي تقدّم لها نتائج الفحص النّفسي (مدرسة، مؤسسة عقابية، مستشفى، هيئة تنفيذية إلخ...)؛

رابعا، أن يعطي العناية الكافية لعوامل النمو؛ للفوارق الجنسية؛ للفوارق في الأجيال؛

وأخيرا أن يختار التقنيات الّتي تتلاءم مع أهداف الفحص العيادي شرط أن يتحكّم فيها **تقنيا** و **نظريا**.

تعريف الفحص النفسي

"الفحص النّفسي هو ملاحظة قصيرة و مكثّفة" كما يعرّفه جان قيومان[5] (1977، ص.3) .

يحمل هذا التعريف شرطين هامّين : كثافة الملاحظة و مدّتها، فهو إذن يقصي الملاحظة الطويلة المدى لأنّها لا تساهم في استغلال تركيز و انتباه كلّ من الطرفين في هذا التفاعل: الملاحِظ و الملاحَظ.

يقتضي استعمال الفحص النفسي شروطا أخرى تتجلّى في صيغته العيادية التي تطبع كلّ مراحله في وضعيّاته المختلفة، لذا يتطلّب منّا تعريفا واضحا للمنهج العيادي و توظيفه في الفحص النفسي كي يتميّز بفردانية كلّ فحص نفس

[5] Jean Guillaumin

تعريف المنهج العيادي

"المنهج العيادي هو منهج معرفي للسّير النفسي، يهدف إلى رسم بناء واضح لأحداث نفسية صادرة من شخص معيّن" يقول روجي بيرون[6] (1979، ص. 38). فهو يتناول موضوع دراسة النفس بصفة معمّقة، حالة بحالة، الشيء الّذي لا يمنع المعرفة التي يتحصّل عليها أن تثري المعرفة العلمية لكونها قابلة لتعميم نتائجها بما أنّها تعتمد على تماسك التداعيات الصادرة من عملية التحويل المستمرّة التي تقوم بها النفس عن طريق الترميز الّذي يسعى العيادي في التنقيب عنه، كما وضّحه روني روسيون[7] (2012).

يعتمد المنهج العيادي في تفكيره على المبادئ الّتي جاء بها كلود برنار مستعملا التفكير الافتراضي-الإستنتاجي، بواسطة أدوات الفحص النفسي، الّتي تُوظِّفُ النضج المعرفي، كما وصفه جان بياجيه (1970) للباحث و خبرته النظرية لصالح المعرفة العلمية للنفس و اضطراباتها. مثلاً، كما أشرنا إليه سابقا، لا يثير العيادي الإحباط ليتأكّد من آثاره، بل يستنتجه من الملاحظة "المسلّحة" بأدوات الفحص النفسي.

يشرع العيادي في تطبيق هذا التفكير في أوّل لقاء له مع المفحوص: يلاحظ إمّاءات، سلوكات، عبارات، تصوّرات ألخ... الّتي تثير فرضيات يسعى العيادي للبحث عن السيرورات الملموسة الّتي تؤكّد وجودها أو تنفيها أدوات الفحص النفسي ليتسنى للفاحص الخروج باستنتاجات مدعّمة ببراهين -قابلة للنقاش دائما- لكن قريبة كلّ القرب من الواقع النفسي.

وضعيات تطبيق المنهج العيادي

هناك وضعيتين هامّتين لتطبيق المنهج العيادي في الفحص النفسي: وضعية العيادة و وضعية البحث.

يرتبط الاختلاف بين الوضعيّتين أساسا في الطلب الذي يَصْدُرُ من المفحوص في الوضعية الأولى و يَصْدُرُ من الفاحص في الوضعية الثانية؛ مع ذلك تبقى المبادئ التي سندرسها بالتفصيل لاحقا، نفسها، حيث، كما يشير إليه روني روسيون (2012)، البحوث الصادرة من الباحثين غير الممارسين للتطبيق العيادي برهنت على انحرافها و حدودها حيث يؤكد على ما يلي: " لا يُعْتَرَفُ بالممارسة الميدانية في علم النفس العيادي كممارسة ميدانية حقيقية إلاّ إذا كانت بحثا انطلاقا من الممارسة الميدانية" (ص. 221).

مع ذلك تختلف الوضعيتان في طريقة صياغة جهاز العمل. في وضعية العيادة و على سبيل المثال، يجب احترام تسلسل أدوات الفحص العيادي (مقابلة، اختبارات الفعاليات و اختبارات الشخصية) أمّا في وضعية البحث قد يجوز استعمال تسلسل آخر يُبَرَّرُ بأهداف البحث.

في الوضعية العيادية نبدأ بالمقابلة و ذلك لربط علاقة ثقة متبادلة نشرح فيها أهداف الفحص و نستقصي فيها الخصائص النفسية كما تظهر بصفة ملموسة في علاقة المفحوص بالفاحص كما نسعى لمعرفة أحداث حياة المفحوص التي قد ساهمت في تحديدها. نمرّ بعدها إلى اختبارات الفعّاليات الّتي تحتوي على تعليمات تحمل في طيّاتها الحكم على قدراته المعرفية أين سرعة

[6] Roger Perron
[7] René Roussillon

الإجابة الصحيحة تُقَدِّرُ كفاءته العقلية بمقارنتها بسلّم الكفاءات في علاج المعلومات و وجود الحلول المنطقية للأسئلة التي تطرحها هذه الاختبارات في بنودها المختلفة. تأتي بعدها اختبارات الشخصية لكي لا تؤثر تعليماتها على اختبارات الفعاليات حيث تعتمد تعليمات اختبارات الشخصية على تحريض حرّية التعبير دون التقيّد ضمنيا بالمنطق و سرعة علاج المعلومات المدركة في صور هذه الاختبارات. وضعية اختبارات الشخصية تتميّز بتكامل اختباري الرورشاخ و الTAT و بناءً على تحريض الأوّل للنكوص فنبدأ به لنمرّ بعده إلى الTAT و ذلك لاستقصاء قدرة المفحوص في النكوص بواسطة الرورشاخ و الرجوع منه بواسطة الTAT. يضمن الTAT كذلك احتواء المفحوص من خطر الانهيار الّذي قد يسبّبه نكوص الرورشاخ خاصة عند المفحوصين الحاملين لإشكالية في الهوية.
في وضعية البحث، إذا أردنا أن نعرف، مثلا، احتمال المرور إلى السلوك الانتحاري، نكتفي بالاختبار الّذي يقيس هذا التوقّع و لا نحتاج لا للمقابلة و لا لاختبارات الفعّاليات دون أن يفقد هذا الفحص طبيعته العيادية في الكشف عن طريقة اقتران بعض السياقات النفسية في كلّ حالة. كذلك، إذا أردنا أن نعرف علاقة التوظيف النفسي بعدم الانسجام المعرفي، نشرع في استعمال اختبار الشخصية و بعدها اختبار الفعّاليات و إلاّ فقد نقيس استجابات عدم النجاح في بعض بنود اختبار الفعّاليات على اختبار الشخصية في ارتفاع سياقات الكف أو السياقات النرجسية و الهوسية، مثلا. على الفاحص أن يعطي تبريرا لصالح تسلسل تمرير الاختبارات تعيّن.

مجالات تطبيق المنهج العيادي و شروطها

مجالات تطبيق الفحص العيادي مختلفة و تخضع لشروط خاصة بكلّ مجال. نذكر أوّلا أهمّ المجالات ثمّ أهمّ الشروط ، كما حدّدتها دومنيك فويا (1997)، على سبيل المثال و كذلك كما تُمارَسُ حاليا في بلادنا و هي كما سنرى مرتبطة ارتباطا وثيقا بمهنة النفساني العيادي . قد يقوم النفساني العيادي بفحوص عيادية في مصالح الصحة الجسمية، في مصالح الصحة العقلية، في مؤسسات التعليم بأطوارها المختلفة، في مراكز إسعاف الطفولة، في مراكز التكفّل بالمسنّين، في المؤسسات العقابية و في وضعيات الكوارث الطبيعية (الزلزال، الفيضانات إلخ...) و الكوارث غير الطبيعية كالإرهاب، مثلا. قد يستقبل في لقائه العيادي الهادف للفحص حالات فردية في استشارة خاصة أو عامّة، كما يفحص العائلة، الجماعة، المؤسسة لأسباب مختلفة ترجع كلّها إلى معاناة نفسية تختلف في حدّتها من حالة لأخرى.
ترتبط الشروط التي يوفّرها الفحص العيادي بالإطار، بالإصغاء الحيادي، بالطيبة و بعدم الإدلاء بأحكام أخلاقية، بدون تفضيل معطيات عن أخرى و البقاء في استعداد نفسي يتوقّع حدوث ما لم تتنبأ به فرضياتنا. تتجسّد هذه التعليمات في عدم الإيحاء و توفير شروط التعبير عن الحياة النفسية.

الفئات العمرية و الجنس

علم النفس النمو للحياة كلّها يجعلنا نعطي العناية اللاّزمة لسنّ المفحوص خاصة فيما يتعلّق بخصائص المراحل و الأزمات الّتي تميّز هذا النمو. إذا كانت مراحل الطفولة و المراهقة تتميّز بعدم النضج من جميع النواحي (البيولوجية، المعرفية و النفسية) فالراشد يتميّز بالنضج -كذلك من جميع النواحي- و قد يتميّز المسن بتقهقر بعض الوظائف البيولوجية، العقلية و النفسية الشيء الّذي

يظهر جليا في منحنى قوس لاختبارات فيكشلار[8] على شكل اختبارات تتغيّر نتائجها مع السن و اختبارات تحتفظ بنتائجها رغم السن. على الفاحص أن يكيّف فحصه العيادي بخصائص النمو و أزماته.

بالنسبة للطفل و المراهق يتمّ الفحص العيادي بحضور الوالدين خاصّة في مرحلة المقابلة التشخيصية ليتسنى للفاحص معرفة تاريخ تطوّر البنية الوظيفية التي تسيّر الحياة النفسية بما فيها الأعراض. (أنظر ملحق مؤتمر الاجماع، نوفمبر 2010)

يتمّ الفحص العيادي الموجه للراشد، سواء تقدّم لوحده أو مع عائلته أو في مختلف المجالات التي ذكرناها سابقا، بالاعتناء بالطلب لنتّخذه كطلب نابع من محظ إرادته و لا يحتاج الفاحص لحضور أيّ شخص آخر خارج عن نطاق الطلب. سنرجع بالتفصيل لاحقا إلى هذه الاعتبارات خاصة في عرض النظرية النسقية.

فيما يخصّ الجنس، حتى و أنّ كلّ الاختبارات لا تولي أيّ أهمية لهذا العامل و لكن من الناحية العيادية يجب أن نعطي العناية الكافية لاستقصاء نوعية التقمّص الأنثوي و الذكري عند الأطفال، المراهقين و الراشدين باختلاف انتمائهم الجنسي البيولوجي. تساعدنا في هذا المجال ازدواجية الجنسية التي تعتمد عليها النظرية التحليلية كما عالجها كريستيون دافيد[9] (1992).

التقنيات

أمّا فيما يخصّ أدوات الفحص التي يستعملها العيادي النفساني فيختارها أوّلا لتكيّفها مع سنّ المفحوص، ثانيا لمحاولة الإجابة على ما يتضمّنه أيّ طلب من تساؤلات حول السلوك المبهم و المعاناة النفسية. إذا كان طلب الاستشارة مرتبطا بمشاكل التعلّم فيوجه اهتمام الفاحص إلى القدرات العقلية و تقييمها باختبارات الفعاليات. و إذا كان الطلب متعلّقا باضطرابات سلوكية و وجدانية فيلجأ الفاحص إلى اختبارات الشخصية. غالبا ما نختار تقنيات الفعّاليات و تقنيات الشخصية التي نجدها في الجدول رقم 1.

بالنسبة للأطفال و المراهقين، قبل القيام بالفحص النفسي، يرجع العيادي إلى دليل الاختبارات كالّذي قدّمه برنار جوميل[10] (2008)، أمّا بعد القيام بالفحص، فيستعين بتصنيفات خاصة بهذه الفئة كالتصنيف الفرنسي للاضطرابات العقلية للطفل و المراهق (CFTMA) لسنة 2012 لوضع التشخيص.

بالنسبة للراشد، نعتمد على تصنيفات أخرى التي انبثقت من علم النفس المرضي (ر. روسيون، 2007) مدعّمة بأمثلة عيادية استعملت اختبارات الشخصية كما قدّمها، على سبيل المثال، كلّ من كاترين شابر (1987)، عبد الرحمان سي موسي و محمود بن خليفة (2008).

[8] WECHSLER
[9] Christian David
[10] Bernard Jumel

السن	اختبارات الفعّاليات	اختبارات الشخصية
من 0 إلى 30 يوم	مقياس التقييم السلوكي لدى حديثي الولادة ل ت. ب. برا زلتن	
من 0 إلى 2 سنة	سلم النمو النفسي الحركي للطفولة الأولى لبروني ليزين	سلّم تقييم السلوكات التوحّدية لليلورد و برتيليمي (ECAR) النشرة الجزائرية (CREAPSY)
من 2 سنة إلى 6 سنوات	سلم وكسلر للأطفال قبل سنّ المدرسة (WPPSI)	اختبار تفهّم الموضوع للأطفال (CAT) لبلاّك و النسخة CAT'S خاصة بالأطفال الذين يعانون من أمراض جسمية، اختبار الرجل السوداء لكُرْمان (PN) النشرة الجزائرية (CREAPSY) للكباش عوض الخنازير لتفادي احتمال عدم التقمّص لصورة الخنزير لأسباب دينية، إختبار تفهّم الموضوع للعائلة (FAT)، إختبار المشهد (Scéno-Test) لستابس، إختبار رسم العائلة ليونيسكو-جوردان و لاشانص.
من 6 إلى 16 سنة	سلم وكسلر للأطفال (WISC IV)، السلّم الجديد الميتري للذكاء (NEMI2) 2 لكونييت النشرة الجزائرية (CREAPSY)، السلالم التباينية للفعاليات العقلية (EDEI-R) لميشال بوريلي-بيرون، بطارية الفحص النفسي لكوفمان (K-ABC II) ، الشكل المعقّد لراي (FCR) مع التناول الحديث لفيليب فالون و كلود ميسمين.	نفس الاختبارات المذكورة أعلاه مع الاختبارات الأخرى الآتية: اختبار الرورشاخ حسب مدرسة باريس V لنينا روش دي تروبنبرغ مع بوازو و جنين بلومار و النظام الإدماجي الأمريكي لجون إكسنر، اختبار تفهّم الموضوع لموراي بتناول مدرسة جامعة باريس V (ورقة الفرز لفيكا شنتوب، لروزين ديبري، لفرنزواز برولي و كاترين شابر)
من 16 إلى 90 سنة	سلم وكسلر للراشدين (WAIS IV)	اختبار الرورشاخ حسب مدرسة باريس V لنينا روش دي تروبنبرغ و النظام الإدماجي الأمريكي لجون إكسنر، اختبار تفهّم الموضوع لموراي بتناول مدرسة جامعة باريس V (ورقة الفرز لفيكا شنتوب، لروزين ديبري، لفرنزواز برولي و كاترين شابر)

جدول رقم 1: أهمّ اختبارات الفعّاليات و اختبارات الشخصية

الجزء الثاني: أدوات الفحص العيادي

المقابلة العيادية

الأطر النظرية للمقابلة العيادية

1. النظرية النسقية
2. وجهة نظر كارل روجرس
3. النظرية السلوكية المعرفية
4. نظرية التحليل النفسي
5. النظرية السيكوسوماتية

النظرية النسقية أو مدرسة بالو آلتو[11]

تعتمد هذه النظرية في توجيه المقابلة العيادية على النظريّتين الرياضيتين الآتيتين:

1. **نظرية الزُمَر لألفريد روسيل**[12]
2. **نظرية الأنماط المنطقية لألفريد نورث وايتهيد**[13]

ألحّ الرياضيي روسيل و أستاذه وايتهيد على تطبيق هاتين النظريّتين في مجال التفاعلات الإنسانية الشيء الّذي اهتمّ به قريقوري باتسون[14] و تلاه في هذا الإتجاه بول فتسلافيك[15] .
تكوّنت فرقة بالو ألتو بكليفورنية سنة 1952 تحت إدارة قريقوري باتسون و قامت ببحوثها الأولى على الفصاميين، لإثبات أو نفي نظرية الزُمَر و نظرية الأنماط المنطقية.

نظرية الزُمَر

تعتمد هذه النظرية على مبدأ أساسي يتمثل في أنّ الزمرة مكوّنة من عناصر تشترك في ميزة خاصة. يترتّب عن استعمال هذه النظرية أنّ كل عنصر من الزمرة يدخل في علاقة مع العناصر الأخرى لكن دون أن يخرج من الزمرة (عدد + عدد = عددا آخرا). يجب إذن أنّ التغيّرات التي تحدث في عناصر زمرة تبقى داخل هذه الزمرة. لكن، قد يحدث في بعض الأحيان أنّ التفاعلات مع العناصر تسمح الخروج من هذه الزمرة و هذا ما تشرحه لنا نظرية الأنماط المنطقية.

نظرية الأنماط المنطقية

خلافا عن نظرية الزمر، ترى نظرية الأنماط المنطقية أنّ مجموعة العناصر المكوّنة للزمرة تختلف عن العنصر المكوّن لهذه الزمرة، مثلا مجموعة البشر ليست الفرد نفسه.

---

[11] Ecole de Palo Alto en Californie
[12] Bertrand RUSSEL (1872-1970)
[13] Alfred North WHITEHEAD (1861-1972)
[14] Gregory BATESON (1904-1980)
[15] Paul WATSLAWICK (1921-2007)

تجلّى استعمال هاتين النظريتين في المقابلة العيادية سواء كان غرضها تشخيصي أو علاجي في إدراك النسق المستعمل من طرف شخص، زوجين أو عائلة، قصد الكشف عن المأزق الذي وصلت إليه تفاعلاتهم و اقتراح ما يسمّى **بالتعليمة العكسية**[16] .

التعليمة العكسية

تهدف هذه التعليمة لوجوب إدراك حتمية الخروج من نسق معيّن للدخول في نسق آخر. لشرح التعليمة العكسية تلجأ كولات شلان[17] (1983، ص. 37) إلى مثال شابين حديثي الزواج، الّذيْن كان والدا الزوج يقيمان في منزلهما أربع مرات في السنة لمدة ثلاثة أسابيع مع العلم أنّ أب و أمّ الزوج يقطنان في مدينة تبعد ب2000 كم عن مدينة إقامة الشابين. كان أب و أمّ الزوج يقومان بكلّ الأشغال المنزلية مع التكفّل الكلّي لمصاريف الشابين لدرجة الدخول في صراع حاد كلّما أراد الشابان المساهمة في الأعمال المنزلية أو المشاركة في المصاريف. بعد السماع لمعانتهما، اقترح عليهما الفاحص العائلي **تعليمة عكسية** مفادها ترك أب و أمّ الزوج في تصرّفاتهما دون التدخّل فيها. بعد تطبيق هذه التعليمة، أدرك أب و أمّ الزوج أنّهما ضيفين و لا يقبلان التدخل في حياة ابنهما.
كما تشير إليه نظرية الزمر و نظرية الأنماط المنطقية، عمل العيادي أو الفاحص في هذا الإطار موجه للمجموعة و لا للفرد فقط. يلجأ الفاحص في مقابلاته إلى الحديث مع العائلة كلّها و لا مع عنصر واحد منها. لهذا نرى أنّ التطبيقات الّتي عرفتها النظرية النسقية موجهة للعائلة و تدخل ضمن العلاجات العائلية.
يعمل الفاحص في المقابلة العيادية على الكشف عن التناقضات الناجمة عن استعمال سياق يتنافى منطقيا مع استعمال سياق آخر. على سبيل المثال، نلاحظ في الجملة "آمرك أن تكون حرّا"، أنّ الحرية تتنافى منطقيا مع الخضوع إلى الأوامر. نفس الشيء بالنسبة لمثال الشاب الذي كان يرغب في تكوين علاقة مع بنت تحبّه من تلقاء نفسها، لمّا اختطفها وقع في استعمال سياقين متناقضين في تفاعله مع من يريد أن تحبّه و التعليمة العكسية هنا تهدف إلى إخراج هذا الشاب من المأزق الّذي آلت إليه علاقته مع هذه البنت.
تعمل العلاجات العائلية بوضع العائلة في المقابلات التشخيصية في إطار يسيّره، عادة، زوج من المعالجين الّذيْن يطلبان من العائلة الحضور بتوفير الكراسي التي يجلس عليها كلّ أفراد العائلة. في حالة غياب فرد أو أكثر من العائلة، يستمرّ التقييم باستغلال الكرسي الفارغ. يفحص المعالجان أوّلا من هو "العميل المعيّن"[18] من طرف العائلة، ليركزا فيما بعد على طبيعة التفاعلات العائلية بالرجوع إليها حتى في الأجيال السابقة للعائلة بصياغة ما يُعْرَف في النظرية النسقية "بمخطّط الأجيال"[19] على النحو الموجود في الملحق. يبيّن هذا المخطّط أنّ العائلة عيّنت عملاء في الأجيال الثلاثة (الجيل الحالي، جيل الأبوين و جيل الجدين). لا تهتمّ النظرية النسقية بهذا التعيين بقدر ما تهتمّ بنوعية التفاعلات العائلية التي أدّت إلى عدم التوازن العائلي حيث تفترض أنّ العائلة استعملت سياقا في تفاعلاتها يتنافى مع منطق الاتصال كما أشار إليه بول فتسلافيك (1972).

[16] Consigne paradoxale
[17] Colette Chiland
[18] Patient désigné
[19] Génogramme

لشرح هذا النوع من التفاعل، صمّم قريقوري باتسون (1980) نظرياته في **الرابطة المضاعفة**[20]، في **التغيّر** و في **التعلّم** لتتخذها كمستويات في الأنماط المنطقية.

نظرية الرابطة المضاعفة

انطلاقا دائما من نظرية الزمر و نظرية الأنماط المنطقية يعني أنّ العناصر تنتمي إلى الزمرة لتكوّن نسقا منطقيا في تفاعلات العناصر فيما بينها، تشرح النظرية النسقية المشاكل النفسية في عدم القدرة على التمييز بين سياقين متناقضين ممّا يؤدي إلى ظهور الرابطة المضاعفة. المثال الآتي يبيّن بصفة ملموسة كيف تقع التفاعلات في رابطة مضاعفة؟

تأتي أمّ بهدية لابنها و عندما تقدّمها له تقول عادة كلاما مطابقا لهذه الوضعية: "أتمنّى أنّك مسرور بهديتي كما أرجو أنّها نالت إعجابك" بصوت دافئ و هي مبتسمة. الكلمات و الإمّاءات ما هي إلاّ عناصر زمرة فرحة الأمّ و الابن في تفاعلهما ليربطا معا علاقة من النمط المنطقي. لكن، إذا أتت أمّ أخرى بهدية لابنها و قالت نفس العبارات و في نفس الوقت إمّاءاتها و صوتها تشير إلى الغضب، لا يستطيع الطفل -بحكم عدم نضجه- أن ينقد هذه الوضعية كأن يقول لأمّه: "تعطيني هدية بغضب ؟" فهذا النوع من التفاعل يجعله يربط علاقة من النمط غير المنطقي و تُعْرَفُ اصطلاحيا بالرابطة المضاعفة.

إذن المشكل مطروح في نظرية الرابطة المضاعفة على مستوى الاتصال الّذي يتطلّب ثلاث مستويات:

1. المستوى الأوّل: الاتصال اللّغوي
2. المستوى الثاني: الاتصال غير اللّغوي
3. المستوى الثالث: التوافق بين المستوى الأوّل و المستوى الثاني.

عدم الوصول إلى المستوى الثالث يؤدي إلى ظهور الرابطة المضاعفة الّتي تدلّ على وجود تناقض[21] بين الاتصال اللغوي و الاتصال غير اللغوي. توجد هذه الظاهرة في الفصام و فعلا ندرك أنّ الفصامي، مثلا، قد يقدّم لامرأة زهرة و وبعد ذلك يشتمها أو يضربها. حسب مدرسة بالو ألتو، نلاحظ الرابطة المضاعفة في كلّ اضطراب للتواصل و قد يتدخل حتى في تفاعل الفاحص و المفحوص.

يهدف الفحص العيادي في النظرية النسقية إلى الكشف عن الرابطة المضاعفة ليتسنى فيما بعد إخراج المفحوص من هذه الحلقة الشيء الّذي يستلزم تغيّرات جذرية في التفاعل تشرحها لنا نظرية التغيّر.

نظرية التغيّر

تعتمد هذه النظرية على مبدئين:

1. مبدأ التوازن و مبدأ التطوّر،
2. مبدأ التطوّر.

ينتمي مبدأ التوازن إلى مستوى أوّل أمّا مبدأ التطوّر فينتمي إلى مستوى أعلى و أرقى. غالبا ما يكون طلب المساعدة النفسية مرتبطا باختلال التوازن الراجع إلى وجود عراقيل في رغبة التطوّر

[20] Double bind en anglais et double lien en français.
[21] Paradoxe

التي تعني حتمية التغيّر. مثلا، قد يجوز للعائلة أن تمنع الطفل من الخروج في ساعة متأخرة و لكن إذا بقيت مصمّمة على ذلك تجاه الابن في الرشد، لا يتحقق المستوى الثاني و تبقى العائلة في المستوى الأوّل الّذي يتنافى مع الرغبة في التغيّر.

نظرية التعلّم

ترى هذه النظرية ثلاث مستويات في التعلّم:

1. المستوى 0: خاص بالمنعكسات
2. المستوى 1: الإشراط
3. المستوى 2: استعمال مكيّف لتعلّم المستوى الأوّل في الوضعيات المختلفة و الخاصة. مثلا، يتعلّم الطفل من أوليائه أن يقبّل الأشخاص الكبار، مع ذلك سنجده يتكيّف في تعلّمه هذا مع الوضعيات الّتي قد يلجأ فيها إلى هذا السلوك، فيقبّل أمّه على الشفتين و لا يجوز ذلك مع الأشخاص الّذين لا يربط معهم علاقة ودّية، فلا يقبّل معلّمه و لا أستاذه مع أنّهما أكبر منه سنّا. فعلا، نلاحظ عدم التكيّف هذا في استشاراتنا النفسية مع أغلب الأطفال و بصفة نادرة مع الراشدين. يتضح من مثال آخر أنّ شخصا تعلّم من محيطه الأسري أن يستجيب بالغضب للوضعيات المحبطة، لكن إذا كان الغضب هامّا لدرجة عدم التحكّم فيه، فيعلّمه المعالج المستوى الثالث الّذي يتمثّل في استراتيجية التحكّم في الغضب.

خاتمة

يجعلنا الاشراط، استراتيجية التحكّم، ندرك أنّ النظرية النسقية تشترك مع النظرية السلوكية المعرفية، مثلا، في عناصر عديدة كما أنّها توحي بوجود نفس العناصر المشتركة مع نظريات أخرى. فعلى العيادي أن يستشهد بها لشرح معطيات الفحص النفسي و يلجأ إلى الّتي توفّر له أحسن مقروئية للمعلومات الّتي يتحصّل عليها في لقاءاته التقييمية المختلفة.

مع أنّ هذه النظرية لا تهمّها معرفة الأصول التاريخية لسياقات التفاعل فهي تسمح للعيادي أن يدرك أهمّية الرابطة المضاعفة في تفاعله مع المفحوص. يكفي في هذا الصدد أن نذكر كيف استعمل بول ركاميي[22] (1980) هذا المصطلح لشرح السياقات النفسية الّتي تميّز الفصاميين، مع أنّه ينتمي إلى المدرسة التحليلية الفرو يدية.

لتفادي الاتصال من نوع الرابطة المضاعفة، في المقابلة العيادية، وجهة نظر كارل روجرس تساعد العيادي في أخذ الاحتياطات التي نتطرّق إليها في ما يلي.

وجهة نظر كارل روجرس

ولد كارل روجرس، ممارس المنهج العيادي سنة 1902 و توفي سنة 1987 . تأثّر حتى السن الأربعين بالتعليم الديني للطلبة المسيحيين. تزامن خروجه من الملتقى الديني مع لقائه بزوجته و سمح له في نفس الوقت بإدراك سياقات نفسية تعمل على تحرير العلاقة من القيود الأخلاقية التي كانت تميّز الملتقيات الدينية. تبنى العلاقة العلاجية حسب كارل روجرس الأسس التالية:

1. الحرية في التعبير؛

[22] Paul Racamier

2. الثقة المتبادلة بين العيادي و ال"زبون"[23]؛
3. عدم الإدلاء بأحكام أخلاقية.

وضع على هذه الصيغة العلائقية، وجه لوجه مفهوم اللاّتوجيه في المقابلة العيادية و تهدف تقنيته إلى:

1. الاهتمام بالشخص و لا بمشكلته لغرض مساعدة "الزبون" على حلّ مشكلته الحالية و مشاكله الأخرى؛
2. معرفة المشاعر و لا يهمّه التفسير العقلاني للمشاكل النفسية. مثلا، لا يحكم على الطالب الذي يتغيّب عن الدروس و لا على الطفل الذي يسرق و يكذب بل يسعى لمعرفة المشاعر المتعلّقة بهذا السلوك حتى و لو كان شاذا. قد تكون رغبة "الزبون" في إلفات النظر و ما يوجد من مشاعر أخرى لهذه الرغبة؛
3. يهتمّ العيادي بالحاضر و لا يهمّه تاريخ الحالة. يقول كارل روجرس في هذا الصدد أنّ تاريخ الحالة صالح لوضعية البحث؛
4. يساعد هذا النوع من العلاقة "الزبون" في فهم نفسه و كذا يصبح ناضجا ليتقبّل نفسه.

تطبيق هذه المبادئ في العلاقة العلاجية يجعل العيادي يدرك مظاهرها المختلفة في 12 مراحل كما صمّمها كارل روجرس.

المرحلة الأولى: التحقق من استقلالية الطلب. فعلا، يحدث في بعض الأحيان، أن يُوَجِه زملاء عمل، هيئة، مؤسسة إلخ... أشخاصا و خاصة، أطفالا و مراهقين إلى المساعدة النفسية و هم غير راغبين فيها. على سبيل المثال نذكر حالة بنت، 8 سنوات، جاءت مع أبيها برسالة من طبيبة المدرسة التي تقول فيها أنها تعاني من اضطرابات سلوكية **خفيفة** و وضعت بين قوسين كلمة (خفيفة) فتأكدنا في المقابلة الأولى من المبالغة في هذا الطلب حيث لا تعاني هذه البنت من أيّ اضطراب سلوكي و لا تطلب أيّ مساعدة نفسية. قد يأتي الأطفال إلى الاستشارة النفسية و لمّا نسألهم عن هويّتنا يجيبون أنّنا أطباء، أو جراحون أسنان. لنتحقق من استقلالية الطلب لدى هذه الفئة من الأطفال، نسألهم دائما عن هويتنا لأنّ هذا السؤال، غالبا، ما يؤكد أو ينفي استقلالية الطلب. و قد يأتي الراشد إلى الاستشارة النفسية و هو غير مقتنع من استقلالية طلبه، فعلى العيادي أن يدرس طلبه معه حتى يتأكد من استقلالية الطلب.

المرحلة الثانية: تعريف وضعية المساعدة النفسية. يعمل العيادي على وصف الإطار الزمني، المكاني و خاصة طريقة العمل التي يعرّفها كارل روجرس على أنّها وضعية تمتاز باستعمال إرادة و طاقة "الزبون" في مساهمته الهامة في حلّ مشاكله النفسية.

المرحلة الثالثة: يشجّع العيادي ظهور المشاعر السلبية و يستمع إليها بكلّ احترام و يعطي الفرصة الكاملة لزبونه في التعبير عنها بكلّ حرية.

المرحلة الرابعة: يتقبّل العيادي هذه المشاعر السلبية و يحاول مع زبونه تفسيرها.

المرحلة الخامسة: بعد ظهور هذه المشاعر السلبية، يتسنى للزبون التعبير عن مشاعره الإجابية، فيستمع إليها العيادي بنفس الاهتمام الذي أولاه للمشاعر السلبية دون أن يفضّلها عن المشاعر السلبية.

المرحلة السادسة: يتقبّل العيادي هذه المشاعر الإجابية و يحاول تفسيرها مع الزبون.

[23] يوحي استعمال هذه الكلمة إلى حرية طالب المساعدة النفسية.

المرحلة السابعة: في هذه المرحلة، يتوصّل الزبون لإدراك هذه المشاعر سواء كانت سلبية أو إيجابية ليتقبّل أنّها صادرة من نفسه.

ا **لمرحلة الثامنة:** الشعور بالعجز أمام إدراك الزبون لمشاعره السلبية و الإيجابية كأن يقول للعيادي: "عرفت أنني هكذا و ما العمل الآن ؟" . في هذه المرحلة، يساعد العيادي زبونه في إدراك الأسباب التي تعيق تحقيق أهدافه.

المرحلة التاسعة: تتميّز هذه المرحلة بمحاولة تطبيق بعض السلوك الّذي يراه الزبون إيجابيا. مثلا، بعد أن يعبّر الزبون عن مشاعره السلبية و الإيجابية تجاه الآخرين يدلي برغبته في ربط علاقات معهم فيقضي وقت حصص المقابلات لهذه المرحلة في الحديث عن تخوّفاته من لقاء الناس مع تقريره في محاولة ذلك.

المرحلة العاشرة: تحقيق بعض السلوك الإيجابي.

المرحلة الحادية عشر: تظهر بوادر الاستقلالية التامّة و يهتمّ الزبون بالمعالج كشخص من مستواه في علاقة الند للند.

المرحلة الثانية عشر و الأخيرة: يُظْهِرُ الزبون أنّه أصبح لا يحتاج للمساعدة النفسية التي طلبها في المرحلة الأولى.

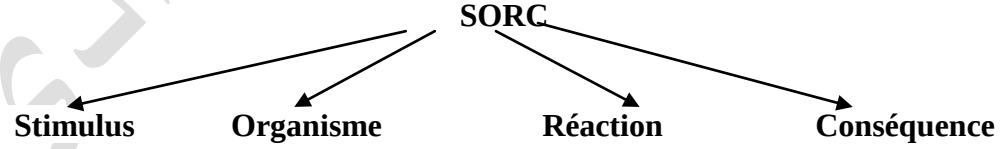
النظرية السلوكية المعرفية

فيما يتعلّق بالجانب السلوكي، تعتمد النظرية المعرفية السلوكية على المفاهيم التالية:

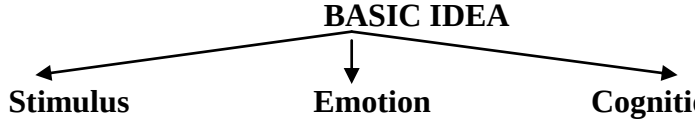
1. الإشراط التقليدي الذي يخضع للمخطّط مثير←استجابة (S→R)
2. الإشراط الإجرائي الذي يخضع للمخطّط مثير← شخصية← استجابة (S→P→R)

أمّا فيما يخصّ الجانب المعرفي فتعتمد النظرية المعرفية السلوكية على العلاقات التي تترتّب عن الاشراط الإجرائي حيث نجد في تطوّر هذه النظرية النماذج الأربعة الأساسية التالية:

1. شبكة كانفار و ساسلو[24] سنة 1969 على شكل المخطّط التالي:

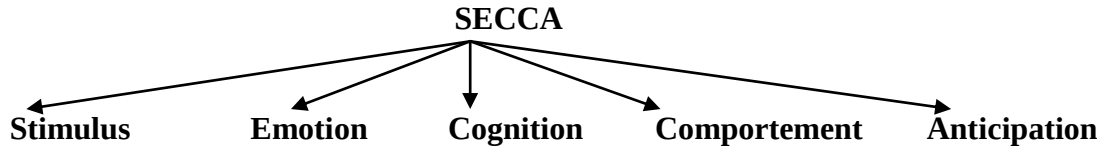


2. شبكة لازاروس[25] سنة 1973 على شكل المخطّط التالي:

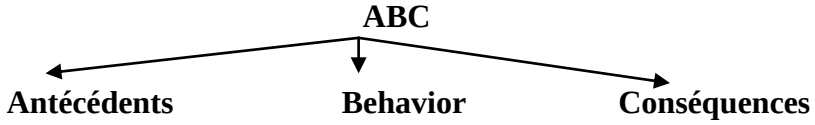


3. شبكة جان كوترو[26] سنة 1990 على شكل المخطّط التالي:

[24] Kanfer et Saslow
[25] Arnold Lazarus



4. النموذج على شكل المخطّط التالي:



التحليل الوظيفي

في كلّ النماذج يطبّق مفهوم التحليل الوظيفي النوعي الذي يهدف إلى تحليل التفاعلات بين الانفعالات، التفكير و السلوك لكلّ عميل. يربط التحليل الوظيفي النوعي بين هذه الأبعاد الثلاثة في الوضعيات التي يعيشها العميل و ينقلها للأخصائي ليدرك العميل مصادر معاناته النفسية المرتبطة بالعرض. في حالة وجود عدّة أعراض، يطبّق التحليل الوظيفي النوعي على كلّ الأعراض. يساهم التحليل الوظيفي في وضع التشخيص و كذا الاتفاق على عقد علاجي.
يضاف في كلّ الحالات التحليل الكمّي باستعمال سلالم عديدة تسمح بتقييم الجانب المعرفي و الانفعالي لكلّ دراسة حالة.
المقابلة العيادية في هذا الإطار النظري موجهة في أغلب الأحيان و قد تتخذ مبدأ اللاّ- توجيه في بعض الأحيان خاصّة، على شكل إعادة صياغة خطاب العميل دون الإيحاء بأيّ فكرة، الشيء الذي تتبنّاها مخطّطات العلاج و السلاليم؛ فهي مستعملة في وضعية العلاجات السلوكية المعرفية[27] و غير مستعملة في البحث.

المقابلة العيادية

انبثق عن استعمال هذه النظرية توجها عياديا حالة بحالة في المقابلة العيادية في الطريقتين الآتيتين:

الطريقة المعروفة ب4R

- Recontextualiser: غالبا ما يأتي العميل بمشاكل عامّة فيتدخّل الفاحص بأسئلة تهدف لمعرفة الظروف التي تظهر فيها هذه المشاكل
- Reformuler : تهدف إعادة الصياغة إلى إدراك واقع المشكل و أنّ الفاحص و المفحوص فهماه على حقيقته.
- Résumer : يهدف التلخيص إلى الحصول على تعليقات المفحوص الشيء الّذي يشجّع مشاركته

[26] Jean Cottraux
[27] Connues en français sous la dénomination de Thérapies Cognitivo-comportementales (TCC)

- Renforcer: يهدف إلى إدراك الأحداث و الخصائص النفسية الإيجابية و السلبية لغرض تعزيز ما هو إيجابي.

التساؤل السقراطي

كما كان يستعمله سقراط، يهدف هذا التساؤل إلى إدراك المشكل في أبعاده المختلفة.

النظرية التحليلية[28]

تعدّ نظرية التحليل النفسي من بين النظريات التي صمّمت إطارا نظريا يلجأ إليه العيادي حتى في حالة اختياره لنمط نظري آخر. لماذا؟ لأنّ هذه النظرية تعتمد على كلّ ما خلّفته العلاقة الموضوعية بمختلف مستوياتها على الشخصية في مراحل تكوينها.

أضيف للتراث الفريدي، ما جاءت به ميلاني كلاين (1921-1945) التي اعتمدت على الملاحظة المباشرة للرضيع، الشيء الذي عزّز نتائج ملاحظة الراشد التي كان يقوم بها فرويد. تجلّت مساهمتها في وصفها الدقيق لوضعيتين: الوضعية الشبه-فصمية-اضطهادية و الوضعية الإكتئابية الّتين تكمّلان المراحل القب-جنسية كما وصفها فرويد مع مصير النزوات الفمية، الشرجية و القضيبية. أصبحت التبعية، المعارضة و الإغراء (مصير النزوات في تنظير فرويد) غير كافية لوصف العلاقة الموضوعية التي تحرّك المقابلة العيادية. فعلا، كما سنتطرّق إليه لاحقا بالتفصيل، فالسياقات النفسية للعلاقة الثنائية التي تميّز التفاعل في المقابلة العيادية، تتأثّر بمصير الوضعيتين في نوعية التقمّصات (بدائية أو ثانوية) و كذلك في تسيير قلق فقدان الموضوع.

مساهمة ميلاني كلاين جعلت المقابلة العيادية مع الذهانيين ممكنة الشيء الّذي تحفّظ لها فرويد لعدم نجاح هذه الفئة من إظهار سياق التحويل الذي يتميّز به العصابيون.

انطلاقا من هذين النمطين الفرويدي و الكلايني، تأثّرت المقابلة العيادية بالسياقات النفسية التي تتدخّل في كلّ علاقة ثنائية بما فيها العلاقة التي تربط الفاحص بمفحوصه.

من بين هذه السياقات النفسية، سنتطرّق فيما يلي إلى بالتفصيل إلى السياقات التالية:

1. التقمّص أو التماهي
2. الإسقاط
3. التحويل المضاد
4. التحويل
5. الانتماء إلى الجماعات

حتى يتفادى العيادي الذاتية، يجب أن يتقيّد بالتعاريف الخاصّة بكلّ سياق و يدرك امكانية تجاوز بعض التفسيرات الخاطئة التي قد تنسب للمفحوص و تؤثّر سلبا على المعرفة التي يهدف إليها الفحص العيادي كما أشرنا إليه في المقدّمة.

[28] يعتمد هذا الفصل على ترجمة مصطلحات التحليل النفسي لمصطفى حجازي و مرجع رجاء بن سلامة في تبرير عدم اتفاق المترجمين العرب لهذه المصطلحات .

التقمّص أو التماهي

بما أنّ العلاقة ثنائية، فيظهر التقمّص أو التماهي عند الفاحص و المفحوص لكن تتميّز صيغته عند واحد منهما.

تماهي الفاحص للمفحوص: لاختلاف هذا السياق عن تماهي المفحوص للفاحص، يُعْرَفُ هذا السياق بمصطلح « l'empathie » باللّغة الفرنسية للدلالة عن شعور داخلي بفهم المفحوص. يُشْتَرَطُ للوصول إلى هذا الفهم أن يحترم الفاحص شخصية المفحوص في الاستماع إليه و التأكّد من فهمه لخطابه لكن من بين الأخطار التي تترتّب عن استعمال هذا السياق، احتمال الوقوع في الوضعيتين الخاطئتين التاليتين:

- التماهي الذاتي للمفحوص،
- التماهي لشخص لا يشبه تماما المفحوص، مثلا يتقمّص الفاحص شخصية إنسان يتحدّث عنه المفحوص.
- التقمّص "للأنا المزيّف"[29] لوينيكوت (1970)

لكي يكون صالحا للفحص العيادي، على الفاحص أن يتساءل:" *ما بإمكاني القيام به إذا كنت هو* (المفحوص) *لحلّ مشكلته*؟ "، عوض، " *ماذا أفعل أنا* (الفاحص) *إذا كنت في مكانه"* (مكان المفحوص).

تماهي المفحوص للفاحص

لكي يصبح هذا السياق صالحا للفحص العيادي، يجب على الفاحص أن يمثّل شخصا هادئا و موضوعيا. يساعد تماهي الفاحص للمفحوص في تقمّص المفحوص لخصائص الفاحص (الهدوء، الموضوعية و الحياد) ليتقبّل المفحوص النظر في مشكلته بكلّ موضوعية و هدوء و يتقبّل الخضوع للفحص النفسي ليدرك خصائصه الإيجابية و السلبية و يتأكّد من حافزه أم العكس في مواصلة عمل التقييم و العلاج بعده.

الإسقاط

تمثّل العلاقة الثنائية الميدان المفضّل لظهور هذا السياق. يكتسي هذا السياق ثلاثة مظاهر: إسقاط ذكريات و ميزات خاصة، الإسقاط كآلة دفاعية و التماهي الإسقاطي.

1. **إسقاط الذكريات و ميزات شخصية:**

يظهر هذا السياق في كلّ وضعية تثيره عناصرها (الروائح، لون البشرة، الجنس، طريقة المشي، المهنة إلخ...) عند الفاحص و المفحوص. يعمل هذا السياق على الخلط بين مبدأ الواقع و مبدأ اللذة و إدراكه من طرف الفاحص يجعل نتائج الفحص النفسي تقترب من الواقع النفسي للمفحوص.

2. **الاسقاط كآلة دفاعية:**

لتجنّب خطر خارجي، يمثّل الهروب أنجع المسالك، لكن لتجنّب خطر داخلي يبقى الهروب غير صالح، لذا يلجأ الإنسان إلى الإسقاط فيقذف في الخارج كلّ المشاعر و النزوات الخطيرة في

[29] Faux self

الخارج. يسمح هذا السياق بوضع المشاعر و النزوات السلبية في شخص آخر و يؤمن بأنها تنتمي إلى واقع نفسي فعلي للآخر.

3. التماهي الإسقاطي:

لمّا يضع الشخص هذه النزوات الخطيرة في الخارج و ينسبها لشخص آخر، أوّلا، لغرض التخلّص منها و ثانيا ليحمي أجزائه الطيّبة من أجزائه السيّئة. "قدّمت ميلاني كلاين هذا المصطلح للدلالة على أوالية تتلخّص في هوامات يقوم الشخص فيها بإدخال شخصه الذاتي كلّيا أو جزئيا داخل الموضوع بغية إلحاق الأذى به و امتلاكه و ضبطه" (ج.ب. بونتاليس، 1979، ص. 201)

ضد التحويل أو النقلة المضادة

"إنّها مجمل ردود فعل المُحَلِّل اللاّوعية على شخص المحلَّل و بالتخصيص على نقلته" (ج.ب. بونتاليس، 1979، ص. 554). للتحكّم في هذا السياق، يجب على العيادي أن يتحلى بالخصائص التالية:

1. الهدوء،
2. الطيبة،
3. تقبّل و فهم المشاعر العدوانية الصادرة من المفحوص،
4. فهم مصدر التحويل،

لمّا يتطرّق المفحوص إلى وضعية عاشها في علاقته مع أبيه، أمّه، أخيه، أخته إلخ...

مثال: يأتي أب مع طفله للاستشارة النفسية لأنّ ابنه لا ينجح في الدراسة فيدلي للفاحص برغبته في توجيهه إلى تعلّم مهنة فيقول له الفاحص: "ليس لك الحق في أخذ هذا القرار لأنّه غير صالح لمستقبل ابنك"، يغضب الأب، الشيء الذي يشدّد آليات دفاعه فلا يساعده هذا الغضب في فهم وضعية ابنه و يعرقل احتمال تغيير رأيه. بعد ملاحظة هذا التصلّب عند الأب، أدرك النفساني أنّه اقترح ما اقترحه على هذا الأب لا لأنّه أراد أن يساعده بكلّ موضوعية إنّما لأنّ النفساني عاش نفس وضعية هذا الطفل فكان ردّ فعله ذاتي أكثر من أنّه موضوعي.

5. وسائل لإدراك التحويل أو النقلة المضادة و تحليلها:
   - المشاعر السلبية و الإيجابية تجاه المفحوص،
   - تحليل الهفوات،
   - تحليل الأحلام المرتبطة بالمفحوص.

التحويل أو النقلة

"يتعلّق الأمر هنا بتكرار نماذج أوّلية طفلية معاشة مع إحساس مفرط بواقعيتها الراهنة"(ج.ب. بونتاليس، 1979، ص. 547). هي إذن تكرار لعلاقة موضوعية سابقة تجاه شخص في الحاضر. يعتبر هذا السياق نفسي و لاشعوري. تثير علاقة الفاحص بالمفحوص عند هذا الأخير بعض السلوكات، بعض المشاعر، بعض المواقف و بعض آليات الدفاع التي كان يستعملها في علاقاته السابقة، منذ طفولته. مثلا، إذا كان الطلب نابعا من المفحوص نفسه، قد تثير فيه هذه الوضعية مواقف التبعية. إذا كان الطلب من هيئة، قد تثير فيه هذه الوضعية مواقف الاضطهاد إلخ... فمن

الضروري و اللزوم إدراك هذه النقلة النابعة من المفحوص للسماح له بتجاوزها لمّا تعرقل العلاقة و كذلك للتحكّم في النقلة المضادة النابعة من الفاحص. تكتسي النقلة المظاهر التالية: النقلة الإيجابية و النقلة السلبية، مقاومة النقلة، و الإنشطار.

النقلة الإيجابية و النقلة السلبية: بما أنّ المفحوص يتعامل بصفة لاشعورية مع الفاحص كأنّه أب أو أمّ له فتكتسي هذه العلاقة تجاذبها الوجداني[30] لهتين الصورتين على شكل نقلة إيجابية و نقلة سلبية.

✓ **النقلة الإيجابية:** تمتاز هذه النقلة بتحويل أو تكرار علاقة حب طفلية على الفاحص كبديل لواحد من الوالدين أو الاثنين معا. يستفيد الفاحص من هذه العلاقة لأنّها تساعده في تقمّص شخصية المفحوص للقيام بملاحظة مواقفه، سلوكاته، مشاعره و انفعالاته ليفهم واقعه النفسي. تترجم النقلة الإيجابية أنماط علائقية منحدرة من مصير النزوات القبجنسية.

- إمّا أن تطغى على العلاقة خصائص **المرحلة الفمية**، فنجد المفحوص في تبعية تامة كأنّه بين أحضان أمّه فينتظر من الفاحص أن يجيب في مكانه.

- إمّا أن تطغى على العلاقة خصائص **المرحلة الشرجية**، فنجد المفحوص يفرغ كلّ ما في داخله لإرضاء الفاحص و ذلك تبعا للنمط الشرجي في إعطاء الفضلات كهدية للأمّ، فالإسهال اللفظي لا يسهّل مهمّة التركيز و التفكير.

- إمّا أن تطغى على العلاقة **المرحلة القضيبية الأوديبية**، فنجد المفحوص في وضعية محاولة إغراء الفاحص باستعمال كلّ الحيل التي وصفها بالتفصيل فرويد، فحبّ الإعجاب يقنّع المشاعر و التصوّرات الحقيقية.

✓ **النقلة السلبية:** ترتكز النقلة السلبية على الأشكال المختلفة للعدوانية. عدم ظهورها، عدم التعبير عنها و عدم تجاوزها غير صالح للفحص النفسي. مثلا، نقد وضعية الفحص من طرف المفحوص يعبّر عن ظهورها، فعلى الفاحص أن يشرح للمفحوص وضعية الفحص و فائدته لفهم واقعه النفسي و يتأكّد من موافقته، الشيء الذي يساعد الفاحص و المفحوص في استغلال المقابلة لأهدافها التقييمية.

مقاومة النقلة

ينطبق هذا السياق على النقلة الإيجابية و السلبية و يستعملها المفحوص بصفة لاشعورية للفرار من إدراك مشاعره و تصوّراته الحقيقية. تَدَخُّلُ هذا السياق في المقابلة العيادية يجعل النفساني يتسلّح اصطلاحيا و تطبيقيا ليعمل على، أوّلا، إدراك هذا السياق و ثانيا، التصدّي له لكي لا يعرقل مهمّة التقييم.

الإنشطار

وصفت ميلاني كلاين هذا السياق في الوضعية الشبه فصمية الإضطهادية فهو يظهر خاصة عند الأشخاص التي تطغى عليهم الإشكالية البدائية في الهوية و الذين يجدون صعوبات في إرصان

[30] Ambivalence

الإشكالية الإكتئابية. يتجسّد الانشطار في المؤسسات الاستشفائية بعملية فكّ الفريق الطبي إلى جزئين يقوم بها المريض ، جزء طيّب و جزء سيء. غالبا ما يحظى العيادي النفساني بالموضوع الطيّب و الطبيب العقلي بالموضوع السيئ. للتأثير السلبي لهذا السياق على العلاقة مع المريض، يجب على أيّ فرقة تهتمّ بالصحة الجسمية و النفسية أن تجتمع دوريا قصد جمع و توحيد الأجزاء المفككة.

الانتماء إلى الجماعات

لشرح هذه الظاهرة، يكفي أن نعطي المثال التالي: نفساني مُلْحِد يتّخذ إيمان مفحوصه و انتمائه لجماعة دينية أو استعماله لبعض الطقوس الثقافية كهذيان. يحقق الانتماء إلى الجماعات اتزانا و عدم الاعتراف به يهدّد العلاقة لفقدان ثقة المفحوص في الفاحص. للدلالة على أهمية الاتزان الذي يحققه الانتماء إلى الجماعات قال روجي قارودي[31]: "لمّا تلقيت خبر إقصائي من الحزب الشيوعي، شعرت بدافع إلى الانتحار لأنّني فقدت حبّ المئات من الزملاء" [32]

النظرية السيكوسوماتية

لمحة تاريخية

تنسب كلمة "السيكوسوماتية"،عادة، إلى الطبيب العقلي الألماني هينروث (Heinroth) الّذي ولد سنة 1773 و توفي سنة 1843 فكان يربط الأمراض الجسمية بعوامل نفسية. مع بينال (Pinel) الطبيب العقلي الفرنسي، معاصره، الذي ولد سنة 1745 و توفي سنة 1826، بغضّ النظر عن أنّه معروف بنزع القيود للمرضى العقليين فكان يلحّ مثله مثل هينروث و ابن سينا (980-1037)، الطبيب الفارسي، قرونا قبل ذلك على العلاج الأخلاقي[33] للأمراض النفسية أوّلا -و المقامة المارستانية لبديع الزمان الهمذاني شاهدة على ذلك- و الجسمية ثانيا، انطلاقا من الملاحظة العيادية الدقيقة والصارمة. يقول برنار جيبيلو (Bernard Gibello) سنة 2011 أنّ ابن سينا من أحسن العياديين الذين عرفهم التاريخ إلى جانب فرويد، بياجيه، قاليان و هيبوقراط و طريقة علاجه لا تفصل الجسم عن النفس، فهي أحادية التناول.

أعطى فرويد الانطلاقة الأولى لهذا التناول حيث قام بدراسة مقارنة بين الشلل العضوي و الشلل الهستيري و نشر نتائج دراسته سنة 1893 التي تبيّن الأصل النفسي للشلل الهستيري. قبل ذلك، يقول في كتابه ميلاد التحليل النفسي و بالأحرى في رسالة 29. 8. 1888، لصديقه فليس ما يلي: "ممارسة الطبّ عوض التخصّص، اللّجوء في العمل إلى كلّ وسائل الاستقصاء الطبية، اعتبار المريض ككلّ غير مجزّأ هكذا يتمّ الوصول إلى تحقيق الهدف المنشود و النجاح المادّي و لكن، بالنسبة لي، قد فات الأوان." (فرويد، 1979، ص. 53)

[31] Roger Garaudy (1913-2012)

[32] بتصّرف عن كولات شيلان (Colette Chiland, 1983)

[33] Traitement moral.

بالإضافة إلى هذا الاعتراف، يعدّ فرويد، في عزله للعصاب الراهن و العصاب الصدمي أوّل من أكّد على خصائص توظيفهما النفسي من ناحية فقر السياقات النفسية و الانهماك في انشغالات راهنة.

في هذا السياق التحليلي يكتب مصطفى زيور سنتي 1948 و 1955 مقالتين حول أهمّ التناذرات السيكوسوماتية و حول الحساسية و يعدّ في تاريخ تطوّر الأفكار في هذا الميدان أوّل من أشار إلى التناول التحليلي للأمراض الجسمية فيما يخصّ بناء الجهاز النفسي و اضطراباته الوظيفية الكيفية. فكان يلقي محاضرات أثّرت على مجموعة من المحلّلين من بينهم فرانتز ألكسندر (Frants Alexander) الذي ولد سنة 1891 و توفي سنة 1964 المعروف بانتمائه إلى الطبّ السيكوسوماتي لمدرسة شيكاقو. كان فرانتز ينسب الأمراض الجسمية تارة إلى عصاب العضو، يعني لها رمزية مثلها مثل الأعراض الجسمية للهستيرية في سياق الإقلاب و تارة أخرى يشرح العرض الجسمي كاستجابة فيزيولوجية للأعضاء، لحالات انفعالية. في نفس الوقت، تكوّن فريق متعدّد التخصّصات حول هيلان. ف. دانبار عضو في جمعية التحليل النفسي لنيويورك التي جمعت عددا كبيرا من المعطيات مدّة اثنى عشر سنة على عيّنات كبيرة من المرضى الّذين يعانون من أمراض جسمية مختلفة. مع أنّ النتائج الّتي تحصّلت عليها عبارة على وضع لكلّ مرض جسمي خصائص نفسية[34] تميّزه غير مؤكّدة في الملاحظات العيادية، يرجع لهذا البحث الفضل في اكتشاف ارتباط ذا دلالة إحصائية بين تاريخ الحالات فيما يتعلّق بالقلق و العدوانية و وجود عوامل الصدمات النفسية في تاريخ هذه الحالات.

يرجع الفضل لمصطفى زيور في التناول الأحادي جسم-نفس و إخراجهما من الثنائية الديكارتية حيث انطلاقا من ثلاثة حالات عيادية (الربو، القرحة المعدية و ارتفاع الضغط الدموي) التي استقصاها بواسطة تاريخ الحالة[35] المتحصل عليها عن طريق التداعيات المنسوبة إلى ف. داتش (F. Deutsch) ، حاول أن يقابل الخصائص السيكو-دينامية[36] و الأعراض الجسمية[37] دون الاهتمام بالسببية. يقول إذا اعتبرنا الخصائص السيكو-دينامية مسبّبة للأمراض الجسمية فهذا لا يعني ارتباطها مع النمو النفسي. يعتمد في ذلك على عمل فرويد حول الاضطرابات ذات الأصل النفسي للرؤية . يقول فرويد في هذا الصدد: " تربط الاضطرابات العصابية للرؤية نفس العلاقة مع الاضطرابات ذات الأصل النفسي الّتي تربطها بصفة عامّة العصابات الراهنة بالعصابات العقلية؛ بتعبير آخر، لا تظهر أبدا الاضطرابات ذات الأصل النفسي للرؤية بدون اضطرابات عصابية، لكن قد تظهر الأخيرة بدون الأولى" (فرويد، 1978، ص. 173).

بعد نشر مقالتي مصطفى زيور، تظهر أعمال بيار مارتي (1918-1993). بدأ بيار مارتي مشواره في هذا الميدان سنة 1948 حيث ناقش أطروحته في الطب حول "التقيؤ، نظرة سيكوسوماتية". عمل كطبيب عقليّ في مصلحة الجراحة العصبية ثمّ في مصلحة الجراحة العامّة أين كان يستقبل مرضى لا يستقبلهم لا الأطباء العقليين و لا المحللون النفسانيون لأنّ ليس لهؤلاء المرضى أيّ طلب نفسي فأدرك عندهم أهمية الحركة في العلاقة الموضوعية لمّا طبّق عليهم الاستقصاء استنادا إلى أعمال موريس بوفي (1967 و 1968) [38].

[34] Profil psychologique
[35] Anamnèse associative
[36] Sémiolologie Psychodynamique
[37] Sémiologie somatique
[38] Maurice Bouvet

المدرسة السيكوسوماتية الباريزية

نشأت هذه المدرسة بعد نشر مقالة "التفكير العملي"[39] ينشر بيار مارتي سنة 1963، مع زميلين له (كريستيان دافيد[40] و ميشال دي موزان[41]) الاستقصاء السيكوسوماتي الذي يقيّم العقلنة. يعرّف بيار مارتي مفهوم العقلنة بكثافة التصوّرات الأفقية و العمودية، سيولة التصوّرات و ديمومتها لأنّ كلّما كانت العقلنة متوفّرة كمّا و كيفا، كلّما حافظت على الصحة الجسمية.
لتقييم هذه العقلنة، تمرّ المقابلة العيادية، على شكل استقصاء سيكوسوماتي بالمراحل التالية:
- مرحلة الاتصال لمعرفة طبيعة العلاقة الموضوعية و سياقات التكيّف،
- مرحلة تفسير بعض السلوكات،
- مرحلة طرح بعض الأسئلة حول الأحلام، التكوين الثقافي، الذكريات و المشاريع المستقبلية،
- مرحلة الاسترخاء و تحضير المفحوص لصدمة الانفصال.
تسجّل الملاحظات على أوراق التصنيف السيكوسوماتي الذي نقدّم ترجمته للغة العربية كما يلي:

التصنيف السيكوسوماتي[42]

البنية الأساسية:

111 – عصاب عقلي منظم أعراضيا
121 – عصاب بعقلنة جيدة مؤكدة
122 – عصاب بعقلنة غير مؤكدة
123 – عصاب بعقلنة سيئة (إختلالات حقيقية)
131 – عصاب السلوك
141 – ذهان عقلي منظم أعراضيا
151 – ذهانات متعددة الأشكال
161 – ذهان السلوك
181 – تنظيم الحساسية الأساسية
100- بنيات وتنظيمات أخرى

الخصائص الاعتيادية العظمى

- **<u>جانب الأعراض</u>** :

211 – قلق منتشر
221 – قلق موضوعي

- **<u>جانب السمات الطبعية</u>** :

231 – الحساسية
232 – طبع شرجي إستحواذي
233 – توهم المرض
234 – الطبع الهستيري
235 – طبع فمي
236 – طبع إنحرافي
237 – طبع قضيبي نرجسي
238 – خواف من الوضعيات والإقتحام

[39] Pensée opératoire
[40] Christian David
[41] Michel de M'Uzan
[42] ترجمة دفعة LMD 2010-2011 السنة الثالثة عيادي تصحيح الأستاذة حدادي من النسخة الأصلية بالفرنسية للتصنيف السيكوسوماني، 1989 (آخر مراجعة)

239 – خواف موضوعي
240 – طبع ذهاني
241 – سادية مازوشية (علاقات شبقية)
242 – سادية مازوشية (تفريغ في السلوك)
243 – مازوشية ظاهرية
251 – سلوكات (مرور دائم للسلوكات)
252 – التجول الليلي
261 – شخصية غير مستقرة / عدم إستقرار الشخصية
271 – إكتئاب كامن
281 – كف، تجنب، قمع للتصورات
282 – قمع للتعابير النزوية في السلوك
291 – عدم الإنتظام للتوظيف النفسي
292 – إنكار الواقع (مرضي أو لا)
293 – التفكير الدفاعي
294 – إستعمال مفرط للتفكير السحري
300 – سياقات عقلية (ميكانزمات أخري مستعملة بصفة خاصة)

- <u>جانب التفسير</u> :
411- جنسية مثلية كامنة
421- نكوص طفلي
431- أنا مثالي (بنفس الحدة كالأنا الأعلي ما بعد الأوديبي)
441- عصاب صدمي
451- إعلاءات فنية
461- اعلاءات اجتماعية
471- تقاليد ثقافية أو دينية لها وزن في التوظيف السيكوسوماتي
481- صعوبات جنسية (قذف مبكر، عدم القدرة الجنسية ، برودة جنسية)
482- صدمة وضعية عائلية ، العمل الوالدي ، أثر سلبيا على النمو الجنسي
491- رفض (لاشعوري أو لا) للنكوصات
492- نشاط مرهق لبيدي
493- ثقل صدمي دائم
400- أخرى

- جانب تاريخ الحالة :
611- قلابات دائمة (هستيرية أو لا)
621- حداد قديم غير مرصن
622- مشاكل أساسية في الهوية
623- حداد الأشخاص أو فقدان مواضيع ذات أهمية مباشرة أو غير مباشرة أثناء حمل الأم أو في السنتين الأوّليتين
624- تغيير هام في الاقتصاد العلائقي أثناء العامين الأوّليين
625- حداد الأشخاص أو فقدان المواضيع ذات أهمية في ما قبل البلوغ غير مرصنة
626- تغيير هام ما قبل البلوغ في الاقتصاد العلائقي
627- اكتئابات حادة أو أكثر حدة متكررة (أعراض بالمفهوم التحليلي)
628- اكتئابات أساسية متكررة
629- اللاتنظيمات المتكررة (ظهور عدّة أمراض)
631- جنسية مثلية (ممارسة ال...)
641- إصابات عصبية مركزية
651- انحرافات منظمة
661- تعدد العمليات الجراحية (قبل ظهور اللاتنظيم أو المرض الحالي)
681- النقص الليبيدي (مرتبط بالسن كيف ماكان هذا النقص اللبيدي)
691- الادمانات المعتادة (حتى المميتة)
692- علاجات نفسية ماضية

693- اكتئاب المراهق
600- أخري

الخصائص الحالية العظمى :
801- إقلاب (هستيري أم لا)
802- إكتئاب أساسي
803- اكتئابات حادة أو أكثر حدة متكررة (أعراض بالمفهوم التحليلي)
804- لا تنظيمات تدريجية
805- حدادت أو فقدان لمواضيع ذات أهمية حالية غير مرضية
806- مشاكل طبية شرعية أو مهنية حالية ذات وزن في التوظيف السيكوسوماتي
807- حياة عملية
808- والد الطفل يخضع لعلاج نفسي حالي
809- علاجات نفسية (منذ أقل من عام)
810- مشاكل واقعية جنسية حالية (عدم القدرة و البرودة)
811- الانتحار (محاولة انتحارية حالية)
812- إدمان حالي (حتى المميتة)
813- حد حالي للنشطات الجسمية مرتبطة بحادث أم لا
814- تغيير هام في الاقتصاد العلائقي
815- تغيير علائقي في أقل من عام
816- إحباط للذة الجنسية (نوع عصاب راهن)
820- إعادة تنظيم نسبي (على الأقل بصفة مؤقتة) على نمط التوهم المرضي
822- امتيازات ثانوية للمرض الحالي
800- أخرى

تدلّ الأرقام على ترتيب داخلي يعمل به فريق المستشفى السيكوسوماتي بيار مارتي لتسهيل عملية العلاج الاحصائي الالكتروني بين مجموعات فرنسية و مجموعات أجنبية من المرضى الّذين يعانون من أمراض جسمية في غالب الأحيان مزمنة و تقرحية.
بعد تسجيل المعلومات على أوراق التصنيف من طرف المستقصي، تُعْرَضُ على المعالجين و إذا وافق معالج من الفريق يُعْطى للمريض موعد ليبدأ علاجه النفسي.
يُسْتَعْمَلُ التصنيف السيكوسوماتي مرّة ثانية لتقييم العلاج النفسي في خانة خاصة تحت عنوان: **الخصائص المحصّل عنها عن طريق العلاج النفسي** و هي من أنواع ثلاثة: زوال لبعض الخصائص الحالية، زوال لبعض الخصائص الاعتيادية العظمى و أخيرا اكتساب أنماط جديدة من التوظيف السيكوسوماتي التي تنبئ بعقلنة أحسن من التي اتصف بها المفحوص في التقييم الأوّل.
زار بيار مارتي الجزائر سنة 1990، بدعوة من الأعضاء المؤسسين للجمعية الجزائرية للبحث في علم النفس[43] و ألقى محاضرات في قاعة نفق الجامعة المركزية، الشيء الّذي سمح لهذا الفريق بعقد شراكة بين جامعة الجزائر و جامعة باريس V و القيام ببحوث نظرية و ميدانية، حول تطبيق النظرية السيكوسوماتية في علم النفس العيادي. أصبح هذا الفريق يعتني بمفهوم العقلنة في الفحص النفسي و قدّم دراسات تبرز العمل الإجرائي لمفهوم العقلنة في الفحص العيادي بواسطة استعمال أدواته (المقابلة العيادية، اختبارات الشخصية و اختبارات الفعاليات).
لشرح مفهوم العقلنة، كانت المقالة "اختبار العقلنة في الفحص النفسي. مثال عيادي"[44] (د.سامعي-حدادي، 1999) أوّل تطبيق لمفهوم العقلنة في علم النفس العيادي، بالجزائر، بواسطة المقابلة

[43] المعروفة في الجزائر بـSARP تحت رئاسة م. أيت سيدهوم و تحت إشراف الأعضاء المؤسسين لها (ف. عرعار، أ سي موسي، د. سامعي-حدادي، أ. بكوش، ن. كاشا، و التي نشرت عددا كبيرا من الأعمال المرتبطة بهذا التناول في مجلّتها التي تنشر لحدّ الآن.
[44] Samai-Haddadi. D : La mentalisation à l'épreuve de l'examen psychologique.

العيادية، اختبار الرورشاخ، اختبار تفهّم الموضوع و اختبار شكل راي. مع الأمثلة العيادية الأخرى التي نشرت من نفس الكاتب (2010)، طُبِّقَ مفهوم العقلنة على 81 مصاب بأمراض جلدية مزمنة، على حالات تعرّضت لصدمات و لأمراض نفسية و جسمية متنوّعة. تبرز كلّ هذه الدراسات أنّ التناول السيكوسوماتي لبيار مارتي يساعد العيادي في القيام باستقصاء الخصائص الاعتيادية العظمى و الخصائص الحالية بواسطة أدواته. مثلا، فيما يتعلّق بالمقابلة العيادية استعملت الباحثة التعليمة التالية في إطار البحث:" تكلّم عن نفسك، كيف كنت، كيف أنت الآن. تكلّم عن صحّتك و عن كلّ ما ترغب في التحدّث عنه"[45]. يجد القارئ في هذين الكتابين ملاحظات عيادية مفصّلة للخصائص الاعتيادية العظمى (من جانب الأعراض، التفسير و تاريخ الحالة)، للخصائص الحالية و الخصائص المنسوبة للعلاج النفسي. فيما يخصّ الجانب التفسيري، اعتمدت الباحثة على التحليل الكمّي و الكيفي لاختبارات الشخصية.

اختبارات الفعاليات

لمحة تاريخية

بعد إصدار قانون إجبارية التعليم في فرنسا سنة 1882 المعروف بقانون جول فيري[46] ، أدركت المؤسسات التربوية الفرنسية أنّ بعض الأطفال يجدون صعوبات في التعلّم فطلبت من بينيه و سيمون تصميم أداة تسمح بقياس الذكاء. في سنة 1905 نشأ تحت إشرافهما فريق بحث وضع السلّم الأوّل للذكاء الذي يحتوي على أسئلة متدرّجة في صعوبتها[47]. بعد تطبيق هذا المقياس، أدرك المطبّقون أنّه يعاني من عدم العناية الكافية بالسّن الشيء الّذي أدّى إلى ظهور الطبعة الثانية لهذا المقياس[48] و الّتي سمحت بظهور مفهوم حاصل الذكاء لستارن[49] : السن العقلي على السن الحقيقي، مضروب في 100 مع العلم انّ السن العقلي هو مستوى النجاح الذي توصّل إليه معدّل الأطفال في سنّ معيّن. لفهم السن العقلي الذي هو يعبّر عن سنّ النمو، يعطي لنا روجي بيرون[50](1982) القيم الآتية لمتغيّرات ثلاثة (عدد النقاط في السلّم الجديد للذكاء (NEMI)، عدد الخطوط في الدقيقة المحصّل عليها في اختبار التنقيط لميرا ستامباك[51] و القامة بالسنتيمترات في الجدول التالي:

السن	NEMI	عدد الخطوط	القامة
8	32	91	122
9	36	99	**127.9**
10	41	**107**	132.8
11	46	116	138.1
12	**49**	125	143.7
13	53	135	140.2
14	57	144	153.2

جدول رقم 2 : سن النمو

[45] « Parlez-moi de vous, comment vous avez toujours été, comment vous êtes actuellement. Vous pouvez parler de votre santé et de tout ce que vous voulez » (p.)

[46] Jules Ferry

[47] EMI (Echelle Métrique de l'Intelligence)

[48] NEMI (Nouvelle Echelle Métrique d'Intelligence de René Zazzo, M. Gilly et M.Vebra)

[49] QI de Stern

[50] Roger Perron

[51] Mira Stamback (1960)

لنفترض بنتا، نجحت في 49 بند في NEMI، 107 خط في الدقيقة، في اختبار التنقيط لميرا ستامباك، و قامتها 128 سنتيمتر. يعطي لها اختبار NEMI سن عقلي 12 سنة، اختبار التنقيط لميرا ستامباك 10 سنوات و قامتها تساوي قامة معدّل البنات في سن 9 سنوات. لم نذكر لحدّ الآن السن الحقيقي لهذه البنت لأنّ سن النمو يُعَرَّف بصفة مستقلّة عن السن الحقيقي. إذا أردنا أن نعرف دلالة هذه الاختلافات في النمو عند هذه البنت، من البديهي أن نرجع إلى سنّها الحقيقي. لنفترض أنّ هذه البنت لها 9 سنوات؛ فهي تمتاز بقامة عادية، متفوّقة بصفة طفيفة في اختبار التنقيط و متفوّقة بصفة معتبرة بالنسبة لنموّها العقلي العام. يمكننا أن نتوقّف عند هذا الحد في مقارنة بين سن النمو و السن الحقيقي و لكن هل التفوّق أو التأخر لهما نفس الدلالة مقارنة بالسن الحقيقي؟ للإجابة على هذا السؤال، يعطي لنا روجي بيرون (نفس المرجع) المثال التالي: طفلان تمّ فحصهما بالEMI؛ عمر الأوّل 12 سنة و تحصّل على سن عقلي 10 سنوات و عمر الثاني 6 سنوات و تحصّل على سن عقلي 4 سنوات. يقدّر التأخر للطفلين بسنتين، لكن بالنسبة للطفل الأوّل يمثّل 12/2، يعني 17% من مشوار النمو الّذي يحقّقه الطفل المتوسّط إحصائيا؛ أمّا الطفل الثاني فيمثّل تأخّره 6/2، يعني مشوار 33% من نمو الطفل المتوسّط إحصائيا. بتعبير آخر، نقول عن الأوّل أنّه قطع، في سنّ 12 سنة، 83% من مشوار النمو الّذي يحقّقه الطفل المتوسط إحصائيا؛ أمّا الطفل الثاني، فلم يحقّق في سنّ 6 سنوات إلاّ على 67% من نمو الطفل المتوسط إحصائيا.

لا يعبّر حاصل الذكاء على استقرار الذكاء بقدر ما يعبّر على ما حقّقه طفل معيّن من نموّه في سنّ معيّن و يدلّ في أغلب الحالات على تواتر النمو الذي يمتاز به هذا الطفل، فقد تبقى وتيرة النمو ثابتة أو تعرف نوع من السرعة أو التباطء.

في كلّ اختبار نمو الّذي يعطي مؤشرا كمّيا يعبّر عن متغيّر مرتبط بالسن، يمكننا دائما أن نضع النتيجة في قالبين: قالب السن و قالب التوزيع. و في هذا الصدد، إذا رجعنا إلى الأمثلة السابقة، قد نريد المزيد من معرفة دلالة النتائج بالاعتناء بموقع الطفل بين أقرانه من نفس السن. إذا كانت مجموعة الأطفال الممثّلة لسن 9 سنوات، 12 سنة و 6 سنوات، متكوّنة من 100 طفل، فاهتمامنا يقع على معرفة مكان المفحوص في هذه المجموعة المرتبة من 1 إلى 100 أين الأوّل يعبّر على ادنى حاصل ذكاء، الثاني على أحسن منه، الثالث... ال25... ال50 (الذي يعطي النتيجة المتوسّطة) ... ال75 ... 100. يحتوي مقياس وكسلر على الجداول الخاصة بهذا التوزيع و نجدها في اختبار شكل راي مثلا، و كلّ الاختبارات الحالية كالNEMI 2 (ملحق رقم 1)لأنّها أدمجت التقدّم الذي أحرزت عليه الإحصائيات و القياس النفسي.

تاريخيا، طرح تطبيق اختبارات الفعاليات، كذلك مشكلة الثقافة و مشكلة اللغة حيث قد لا يجوز تعميم استعمال هذه الاختبارات دون تكييفها، تعييرها و تقنينها لوجود اختلافات ثقافية و لغوية بين المجتمعات المختلفة. تمثّل الاختبارات المتحرّرة من العامل الثقافي و اللغوي[52] و المشبّعة بالعامل العام لسبيرمان[53] (1920، المدرسة البريطانية) حلولا لهذه الاشكالية و من بين هذه الاختبارات، نجد تلك المذكورة في أسفل هذه الصفحة.[54]

[52] Culture free
[53] Spearman
[54] PM 38, PM 47, le Matrix Concret et le D 48.

اعتمدت هذه الاختبارات على نظريات التحليل العاملي للذكاء كما و ضعها تورستون[55] (1941، المدرسة الأمريكية). فعلا، يحدّد "سلّم الذكاء و القدرات العقلية الأوّلية" لتورستون العوامل السبعة التالية:

- المهارة في ربط علاقات مكانية (S)
- إدراك عنصر من مجموعة معقّدة (P)
- المهارة الحسابية (N)
- المهارة اللفظية (V)
- القدرة على استعمال الكلمات في إطار شكلي (W)
- الذاكرة (M)
- التفكير (R) الذي يحتوي على عاملي الاستقراء و الاستنتاج

يقترح كاتل[56] سنة 1963، انطلاقا من التحليل العاملي، نظرية Gf-Gc[57] تتلخّص في أنّ الذكاء نوعان: ذكاء سائل و ذكاء متبلور و تبعه في ذلك هورن[58].

تلاتهما نظرية كارول[59] التي اعتمدت على 460 دراسة حول التحليل العاملي التي أجريت خلال القرن الماضي و ترى أنّ الذكاء عبارة عن شكل هرم بثلاث مستويات: في قاعدته نجد الذاكرة البصرية، زمن الاستجابة و سيولة الأفكار؛ في المستوى الثاني، نجد القدرات الثمانية الآتية:

- الذكاء السائل: (Gf)،
- الذكاء المتبلور: (Gc)
- الذاكرة العامة و التعلّم: (Gy)
- الإدراك البصري: (Gv)
- الإدراك السمعي: (Ga)
- استعادة الذاكرة: (Glr)
- السرعة المعرفية: (Gs)
- السرعة في القرار: (Gt)

و في قمّة الهرم، نجد العامل العام الذي يضمن الربط بين كلّ العوامل الأخرى.

اختبارات الذكاء حاليا

حاليا، يشهد حقل دراسة الذكاء اهتماما كبيرا بنظرية CHC (Cattell-Horn-Carroll) المستوحاة من التحليل العاملي و لكن، لحدّ الآن، لا تزال المراجع نادرة و لكن حسب روادها، ألفونسو و فلانقان و رضوان[60] (2005) فإنّ هذه النظرية تسمح بتقييم اضطرابات التعلّم مرتبطة بعجز شخصي لا علاقة له بالثقافة و اللغة. في وجهة نظر برنار جيمال (2008)، تحتاج هذه النظرية إلى أن تعتني بالتنظيم العقلي، الشيء الذي يقوم به بعض الباحثين في العالم على غرار دراسة رحمة

[55] Thurstone
[56] Raymond Cattell
[57] Gf : intelligence fluide ; Gc : intelligence cristallisée
[58] Horn
[59] Caroll
[60] V. C. Alfonso, D.P. Flanagan et S. Radwan

عزيزة بسوريا سنة 2011. استعملت الباحثة اختبار المصفوفات المتتابعة المعيارية[61] في نسخة 1998 لتقيس الذكاء السائل و مقياس آيزنك للشخصية.
و موازاتا مع هذا التطوّر الّذي عرفه التحليل العاملي لاختبارات الذكاء، واصل وكسلر عملية تحيين اختباره في طبعاته المتتالية مجيبا، في البداية على المشاكل المرتبطة بتنوّع قطاعات الفعاّليات العقلية، و فيما بعد في إدماج نظرية CHC. كما نلاحظه في الملحق رقم 2 للفحص العيادي لسمير يحتوي الWISC III على نوعين من الاختبارات:

- اختبارات عملية يشار إليها ب Perf في المقياس؛
- اختبارات لغوية يشار إليها بVerb في المقياس.

تحتوي الاختبارات العملية على 7 بنود و اللغوية على 6 بنود، 3. وُضِعَتْ المتاهات، إعادة الأرقام والرموز بين قوسين لأنّها اختيارية و كلّ البنود الأخرى إجبارية كما يبيّنه الجدول رقم 3.

الاختبارات العملية	الاختبارات اللغوية
تكميل الصور (Complètement d'images)	معلومات (Information)
شفرة (Code)	متشابهات (Similitudes)
ترتيب الصور(Arrangement d'images)	حساب (Arithmétique)
مكعبات (Cubes)	مفردات (Vocabulaire)
تجميع الأشياء Assemblage d'objets)	فهم عام (Compréhension)
رموز (Symboles)	إعادة الأرقام (Mémoire des chiffres)
متاهات(Labyrinthes)	

نلاحظ، دائما في الملحق 2، ثلاث مؤشرات: مؤشر الفهم اللغوي، مؤشر التنظيم الإدراكي و مؤشر سرعة العلاج غير الموجودة في الطبعة الأولى و الثانية للWISC كما يبيّنه الجدول التالي في الطبعات الفرنسية الأربعة للWISC :

	WISC 1949/1957	WISC-R 1974	WISC- III 1991/1996	WISC-IV 2003
معلومات	+ v	+ v	+ v/cv	(+ cv)
متشابهات	+ v	+ v	+ v/cv	+ cv
حساب	+ v	+ v	+ v	(+ mt)
مفردات	+ v	+ v	+ v/cv	+ cv
فهم عام	+ v	+ v	+ v/cv	+ cv
إعادة الأرقام	(+) v	(+) v	(+ v/cv	+ mt
ترتيب الصور	+ p	+ p	+ p/op	
تكميل الصور	+ p	+ p	+ p/op	(+ rp)
مكعبات	+ p	+ p	+ p/op	+ rp
تجميع الأشياء	+ p	+ p	+ p/op	
شفرة	+ p	+ p	+ p/vt	+ vt
متاهات	(+) p	(+) p	(+ p/op)	
رموز			(+ p/vt)	+ vt
مصفوفات				+ rp
تعريف مصطلحات				+ rp
تعاقب حروف و أرقام				+ mt
تفكير لغوي				(+ cv)
شطب				(+ vt)

سيلة الإيضاح: + إجبارية، (+) اختيارية، v لغوية، p عملية، op نظام إدراكي، rp تفكير إدراكي، vt سرعة العلاج، mt ذاكرة العمل.

[61] Standard Progressives Matrices de Raven connu sous l'abréviation PM38.

جدول رقم 4 : الطبعات الأربعة لمقياس فكسلر للأطفال

يبيّن الجدول رقم 3، أوّلا، أنّ بند الرموز لم يظهر إلاّ في الطبعة الثالثة و الرابعة؛ ثانيا أنّ المصفوفات، تعريف مصطلحات، تعاقب حروف و أرقام، تفكير لغوي و شطب، لم تظهر إلاّ في الطبعة الأخيرة.

تعبّر البنود المضافة على عوامل الذكاء التي عمّمتها نظرية CHC للتحقق من صلاحية اختبارات الذكاء الصادرة في السنوات الأخيرة.

لمّا ننظر إلى النتائج التالية التي تحصّل عليها رضا (1; 14) في الطبعة الفرنسية الرابعة لفكسلر في الجدولين الآتيين:

Subtests	Notes Brutes	Notes standard					
Cubes	40	8		8			8
Similitudes	26	10	10				10
Mémoire des chiffres	14	7			7		7
Identification de concepts	23	12		12			12
Code	51	11				11	11
Vocabulaire	36	8	8				8
Séquences Lettres-chiffres	19	6			6		6
Matrices	26	10		10			10
Compréhension	31	13	13				13
(Symboles)	22	06				6	6
(Complètement d'images)	30	11		(11)			(11)
(Barrages)	100	10				(10)	(10)
(Information)	19	10	(10)				(10)
(Arithmétique)	25	10			(10)		(10)
(Raisonnement verbal)	16	9					(09)
Somme des notes standard			31	30	13	17	91
			Comp. Verb.	Rais. Perc.	Mem. Trav.	Vit. Trait.	Totale

	Somme des notes standard	Note composite		Rang percentile	95% Intervalle de confiance
Compréhension Verbale	31	ICV	101	53	92-110
Raisonnement Perceptif	30	IRP	99	47	90-108
Mémoire de Travail	13	IMT	79	8	73-90
Vitesse de Traitement	17	IVT	90	25	83-101
Totale	91	QIT	92	30	86-99

نلاحظ، إذا قارننا هذه النتائج بنتائج سمير (ملحق 2)، أنّ تقسيم بنود مقياس وكسلر إلى عملية و لغوية قد زال لتحلّ محلّه مؤشرات أربعة: **الفهم اللّغوي، التفكير الإدراكي، ذاكرة العمل** و **سرعة العلاج**. كذلك نلاحظ أنّ حاصل الذكاء في الطبعة الأخيرة شامل (QIT) غير لغوي (QIV) و غير

عملي (QIP) كما نجده في الطبعة الثالثة. ما كان يشار إليه بمؤشر لحاصل الذكاء للفهم اللغوي للتنظيم الإدراكي في الطبعة الثالثة يسمّى في الطبعة الرابعة بالعلامة المركّبة للمؤشرات الأربعة المضافة في الطبعة الأخيرة: الفهم اللّغوي، التفكير الإدراكي، ذاكرة العمل و سرعة العلاج. خلافا عن الطبعة الأولى و الثانية الّتي لا تحتوي على دلائل التشتت فالطبعة الثالثة و الرابعة تعطي لنا الرتبة المئوية (rang percentile) لحاصل الذكاء و للمؤشرات. تعني الرتبة المئوية 10 مثلا، أنّ 10% من الأطفال في نفس السن تحصّلوا على نفس النتائج أو أقلّ منها. في الأخير، نلاحظ أنّ الطبعتين ما قبل الأخيرة و الأخيرة تحتويان على فواصل الثقة بين 90% و 95% . يعني فاصل التقة 95% أنّ الخطأ يقدّر ب5% عند الأطفال الّذين تحصّلوا على العلامتين المذكورتين في جداول فاصل الثقة و بتعبير آخر فهي صحيحة بنسبة 95%.

بالإضافة إلى المشاكل السابقة الذكر: السن، اللغة، الثقافة؛ طرحت اختبارات الفعاليات العقلية مشكل الفروق بين العلامات المعيارية الّذي وجد حلاّ في الscatter (يعبر scatter عن الفرق في النقاط بين أعلى و أدنى علامة لبنود المقياس) و الوصول إلى تحديد الفروق التي لها دلالة علما أنّ 80% من المجتمع المعياري لمقياس وكسلر الثالث، مثلا، تُظْهِرُ فرق 6 نقاط بين البنود العشر و 68% منه تُظْهِر فرق 4 نقاط بين البنود الخمس اللغوية.
و دائما في مقارنتنا بين المثالين السابقين، نلاحظ أنّ النقاط المعيارية في الWISCIII و في الWISCIV تتراوح بين 1 و 19، الشّيء الّذي يساعدنا في معرفة قيمتها، حيث يكون معدّلها 10. بتعبير آخر، كلّ النقاط المعيارية لسمير أقلّ من 10 و قبل حساب حاصل ذكائه، نعرف أنّه متأخر. أقرب علامة من المعدّل و هي 9، تحصّل عليها سمير في المتشابهات و هذا يدلّ على أنّ قدرته في التجريد قريبة من معدّل الأطفال في سنّه لأنّ العلامة الخامّة 11 تحوّلت إلى علامة معيارية في الجدول الخاص بالأطفال الّذين يتراوح سنّهم بين (0) 4 ; 10 و (30) 7 ; 10. الفروق الدالة في الWISCIII هي: 9 نقاط بين السلّم العملي و اللغوي دالاّ بمقدار 0,15 (يعني أنّ 15% من الحظوظ ترجع إلى الصدفة و 85% إلى عدم الانسجام الفعلي بين القدرات العملية و القدرات اللغوية) و فرق 12 نقطة دالا بنسبة 0,05 (خطء التفسير يكون أهون). أمّا بالنسبة للWISCIV، فالفروق الدالّة تكون كما يلي:

الفهم اللّغوي/ التفكير الإدراكي (14 نقطة)	التفكير الإدراكي / ذاكرة العمل (15 نقطة)
الفهم اللّغوي/ ذاكرة العمل (14 نقطة)	التفكير الإدراكي / سرعة العلاج (16 نقطة)
الفهم اللّغوي / سرعة العلاج (15 نقطة)	ذاكرة العمل / سرعة العلاج (16 نقطة)

إذا كانت النقاط منسجمة إيجابيا أو سلبيا، يسهل التشخيص انطلاقا من حاصل الذكاء العام الذي يعبّر على العامل العام كما وضعه سبيرمان و تترجم وفق التصنيف التالي:

حاصل الذكاء	التصنيف	النسبة المئوية النظرية
130 و أكثر	مرتفع جدا	2,2
129-120	مرتفع	6,7
119-110	عادي قوي	16,1
109-90	متوسّط	50
89-80	عادي ضعيف	16,1
79-70	حدّي	6,7
69 و أقلّ	تأخّر عقلي	2,2

جدول رقم 5: تصنيف حواصل الذكاء

يعبّر هذا التصنيف على توزيع حاصل الذكاء الذي يتمثّل على شكل جرس غوس أين نجد النسب المئوية موزعة بنفس النسب حول المتوسط من اليمين و من اليسار.
أمّا مستويات التأخر فتكون كما يلي:

حاصل الذكاء	التأخر
69-50	طفيف
49-35	متوسّط
34-30	خطير
أقلّ من 20	عميق

جدول رقم 6: مستويات التأخر

البرامج التصحيحية

تحتوي معظم اختبارات الفعاليات، حاليا، على برامج تصحيحية فيكفي للمطبّق أن يُدْخل معطيات الفحص في البرنامج ليحسب له سنّ المفحوص، حاصل الذكاء، العلامات المعيارية، المؤشرات، الفروق الدالة، نقاط الضعف، نقاط القوّة للبروتكول إلخ... بالنسبة للWISCIV، يسمح البرنامج ANAWISC بتوفير التحليل وفقا للطريقة التقليدية لجاك قريقوار[62] (2009) و الطريقة CHC لتيري ليسارف[63] (2012).
و على سبيل المثال، إذا أدخلنا في البرنامج ANAWISC (برنامج مبسّط لتصحيح الWISCIV) المعطيات التالية: إسم و لقب المفحوص، تاريخ ميلاده، تاريخ الفحص و العلامات المعيارية التي تحصّل عليها رضا، الآتية:

البند	العلامة	البند	العلامة	البند	العلامة
مكعبات	8	مفردات	8	تكملة الصور	11
متشابهات	10	تعاقب حروف-أرقام	6	شطب	10
ذاكرة الأرقام	7	مصفوفات	10	معلومات	10
تعريف مصطلحات	12	فهم عام	13	حساب	10
شفرة	11	رموز	6	تفكير لغوي	9

نحصّل على عمر رضا، يوم الفحص: 11 ; 14 و معطيات أخرى تظهر على شاشة الكمبيوتر، في الصفحات التالية:

[62] Jacques Grégoire
[63] Thierry Lecerf

07/01/2014

Confidentiel : *le destinataire du présent document est tenu à la plus grande discrétion dans le cadre du « secret partagé »*

Compte rendu de l'examen psychologique
Rédha Né le 25/01/1998
Ecole Collège classe de 3ème année moyenne

Contexte et demande

Indiquez les informations que vous jugez pertinentes dans cette section.

Suivi du dossier

Remarques

Examen clinique

Comportement

Indiquez les informations que vous jugez pertinentes dans cette section.

Résultats chiffrés et analyse selon Jacques Grégoire, (2009)

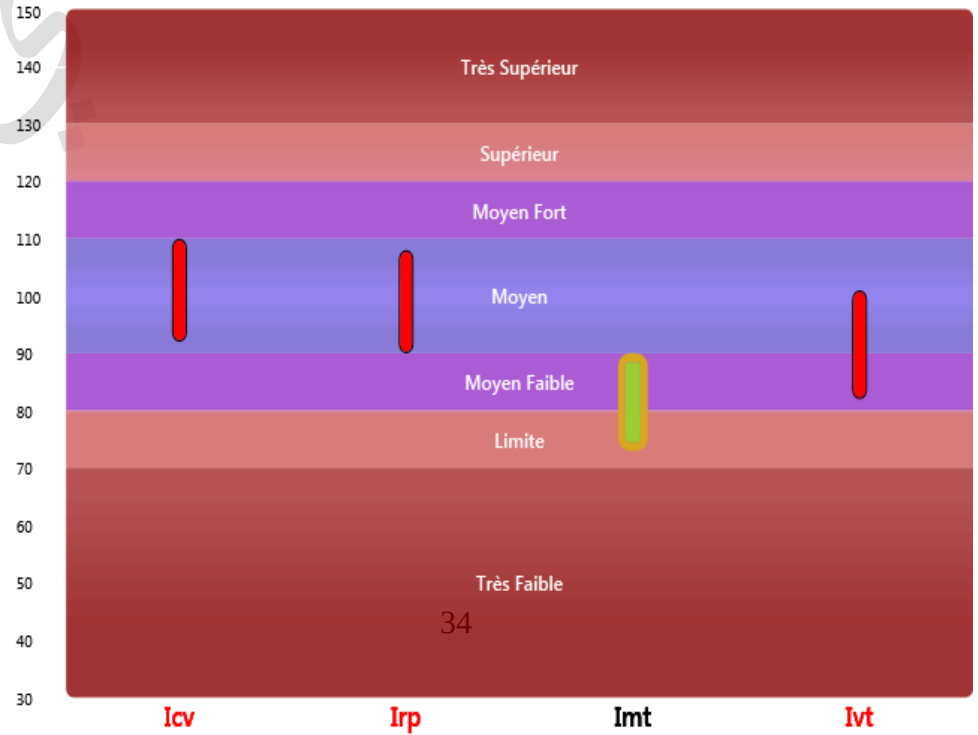
Résultats au WISC-IV de : 28/02/2012

Analyse des indices généraux des efficiences cognitives

	Valeur	Intervalle de confiance à 95%	Rang percentile
Quotient Intellectuel Total - QIT	92	86-99	30
Indice d'Aptitude Général - IAG	Hétérogène		

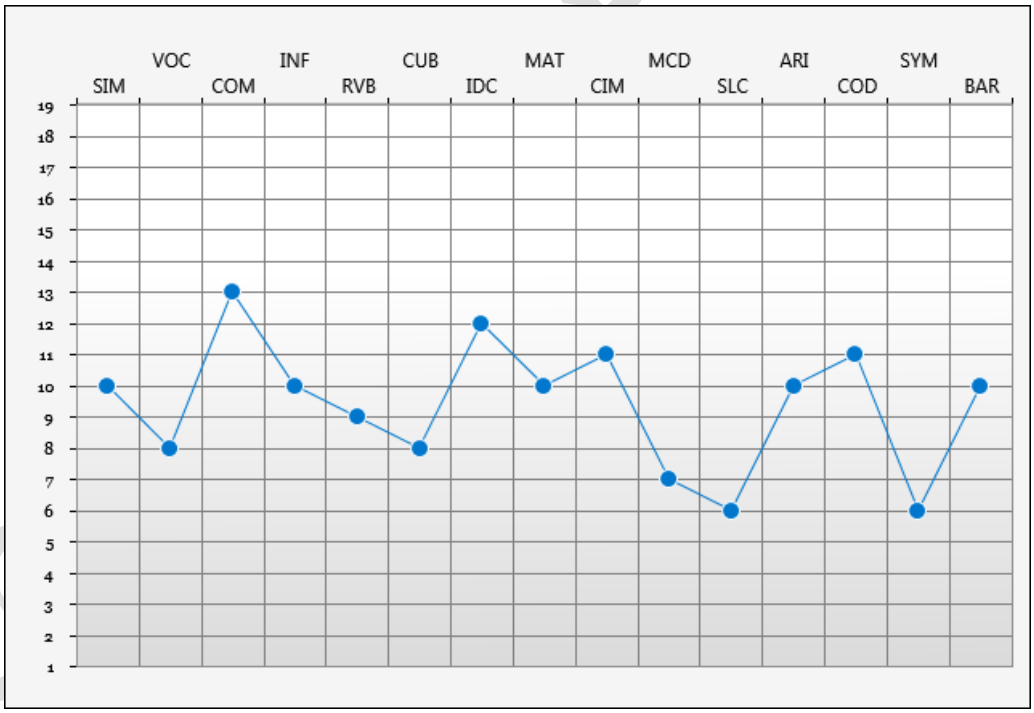
Le QIFa doit être observé avec prudence, son usage doit être réservé à des comparaisons entre Indices.

Valeur des indices composites



	Valeur	Intervalle de confiance à 95%	Rang percent
Compréhension Verbale	Hétérogène		
Raisonnement Perceptif	Hétérogène		
Mémoire de Travail	79	73-90	8
Vitesse de Traitement	Hétérogène		

Analyse inter-individuelle (Profil des notes standard)



Conclusion

Indiquez les informations que vous jugez pertinentes dans cette section

07/01/2014

Confidentiel : *le destinataire du présent document est tenu à la plus grande discrétion dans le cadre du « secret partagé »*

Compte rendu de l'examen psychologique
Rédha né le 25/01/1998
Ecole Collège classe de 3ème année moyenne

Contexte et demande

Indiquez les informations que vous jugez pertinentes dans cette section.

Suivi du dossier

Remarques

Examen clinique

Comportement

Indiquez les informations que vous jugez pertinentes dans cette section.

Résultats chiffrés et analyse (Selon modèle CHC d'après Lecerf et al. 2010).

Résultats au WISC-IV de : 28/02/2012

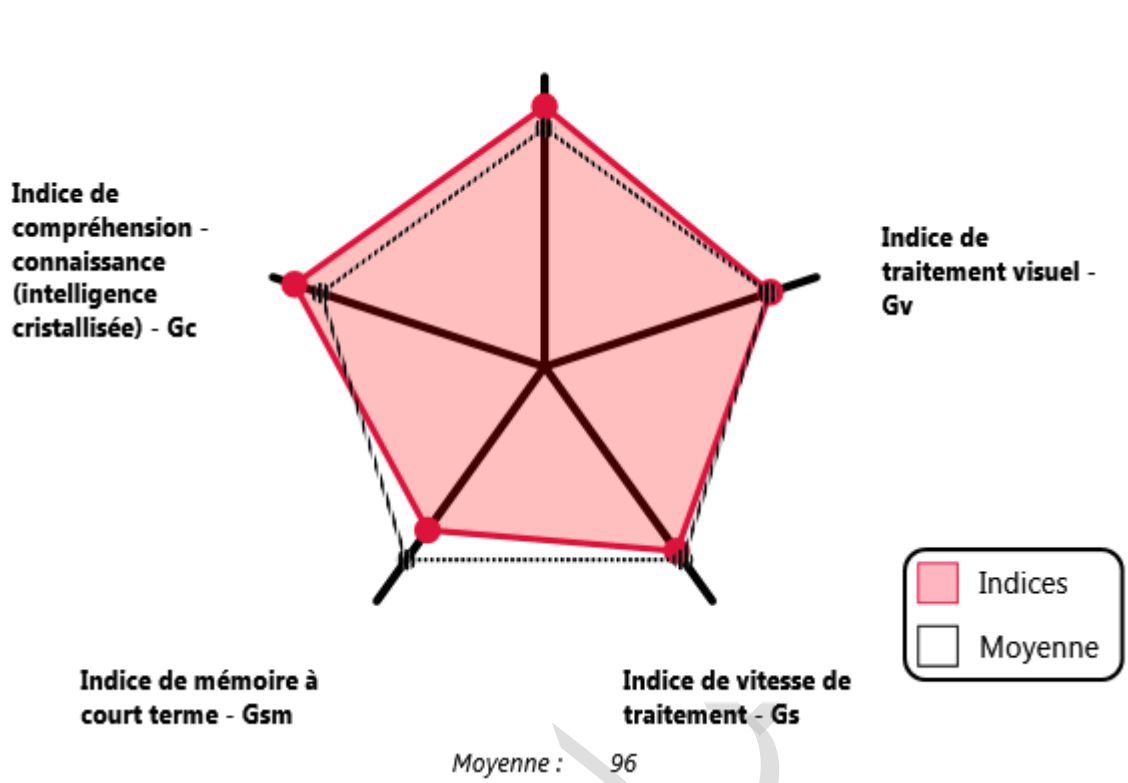
Analyse des indices généraux

	Valeur	Intervalle de confiance à 95%	Rang percentile
Quotient Intellectuel Total - QIT	92	86-99	30
Indice d'Aptitude Général - IAG	Hétérogène		
Indice de compétence cognitive - ICC	Hétérogène		

Analyse normative des indices composites

	Valeur	Intervalle de confiance à 95%	Rang percentile	Classe
Indice de raisonnement fluide - Gf	106	96-115	66	Moyenne normative
Indice de traitement visuel - Gv	97	88-107	42	Moyenne normative
Indice de vitesse de traitement - Gs	Hétérogène			
Indice de mémoire à court terme - Gsm	79	71-88	8	Faiblesse normative
Indice de compréhension - connaissance (intelligence cristallisée) - Gc	109	97-117	73	Moyenne normative

Analyse ipsative des indices composites



Conclusion

Indiquez les informations que vous jugez pertinentes dans cette section.

كما نلاحظه يعطي لنا برنامج ANAWISC نوعين من النتائج: نتائج حسب التحليل التقليدي لقريقوار (2009) و حسب التحيلل المتناوب لليسارف (2012-2010). في التحليل الأوّل أُعطيت النتائج للمؤشرات الأربعة و لمؤشر الذكاء العام مع ذكر المؤشر العام للقدرات (IAG) و مؤشر الكفاءة المعرفية (ICC). اعتنى بعض الباحثين بهذا المؤشر لأنّ المؤشر العام للذكاء (QIT)، لا يعبّر على العامل العام، كما كان يعتقد وكسلر، فهو مؤشر كسائر المؤشرات الأخرى، خاصة أنّ المؤشران: سرعة العلاج (IVT) و ذاكرة العمل (IMT) قد يأثران سلبا على الQIT بدون مبررّ لعلاقتهما بانخفاض القدرات العقلية و لهذا السبب حُذِفا المؤشران في حساب الIAG. في التحليل الثاني، يظاف مؤشر الكفاءة المعرفية (ICC) ليدمج المؤشران: سرعة العلاج (IVT) و ذاكرة العمل (IMT). من الناحية الملموسة، فعلا، قد نجد أطفالا بقدرات عقلية مقبولة إلى عالية و لكنّ انتباههم و ذاكرتهم غير مستقرين، فإذا حسبنا الQIT العام بالمؤشرات الأربعة، ينخفض بصفة معتبرة. في المقابل، تقاس الكفاءات بسرعة الأداء و القابلية على استرجاع الذاكرة البصرية و السمعية، لذا مؤشر الكفاءة المعرفية يقدّر بصفة موضوعية الاستغلال أو عدمه للقدرات العقلية.

مع كلّ التطوّرات التي عرفتها اختبارات الفعاليات، يبقى العمل العيادي مرهونا بكفاءة الفاحص في التفسير العيادي لهذه المعطيات. يحتاج العيادي في هذه المرحلة إلى الجانب النظري لتفسير معطيات البروتوكولات.

و كمثال لاختبار اعتمد في تصميمه على الجانب العيادي، نذكر الاختبارات التباينية للفعاليات العقلية و ذلك لاعتمادها على التنظير البياجيسي للتصنيف (la catégorisation).

السلالم التباينية للفعّاليات العقلية [64]

في نسختها الأصلية، جاءت هذه السلالم مع سلالم Wechsler كحلّ للمشاكل الّتي طرحتها الاختبارات المشبّعة بالعامل العام، والاختبارات اللّغوية و غير اللّغوية و ذلك لأنّ الذكاء يحتوي على قطاعات مختلفة يتدخّل في مجملها عامل اللّغة. و خلافا عن سلالم وكسلار الأمبريقية اعتمدت M. Borelli Perron (1974) في تصميم هذه السلالم على نظرية ج. بياجيه للذكاء والسيكوباتولوجية التحليلية الّتي تمّ بواسطتها بناء التصنيف الفرنسي للاضطرابات العقلية للطفل و المراهق، تحت إشراف روجي ميزاس في مراجعاتها الخمس من سنة 1990 إلى سنة 2012 و المعروفة ب: CFTMEA[65]
اعتمد هذا التصميم على عيّنة فرنسية من الأطفال تتراوح أعمارهم بين 3 و 11 سنة حسب الجدول التالي:

	3 سنوات	4 سنوات	5 سنوات	7 سنوات	9 سنوات	11 سنة
ذكور	20	25	25	25	25	20
إناث	20	25	25	25	25	20

تقسّم ميشال بيرون-بورلّي الذكاء إلى ثلاثة أقسام:
1. الذكاء المنطقي (intelligence logique)
2. الذكاء العملي (intelligence pratique)
3. الذكاء الإجتماعي (intelligence sociale)

يُختَبر الذكاء المنطقي وفق ثلاثة محاور:
- المفاهيم (conceptualisation)
- تصنيف الأشياء (classification d'objets)
- التحليل الفئوي (analyse catégorielle)

<u>لاختبار المفاهيم</u> يُطلب من الطفل أن يذكر فيما تتشابه كلمتان.

<u>لاختبار تصنيف الأشياء</u> تُقدّم صورتان للطفل و نقترح عليه ثماني صُور على أن يختار واحدة تتلاءم مع الصورتين. مع أنّ هذا الإختبار غير لغوي فهذا لا يعني عدم تدخل اللّغة في اكتساب مفاهيم التصنيف.

[64] Les Echelles Différentielles d'Efficiences Intellectuelles (EDEI)
[65] Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent.

<u>لاختبار التحليل الفئوي:</u> نستعمل 27 قطعة من الخشب بأشكال مختلفة (دائرية، مربّعة، مثلّثة) ، بألوان مختلفة (حمراء، زرقاء، صفراء) و بأحجام مختلفة (كبيرة، متوسّطة و صغيرة).
تُعطى شكلان للطفل ويُطلب منه أن يختار من ال 25 الباقية شكلا يتماشى مع الشكلين المقترحين.
تُقدّم **أربعة** مبادىء للتصنيف، بصعوبة متزايدة:

- نفس الشكل ونفس البعد (يختلف اللّون)
- نفس الشكل و نفس اللّون (يختلف الحجم)
- نفس اللّون و نفس الحجم (يختلف الشكل)
- نفس الحجم (يختلف الشكل و اللّون)

يُختبر الذكاء العملي كما يلي:
يُقدّم للطفل مربّع وعليه أن يُدخل فيه أجزاء مقطّعة و مُبعثرة. مقارنة نتائج هذا الإختبار مع نتائج الإختبار السابق تدلّ على النشاط العقلي حسب المحور مجرّد- ملموس.
يُختبر الذكاء الإجتماعي بطرح أسئلة من النوع الآتي:

- لماذا نذهب إلى المدرسة؟
- ماذا تفعل إذا كسّرت لعبة صديقك؟
- ماذا تفعل إذا رأيت رضيعا يقترب من النار؟
- ماذا تفعل قبل عبور الطريق؟ إلخ...

تضاف إلى هذه السلالم سلّم يختبر المعارف و آخر يختبر اللّغة
تُختبر المعارف (connaissances) بطرح أسئلة حول معلومات عامّة متعلّقة بقوانين فيزيائية، بمؤشرات زمنية الخ...
تُختبر اللّغة (vocabulaire) وفق سلّمين الأوّل مقنّن على أطفال من 3 إلى 7 سنوات و الثاني على أطفال من 5 إلى 11 سنة. يُطلب من الطفل في الأوّل تسميّة أشياء مصوّرة أمّا في الثاني تعريف كلمات.

الممارسة الميدانية لهذه السلالم جعلت مجموعة من الأخصّائيين في علم النفس المدرسي تحت إشراف ميشال بيرون-بورلّي في حاجة ماسّة إلى إعادة النظر خاصة في التقنية و في العيّنة، فظهرت الطبعة الثانية بمشاركة روجي بيرون و جمعية المختصين في علم النفس المدرسي،
فيما يخصّ الناحية التقنية أضيفت بنود في اللغة و استحدثت الصور لتصبح مطابقة للمواضيع الشائعة في البيئة الحالية و لنوع الرسومات التي أصبحت مألوفة حاليا لدى الأطفال. استعمل الباحثون ½ نقطة في تنقيط بعض البنود المرتبطة بالذكاء الاجتماعي الّتي لم تبرز إحصائيا ميزاتها التفاضلية في البنود الأخرى.
فيما يخصّ العيّنة أقيمت الدراسة على 600 طفل من الجنسين من 4 إلى 9 سنوات في روضات الأطفال و المدارس الابتدائية.

تقنيات الشخصية

لمحة تاريخية

أُطْلِقَ اسم التقنيات الإسقاطية على أدوات الفحص العيادي التي تُعْرَفُ حاليا بتقنيات الشخصية وذلك ، لأنّها تحتوي على سياقات عديدة لا يمكن حصرها في الإسقاط.

حسب ديدي أنزيو (2005)، يعود الفضل لـفرانك[66] في اكتشاف عبارة التقنيات الإسقاطية حيث كتب سنة 1939 مقالة تحت عنوان"التقنيات الإسقاطية لدراسة الشخصية" في مجلّة امريكية ليبرز الصلة الموجودة بين ثلاث اختبارات: اختبار تداعيات الكلمات ليونغ[67] (1904)، اختبار بقع الحبر لرورشاخ[68] (1920) و اختبار تفهّم الموضوع لموراي (1935).

تختلف الاختبارات الشخصية عن اختبارات الفعاليات لكونها تحتوي على لوحات مُبْهَمَة و تعتمد على حرية التعبير للإجابة على تعليماتها.

تشير كلمة الإسقاط إلى ثلاثة معاني: فيزيقي، رياضي و ضوئي. فيما يخصّ المعنى الأوّل، فهو يعني نشاطا فيزيقيا، الرمي، على نحو إطلاق قذيفة مثلا. استعمله فرويد بتعبير مجازي للدلالة على نشاط نفسي يميّز العُظام و يهدف إلى إلقاء بالخارج المشاعر البغيضة لتنسب إلى الآخر. في هذا المعنى، تعزّز التقنيات الإسقاطية هذا التفريغ على بطاقات اختبارات الشخصية لكلّ ما يرفضه المفحوص في ذاته.

فيما يتعلّق بالمعنى الثاني، فهو رياضي و مرتبط بالهندسة الإسقاطية التي تعني الحفاظ على كلّ نقاط الشكل في إسقاطه على ورقة، مثلا. بنفس الطريقة تسمح التقنيات الإسقاطية بإنتاج بروتوكولا من الأجوبة تكون بنيته نفس بنية شخصية المنتج لهذا البروتكول.

أمّا المعنى الثالث، يرجع أصله إلى العلوم البصرية و يعني ما يحصل لمّا تمرّ الأشعة على جسم و تسقط صورته على أي حامل للضوء. يقول ديدي أنزيو (2005): "تشبه الاختبارات الاسقاطية أشعة X التي لمّا تمرّ على داخل الشخصية، تجمّد صورة نواتها السرية على كاشف (تمرير الاختبار) وتسمح فيما بعد قراءة سهلة بواسطة إسقاط مكبّر على شاشة (تفسير البروتوكول). ما هو خفي يُلْقى عليه الضوء؛ و الكامن يصبح ظاهرا؛ يُبعث ما هو داخلي إلى السطح؛ يُكْشَفُ على كلّ ما هو مستقرّ و ما هو معقّد فينا"[69] (ص. 17)

اختبار الرورشاخ

المدرسة الفرنسية

تُنْسَبُ المدرسة الفرنسية إلى كلّ من دانيال لاغاش[70]، ديديي أنزيو[71]، نينا روش دي ترابنبارق[72] و كاترين شبار[73]. تتميّز المدرسة الفرنسية في اعتمادها على تطبيق الميتابسيكولوجية التحليلية من وجهة نظر الموقعية، الدينامية و الاقتصادية.

---

[66] L. K Frank

[67] Carl Gustave Jung (1875-1961)

[68] Herman Rorschach (1884-1922)

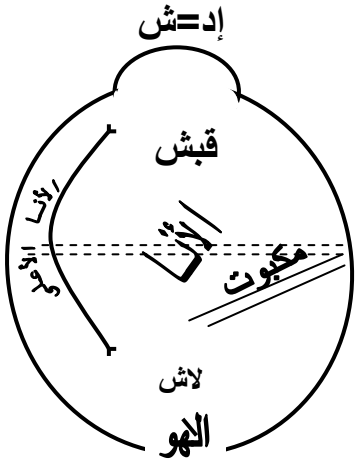
[69] بتصرّف د. حدادي

[70] Daniel Lagache

[71] Didier Anzieu

[72] Nina Rauche de Traubenberg

بالنسبة للجانب الموقعي، فتستعمله كما صمّمه فرويد سنة 1932 في المخطّط التالي:



(فرويد 1932 ص. 107)

تقصد هذه المدرسة بوجهة النظر الموقعية التوازن بين السياقات الأوّلية و الثانوية بين الحركات التقدمية و النكوصية الّتي تستدعي تدخّل الهيئات المختلفة للشخصية النفسية.
بالنسبة للجانب الديناميي، فتقصد به الصراع بين الطلب و الجواب له، بين الرغبة و الدفاع، بين مبدأ الواقع و مبدأ اللذة.
أمّا الجانب الاقتصادي فيعني توزيع الطاقة بين المتطلبات الشعورية للوضعية و درجة استثمار المواضيع الهوامية.
على وضعية الفحص بالرورشاخ التي تحتوي على العناصر التالية: المادة، الفاحص، المفحوص و التعليمة.

- **المادة**: تحتوي المادة على 10 لوحات صمّمها هرمان رورشاخ سنة 1921 كما نجدها في الملحق رقم واصبحت في المدرسة الفرنسية تتميّز بالمحتوى الظاهر و المحتوى الكامن و ذلك طبقا لسياق الحلم كما صمّمه فرويد في كتابه تفسير الأحلام سنة 1900.
- **الفاحص و المفحوص**: تثير علاقة الفاحص بالمفحوص السياقات النفسية التي تطرّقنا إليها سابقا في المقابلة العيادية و بالأخصّ سياق التحويل و ضد التحويل حيث اعتمدت المدرسة الفرنسية على المعنى الأوّل للتحويل على شكل نقل على اللوحات كلّ ما هو داخلي من مشاعر و تصوّرات و المعنى الثاني الّذي يميّز علاقة المحلّل بالمحلّل في تحويل مشاعر و تصوّرات المفحوص على الفاحص.

أمّا فيما يخصّ السياقات الانتقالية كما عرّفها وينيكوت، فهي تسمح للعلاقة العيادية أن تمتاز بخلق حيّز حاوي للتفاعل بين العالم الداخلي و الخارجي الّذي يشبه حيّز اللعب عند الطفل.
إدراك هذه الحركات من طرف الفاحص يضمن مبدأ الحياد و احترام إطار الفحص العيادي.

- **التعليمة**: تعتمد التعليمة في صياغتها على الواقع و الخيال. و بما أنّ كاترين شابر (1983) تناولتها بالتفصيل، نكتفي بإعطاء مثال التعليمة التي اقترحتها :" سأريك 10 لوحات و تقول لي في كلّ ما تفكّرك، و يمكنك ان تتخيّل إنطلاقا من اللوحات" (ص. 29).

[73] Catherine Chabert

يتمّ نقل البروتوكول وفق المراحل الثلاثة الآتية:

1. **التمرير التلقائي**: بعد إعطاء التعليمة، يكتب الفاحص أجوبة المفحوص و يتدخّل في حالة إدراك تخوّف من الوضعية ليشجّع المفحوص أو ليقدّم اللوحة التالية في حالة تكرار نفس الأجوبة في نفس اللوحة. يكتب الفاحص الأجوبة كما صدرت من المفحوص و يسجّل زمن الرجع و هي المدّة الزمنية التي تفصل بين تقديم اللوحة و الجواب الأوّل القابل للتنقيط. يسجّل كذلك الزمن الكلّي و هي المدّة المستغرقة في إعطاء الأجوبة لكلّ لوحة.
2. **التحقيق:** يتم القيام بالتحقيق بعد الانتهاء من التمرير التلقائي و بعد إعطاء التعليمة الآتية: "الآن، نرجع معا للوحات؛ حاول أن تقول لي ما الّذي جعلك تفكّر في ما ذكرت. بطبيعة الحال، إذا جاءتك أفكار أخرى، يمكنك أن تذكرها لي" (ك. شابر، 1983، ص. 35). يهدف التحقيق إلى التحقق من مواقع الأجوبة، محدّداتها و محتوياتها، الشيء الذي يجعل التنقيط موضوعيا.
3. **تحقيق الحدود:** يقوم الفاحص بتحقيق الحدود في حالة عدم وجود أجوبة مبتذلة، أجوبة إنسانية، أجوبة لونية في كلّ البروتكول. يطلب الفاحص، مثلا، في اللوحة الثالثة بصفة تحترم مبدأ اللا-توجيه في البداية: هل لك جواب آخر و إذا أعطى الجواب الإنساني الغائب في الأجوبة التلقائية يسجّله الفاحص و إذا لم يتمكّن المفحوص من إعطاء هذا الجواب فيقترح عليه: "هل يمكننا أن تخيّل أشخاصا" (ك. شابر، 1983، ص. 36).
4. **اختبار الاختيار :** بعد التحقيق، يقوم الفاحص باختبار الاختيار فيطلب من المفحوص أن يختار اللوحتين التين أحبّهما الأكثر و اللوحتين الّتين أحبّهما الأقلّ. (ملحق رقم)

بعد تسجيل البروتوكول، يقوم الفاحص بتنقيطه ثمّ بتحليله وفق الخطوات الّتي و ضعتها كاترين شابر (1983) التالية:

1. التحليل الكمي لمعطيات السيكوغرام (الملحق رقم 4) و يتمّ بمقارنة نتائج المفحوص بالنقاط المعيارية (ملحق رقم 5). كما نلاحظ في هذا الملحق، فمعايير الرورشاخ عنا عليها الزمن و هي حاليا، موضوع تحيين لبلدان عديدة من العالم بما فيها الجزائر و يقوم مخبر علم النفس العيادي و القياسي بهذا العمل و ستُنْشَرُ نتائجه في مستقبل وشيك.

نجد في الملحق رقم 11 تطبيقا لطريقة التمرير و التحليل الكمّي حيث تحصّل حميد (20 سنة) على 19 في R (عدد الأجوبة) .....

2. التحليل النوعي للخطاب و للعلاقة مع الفاحص.
3. تحليل عوامل الرورشاخ: يتمّ هذا التحليل وفق عاملين: عوامل مرتبطة بالتناول المعرفي و عوامل مرتبطة بالدينامية الصراعية.

- **العوامل المرتبطة بالتناول المعرفي**: تُحَلَّلُ كلّ المعطيات المتعلّقة بمواقع الأجوبة و بالمحدّدات.
- **العوامل المرتبطة بالدينامية الصراعية**: تُحَلّلُ كلّ المعطيات المتعلّقة بالأجوبة الحركية الإنسانية، الحيوانية و المجرّدة و الاستجابات الحسية للألوان: الأحمر، الأبيض، الأسود و الألوان باستيل.

بعد هذا التحليل الذي يتطلّب معرفة جيّدة للسيكوباتولوجية التحليلية، يستخرج الفاحص الإشكالية التي يعاني منها المفحوص و يقترح البنية النفسية و التوظيف النفسي الذي يميّزه. قد تكون البنية ذهانية لوجود إشكالية في الهوية، عصابية لوجود إشكالية في التقمّصات أو حالات حدية لوجود

إشكالية اكتئابية. أمّا فيما يخصّ التوظيف النفسي فيعطي العيادي المبرّرات الّتي تجعل المفحوص يدخل في إطار النماذج الوظيفية التالية: الخواف، الهجاس أو الهيستيريا فيما يخصّ العصاب؛ الفصام، العظام و الذهان الهوسي-الاكتئابي فيما يخصّ الذهان، النرجسي و الاكتئابي فيما يخصّ الحالات البينية.

المدرسة الأمريكية

هناك في الواقع اتجاهين: اتجاه تحليلي تمثله المدرسة التحليلية لسيكولوجية الأنا[74] تحت تأثير روي شيفر(1954) و الاتجاه المعرفي لجون إكسنار (2001-2003) المعروف بالنظام الإدماجي[75]. بالنسبة للاتجاه الأوّل، فهو لا يختلف كثيرا عن الاتجاه التحليلي الفرنسي، أمّا الثاني، فهو ينفي وجود محتوى كامن و محتوى ظاهر للّوحات و يركّز على عملية الإدراك، لذا يصيغ جون إكسنار تعليمته: "ماذا يمكن أن تكون" بحذف كلمة الخيال، مقدّما اللوحة، لأنّ اختبار الرورشاخ غير خيالي فهو إدراكي، حسب جون إكسنار.
نجد في كتابي جون إكسنار **خطّة التنقيط وخطة التفسير** و تتطلبان تكوينا طويل المدى تقوم به حاليا بفرنسا جامعة نانتار و نجده في الموقع التالي:
http://www.u-paris10.fr/formation/du-rorschach-en-systeme-integre-214721.kjsp
في جامعة الجزائر 2 تلقّت مجموعة من الأساتذة هذا التكوين عن طريق الشراكة الدولية بين جامعتنا و جامعة نانتار تحت إشراف آن أندرونيكوف و دليلة سامعي-حدادي.
تختلف **خطّة التنقيط** بصفة طفيفة عن تنقيط المدرسة الفرنسية حيث نجد المواقع، المحدّدات و المحتويات. تختلف في إدماج كلّ المحدّدات، كلّ المحتويات و التقديرات الخاصة المرتبطة بالخطاب.
يهدف النظام الإدماجي للرورشاخ إلى وصف السير النفسي للمفحوص الذي يظهر على شكل **ملخص شكلي** (ملحق رقم) ، يوفّره برنامج تصحيحي CHESSSS[76] (2013).
يحتوي الملخّص الشكلي في أعلاه على قيم متغيّرات الرورشاخ و في وسطه على علاقات، نسب مئوية و اشتقاقات لكلّ المتغيّرات التي اتّفقت عليها الدراسات المعيارية عبر العالم وعددها 115 متغيّر (ملحق رقم) وفي أسفله على 5 مؤشرات:

1. مؤشر الإدراك و التفكير (PTI)،
2. مؤشر الاكتئاب (DEPI)،
3. مؤشر عدم الكفاءة الاجتماعية (CDI)،
4. مؤشر الانتحار (S-CON)،
5. مؤشر اليقظة المفرطة (HVI)
6. مؤشر الهجاس (OBS).

بما أنّ النظام الإدماجي يهدف إلى و صف السير النفسي، فيحتوي هذا الأخير على المجموعات السبعة الأساسية الآتية: العواطف، قدرات التحكّم و التحمّل للضغط، الوساطة المعرفية، التفكير، علاج المعلومات، إدراك العلاقات، إدراك الذات و الضغط الظرفي.

[74] Ego-psychology
[75] Système intégré
[76] CHESSSS (Code for Hermann : Enhanced Summury and Supplementary Scales)

تحتوي هذه المجموعة من الخصائص الثمانية للسير النفسي على المتغيّرات المحصورة في الملخّص الشكلي المتعلّقة بكلّ خاصية.
لا يُفَسَّرُ الضغط الظرفي إلاّ إذا كان البروتوكول يحتوي على مؤشراته.
تتبع منهجية التفسير الخطوات التي تظهر على شاشة الكمبيوتر فيعطي لنا الCHESSSS المراحل التي يمرّ بها التفسير وفقا لقيمة المتغيّرات المفتاحية، بعضها، مرتبطة بالمؤشرات (PTI، DEPI، CDI، HVI) و الباقي بمتغيّرات أخرى.
إذا تحصّل المفحوص على كوكبة انتحار إيجابية، فقَبْلَ الشروع في التفسير الكلّي للبروتكول، يُوَجَّهُ المفحوص إلى الطبيب العقلي.
إذا كانت المتغيّرات المفتاحية كلّها غير إيجابية، يعطينا الCHESSSS تسلسلا آخرا لمراحل التفسير استنادا إلى متغيّرات ثالثية (tertiaires) التي ليس لها وزن المتغيّرات المفتاحية و لكنّها تصف السير النفسي بصفة قريبة كلّ القرب من واقعه.
إذا أخذنا بروتكول كاتيا (ملحق رقم)، فتنقيطه كان كما يظهر في الجدول رقم 7.

Pl	R	QD	N° Loc	Déterminants	QF	Pair	Contenus	Ban	Score Z	Cotations spéciales
I	1	W+		FMa	O	2	(A),(H)		ZA	COP,FAB
II	2	Dv	3	C	No		Bl			AB
	3	Dd+	99	Ma.FC	U	2	H,Bl,Cg		ZA	AG,MOR
III	4	D+	1	Ma	O	2	H,Art,Hx	P	ZA	AB,COP
	5	Ddv	99	C	No		Bl,Hx			AB
	6	D+	9	Fr.Mp	O		H,Hx	P	ZD	
IV	7	W+		FD.Mp	+		(H)	P	ZA	MOR
	8	Wo		F	O		Bt		Zw	
	9	Wo		FC'	O		A		Zw	MOR
V	10	W+		FMp	-	2	A		ZA	
	11	W+		Mp	O	2	H		ZA	COP,AB
	12	W+		FMp	-	2	A		ZA	MOR,PSV
VI	13	Wv		YF	-		Xy			
	14	Wo		F	-		A		Zw	AB
	15	Do	3	F	O		Ad			AB
	16	W+		FMp	U		A,Bt		ZA	AB
VII	17	Do	1	F	O		(Hd)			
	18	W+		FMp	-	2	A,(H)		ZA	AB
VIII	19	Dd+	99	FMa	O	2	A,Bt	P	ZA	
IX	20	D+	6	Ma	O	2	H		ZA	AB
X	21	W+		FC.FMa	O		Na,A,Hx		ZW	

من اليسار إلى اليمين، نجد رقم اللوحة، رقم الجواب، نوعية ارتقاء الأجوبة، المحددات، نوعية الشكل، الأجوبة الزوجية، المحتويات، الأجوبة المبتذلة، درجة Z و التقديرات الخاصة.
أدخلنا هذه المعطيات في الCHESSSS فكتب ما يلي:
إدراك الذات←إدراك العلاقات← قدرات التحكّم و التحمّل للضغط← التفكير← علاج المعلومات←العواطف و ذلك لأنّ كلّ من متغيّر الأجوبة الإنعكاسية (reflets) و متغيّر الانطوائية كان إيجابيا. للتذكير فإنّ المتغيّرين ينتميان إلى مجموعة المتغيّرات المفتاحية.

و على سبيل المثال، إذا كان متغيّر الانبساطية إيجابيا فنبدأ بتحليل العواطف الّذي يحتوي لوحده على 16 مرحلة لمعرفة مكانة العواطف في التوظيف النفسي.
ينتهي تفسير معطيات الملخّص الشكلي بوصف شامل للتوظيف النفسي و يقول جون أكسنر في هذا الصدد: "من الممكن تقديم وصف البروتكول بطرق مختلفة، بما في ذلك وضع النتائج في إطار نماذج نظرية مختلفة للشخصية و/أو للسلوك (...) يجب على المفسّر دائما أن يجتهد لوصف المفحوص بعبارات مفهومة من طرف أيّ شخص ذكي." (2012، ص. 328).

اختبار تفهّم الموضوع

عرفت النسخة الأصلية لهنري موري[77] اتجاهين: اتجاه سيكولوجية الأنا و الاتجاه التحليلي التقليدي خاصة حول فريق فيكا شنتوب[78] (1990) في المدرسة المعروفة بالمدرسة الباريسية لجامعة باريس V .
و ضعت هذه المدرسة المحتوى الظاهر و المحتوى الكامن ل19 لوحة (ملحق رقم) من ال31 لوحة للنسخة الأصلية للاختبار.
صمّمت هذه المدرسة عدّة أوراق لفرز سياقات الخطاب (ملحق رقم). تنقسم أوراق الفرز إلى أربعة سلاسل: سلسلة الرقابة، سلسلة التلقائية، سلسة تجنّب الصراع و سلسلة بزوغ السياقات الأوّلية.
إذا رجعنا إلى أعمال فيكا شنتوب من سنة 1953 إلى سنة 1990 لتأكّدنا أنّ السلاسل الأربعة مستخرجة، على التوالي من النماذج الوظيفية الخمسة للتوظيف النفسي حسب السيكوباتولوجية التحليلية : العصاب الهجاسي، العصاب الهستيري، العصاب الخوافي، التنظيم الحدّي و الفصام.
فعلا، تحتوي سلسلة الرقابة على السياقات المستخرجة من التوظيف النفسي الهجاسي كما يظهر عياديا باستعمال الواقع ضد العواطف. تحتوي سلسلة التلقائية على السياقات الهيستيرية في استعمال العواطف ضد الواقع. تحتوي السياقات الخوافية (CP) على تجنّب الموضوع الخوافي. تحتوي السياقات (CN)، (CM)، (CF) على تجنّب الصراع كما يظهر في التنظيمات الحدّية. تحتوي سلسلة بزوغ السياقات الأوّلية على أنماط التوظيف النفسي للفصام و أشكال أخرى من الذهان.
تبقى سياقات الخواف موضوع جدال لحدّ الساعة في السيكوباتولوجية التحليلية و لهذا لا نجد أيّ مثال عيادي لها سواء تعلّق الأمر بالرورشاخ و بالTAT. يشار إلى الخواف في تفسير بروتكلات الTAT لمّا يكون في اتصال مع الهجاس أو الهستيريا (توظيف خوافي-هجاسي أو هيستيري-خوافي).
فيما يخصّ سياقات CF فلها معنى مرتبط بالنظرية السيكوسوماتية في اعتمادها على التمركز حول ما هو آني، ملموس كما وصفه بيار مارتي في مفهوم التفكير العملي.

بالرغم من وجود هذه الفجوات، التي تبقى موضوع اهتمام الاسقاطيين ،فلTAT منهجية يسير عليها و تتبع المراحل التالية:

[77] Henry Murray
[78] Vica Shentoub

المرحلة الأولى: التمرير و يتمّ بواسطة التعليمة "أحكي لي قصّة انطلاقا من اللوحة" و ذلك بالامتثال لمبدأ تحريض الادراك و الخيال.
المرحلة الثانية: التحليل لوحة بلوحة بتنقيط اللوحة مع وضع إشكاليتها.
المرحلة الثالثة: تحتوي المرحلة الثالثة على:

- تجميع السياقات في ورقة الفرز،
- إعطاء مقروئية و إشكالية البروتكول،
- إقتراح فرضيات حول التنظيم النفسي معتمدين على السيكوباتولوجية التحليلية بالطريقة التي شرحناها بالنسبة للرورشاخ.

الجزء الثالث: أمثلة عيادية

نجد في الملاحق أمثلة عيادية:

1. لطفل في مرحلة الكمون (WISCIII، رورشاخ، TAT مع تقرير يصف السير النفسي لسمير بعد تمرير، تنقيط و تفسيركلّ الاختبارات بما في ذلك اختبار شكل راي و معطيات المقابلة.
2. لراشد (الرورشاخ و الTAT) مع تفسير معطيات الاختبارين باللغة الفرنسية في انتظار ترجمتها.

المراجع

حجازي مصطفى :" الفحص النفساني. مبادىء الممارسة الميدانية. تقنياتها، خطواتها، و إشكالاتها" بيروت دار الطليعة للطباعة و النشر، 1979 ، 263 ص.

بياجي جان (1970): الابستمولوجيا التكوينية، (ترجمة، تقديم و تعليق السيد نفادي، مراجعة محمّد علي أبو ريان)، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، 1991.

سي موسي عبد الرحمان و بن خليفة محمود: علم النفس المرضي التحليلي الاسقاطي، الجزء الاوّل، الثاني و الثالث، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2008.

رحمة عزيزة: الذكاء السائل و التحصيل الدراسي و علاقتهما ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلّد 27، العدد الأوّل + الثاني، 2011، ص 321-361.
http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/321-361.pdf

روي شيفر(1954): الدراسة التحليلية النفسية لمحتوى الرورشاخ. مساهمات التحليل النفسي في الاختبار الإسقاطي (ترجمة و تقديم محمّد أحمد محمود خطاب)، القاهرة، المكتبة الأنجلو المصرية، 2012.

عبد الفتاح حسين: تكنيك الرورشاخ. ترجمة مختصرة و بتصرّف لدليل تكنيك الرورشاخ تأليف برونو كلوبفر و هيلين ديفيدسون، مكة، منشورات أمّ القرى، 2003.

فرويد. س (1900): تفسير الأحلام، (ترجمة مصطفى صفوان و مراجعة مصطفى زيور)، القاهرة، دار المعارف، 1994.

ALFONSO V.C., FLANAGAN D.P., RADWAN. S.: « The impact of the Cattell-Horn-Carroll Theory on the Development and Interprétation of Cognitive and Academic Abilities », in D.P. FLANAGAN and P. L . HARRISSON (ed), Contempory Intellectual Assessment, Second Edition : Theories, 2005, Tests and Issues (p. 185-202), New York, Guilford.

ANDRONIKOF. A et G. LEMMEL : Examen psychologique de l'enfant : approche clinique des processus mentaux. Enc Med Chir (Elsevier SAS, Paris tous droits réservés), Psychiatrie/ Pédopsychiatrie, 37-200-E-2003, 20p.

ARAR Fatima: L'équilibre psychosomatique chez l'enfant en échec scolaire: difficultés scolaires et problèmes de personnalité chez des enfants algériens en âge de latence. Sarbruck, E.U.E (Editions Universitaires Européennes).

ANZIEU Didier, CHABERT Catherine (1961) : Les méthodes projectives, , Paris PUF, 2005.

AZOULAY Catherine, EMMANUELLI Michèle : Nouveau manuel de cotation des formes au Rorschach, Paris, Dunod, 2012.

ARBISIO Christine : Le bilan psychologique avec l'enfant. Approche clinique du WISC III, Paris, Dunod, 2003, 327 p.

BACHELARD Gaston : Essai sur la connaissance approchée (6ème édition), Paris, J. Vernin, 1987, 310 p.

BATESON Gregory : Vers une écologie de l'esprit, Tome I et II, Seuil, Paris, 1980.

BEIZMANN Cécile : Livret de cotation des formes dans le Rorschach, Alger, CREAPSY, 2009.

BEN SLAMA Raja : L'arbre qui révèle la forêt. Traductions arabes de la terminologie freudienne, Figures de la psychanalyse, Eres, 2010/2, n° 20, pp 195-208.

BERNARD Claude (1865) : Introduction à l'étude de la médecine expérimentale, Paris, Flammarion, 1952.

BLOMART Janine : Le Rorschach chez l'enfant et l'adolescent. Etude génétique et liste de cotation des formes, ECPA, 1998.

BOEKHOLT Monika : Epreuves thématiques en clinique infantile. Approche psychanalytique, Paris, Dunod, 1993.

BOURGUIGNON Odile et BYDLOWSKI Monique : La recherche clinique en psychopathologie. Perspectives critiques, Paris, PUF, 1995.

BOUVET Maurice: La relation d'objet. Névrose obsessionnelle. Dépersonnalisation, in œuvres psychanalytiques I, Paris, Payot, 1967.

BOUVET Maurice: Résistances, transfert. Ecrits didactiques, in œuvres psychanalytiques II, Paris, Payot, 1968.

BRELET-FOULARD Françoise : Le T.A.T. Fantasme et situation projective. Narcissisme, fonctionnement limite, dépression, Paris Dunod, 1986.

BRELET-FOULARD Françoise, CHABERT Catherine : Nouveau manuel du TAT. Approche psychanalytique, Paris, Dunod, 2003. (2ème édition entièrement revue et augmentée)

CATTELL. R. B, Theory for fluid and christallised intelligence : A crititical experiment, Journal of Educational Psychology, 1963, 54, pp 1-22.

CHABERT Catherine : Psychanalyse et méthodes projectives, Paris, Dunod, 1998.

CHABERT Catherine : Le Rorschach en clinique adulte, Paris, Dunod, 1983.

CHABERT Catherine : La psychopathologie à l'épreuve du Rorschach, Paris, Bordas, 1987.

CHAHRAOUI Khadidja, BENONY Hervé : Méthodes, évaluations et recherches en psychologie clinique, Paris, Dunod, 2003.

CHILAND Colette : L'entretien clinique, Paris, PUF, 1983.

CICCONE Albert : L'observation clinique, Paris, Dunod, 1998.

COGNET Georges : Nouvelle Echelle Métrique d'intelligence 2, Alger, CREAPSY, 2008.

COTTRAUX Jean et collaborateurs: Méthodes et échelles d'évaluation des comportements, Issy les Moulineaux, Editions d'Application Psychotechniques, 1985.

COTTRAUX Jean : Les thérapies comportementales et cognitives, Paris, Masson, 2004.

CYSSAU Catherine (Sous la direction): L'entretien en clinique, Paris, Press Editions, 1998.

DAVID Christian : La bisexualité psychique, Paris, Payot, 1992.

DEBRAY Rosine et collaborateurs: L'intelligence d'un enfant. Méthodes et techniques d'évaluation, Paris, Dunod, 1998.

DEBRAY Rosine : L'examen psychologique de l'enfant à la période de latence (6-12 ans), Paris, Dunod, 2000.

DEUTSCH. F (1939) : L'interrogatoire psychosomatique, in R. Held De la psychanalyse à la médecine psychosomatique, Paris, Payot, 1968.

DSM IV : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux et des troubles du comportement (traduction française), 1996.

De VRIES Herman : L'analyse Comportementale. La conceptualisation des cas en Thérapie Comportementale et Cognitive, le lien Psy, Revue Algérienne de la Société de Psychiatrie, n° 10, décembre, 2010, pp 5-10.

EXNER John. E (2001): Manuel de cotation du Rorschach pour le système intégré (traduction française de Anne ANDRONIKOF), 5ème édition américaine revue et augmentée, Paris, Frison-Roche, 2007, 279 p.

EXNER John. E (2003) : Manuel d'interprétation du Rorschach en système intégré (traduction française de Anne ANDRONIKOF), Paris, Frison-Roche, 2012, 333 p.
FONTAN Patrick, ADRONIKOF Anne et collaborateurs : A free Software Solution and Compute the Rorschach Compréhensive System and supplementary scales, Rorschachiana (revue internationale du Rorschach), 2013, 34, pp 56-82.

FONTAINE Ovide et FONTAINE Philippe (Sous la direction) : Guide clinique de thérapie comportementale et cognitive, Paris, Retz, 2006.

FREUD Sigmund (1895-1902): La naissance de la psychanalyse, Paris, PUF, 1979.

FREUD Sigmund (1910) : Le trouble psychogène de la vision dans la conception psychanalytique, in Névrose, psychose et perversion, 1978, pp 167-173.

FREUD Sigmund : De la technique psychanalytique, (traduit de l'allemand par Anne Berman), Paris, PUF, 1953.

Freud. S (1932), les différentes instances de la personnalité psychique, in Les nouvelles conférences sur la psychanalyse, Paris, Gallimard, 1938

FUA Dominique (sous la direction) : Le métier de psychologue clinicien, Paris, Nathan, 1997.

GIBELLO Bernard: L'enfant à l'intelligence troublée, Paris, Le Centurion, 1984.

GIBELLO. B : La méthode clinique et la présentation de cinq grands cliniciens : Hippocrate, Galien, Avicenne, Piaget, Psychologie clinique, 2011, n° 31, pp 42-49.

Grégoire Jacques : L'examen clinique de l'enfant. Fondements et pratiques du WISC IV (2ème édition revue et complétée), Pierre Mardaga, 2009.

GUILBERT ROMANA Dominique : L'enfant face au test de Rorschach. Etude génétique, clinique et psychopathologique de l'enfant de 3 à 10 ans, Paris, PUF, 1975.

GUILLAUMIN Jean : La dynamique de l'examen psychologique, (2ème édition préfacée par Didier Anzieu), Paris, Dunod, 1977.

GREEN André: La causalité psychique entre nature et culture, Paris, Odile Jacob, 1995.
HORN J. L., CATTELL R.B : Refinement and test of the theory of the fluid and christallised intelligence, Journal of Educational Psychology, 57, 1966, pp 253-270/

JIDOUARD Henri : Le Rorschach, une approche psychanalytique, Lyon, PUL, 1988.

JOURDAN-IONESCU Colette et LACHANCE Jean: Dessin de la famille, 2ème Edition, Alger, CREAPSY, 2007.

JUMEL Bernard : Guide clinique des tests chez l'enfant, Paris, Dunod, 2008.

KAUFMAN A.S et KAUFMAN N.L : K-ABC, Batterie pour l'examen psychologique de l'enfant, ECPA, 1993.

KAUFMAN .AS et collectif : L'examen psychologique de l'enfant. K-ABC : Pratiques et fondements théoriques, Paris, la Pensée sauvage, 1994, 227 p.

KLEIN Mélanie (1921-1945) : Essais de psychanalyse: (traduction M. Derrida, Payot, 1989.

KUHN .T.S : (1962) La structure des révolutions scientifiques, Paris, Flammarion, 1983.

LAGACHE. D (1957) : La rêverie imageante, conduite adaptative au test du Rorschach, Bull Gr Fr Rorschach, **9** :3-11.

LAGACHE Daniel : L'unité de la psychologie, (4ème édition), Paris, PUF, 1993.

LAGACHE Daniel : La psychanalyse, (16ème édition , Que sais-je), Alger, Bouchène, 1993.

LAZARUS Arnold : Multimodal behavior therapy: Treating the 'BASIC ID.' Journal of Nervous and Mental Disease, 156(6), pp. 404-411, 1973.

LECERF Thierry et collaborateurs : Indice d'aptitude général pour le WISC-IV : normes francophones, Pratiques psychologiques 16 (2010) 109–121

LECERF Thierry et collaborateurs : Indice d'Aptitude Général et Indice de Compétence Cognitive pour le WISC IV : normes empiriques versus normes empiriques, Revue Européenne de Psychologie Appliquée, Vol 61 (2011) pp 115-122.

LECERF Thierry et collaborateurs : Scores composites CHC pour le WISC-IV: normes francophones, Pratiques psychologiques 18 (2012) 37–50.

MARTY Pierre: « La relation objectale allergique », Revue Française de Psychanalyse, 1958, pp. 5-33.

MARTY Pierre, FAIN Michel: « Importance du rôle de la motricité dans la relation objectale », Revue Française de Psychanalyse, XIX, 1955, n° 1-2 pp. 299-305.

MARTY Pierre, FAIN Michel, de M'UZAN Michel, DAVID Christian : « Le cas Dora et le point de vue psychosomatique », Revue Française de Psychanalyse, XXXII, 1968, n° 4, pp. 679-714.

MARTY Pierre: « Les mouvements individuels de vie et de mort. Essai d'économie psychosomatique », Paris, Payot, 1976, 244 p.

MARTY Pierre: « Intervention sur l'inhibition intellectuelle de Danièle FLAGEY », Revue Française de Psychanalyse, 5-6-1972, pp. 805-816.

MARTY Pierre: « L'ordre psychosomatique, désorganisations et régressions », Paris, Payot, 1980, 299 p.

MARTY Pierre: « La psychosomatique de l'adulte », Paris, P.U.F (collection Que sais-je), 1990, 127p.

MARTY Pierre: « Mentalisation et psychosomatique », Paris, empêcheurs de penser en rond, 1991, 53 p.

MARTY Pierre: « A propos des rêves chez les malades somatiques », Revue Française de Psychanalyse, sept-oct 1984, n° 5, pp. 1143-1161.

MARTY Pierre, LORIOD.J : « Fonctionnement mental et fonctionnement somatique » in Corps et Histoire, Paris, les Belles lettres, 1986, pp. 143-204.

MARTY Pierre: « Essai de classification psychosomatique de quelques malades somatiques graves », Psychiatrie française, n°5, 1985, pp. 753-763.

MARTY Pierre, DE MUZAN Michel, DAVID Christian: L'investigation psychosomatique, Paris, P.U.F, 1994 (2ème édition augmentée des préliminaires critiques à la recherche psychosomatique).

MARTY Pierre: Classification psychosomatique, Grille MARTY-IPSO, avril 1989, N° ISBN 2-907020-00-5, 8 p.

MISES Roger : Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent, Neuropsychiatrie de l'Enfance, 1990, pp 523-539.

MISES Roger et collaborateurs : Nouvelle édition de la classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent : la CFTMEA R-2000, Neuropsychiatrie Enfance et Adolescence, Elsevier, 2002, pp 233-261.

MISES Roger (sous la direction) : Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent – R-2012 (5ème révision), Presses de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique, 2012.

MIRABEL-SARON.C et VERA L: L'entretien en thérapie comportementale et cognitive, Paris, Dunod, 1995.

MONTHEIL Michel C. : Manuel de feuille de dépouillement de la figure de Rey, Paris, Centre de Psychologie Appliquée, 1993.

OURARI-SI MOUSSI Mira, SI MOUSSI Abderrahmane. : Retest et changements après une psychothérapie : constance et mutation du psychisme, Actes des 3èmes journées nationales de Psychologie et des Sciences de l'Education, sous le thème : Psychologie et problèmes de la Société moderne, Tome III, 25,26 et 27 mai, 1998, Alger, Editions El Hikma, 2000, pp 997-1004.

PARAT Catherine: L'affect partagé, Paris, PUF, 1975.

PERRON Roger: Les problèmes de la preuve dans les démarches de la psychologie dite clinique. Plaidoyer pour l'unité de la psychologie, Psychologie Française, tome 24, n° 1, 1979, pp. 37-49.

PERRON-BORELLI Michèle et PERRON Roger: L'examen psychologique de l'enfant, (5ème édition corrigée), Paris, PUF, 1982.

PERRON-BORELLI Michèle : Echelles différentielles d'efficiences intellectuelles, forme révisée, Paris, EAP, 1996.

PLANCHARD Emile : Théorie et pratique des tests, Paris, Nauwelaerts, 1972.

POLITZER Georges : Critiques des fondements de la psychologie, Paris, PUF, 1968.

POPPER K.R : La logique de la découverte scientifique, Paris, PUF, 1959.

POPPER K.R. : L'univers irrésolu. Plaidoyer pour l'indéterminisme, Paris, Hermann, 1984.

PREVOST Claude M : Janet, Freud et la psychologie clinique, Paris, Payot, 1973.

RACAMIER Paul : Les schizophrènes, Paris, Payot, 1980.

RAUSCH de TRAUBENBERG Nina : La pratique du Rorschach (9ème édition mise à jour), Paris, PUF, 2000.

RAUSCH de TRAUBENBERG Nina, BOIZOU. M.F: Le Rorschach en clinique infantile ; le réel et l'imaginaire chez l'enfant, Paris, Dunod, 1996.

REVAULT d'ALLONES Claude et al : La démarche clinique en sciences sociales, Paris, Dunod, 1989.

REUCHLIN Maurice : Les méthodes quantitatives en psychologie, Paris PUF, 1975.

REUCHLIN Maurice: Psychologie, (4ème édition revue et augmentée), Paris, P.U.F, 1981.

REY André : Manuel du test de copie et de reproduction de mémoire de figures géométriques complexes, Paris, Centre de Psychologie Appliquée, 1959.

ROGERS Carl : La relation d'aide et la psychothérapie, (traduction de JB ZIGLIARA, troisième édition), Tome 1 et 2, Paris, ESF, 1974.

RORSCHACH Herman (1947) : Psychodiagnostic. Méthode et résultats d'une expérience diagnostique de perception. Interprétation libre de formes fortuites, (7ème édition) , Paris, PUF, 1993.

ROUSSILLON René : Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale, Paris, Elsevier Masson, 2007.

ROUSSILLON René : Manuel de pratique clinique, Paris, Elsevier Masson, 2012.

SALEM Gérard : L'approche thérapeutique de la famille, (3ème édition revue et augmentée), Paris, Masson, 2001.

SAMAI-HADDADI Dalila : (a) Que faire de l'implication dans l'examen psychologique, Psychologie (revue de la Société Algérienne de Recherche en Psychologie), N° 7, 1999, pp. 39-61.

SAMAI-HADDADI Dalila : (b) La mentalisation à l'épreuve de l'examen psychologique. Illustration clinique, Psychologie Clinique et Projective (Revue de la Société du Rorschach et des Méthodes Projectives de Langue Française), volume 5, Paris, 1999, pp. 239-267.

SAMAI-HADDADI Dalila : (a) (Sous la direction), *Psychologie et psychopathologie des traumatismes et des maladies somatiques*, Alger, OPU (Office des Publications Universitaires), 2010, 285 pages.

SAMAI-HADDADI Dalila : (b) L'équilibre psychosomatique dans les dermatoses. Etude clinique, Sarbruck, E.U.E (Editions Universitaires Européennes), 2010, 496 pages.

SAMUEL-LAJEUNESSE. B et collaborateurs : Manuel de thérapie comportementale et cognitive, Paris, Dunod, 2004 (2ème édition).

SANGLADE-ANDRONIKOF. A, VERDIER GIBELLO. ML : L'examen psychologique de l'enfant. Les tests d'intelligence, d'aptitude, de raisonnement, Encycl. Med.Chir, Paris, Psychiatrie, 37180 C^{10}, 2-1983, pp 1-23.

SHENTOUB Vica et collaborateurs : Manuel d'utilisation du T.A.T. Approche psychanalytique, Paris, Dunod, 1990.

SPEARMAN. C : The abilities of man, New York, Mac Milan, 1927.

STAMBACK Mira et ZAZZO. R : Une épreuve de pointillage, Neuchatel et Niestlé, 1964.

THURSTONE LL : Multiple- factors analysis, Chicago, University of Chicago Press, 1947.

WALLON Philippe, MESMIN Claude : La figure de Rey. Une approche de la complexité, les Pluriels de Psyché, 1998.

WATSLAWICK Paul, HELMICK BEVEN Janet, D.JACKSON Don : Une logique de la communication, (traduit de l'américain par Janine Morche), Paris, Seuil, 1972.

WECHSLER David : La mesure de l'intelligence de l'adulte, (traduit de l'anglais par M. Comandé, avant propos du Pr. Pierre Pichot), Paris, PUF, 1973.

WECHSLER David: Manuel WISC-III. Echelle d'intelligence pour enfants, Paris, ECPA, 1997.

WECHSLER David : Manuel WISC-IV. Echelle d'intelligence pour enfants, Paris, ECPA, 2005.

WINNICOTT. D. W : Processus de maturation chez l'enfant, Paris, Payot, 1970.

WINNICOTT. D. W : Jeu et réalité. L'espace potentiel, Paris, Gallimard, 1976.

ZAZZO René et collaborateurs: Nouvelle Echelle Métrique de l'Intelligence, 2 volumes, Paris, Armand Colin, 1974.

ZAZZO René : Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1969.

ZIWAR. M : Psychanalyse des principaux syndromes psycho-somatiques, Revue Française de Psychanalyse, 1948, 12 n° 4, pp 505-540.

ZIWAR. M : Allergie, Encyclopédie Médico-Chirurgicale, Psychiatrie, 2-1955, 37400 K^{10}, 5 pages.

الملاحق

ملحق رقم 1: تقديم السلّم الجديد الميتري للذكاء

De Georges Cognet (2006, CPA), 2008 (CREAPSY)

Binet (1857-1911)
Définition de l'intelligence « Compréhension, invention, direction et censure : l'intelligence tient dans ces quatre mots » (A. Binet, *Les idées modernes sur les enfants*).
Alfred Binet et fétichisme (notion découverte par le magistrat français Charles de Brosses (1709-1777)
Sigmund Freud
1905, dans ses Trois essais sur la théorie sexuelle,
1905, dans la Gradiva de W. Jensen,
1919, dans « Un enfant est battu » : « […] Lorsque nous trouvons chez l'adulte une aberration sexuelle - perversion, fétichisme, inversion - nous sommes en droit de nous attendre à découvrir par anamnèse un tel événement fixateur dans l'enfance. Et bien avant la psychanalyse des observateurs comme Binet ont pu rapporter les étranges aberrations sexuelles de la maturité à des impressions de ce genre, datant précisément de la cinquième ou sixième année de l'enfance » (p. 222)
Fondateur de l'Année Psychologique
Fondateur de l'EMI avec Simon (1911)

Zazzo **(1910-1995)**
1960, Auteur du « bestiaire »
1955, Auteur de l'imitation précocissime de la protrusion de la langue in *Conduites et conscience 2*
1966, NEMI avec M. Gilly et M. Verba-Rad

Cognet
2006, NEMI 2
2007, Introduction à la psychologie scolaire
2011, Comprendre et interpréter les dessins d'enfants
Expert ECPA

RAPPEL HISTORIQUE DES TESTS D'INTELLIGENCE
Binet-Simon : premier test d'intelligence
Stanford-Binet Intelligence Scale (1916) : Premier test américain d'intelligence
Informations scolaires
Importance des différences linguistiques
Apparition des tests culture free
Les tests saturés en facteur G de Spearman
Facteurs spécifiques de l'intelligence
Ages de développement

Quotient de développement
Quotient d'intelligence de Stern
Quotient d'intelligence de Wechsler
Indices de dispersion

STRUCTURE DE LA NEMI 2

4 épreuves obligatoires
3 épreuves facultatives

LES 4 ÉPREUVES OBLIGATOIRES
Connaissances (29 items)
Comparaisons (27 items)
Matrices analogiques (30 matrices par ordre de difficulté croissante)
Vocabulaire (27 items par ordre de difficulté croissante)

IEC (Indice d'Efficience Cognitive)

LES 3 ÉPREUVES FACULTATIVES
Adaptation sociale (25 items par ordre de difficulté croissante)
Répétition de chiffres
7 séries de 3 items à l'endroit
5 séries de 3 items à l'envers
Représentations visuospatiales
Copie de figure pour les moins de 9ans
Comptage de cubes pour les plus de 9 ans

POURQUOI LA REVISION DE LA NEMI ?
Intégration des apports théoriques
Abandon des échelles d'âge (voir p. 3 et 6 du manuel)
Références au modèle de Carroll (1993)
Intelligence fluide (induction et déduction)
Intelligence cristallisée (apprentissage, pulsion épsitémophylique, identifications)
Conservation des apports de Binet et Zazzo
Approche globale de l'intelligence (les processus mentaux supérieurs de Binet)
Indice Global de Zazzo
Référence à l'âge de développement : (un AD est donné pour chaque épreuve)
Des items de Binet et Zazzo retenus : ont fait leurs preuves par leurs qualités métrologiques
Facilité et rapidité d'administration : 35' pour 4 épreuves obligatoires et 1 épreuve facultative
Aspects cliniques : La NEMI 2 accorde une importance capitale à la démarche clinique à travers :
Items d'apprentissage : s'assurer que la consigne est bien comprise par l'enfant
L'abandon du chronomètre : le principe de bonification n'a pas été retenu
Choix des épreuves facultatives : laissé à l'appréciation du clinicien
Expression des Résultats
Notes standard par épreuve : notes brutes transformées en notes standard avec 7 niveaux (Table A1, pp 224-232 du manuel)
Indice d'Efficience Cognitive (IEC) : Somme des notes standard aux épreuves obligatoires exprimé sous forme d'intervalle de confiance (table A2, p. 233 du manuel)

Rang percentile : permet de situer l'enfant par rapport aux pourcentages d'enfants qui ont obtenu la même note que lui (Table A3, p. 234 du manuel)
Age de développement : les résultats obtenus pour chaque épreuve peuvent être transformés en âges de développement (Table A4, p. 235 du manuel)

ملحق رقم 2: مثال لفحص نفسي لطفل

Nom : Samir Sexe : M

Etablissement : Ecole Primaire Age : 10 ; 6

Examinateur : D. HADDADI Classe : CM1

WISC - III TM

Echelle D'Intelligence de Wechsler

Pour Enfants – 3ème édition

Subtests	Notes brutes	Notes standard				
		Verb	Perf.	CV	OP	VT
Complètement. d'images	09		01		01	
Information	07	02		02		
Code	34		05			05
Similitudes	11	09		09		
Arrangement d'images	06		01		01	
Arithmétique	06	01				
Cubes	10		01			
Vocabulaire	04	01		01		
Assem. d'objets	14		02		02	
Compréhension	04	01		01		
(Symboles)	09		(01)			01
(Mém. chiffres)	10	(06)				
(Labyrinthes)	07		(01)			
Σ des notes standard		14	10	13	04	06
Note à l'Echelle Totale		24				

	Années	Mois	Jour
Date de passation	2010	10	26
Date de naissance	2000	04	22
Age	10	06	04

	Note	QI/ Indice	% ile	Intervalles de confiance	
Verbal	14	56	0,2	53-65	52-66
Performance	10	52	0.1	50-65	49-66
Total	24	50	<0.1	47-58	46-59
Comp.Verb.	13	62	1	59-71	57-72
Org.Percep.	04	50	<0.1	48-63	47-65
Vit. De trait	06	63	1	61-78	59-80

Rorschach :

TEXTE	COTATION
Planche I 1'15'' Regarde et écarquille les yeux… je sais pas ce que c'est ? (essaie) tourne la planche puis la remet > … **1.** C'est un oiseau … (imagine ?) … V … ٨ entrain de voler [Toute la planche] **2.** Un avion [Partie médiane entière]. L'avion qui vole l'oiseau ne vole pas. 3'35''	G kan A Ban D k-ob obj
Planche II 19'' **3.** Un accident (montre rouge haut, rouge bas et noir) V parce que c'est un oiseau	G F-C A/sang

mort [Toute la planche] (?) parce que une voiture l'a écrasé l'oiseau et c'est pas bien (?) à du sang (?) sur la tête et les pieds (montre respectivement le rouge haut et le rouge bas … il va au paradis 3'11''	→Clob Confabulation
PLANCHE III ^ **V** Comme la planche II **4.** mais un aigle il est mort [toute la partie noire] … ^ **5.** C'est un papillon qui est mort (montre rouge milieu) (à quoi vois-tu qu'il est mort ?) parce qu'il est rouge (?) c'est du sang (à quoi vois-tu que l'aigle est mort ?) il est coupé en deux … (montre le blanc qui sépare les deux parties). 4'44'' **Enquête aux limites** : Non ce n'est pas des personnes.	Persévération D F^{-}clob A Dbl F^{+}C A/sang →Clob
PLANCHE IV 7'' ^ Je connais pas ce que c'est (essaie) **V** … (fait non de la tête) . je connais pas **6.** cet animal [Toute la planche] il manque la queue (montre le haut de la planche] 2'18''	G F± ~~A~~
PLANCHE V ^ **7.** Euh c'est une chauve-souris [toute la planche] (soupire) V **8.** cet animal est petit … il s'appelle le papillon il manque le visage (?) du papillon (montre le bas de la planche pour désigner le visage) [toute la planche] 1'15''	G F+ A Ban G F- ~~A~~
PLANCHE VI Je connais pas qu'est- ce que c'est … (essaie) . (fait non de la tête) je ne peux pas imaginer 1'12''	Refus
PLANCHE VII 15'' ^ Je ne connais pas… (essaie)… **9.** un cochon [Tiers médian] (?) la tête de deux cochons [2ème tiers médian] 1' 15''	D F+ Ad
PLANCHE VIII **10.** celle là c'est une avion la verte ça c'est un avion et ça des **11.** animaux [Roses latéraux] qui montent sur l'avion pour casser l'avion **12.** des lézards [Roses latéraux] .. on peut dire que ça. 2'10''	D F- obj D k^{-}an A/obj Confabulation D F+ A Ban
PLANCHE IX hum.. Hum.. celle là .. là je ne connais pas **13.** c'est trop moche c'est trop laid (?) ça (rose bas) et ça (vert) et ça (orange) (pourquoi c'est moche ?) à cause de la forme (?) ça c'est pas égal à ça et ça c'est pas égal à ça. c'est pas beau (ça pourrait être quoi ?) je sais pas. 2'15''	G F± Abstr
PLANCHE X 9'' Euh… c'est des animaux qui sont en couleur et c'est moche … **14.** il y a des araignées bleues (bleus latéraux) il y a **15.** des chenilles qui sont rouges (bandes roses) et il y a **16.** des abeilles qui sont jaunes [jaunes intérieurs] .. et il y a **17.** une petite chenille qui est verte mais qui n'est pas belle … celle là la verte la grande et **18.** celle la petite [brun au milieu] c'est une petite chenille qui est belle (?) le clair il est beau.. le vert il est moche. 4'10''	D F+ A Ban D F^{+}C A D F^{-}C A D F+ A D F- A Clivage

Choix + : V et X (?) Ces images sont belles. Celle là (montre la VIII) elle est belle à cause des couleurs et celle là (montre la V) à cause du noir.
Choix - : II et III (?)
II : Elle a plus du rouge et celle là (III), elle a moins de rouge (,) parce que c'est du sang.
Le père : VII (?) « Lorsqu'il regarde la télé toute la nuit et même il regarde et les informations. Y a le visage (montre le tiers haut) visage d'un enfant.
La mère : X (?) « Parce que quand ma mère fait le maquillage elle fait du rouge elle est belle »
Toi : V (?) « un informaticien parce que j'utilise beaucoup l'informatique.

Psychogramme :

R= 18	G= 6	33%	F= 11	H= 0	F% = 61%
Tps total :	D= 12	66%	F+ = 6	A= 13	F% élargi:
tps/réponse:			F±= 1	Ad= 1	F+ %= 59%
tps lat. moy:			F-= 3	Sang= 2	F+% élargi=
			kan= 2	Abstr= 1	H%= 0%
			kob= 1	Obj= 3	A% = 78%
T.Appr. :			C= 1		Ban = 4
T.R.I :			FC= 3		
F. compl. :			FClob= 1		
RC% :			→Clob = 2		

TAT

PLANCHE 1 : 10''

Il est entrain de réfléchir qu'est ce qu'il fait … (Oui) C'est un bateau . (montre le violon) il est cassé … il va le réparer … (?) (et après ?) il va marcher à la mer … il va utiliser son moteur 2'

PLANCHE II 25''

(Ecarquille les yeux) je ne sais pas ce c'est … (?) fait non de la tête (?) j'imagine rien… (?) c'est des personnages… (?) ils sont occupés … (?) à un bébé … le voilà . dans le ventre de sa maman… pour donner naissance … (?) sa mère … (oui) il va grandir .. il va occuper occuper du cheval … (oui) le monsieur et cette personne là (montre la jeune fille) va raconter une histoire à le bébé pour qu'il dorme (c'est qui cette personne) je sais pas c'est qui. 4'35''

PLANCHE 3BM 2'35''

(Fait non de la tête tout en regardant la planche et en me regardant) … non rien …(?) un homme qui est bossu… (oui) … il dort… (Oui) sur le champignon (montre le rectangle sur lequel est posé la main … oui il veut pas se réveiller parce qu'il dort toujours. 5'50''

PLANCHE 4 : 1'45''

(Ecarquille les yeux)… je ne sais pas (très long silence) … (?) des personnages … (oui) un homme et une femme. 2'10''

PLANCHE 5 7''

C'est une femme qui regarde la cuisine … qu'est ce qui. elle regarde qu'est-ce qu'il y a dans la cuisine… elle a trouvé un potager. Une table. un bouquet de fleurs et une lampe. 1'40''

PLANCHE 6BM

Un homme et une grand-mère … qui racontent entre eux … qui racontent une histoire des enfants … (la grand-mère de qui ?) de cet homme. 1'15''

PLANCHE 7BM

Des hommes non des grands pères … ils racontent entre eux … je sais pas qu'est ce qu'ils racontent. 1'15''

PLANCHE 8BM 7'' (Fait des grimaces de dégoût) . euh . ça c'est des hommes qui tuent l'homme et l'enfant sorcier il bloque la magie pour qu'ils ne sortent pas (?) et l'enfant sort 1'45''

PLANCHE 10 (Changement euphorique à partir de cette planche) Un homme et un homme ils sont amoureux (très long silence) ils s'embrassent entre eux. (range la planche) 1'15''

PLANCHE 11 :

C'est un paysage … qui n'est pas beau… et il y a des loups … il mange les vaches (?) il est noir (range la planche) 1'15''

PLANCHE 12BG

C'est la forêt … qui n'est pas belle et le bateau il fait un accident… (range la planche) 1'

PLANCHE 13B 19''

(Prend la planche) le garçon il s'assoit devant la maison il mange un sandwich de hamburger il mange un hamburger … (oui) il regarde le cheval (?) il est caché. J'en ai marre de jouer à ce jeu (il reste deux planches) … (il se lève et range les planches) 1'35''

PLANCHE 19 15''

Fait des grimaces et prend la planche… c'est un train à fantômes … c'est tout. 1'15''

PLANCHE 16 20''

Y a pas d'images … (prend la planche la secoue puis la repose**) (**répétition de la consigne)

COMPTE RENDU DE L'EXAMEN PSYCHOLGIQUE

Samir, âgé de 10 ans et demi m'a été orienté pour un examen psychologique approfondi en vue d'expliquer les difficultés d'apprentissage scolaires qu'il présente depuis sa première année de scolarisation. Salim est le deuxième d'une fratrie de trois autres garçons : un frère aîné et deux jumeaux plus jeunes que lui. Il est scolarisé dans une école qui applique le programme français conjointement au programme algérien et assure la double vacation du fait de la surcharge de l'effectif des écoliers.

Comme Samir est francophone, je l'ai examiné à l'aide d'une épreuve d'intelligence (WISC III), de deux épreuves de personnalité (Rorschach et TAT) et d'une épreuve graphique (Figure Complexe de Rey).

L'examen s'est déroulé sur plusieurs séances du fait que Samir ne se donnait pas facilement à l'exploration et trouvait, pendant plusieurs séances, la fatigue, comme motif de son refus de parler. Aussi, parfois il évoquait des circonstances survenues pendant la période où je le voyais comme raisons valables de son épuisement, motifs, par ailleurs non confirmés par ses parents. A ce propos, il dit qu'il n'a pas dormi hier parce qu'il a perdu son grand-père maternel. Ce dernier est mort quand la mère avait 13 ans.

Samir a parlé et marché tard et présente jusqu'à maintenant des problèmes de contrôle sphinctérien, surtout, sous forme d'encoprésie.

L'épreuve graphique montre des confusions contenant-contenu ainsi qu'une réalisation du dessin par décharges motrices réalisant un graphisme ne correspondant pas du tout au modèle, ni dans ses proportions, ni dans ses formes sollicitées.

Le test d'intelligence, montre des écarts entre les performances verbales et pratiques en faveur des premières, réalisant des scores bien au-dessous de la moyenne. Ces résultats s'expliquent plus par une désorganisation perceptive que par une incompréhension verbale et une lenteur dans la réalisation des tâches. En effet, c'est l'indice d'organisation perceptive qui est plus bas que les deux autres indices (la compréhension verbale et la vitesse de traitement).

Les épreuves de personnalité montrent, au Rorschach, des préoccupations morbides en rapport avec un bestiaire, sans aucune représentation humaine. Les associations sont, dans leur majorité, arbitraires. Dans l'épreuve thématique, en l'occurrence, le TAT, les histoires sont construites sur un mode de défauts avérés de la perception. Les objets sont le plus souvent détériorés et les associations, comme au Rorschach, sont tout aussi arbitraires.

En conclusion, nous pensons que Samir souffre d'une dysharmonie évolutive avec une structure psychotique.

ملحق رقم 3: بطاقات اختبار الرورشاخ:

I

II

III

IV

V

VI

VII

VIII

IX

X

ملحق رقم 4 : السيكوغرام

R= …….	G=	F+:	H=	F% = ...
Tps total : …	Gbl = ...	F= { F±	(H)=	F% élar: .....
Tps/réponse: …	D/G=	F-:	Hd=	F+ %= .....
Tps lat. moy: …	G% = ...		(Hd)	F+% élarg= ...
	D= ……...	K=	A=	H%= .....
	Dbl=	kan=	(A)=	A% = ...
T.Appr. : …….	D/D=	kob=	Ad=	Ban =……..
T.R.I : ……	D%=	kp=	(Ad)=	
F. compl. : ……	Dd=	C=	Bot=	
RC% :	Ddbl=……	CF=	Anat=	
	Dd% = ...	FC=	Sang=	
		C'= …….	Pays=	
		C'F= ……	Nat=	
		FC'= ……..	Arch=	
		E=	Obj=	
		EF=	Elem=	
		FE=	Frag=	
		Clob=	Art=	
			Symb=	
			Abstr=	
			Autres=	

محاضرات حدادي

ملحق رقم 5: معايير الرورشاخ

NORMES D'UN PSYCHOGRAMME MOYEN

Type d'appréhension : Tableau récapitulatif
(D'après R.BOCHNER et F.HALPERN : l'application clinique du test de Rorschach, Paris, P.U.F, 1948).

G		D		Dd		Dbl	
20-30%	G	60-68%	D	6-10%	Dd	3%	Ddl
31-45%	G	69-85%	D	11-15%	Dd	4-6%	Ddl
46-60%	G	86-90%	D	16-25%	Dd	7-12%	Ddl
Plus de 60%	G	Plus de 90%	D	Plus de 25%	Dd	Plus de 12%	Ddl

R (Productivité) : 20 – 30 réponses
Temps Total : 20'– 30'
T./ réponse : Doit être inférieur à 60''
T./ de latence moyen : 10 – 20''
F% : 50 – 70 %
F+ % : 80 – 85 %
A % : 35 – 50 %
H % : 12 – 18 %
RC % : 35 – 37 %
Nombre de K moyen : 2 – 4

Type de résonnance intime (T.R.I. : $\sum K / \sum C$)
T.R.I extratensif : Quand la $\sum K$ des est inférieure à la $\sum C$
T.R.I introversif : Quand la $\sum K$ des est supérieure à la $\sum C$
T.R.I ambiequal : Quand $\sum K = \sum C$
T.R.I coarté : Quand $\sum K = \sum C = 0$

Il n'existe pas de norme, mais on note une plus grande fréquence des T.R.I. extratensifs.

Formule complémentaires (FC : $\sum k / \sum E$)

ملحق رقم 6 : متغيّرات النظام الادماجي الأمريكي

1. Age	21. MQNone	41. (2)	61. WDA%	81. Cg	101. FAB2
2. Educ	22. S-	42. 3r + (2)/R	62. X+%	82. Cl	102. ALOG
3. R	23. M	43. Lambda	63. X-%	83. Ex	103. CONTAM
4. W	24. FM	44. EA	64. Xu%	84. Fi	104. Sum 6 Sp Sc
5. D	25. m	45. Es	65. Isolate/R	85. Food	105. Lvl 2 Sp Sc
6. Dd	26. FM+m	46. D Score	66. H	86. Ge	106. WSum6
7. S	27. FC	47. AdjD	67. (H)	87. Hh	107. AB
8. DQ+	28. CF	48. a (active)	68. Hd	88. Ls	108. AG
9. DQo	29. C	49. p (passive)	69. (Hd)	89. Na	109. COP
10. DQv/+	30. Cn	50. Ma	70. Hx	90. Sc	110. CP
11. FQx+	31. Sum Colar	51. Mp	71. All H Cont	91. Sx	111. GOODHR
12. FQxO	32. WSumC	52. Intellect	72. A	92. Xy	112. POORHR
13. FQxu	33. Sum C’	53. Zf	73. (A)	93. Idio	113. MOR
14. FQx-	34. Sum T	54. Zd	74. Ad	94. DV	114. PER
15. FQxNone	35. Sum V	55. Blends	75. (Ad)	95. INCOM	115. PSV
16. MQ+	36. Sum Y	56. Blends/R	76. An	96. DR	
17. MQo	37. Sum Shading	57. Col-Shd Blends	77. Art	97. FABCOM	
18. MQu	38. Fr + rF	58. Afr	78. Ay	98. DV2	
19. DQv	39. FD	59. Populars	79. Bl	99. INC2	
20. MQ	40. F	60. XA%	80. Bt	100. DR2	

ملحق رقم7: الملخّص الشكلي للنظام الإدماجي

Code de localisation	
Zf	=
ZSum	=
Zest	=
W	=
D	=
Dd	=
S	=

Qualité de Développement (DQ)	
+	=
O	=
v/+	=
V	=

Qualité Formelle				
		FQx	MQual	W+D
+	=			
O	=			
U	=			
-	=			
None	=			

Déterminants		
Blends	Single	
	M	=
	F	=
	M	
	M	=
	FC	=
	CF	=
	C	=
	Cn	=
	FC’	=
	C’F	=
	C’	=
	FT	=
	TF	=
	T	=
	FV	=
	VF	=
	V	=
	FY	=
	YF	=
	Y	=
	Fr	=
	rF	=
	FD	=
	F	=
	(2)	=

Contenus		Approche
H	=	I
(H)	=	II
Hd	=	III
(Hd)	=	IV
Hx	=	V
A	=	VI
(A)	=	VII
Ad	=	VIII
(Ad)	=	IX
An	=	X
ArT	=	
Ay	=	
Bl	=	
Bt	=	
Cg	=	
Cl	=	
Ex	=	
Fd	=	
Fi	=	
Ge	=	
Hh	=	
Ls	=	
Na	=	
Sc	=	
Sx	=	
Xy	=	
Id	=	

Cotations spéciales			
		Lv1	Lv2
DV	=		
INC	=		
DR	=		
FAB	=		
ALOG	=		
CON	=		
Raw Sum6	=		
Wgtd Sum6	=		
AB	=	GHR	=
AG	=	PHR	=
COP	=	MOR	=
CP	=	PER	=
		PSV	=

Rapports, pourcentages et dérivations

R =		L =			
EB	=	EA	=	EBPer	=
Eb	=	Es	=	D	=
		Adj es	=	Adj D	=
FM	=	SumC’	=	SumT	=
M	=	SumV	=	SumY	=

FC :CF+C	=
Pure C	=
Sum C’ :Wsum C	=
Afr	=
S	=
Blends :R	=
CP	=

COP =	AG =
GHR :PHR	=
a :p	=
Food	=
SumT	=
Human Cont	=
Pure H	=
PER	=
Isol Index	=

a:p	=	Sum6	=
Ma :Mp	=	Lv2	=
2AB+(Art+Ay)	=	WSum6	=
MOR	=	M-	=
		M none	=

XA%	=
WDA%	=
X-%	=
S-	=
P	=
X+%	=
Xu%	=

Zf	=
W :D :Dd	=
W :M	=
Zd	=
PSV	=
DQ+	=
DQv	=

3r+(2)/R	=
Fr+rF	=
Sum V	=
FD	=
An+Xy	=
Mor	=
H :(H)+Hd+(Hd)	=

PTI =	DEPI =	CDI =	S-CON =	HVI =	OBS =

الملحق رقم 8: المادة الظاهرة و التحريضات الكامنة[79]

اللّوحــة 1

المادة الظاهـرة: تمثّل هذه اللّوحة طفلا، الرأس بين اليدين ينظر إلى كمان موضوع أمامه.

التحريضات الكامنـة: تبعث هذه اللوحة إلى تقمّص شخص صغير، في وضعية عدم النضج الوظيفي و الذي يجد نفسه في مواجهة مع موضوع راشد يحمل دلالات رمزية واضحة.

اللّوحــة 2

المادة الظاهـرة: تمثّل هذه اللّوحة مشهدا ريفيا و ثلاث أشخاص، في الواجهة الأولى فتات تحمل كتبا، في الواجهة الثانية رجل برفقة حصان و امرأة متكئة على شجرة و التي من الممكن أن تُدْرَك على أنّها حامل.

في هذه اللوحة، لا يظهر الاختلاف في الأجيال بين الأشخاص الثلاثة بصفة صريحة، لكّن الفروق الجنسية ممثلة بوضوح.

التحريضات الكامنة: بإمكان العلاقة الثلاثية المعروضة في اللوحة أن تنشط الصّراع الأوديبي.

اللّوحـة 3 BM

المادة الظاهـرة: شخص، جنسه و سنه غامضان، ملقى عند حافة مقعد، في الزاوية على اليسار يوجد شيء صغير، يصعب أحيانا تعيينه و مع ذلك غالبا ما يُدْرَكُ على أنّه مسدس. عدم إدراكه عند تناول إشكالية اللوحة لا يعّد إنكارا.

التحريضات الكامنة : تبعث هذه اللّوحة إلى إشكالية فقدان الموضوع كما تطرح مسألة إرصان الوضعّية الاكتئابية.

اللّوحــة 4

المادة الظاهـرة: زوج، امرأة بالقرب من رجل يلتفت. الفروق الجنسية في هذه اللّوحة ممثلة بوضوح مع غياب الفرق في الأجيال.

التحريضات الكامنة: تبعث هذه اللّوحة إلى الصراع النزوي في علاقة متغايرة الجنس، أين كلّ من الطرفين قادر على حمل ميولات نزوية عدوانية و لبيدية.

اللّوحــة 5

المادة الظاهـرة: امرأة في متوسط العمر، اليد على مقبض الباب، تنظر إلى داخل غرفة. هذه المرأة متمثلة بين الداخل و الخارج، الداخل يصوّر غرفة تضمّ طاولة، باقة ورد، مصباح فوق الطاولة وفي المؤخرة نوع من الأثاث (Un buffet) وضعت عليه مكتبة صغيرة مع كتب بين مكبسين للورق.

التحريضات الكامنة: تبعث هذه اللّوحة إلى صورة أمومية، التي تقتحم و تنظر.

اللّوحة 6 BM

المادة الظاهـرة: زوج، رجل في الواجهة يبدو مهموما و امرأة كبيرة في السّن تنظر في الاتجاه الآخر. في هذه اللوحة الفروق الجنسية و الاختلاف في الأجيال ممثل بوضوح.

---

[79] ترجمة فهيمة لراري و تصحيح د.حدادي في إطار برامج بحث مخبر علم النفس العيادي و القياسي لجامعة الجزائر 2 للوحات اختبار تفهّم الموضوع لفيكا شنتوب (1990)

التحريضات الكامنة: تبعث هذه الاِحة إلى الاقتراب أم – ابن في سياق انزعاج، حيث أن الفرق في الأجيال على مستوى المضمون الكامن يبعث إلى منع الاقتراب الأوديبي، البارز من خلال عدم تقابل الشخصين.

اللّوحة 6 GF

المادة الظاهرة: زوج متغاير الجنس ، في الواجهة الأولى امرأة جالسة تلتفت إلى رجل الذي ينحني باتجاهها و بفمه غليون (Une pipe).

التحريضات الكامنة: تبعث هذه اللّوحة إلى هوام الإغراء، حيث تختبر القدرة على دمج التقمّص الأنثوي في إطار علاقة الرّغبة.

اللّوحة 7BM

المادة الظاهرة: رأسا رجلين، أحدهما كبير في السن يلتفت للآخر"شاب" مشمئزّ. في هذه اللّوحة الاختلاف في الأجيال ظاهر لكن علامات عدم النضج الوظيفي لأحد الطرفين غير موجودة.

التحريضات الكامنة: تبعث هذه اللّوحة إلى الاقتراب أب – ابن في إطار تحفّظ الابن، كما ستدعي ازدواجية العاطفة في العلاقة مع الأب.

اللّوحة 7GF

المادة الظاهرة: امرأة تمسك بكتاب بين يديها و تنحني باتجاه طفلة لها ملامح حالمة، تمسك بدمية بين ذراعيها.

الفرق في الأجيال في هذه اللّوحة هو مدعّم بوجود الدمية و عدم النضج الوظيفي بارز من خلال وضعية الطفلة.

التحريضات الكامنة: تستطيع هذه اللّوحة أن تنشّط إشكالية العلاقات أم – بنت في بعدين: منافسة – تقمّص و علاقات مبكّرة أم – طفل.

اللّوحة 8 BM

المادة الظاهرة: في الواجهة الأولى ولد فتي، مراهق وحده و بندقية على الجانب، يدير ظهره للمشهد الذي هو في الواجهة الثانية و الذي يمثّل رجلا مستلقى و شخصيْن آخريْن أحدهما يمسك بيده شيئا راضا (Contondant).

التحريضات الكامنة: تنشّط هذه اللوحة التصّورات التي من المحتمل أن تتعلّق بقلق الخصاء و/ أو بالعدوانية اتجاه الصورة الأبوية.

اللّوحة 9 GF

المادة الظاهرة: شخصان من نفس الجنس و الجيل، في الواجهة الأولى شابة وراء شجرة تمسك بيدها أشياء و تنظر، في الواجهة الثانية شابة أخرى تجري في مستوى أدنى. مشهد من الخلف، غالبا ما يدرك كأنه مشهد بحري.

التحريضات الكامنة: تحرّض هذه اللّوحة بقوة إشكال الهوّية، التي تُتَرْجَمُ لاسيما من خلال الالتباس الموجود على مستوى الأشخاص واصطدام الأدوار.

اللّوحة 10

المادة الظاهرة: اقتراب زوج لا يظهر إلا وجهاهما. الاختلاف في الأجيال غير موجود، لكن الصورة غير واضحة بشكل كافي، حتى تكون هناك ترجمات مختلفة لسّن و جنس الشخصين.

التحريضات الكامنة: تبعث هذه اللّوحة إلى التعبير اللّبيدي بين الزوج فمحتواها يذّكر بوضوح العلاقة اللّبيدية.

اللّوحة 11

المادة الظاهرة: مشهد مشوش (**Chaotique**) مع اصطدام عمودي للظلال و النور، هناك بعض العناصر مبينة بشكل أفضل: جسر، طريق، جزء على اليسار (تنين أو ثعبان) تسمح بإعادة تنظيم المحتوى.

التحريضات الكامنة: اللّوحة مقلقة و تحرّض الصراع بين الطبيعة الممثلة بمناظرها الخطيرة فهي تختبر قدرة الشخص على إرصان القلق ما قبل تناسلي.

اللّوحة 12BG

المادة الظاهرة: مشهد غابي على حافة مجرى الماء، في الواجهة الأولى شجرة و قارب، نباتات و ما يوجد في الخلف غير دقيق كما يغلب نسبيا على الرسم الإضاءة.

التحريضات الكامنة: الطابع التصويري و المألوف للمحتوى يستخدم القدرات الأوّلية للتفرقة بين العالم الداخلي و العالم الخارجي و يبعث إلى نشاط مدرك معروف بالرجوع إلى الخبرات ما قبل التناسلية الجيّدة.

اللّوحة 13 B

المادة الظاهرة: طفل صغير يجلس عند عتبة كوخ، ذو ألواح مفككة، الداخل مظلم و الخارج مضيء.

التحريضات الكامنة: تبعث هذه اللّوحة إلى الوحدة في إطار الرمزية الأمومية غير الثابتة. الوحدة التي تظهر في وجود شخص لوحده و عدم ثبات الرمزية الأموية التي يُرْمَزُ لها من خلال البيت ذي الألواح المفكّكة، هي عناصر أساسية لهذه اللّوحة.

اللّوحة 19

المادة الظاهرة: يمثّل مشهدا مع منزل تحت الثلج أو مشهدا بحريا مع سفينة في العاصفة محاط بأشكال شبحية و أمواج مع تباين بين الأسود و الأبيض.

التحريضات الكامنة: البحر مثل الثلج هما مرجعين للطبيعة التي تبعث ضمنيا و رمزيا إلى الصورة الأمومية. المثير ينشّط إشكالية ما قبل تناسلية في إطار استدعاء الحاوي و محيط يسمح بإسقاط الموضوع الحسن و السيئ كما تدفع اللّوحة إلى النكوص واستدعاء هوا مات رهابية.

اللّوحـــة 16

المادة الظاهرة: لوحة بيضاء، آخر ما تقدم و هي مختلفة تماما عن اللّوحات الأخرى و تتطلب تعليمة جديدة.

التحريضات الكامنة: تبعث هذه اللّوحة إلى الطريقة التي ينظم بها الشخص مواضيعه المفضّلة و العلاقات التي يقيمها معها.

ملحق رقم 9 : ورقة الفرز الأولى ل TAT[80]

أساليب السلسلة A (الرقابة).	أساليب السلسلة B (التلقائية).	أساليب السلسلة C (تجنب الصراع)	أساليب السلسلة E (بزوغ السياقات الأوّلية).
A0 الصراع الضمنفسي. **A1** 1- قصة منسوجة قريبة من الموضوع المألوف. 2- اللجوء إلى مصادر أدبية، ثقافية وإلى الحلم. 3- إدراج المصادر الاجتماعية والحس المشترك. **A2** 1- الوصف مع التعلق بالتفاصيل (منها ما يذكر بصفة نادرة) بما في ذلك التعبيرات والوضعيات. 2- تبرير التفسيرات من خلال تلك التفاصيل. 3- تحفظات كلامية. 4- ابتعاد زماني-مكاني. 5- تدقيقات رقمية. 6- تردد بين تفسيرات مختلفة. 7- ذهاب وإياب مابين التعبير النـزوي والدفاع. 8- ثرثرة، إجترار. 9- إلغاء. 10- عناصر من نمط التكوين العكسي (نظافة، ترتيب، تعاون، واجب، اقتصاد، الخ...) 11- إنكار. 12- تأكيد على ما هو خيالي. 13- عقلنة (تجريد، رمزية، إعطاء عنوان للقصة له علاقة مع المحتوى الظاهر). 14- تغير مفاجئ في اتجاه القصة (مصحوب أو لا بتوقف في الخطاب). 15- عزل العناصر أو الأشخاص. 16- ذكر تفصيل كبيرو/أو صغير وعدم إدماجه في القصة. 17- تشديد على الصراعات النفسية-الداخلية. 18- عواطف معبّر عنها بحد أدنى.	**B0-** الصراع البيشخصي. **B1** 1- قصة منسوجة حول رغبة شخصية. 2- إدخال أشخاص غير موجودين في الصورة. 3- تقمصات مرنة ومنتشرة. 4-تعبيرات لفظية عن عواطف متنوعة معدّلة من طرف المنبه. **B2** 1- دخول مباشر في التعبير. 2- قصة ذات إثارة, تخريف بعيد عن الصورة. 3- تشديد على العلاقات بين الأشخاص, قصة على شكل حوار. 4- تعبير لفظي عن عواطف قوية أو مبالغ فيها. 5- تهويل 6- تصورات متضادة, تناوب بين حالات انفعالية متناقضة. 7- ذهاب وإياب بين رغبات متناقضة. نهاية ذات تحقيق سحري للرغبة. 8- تعجبات، تعاليق،استطراد، مصادر/ تقديرات شخصية. 9- شبقانية العلاقات, سواد الموضوع الجنسي و/أو رمزية شفافة. 10- تعلق بالتفاصيل النرجسية ذات قيمة علائقية. 11- عدم استقرار في التقمّصات. تردد حول جنس و/أو سن الأشخاص. 12- تشديد على موضوع من نوع: ذهاب، جري، قول، هروب،...الخ. 13- وجود مواضيع الخوف، الكارثة الدوار،...الخ في سياق تهويلي.	C/P 1- زمن كمون أوّلى طويل/أوصمت هام داخل القصة. 2- ميل عام إلى التقصير. 3- عدم التعريف بالأشخاص. 4- أسباب الصراعات غير محددة, قصة مبتذلة لحد الإفراط دون طابع شخصي،تصفيح. 5- ضرورة طرح أسئلة، ميل إلى الرفض، رفض. 6- ذكر عناصر مقلقة متبوعة أو مسبوقة بتوقفات في الخطاب. **C/N** 1- تشديد على الإحساس الذاتي (غير علائقي). 2- مصادر شخصية أو متعلقة بالتاريخ الشخصي. 3- عاطفة معنونة. 4- هيأة دالة على العواطف. 5- تشديد على الخصائص الحسية. 6- تأكيد على رصد الحدود والأطر. 7- علاقات مرآتية. 8- نسج قصة على منوال لوحة فنية. 9- نقد الذات. 10- تفاصيل نرجسية, مثلنة ذاتية. **C/M** 1- استثمار مفرط في وظيفة الإسناد على الموضوع. 2- مثلنة الموضوع (قيمة إيجابية أو سلبية). 3- مزح, طرافة. **C/C** 1- إثارة حركية, إيماءات و/أو تعبيرات جسمية. 2- طلبات موجهة للفاحص. 3- انتقادات للأداة و/أو الوضعية. 4- تهكم، سخرية. 5- غمزة للفاحص. **C/F** 1- تمسك بالمحتوى الظاهري. 2- تشديد على ما هو يومي، واقعي، حالي و ملموس. 3- تشديد على الفعل. 4- اللجوء إلى معايير خارجية. 5- عواطف ظرفية.	**E** 1- عدم إدراك مواضيع ظاهرة. 2- إدراك تفاصيل نادرة و/أو غريبة. 3- تبريرات اعتباطية انطلاقا من هذه التفاصيل. 4- إدراكات خاطئة. 5- إدراك حسي. 6- إدراك مواضيع مفككة (و/أو مواضيع محطمة, أو أشخاص مرضى مشوهين). تخريف خارج عن الصورة. 7- عدم ملاءمة الموضوع مع المنبه: تجريد، رمزية مبهمة. 8- عبارات خامة مرتبطة بموضوع جنسي أو عدواني. 9- تعبير عن عواطف و/أو تصورات كثيفة مرتبطة بأي إشكالية (منها العجز، العدم، النجاح العظامي، الخوف، الموت، التدمير، الاضطهاد...الخ). 10- التكرار. 11- خلط بين الهويات (تداخل الأدوار). 12- عدم استقرار المواضيع. 13- اختلال التسلسلات الزمانية و/أو المكانية. 14- إدراك الموضوع السيئ ، مواضيع الاضطهاد. 15- إنشطار الموضوع. 16- بحث اعتباطي عن مغزى الصورة و/أو المظهر الخارجي أو الهيئات. 17- فرقعة لفظية (اضطراب على مستوى تركيب اللغة). 18- تداعيات عن طريق الالتماس، عن طريق التماثل الصوتي، حديث متهافت. 19- تداعيات قصيرة. 20- غموض، عدم تحديد، عدم وضوح الخطاب.

[80] ترجمة كتيبة بوشيشة و تصحيح دليلة حدادي في إطار برامج بحث مخبر علم النفس العيادي و القياسي لجامعة الجزائر 2 لورقة الفرز لفيكا شنتوب (1990)

ملحق رقم 10 : ورقة الفرز الثانية لTAT[81]

السلسلة A الرقابة	السلسلة B المرونة	السلسلة C تجنب الصراع	السلسلة E بروز السياقات الأولية
A1 الرجوع إلى الواقع الخارجي A1-1: وصف مع التعلق بالتفاصيل بتبرير أو بدون تبرير التفسير A1-2 : تدقيقات : زمانية – فضائية- رقمية. A1-3 : مراجع اجتماعية، ذات معنى مشترك و مراجع أخلاقية A1-4 : مراجع أدبية و ثقافية **A2 استثمار الواقع الداخلي** A2-1: اللجوء إلى الخيالي ، إلى الحلم A2-2: فكرنة A2-3: إنكار A2-4: التأكيد على الصراعات الشخصية الداخلية – ذهاب / إياب بين التعبير النزوي و الدفاع **A3 سياقات من النوع الهجاسي** A3-1: شك، تحفظات كلامية، تردد بين تفسيرات مختلفة، اجترار كلامي A3-2 إلغاء A3-3: تكوين عكسي A3-4: العزل بين تصوّرات أو بين تصوّرات و وجدان –وجدان طفيف	**B1 استثمار للعلاقة** **B1-1**: التأكيد على العلاقات بين الأشخاص، على الحوار B1-2: إدخال أشخاص غير موجودين في الصورة B1-3: تعبيرات عن وجدانات **B2 درامية** **B2-1**: - دخول مباشر في التعبير؛ تعجّب؛ تعاليق شخصية - تمسرح ، قصة متجدّدة B2-2: وجدانات قوية أو مبالغ فيها B2-3: تصوّرات و/أو وجدانات متضادة - ذهاب/إياب بين رغبات متناقضة B2-4: تصوّرات فعل مرتبطة أو لا بحالات انفعالية للخوف، للكارثة ، أو للدوار... **B3 سياقات من النوع الهستيري** B3-1: وضع في الواجهة وجدانات في خدمة كبت التصوّرات B3-2: غلمية أو شبقانية العلاقات ، رمزية شفافة ، تفاصيل نرجسية ذات قيمة إغرائية B3-3: مرونة في التقمّصات	**CF فرط استثمار الواقع الخارجي** CF-1: التأكيد على اليومي، الحالي الفعل، رجوع مموه إلى الواقع الخارجي CF-2: عواطف ظرفية، الرجوع إلى معايير خارجية **الكف :CI** CI-1: ميل عام إلى الاختصار (زمن كمون طويل و/ أو صمت هام داخل القصة، ضرورة طرح أسئلة، ميل إلى الرفض، رفض) CI-2: -دوافع الصراعات غير محددة ، ابتذال ، عدم التعريف بالأشخاص CI-3: عناصر مولدة للقلق متبوعة أو مسبوقة بتوقف في الخطاب **استثمار نرجسي CN** CN-1: التأكيد على المعاش الذاتي- مراجع شخصية CN-2: تفاصيل نرجسية- مثلنة تصوّر الذات و/أو تصوّر الموضوع (قيمة+ أو-) CN-3: وضع في قالب لوحة - عاطفة عنوان – وضعية جسم دالة على وجدانات CN-4: التأكيد على الحدود الأطر و على الخصائص الحسية CN-5 علاقات مرآوية **عدم ثبات الحدود CL** CL-1: مسامية الحدود (بين الراوي/بطل القصة، بين الداخل و الخارج...) CL-2: الاعتماد على المدرك حسيا و/أو المحسوس CL-3: عدم انسجام أنماط السير (الداخلي / الخارجي، الإدراكي /الرمزي ، الملموس/ المجرد...) CL-4: إنشطار **سياقات مضادة للاكتناب CM** CM-1: التأكيد على وظيفة الاعتماد على الموضوع (قيمة+أو-)- طلب مساندة العيادي CM-2: إفراط في عدم ثبات التقمّصات CM-3: انقلاب مفاجئ في الرأي، غمزة عين ، سخرية، فكاهة	**E1 تشويه الإدراك** E1-1: عدم إدراك موضوع ظاهر E1-2: إدراك تفاصيل نادرة أو غريبة مع أو بدون تبرير اعتباطي E1-3: إدراكات حسية – إدراكات خاطئة E1-4: إدراك مواضيع تالفة أو أشخاص مرضى، مشوّهة **E2 ضخامة الإسقاط** E2-1: عدم ملائمة الموضوع للمثير- تكرار – نسج رواية لا علاقة لها بالصورة – رمزية مبهمة E2-2: ذكر موضوع سيئ ، موضوع اضطهاد ، بحث اعتباطي عن قصدية الصورة و/ أو الهيئة أو المواقف – مثلنة من النوع العظامي E2-3: التعبير عن وجدانات و/ أو تصوّرات ضخمة– تعبيرات فذّة مرتبطة بموضوع جنسي أو عدواني **E3 اختلال في تنظيم معالم الهوية ومعالم المواضيع** E3-1: خلط بين الهويات - تداخل الأدوار و تصادمها E3 -2: عدم ثبات المواضيع E3-3: اختلال زمني- فضائي أو اختلال السببية المنطقية **E4 تشويه الخطاب** E4-1: اضطراب في تركيب الجملة، فرقعة لفظية E4-2:عدم تحديد، غموض الخطاب E4-3: تداعيات قصيرة E4-4: تداعيات عن طريق الالتماس، عن طريق التماثل الصوتي، حديث متهافت

[81] ترجمة لبنى سفاري، تصحيح دليلة حدادي في إطار برامج بحث مخبر علم النفس العيادي و القياسي لجامعة الجزائر 2 لفرانزواز برولي و كاترين شابر (2003)

ملحق رقم 11 : مثال لفحص لراشد:

حميد 20 سنة

تاريخ الفحص: 1992

الفاحصة: د. حدادي

بروتكول الرورشاخ

التعليمة: دوك نوريلك 10 لوحات و كل ما نعطيك لوحة تقولي واش تقدر اتشوف فيها و كلّ واش تقدر تتخيّل عليها.

النص	التحقيق	التنقيط
اللوحة I ''21		
1. بالنسبة الهذا التصويرة ما...نلاحظ اللون برك يعني الأسود...لي يُمثّل بطبيعة الحال الحُزن...	[Toute la planche]	G C' Abst
2. في نفس الوقت على حْسَاب الشَكْل نتاع الصورة هذي... نشوف كشغول ... على حساب واش كاين هْنا. نشوف كشغول آه... زوج يَضَاربوا على حَاجَه شغول آه...آه شغول هذيك الحاجة. يحوّس يَدّيهَا. إنسان هذا يتمثّل كِشْغُل إنسان هذي تمثل إنسان هذي تمثل حاجة مُمْكن يْكون حُبْ ممْكن تكون مادة ممكن تكون الله أعْلَم. هذا ما نَقْدَر أنْعَبَّرْ عْليها. **''1'30**	[Les 2 D latéraux] [D partie médiane entière] "مُمْكِنْ دْرَاهَمْ مُمْكِنْ كنز ممكِنْ ... هذا ما كان"	G K$^+$H/Abst
اللوحة II "22		تكرار
3. ديما مع اللون الأسود. اللون الأسود مَاوَشْ مْليح كذلك	[Les deux parties latérales noires]	D C' Abstr
4. اللون الأحمر مَاوَشْ مليح. أنا بالنسبة إلَيَ اللّون الأحمر يْمَثّل الدم مع أني نشوف V آه معَ الحزن هذا و الدم هذا نشوف يعني	[rouge inférieur]	D C sang
5. أشكال هذي. في حالة رَقْص ، فَرَح هذا ما نَقْدَر نْعبَر عليها **''1'20**	"إنسان ... ما نَقْدَرش نربط العلاقة نتاعي في هذا العالم بْحيوان. نربطها مباشرة بالانسان"	D K$^+$ H Ban
اللوحة III "15		تكرار
6. ديما اللون الأسود. يمثّل الحزن و اللون الأحمر...على حْساب ظْني آه...(soupire) هْنا اللون الأحمر. مُمْكن يْمثّل آه...	[Partie noire sans le rouge]	D C' Abstr
7. القَلْب...	[rouge central]	D CF Anat
8. مُمْكن يْمثّل العلاقة ما بين . الشخص هذا و الشخص هذا...مع أنني نْلاحظ بلّي ... مْعَ هذي العلاقة لي ما بنَاتْهم. نلاحظ كذلك بأنّهم. في تناقض تسَمّى كل واحد بعيد عْلى عْلى بَعْض. هذا ماكان. **"1'15**	"يشبّه للقلب من ناحية اللون و الشكل أنتاع" نفس الشيء، أشخاص آه ما بينتهم علاقة...لكن الشيء المحتار لِهَم كل الصُوَر هم التشريحات يعني...لاحظت...حاجة تشبه آه على حْساب مادْرست في العلوم تشبه تشريحات آه ماعْلابليش أنا. جسم عضوي... هذا مانقولك الشكل هذا و الشكل هذا متقاربين حيوان.. الحيوان [Petite saillie intérieure de la jambe] نتاع الإنسان هذا يختلف نَوْعًا ما على حيوان هذا الإنسان	D K$^+$ H Ban
اللوحة IV "42		
9. هذي نقدر نعبّر عليها بْكُل بساطة.على	كما قلت مسبقا يمثل تشريح...لكن... تشريح فقط (تشريح ؟) نتاع جسم (جسم ؟) جسم عضوي ممكن يكون على حساب الشكل نْتَاعُ أو نهاية	G F-Anat/

حساب رَأيي (يتنهّد) جسم. مُشَرَّحْ. تَسَمَّى دارُوا عْليه كِشْغول opération هذا ما كان. **1'20''**	الشكل نتاعُ هْنايا (haut) يشبه.ألتشريح فأر لو...أنْغَمَق شْوِيَ ما نَلْقاهَش تشريح تاع فأر ما عْلاَبَليش المُهِم تاع جسم عضوي.	تشريح
اللوحة V 15'' (يتنهّد) **10.** هذا يمثل آه حيوان. حيوان. ممكن حيوان مصاص الدِماء... (soupire) بصّاح لاحظت فالصورة هذي آه يَطْغَي عْليها اللون الأسود مَاعْلاَبليش أعْلاَه... **1'10''**	[Toute la planche] حيوان يخرُج في الليل و يْمَصْ الدِماء، خفاش أسود تشريح ألْجسم، عضو و لا جسم و الله أعلم (جسم؟) آه... ممكن جسم الإنسان جواب إضافي: [G F- H/Dissection]	G F+ C' A Ban تعليق حول اللون الأسود
اللوحة VI 8'' **11.** نْضُن كذلك هذي عملية تشريح opération ألْحَيوان نْضُنْ على حساب التصوّر نتاعي فأر هكذا... هذا ما كان . **35''**	[Toute la planche] خاصة نهاية الجسم نْتاعُ هْنايا (haut) تْبَيَّن بلي حيوان.	تكرار G F+A/ تشريح
اللوحة VII 15'' (يرتاح) **12.** هذي الصورة فالحق... جسم هذا المهم ممكن يكون حيوان ممكن يكون إنسان. الصورة ما تْوضَحشْ لكن... **13.** نلاحظ نوع من الاتصال نوع من العلاقة. هذا ما كان. **1'20''**	كاين حاجة نضيفها...بالنسبة تقريب ألْكُل الصور لاحظت فيها... وحْد الشكل هكذا...شكل شْوِي غريب...ما علابليش المهم (يتنهّد) الصورة هذي تمثل أشخاص...ممكن لهم علاقة لكن تتغير الفكرة نتاعي ما تْوَليش عندهم علاقة فقط...علاقة من اللَوْطْ و ارجع اللّهن (le ⅓ inférieur) بصّاح منا تعود عندهم علاقة من نوع آخر (le ⅔ sup) و الله أعلم	G F± A/H G K+ H/Abst
اللوحة VIII 10'' (يتنهذ) **14.** نلاحظ هنا تشريحات دَيْما تشريحات لـ... للحيوانات كذلك آه... ظهور أجسام من هذا التشريحات...لي ممكن تكون التشريحات هذي هي لي خَرْجَتنَّا **15.** الأجسام هذي...لكن هنا شْويا...ممكن عندها...التشريحات هذي نلاحظ بلي متصلة مع بعضها...مع أن اللون يختلف... أو فالأخير...حاجة هنا زوج أجسام... جسم حيوان **16.** و جسم إنسان هذا ما كان. **1'10''**	تشريحات (Les 3/3 du milieu) هْنا أجسام [rose latéral] أجسام على حساب الرسم كشغول الشكل هذا و الشكل هذا متصلين و الربطة الأساسية ما بنتهم هي هذي الأجسام [Les 3/3 milieu] ممكن حيوان على حساب هنا [Les 2 D roses latéraux] خروفين، نلاحظ ممكن تكون جنين حتى ممكن نْضُنْ أنا هذا...آه حبل السُرَّة نتاع الجنين حتى و أنّ العروق الدموية هذي على حساب هنا تمثل جنين في طور النمو على جال الشكل و اللّون ثاني. [même localisation]	تكرار تشريح DF-A/ تشريح D F+ A D F- C H/ foetus
اللوحة IX 15'' **17.** هذي...بالنسبة ليَ..ممكن أتْمثَّل المستقبل.عْلي حساب الألوان تختلف هذي... مع أنَّ الشكل نتاع الرسم يْمثَّل آه... **18.** النار خاصة في نهاية.الرسم..هذا ما كان. **60''**	الأشكال لي شفَتْهم تبين نفس الشكل لكن هْنا ما كانش الرأس هذاك. (؟) على حساب ضني... تمثل عضو من أعضاء الإنسان...هذا مانقدر...(؟) واش من عضو (؟) ممكن يمثل عضو من الجهاز التناسلي (؟) عضو من الجهاز التناسلي... العضو التناسلي... العضو ماش عند الرجل عند المرأة [Grande lacune centrale] الأشكال الأخرى تكون جدار غطاء لهذا الجهاز. جواب إضافي: [Dbl FE sexe]	G C Abst D C feu
اللوحة X 17'' **19.** هذي. صورة مليحة. أعلاه مليحة. الألوان فيها تختلف مع أنها ديما اللون الأسود	الصورة تختلف لكن نفس الرسم ما علابليش أنا (أجسام؟) تقدر تكون أزهار، أشجار، عصافير	تعليق حول اللون الأسود G CF Pays

يتبّع الصورة آآ...ممكن لي...تسمى هناك علاقات. متشابكة ما بين هذا الأجسام... هذا ما كان. **45''**	الخ... الطبيعة.	

الاختيار الإيجابي: III، IX.

III من أجل...آه من أجل ça [rouge central] من أجل العلاقة

IX من أجل الألوان تمثل المستقبل مَتْنَوَّعْ

الاختيار السلبي: IV، VI.

أوّلاً من حيث اللّون ثانيا من حيث...التشريح نتاع الجسم...

أشياء مزعجة على كلّ حال.

السيكوغرام

R= 19 Tps total : 11'25'' tps/réponse: 36'' tps lat. moy: 19'' T.Appr. : T.R.I : 4K/12C F. compl. : 0k/0E RC% : 32%	G= 8 42% D= 11 58%	F+: 2 F-: 2 F±: 1 K= 4 C= 6 CF= 2 FC= 2	H= 6 A= 6 Sang= 1 Abstr= 4 Pays= 1 Feu= 1	F% = 23% F% élar: 58% F+ %= 63% F+% élar= 68% H%= 32% A% = 32% Ban = 2

بروتكول تفهّم الموضوع

التعليمة: الآن، نقدّم لك لوحات أخرى و تحكي لي عليها قصة.

اللـــوحة 1

يَا هَلْ تَرى نحكي قِصة آه صَارتلي أنا وَلاَ نحكي قصة، من عندي... (أخكي قَصة إنطلاقا من اللوحة) أنا على كل حال أني تسمى نشوف الموسيقى... يعني تنطبق مْعَايَ... خَطَارشي نْحَبْ الموسيقى خاصة الموسيقى الشرقية... أو... يعني الموسيقى الشرقية خاصة ... خاصة الأغاني نتاع عبد الحليم حافظ آه ... المُهِمْ لتتكلّم فالْأُمور العاطفية. أنا نْحَبْ الموسيقى... هذا ما نقْدَر نْعَلّق على جال آه...déjà راني نشوف الطَفَلْ مسكين هذا...راه بعيد...العقل بلاك...pouf...مْمَكن راه يْخَمَّمْ...هذا ما نقدر نْعَبَّرْ عليها. **65''**

اللـــوحة 2 "10

أنا البيئة لي عَشْتْ فيها لَوَّل قَاعْ كانت في لَبْلاَد كانت نفس البيئة...لَكِنْ لي راني نْلاحظ هْنايا كاين طُفْلَة تَقْرى...أو على ما حْساب راني نشوف يَعْني مْرَ حَامَلْ...أو رجل يْقُوم بِأعمال فلاحية...لي مْحَيَّرْني...الطُفلة لي تَقْرَ هذي...حْنا ما كانتش تَقْرَ...مَاكَانَتْشْ تَقْرَ ما علابليش عْلاَه ظروف اجتماعية...لكن نقدر نقولك بلي الحياة هذي على حساب الصورة تْبَيّنْ بلي حياة لاَبَاس بها بَصَّاح

الحياة لي عَاشَتْها la famille نتاعي مَا كَانَتْشَ مَليحة. هنا آه...على حساب الصورة. تْبَيَّن أَنَّ. البنت هذي راي تَقْرَ. تَبَيَّن أن المستوى المعيشة نْتاعْهم لاباس به...حتى البِنايَات لي عَنْدْهم تبين لاباس بهم آه...لي عَشْتُ أنا مَاشِ هكْذا...لي عشت أنا مَاشِ هكذا... مَاعَشْتْشْ آه... هما au moins عَنْدَهُمْ أَرْض...مُمْكِن حْنا ما عَدْناش عَنْدْنا أرض أو ما...عَشْنا في الميزِريَا على كل حال أنا ما عا الفترة هذي مَا عَشْتهاش بزَّافْ. ما شْفِيتلهاش بزاف آه...هذي حْكِيتها يَسمَّى الحكاية نَتاع الوالْدَة أمْ نتَاعي يَسَّمى كان بَابَا في فْرَنْسا كانت هي تْقَاسي حقيقةً قَاساتْ... أو نَتْمَنى على حساب الصورة هذي هي على كل حال يْقولْكْ الطالب الجامعي دَيْمًا ما تْهَموشْ الفِلاَحة هي العكس الفِلاحة مليحة نَتْمنّى وَ عْلاَشْ ما نكوَّنْشْ أُسْرَة كِما هَكَذْ...هُدوء.très bien مع أني الصورة هذي... هذي... مُمْكِن فالْمستوى مُمْكن ماشِ فَالْمستوى مَاعْلاَبَاليش عْلاَهْ. يَا هَلْ ترى كِراه مَايَشْ مَتْحَجْبَة... يا إمَّا الواقع نْتَاعْها ما يسْمَحّلهاش باشِ تَقْرَ ما علابالیش تنطبق تَنْطبق مْعَ على كل حال البيئة ممكن تنطبق...البيئة مُمْكن تنطبق بصاح...هذا لَحْوَايَجْ ما يَمْكَنش تنطبق مْعَ... النفسية نْتاعي هذا ما كان. **"3'2**

اللـــوحة 3BM "10

هذي ما نقْدَرْ نْعبر عليها وَالو...خَطَّارشِ...حالة صْعِيبَة... خْلاص **''30**

اللـــوحة 4 "5

عْلى حْساب الصورة هذي...راه..ممكن المُحتوى نْتَاعها يْكون مْليح...ظَاهرْ مليح بصاح على حساب الشكل... ماش le même نتمنى نَلْقى بصَّاح مَاشِ نفس الصفة. مَاشِ نفس الهيئة. حتى مَاشِ نفس الشعور نَتْمَنى نَلقى واحدة. نلقى واحدة مُمْكِن لي نَطْلع نقدر نَعْفَسْ على رَجلِيَ نَقْدَر نْقوم آه في حالة نرفزة. خَطرشِ أنا عندي مبدأ بِأَنَّ يعني الطفل أوْ الـjeune لازم كِيُوصَل تْسَعْطَاش أَسْنَ يَزَوَّجْ... (voix basse) الصورة هذي أَدُلّ (à voix très élevée) على حْساب أنا تَسَمَّى كِشغول راني خَرْجَان (sourit) بصاح على حْساب الشكل أدُل على نرفزة الرجل و مع ذلك المرأة قَايمة بالدور نْتَاعْها مْرَة تقوم بالدور نْتَاعْها. كَاين. كاين. حْوايَجْ بزّاف نَحْوِي نَحْوى العائلة نحوى الأفراد نْتاع العائلة نْتَوْعِي نحوى البيت نْتَاعْها نحوى وْلاَدها كاين لَحْوَايج بزاف لازم تقوم بِهُم المرأة...هذا ما نَقْدَرْ أَنْعَبَّر عْليها. **"1'48**

اللـــوحة 5 "12

نَتْمَنى . نتمنى تْكون عَنْدِي بيت كِما هَكْذا. تسَمَّى هذي جايا على شكل آه...بيت. إنسان وَاحْدُ...مَانْكُونَش مْعَ خَاوتي نْكون واحدي نْكون كِشْغُل حُرْ نوعًا ما...هذا ما نَقْدَرْ أَنْعَبَّر عْليها. (بصوت منخفض) **"41**

اللـــوحة 7BM "3

هذي صورة آتمثل علاقة الأب مْع الإبن نْتاع...أنا كِما اذكرت مسبقًا العلاقة نتاعي مْعَ بَابَا مْليحة بصَّاح في حالات استثنائية ما تكونش مْليحة، أو حتى السيد هذا نوعا ما يشبه البابا نوعًا ما خاصة في les moustaches نْتاوْعُ. آه بَابَا ما نحملوش كِيزْعف...خْطارش ازَّعاف نْتاعُ ما. ما عندوش يعني دليل قوي. أي حاجة تَافْهة يزْعف أو سَاعَات ما يتعَشاش أو يَامَات ما يتعشاش ما يتغداش يْوَلي ما يهدرش مْعانا أوُكَذَا...عكس هذا على حساب الهيئة نْتاعُ. ممكن على حساب الهيئة نْتاعهم ممكن تْكون عَندهم علاقة وَطيدة مع الأب و الإبن...خَطرشِ الأب هذا ممكن على حساب الهيئة نتاعُ. ما تكونَشْ أتْخُصُّ الماديات أنا بابا كِتْخُصُّ الماديات يزعف. يزعف يزعف إيه يزعف يْحَوَّسْ غير عْلى الدْراهَّم أو عندُ الحق (à voix très élevée) عَنْدُ الحق خَطَرْشِ بالدراهم يقدر يْعيش بْلاَ دْراهَمْ حتى هو دوك في هذا المجتمع حتى الدراهم لي ما يكونش عندو الدْراهم ما تُعْتَبَرْش حياة مجتمع

لِحَدْ الآن مُرتَكز على الدراهم أَزمة لي عندنا هْنا ماشِ أزمة سياسية أزمة اقتصادية السبب الرئيسي أزمة اقتصادية هذا ما نقدر أنْعَبَّر **"1'50**

اللـــوحة 6BM "5

هذي كذلك علاقة الـْ. إبن مْعَ الأم نْتاعُ... علاقة نْتاعهم إنسان ما يقدرش يْصِيف العلاقات. أم مع الإبن خَاطرش أنا شخْصيًا. نْحَبْ يمَّا أو في نفس الوقت. نَكْرَهَا، عْلاَه نَكرها مانيش قايم بالدور نتاعي نَحْوَها تسَمىّ كاين حْوايج لازم آه...ندير هُمْ... أو كذلك كاين تسمىّ . ساعات ما نْطِيعْهاش في الأوَامر نْتاوَعْها حتى الأب نْتاعي مع أنَّ أمي تكون أحيانا تسمَّى في صلْب الموضوع عكس الأب نْتاعي يْكون. يكون خارج الموضوع أمْ نتاعي اتحوَّسْ. تْحَوَّس شوفْنَا مْلاَحْ...كِما تقول هي ما يْشُفُناش. ناس يضحْكوعلينا. ماتْحَبناش رجال يضحكوا عْلينا...هكذاك عندها الحق...حتى هي. نوعَا ما تْحب المادة نوعًا ما أو تْحبْ أتزيد على ادراهم عْلاه حالنا. باش نَبْنِيوْ. نَبْنِيوْ كِما الناس. آه نتزوّج كِما الناس ما تكونش عندنا مشاكل و الأم نْتاعي أنا قَاستْ كِما ذْكَرْت في الصورة لي أتْمثل الطبيعة الفلاحية. الآم نتاعي قاست بزَّاف الأب نتاعي ما قاسَشْ. خاطَرش الأب نتاعي ممكن قاسَ في صُغْرُ لكن الأم نتاعي قاست بزَّاف أو لَحَدِّ الآن ما زالت أتْقاسي. تقاسي منَّا حْنا أو تقاسي من النرفزة نتاع بابا. أو ما زالت تْقاسي... أمي في عْمَرْها حوالي ستين السنة ما زالت لحد الآن تتعرضْ لشَتْم. تتعرض لَسَبَّان. أمي في عمرها ستين سْنه مازالت تتعرض. ممكن. لَفْظات توحي بالطَّلاق. الأب تاعي . يطلب. شْحَال من مرَّ يْقُولْها.ف ف ف...يَجْبَدْ لفظة الطلاق هذي . يَجْبد روحي لُمَلّيكْ...أمّي من عائلة كِما نْقولُ عائلة غنية. ممكن ثْروح اتعيشْ عند أي أخْ لِها. لكن لي مْخَليها تَسْتحْمَل حْنايا أو حْنا السبب نتاع المأساة نْتَاوَعْها... هذا ما نقدرنا **"3'14**

اللـــوحة 8BM "11

(soupire) ما عندي أي تعليق عْليها...ما عنديش...صورة هذي ما فْهامتهاش...إلا هذا السيد يقوم بالعملية الجراحية ما...ما علابليش الإبن هذا...ما نقدرش انعلّق عليها ما تسمَّى. الصورة ما اسْتَوْعَبْتْهَاشْ ما فْهَمْتهاش ما. ماعنديش المعنى نْتاعْها... مع أني هذي الصورة مؤلمة نوعًا ما. أو عْلاَه مؤلمة. الإنسان لي يْكون فوق الطابْلة. دَيْمَا يكون ماشِ مْليح خاصة و أنّ المُوسْ راه فِـ. البطن نتاعُ. آه. يتألم كثير هذا ما نقدر. **"1'17**

اللـــوحة 10 "12

(soupire) هذي ما عنديش قِصَّة عليها عندي فيلم عليها. صورة نوعا ما (à voix très élevée) واحد وْ كان يتكلّم عْليها هكْذا...يقولك. صورة. غريزية. يعني الإنسان (soupire) غريزية لكن وْ كَان نَتْعَمَقْ فالصورة هذي شوية خاصة أن العيُّون نْتاوَعهم مْغَمضين فيه أحلام رُبما يْكون فيه أحلام...هذا هو صَلْب الموضوع. شغول هْنا على حساب الصورة يْحَسّوا. بْحَلاَوَةَ. التقارب نْتاعهم. بطرق شرعية أو حتى ممكن تكون بطرق غير شرعية الإنسان دَيْمًا. ما تكونش بطرق غير شرعية. يحَبْ. يْحَبْ يتقَرَّبْ من واحَدْ يْحَبْ...هذي صورة. أتْذَكَّرْنِي... ممكن الصورات قاعْ هذي. ممكن آه...صُلْبْ الموضوع نْتاعي مُمْكِن هذي ما زالت في الاحتمالات. خَطَارشِ الصورة هذي صْرَاتْلي أنا مَا صْرَتْليشْ نفس التقارُبْ...ما صْرَتْليش حتى نوعا ما آه تقارب وَدِّي تقارب تقارب يَسَّمى القلب لْلْقَلْبْ وَ لَا تَقَارُبْ حتى الذِهْن، ذاك كنت دَيْمًا مُخْتَلِفْ مع كل الأخَوَات... حتَّى لي كانت مْعَايَ هذا وين...لي كانت مْعَايَا هذا وِينْ. لي كنت نَحْكِيلَكْ عْلِيهَا. قُتْلَكْ دَايرها كِشْغُولْ أُخْتِي...آه...الصورة هذي ذُوك لي تْذَكَّرْتْ شِوِيَ ما عْلاَباليش. فْتَحْت. واحَدْ. لَكْلاَمْ. مَعَاهَا. مَا كُنْتَشْ مَتْوَقَّعْ. نوصل لَلْدَّرَجَة هذي. مُمْكِن. السَبَبْ. يكون يَعْنِي كِما جِيتْ لِيكْ أو نَبْدَى نَهْدَرْ وَ لَفْتْ هذِيكْ. قُتْلَك مَقْبَلْ بلي. الأُخْتْ هذي بلي أُخْتي دَايَرْهَا كِشْغُول أُخْتِي. قُتْلَكْ بَصَّاح جِينِي أَفْكَار حول

يعني نْتَاعْ الزواج أو تَاعْ كذا. فْهَذَ المَرة رُحْت مْعَاها. للجامعة نْتَاعْها للجامِعة المركزية. أو تْنَاقَشْت مْعَاهَا بَعْداكْ أَدْخَلْنَا في موضوع الزواج. أَدْخَلْنَا في موضوع الزواج أو مَا عْلاَبَاليش ممكن شعُورِيًا. مُمْكِن لاَ شُعوريًا أَدْخَلْت مْعَاهَا في النِقَاشْ وَ عْطِيتَلْهَا الصَفَات يَعْنِي أَنْتَاوَعْهَا لي يْنَاسُبُونِي. حتى جَرَأْت أو قُتَلْهَا نَخَطْبَكْ أو نَزَوَّجْ بِيْكْ (à voix très basse) تْزُو. هذي سَتْ ممكن مَا تْسَبَّبْلْهَاشْ عُقْدَة مَع أني اليوم قْتَلْهَا نْهَارْ ثْلاَثَة نْرُوحْ. نَتْلاَقَاوْ. بَاشْ نْرُوحْ البُوزَرِعَة. تسَمّى عَنْدْهَا زَمِيلْ يْشُوفْهَا هْنَايَا وَ أَنَا نْجِي البُوزَرِيعَة. آه كنت خايف. خايَفْ عْلاَهْ خَايَفْ لاَ نَخْسَرْ الصَداقة نْتَاعْهَا. خَايف لاَ نَخْسَر القوة نْتَاعْهَا. و الحمد لله هي حتى هي. مَا كَنَتْشْ تَتْوَقَعْ مَنِي هذا الشي أو هذا. (نواصل الفحص)

اللـــوحة 11

planche 11 (بصوت منخفض جدا) ... مَنْظَرْ هَايَل هذا... منظَر مْلِيحْ. الطبيعة. ما كانش أحْسَن مَنْ الطبيعة. ما كانش أحْسن من هدوء الطبيعة. الإنسان الطبيعة هذا ما نَقْدَر أَنْعَبَّر عْلِيهَا. **"35**

اللـــوحة 12BG "12

ما كانش وَاحَدْ لي مَايْحَبَّشْ الرَّبيع (يتنهّد) هذي صورة طبيعية أو مَنْ كَثْرَةَ الحَيَوِيَة نْتَاعْهَا ما نَقْدَرْش انْعَبَرْ عْلِيهَا

اللـــوحة 13B

الطُفولة... حتى البَيْت يْدَلْ على الكَآبة (à voix très basse) عْلاَه هذا حَفْيَانْ... عْلاَه هذا يْخَمَّمْ...عْلاَه وَعْلاَه وَعْلاَه...ممكن السَّبَبْ يَرْجَعْ لْلْوَالْدِين...ممكن كْتَبْ عْلِيه رَبِي يْعْيشْ هكذا...الطفولة في الفقر مَاشِ مْليحة. نعم الطفولة في الفقر مَاشِ مْليحة ممكن واحد كِيَكْبَرْ...على كُلّ حال واحَدْ كِكُون صْغيرْ. ما يَشْفَاشْ لَلْفُقْر، ما يعْرَفْش لَلْفُقْر بصَّاح. يوَلِي. يْوَلِي يَطْلَعْ شْوَي في الـ CEM لاَ مَاشِ في CEM حتى لـَ primaire كِشُوفْ مع صْحَابُ يشوف روحو دَيْمًا مُحْتَقَرْ عْلاَه حتى سَاعَات تضاربي مع واحد مْرَفَهْ مْتَأَكَدْ بَلي نَغَلْبُ. مْتَأَكَدْ بَلي نَغَلْبُ. بصَّاحْ كِنْشُوفْ روحي فقير. مَا نضَرَّبْشْ مْعَاه. ممكن نضارب مْعَاه أو يَغْلَبْنِي. عْلاَه خَطَرْش مْرَفَه. عند الدْرَاهَمْ... هذا ما كان.

اللـــوحة 13MF

(إمّاءات تشير للرفض) هذي مَا نَعَلَّقْشْ عْلِيها نِهائِيًا... (يتنهّد) خْلاَصْ. يسلّم اللوحة بإماءات تشير للإشمئزاز.

اللـــوحة 19

هذي ممكن آه... أو كان جاتْ باللون ممكن انعَبّر عْليهَا. خَطَرْشِ حتى أنا ما نيش فنان بَاشْ نَقْدَرْ نْعَبَّرْ على الصورة هذي مع أني مْتَأَكَدْ بَلِي عندها عدَّة معاني. مع ذلك ما نَقْدَرشْ نسْتَخْلَصْ من الصورة هذي. معاني. لي عندْها...هذا ما كان.

اللـــوحة 16

<u>Ψ</u> (لَحَدْ الآن وريتلك لوحات فيهم أَشْخَاصْ أو فيهم مناظِرْ...الآن نَعْطِيك لوحة أخيرة... و أحكِيلي القصة لي تْحَبْهَا)

تسمى كِعْطيتيني الورقة بيضاء هكذا...يا هل ترَى نحكيلك. نعطيك صورة نَرْسَمْلَكْ صورة على هذْ الورقة مَنْ الصُّوَر لي شَفْتهم وَ لي حَبيت أنشوفهم. و لاَ نا نحكيلك صورة...(قصة) مُنْطَبقة عْليهم (قصة مَاشِ) آه قصة منطبقة عْليهم (أحكي القصة لي تحب تحكيها) حَاجة لي تعْجَبْنِي أنا. أوَّل حاجة نْكُون مْرَفَه، خَطَرْشِ الإنسان إذا كان مْرَفَه ما نقْدَرش نقولك يعْنِي يكون مْرَفَه أو بعيد على الدِّين. خطَرْشِ إذا بْعَدْ على الدين. ممكن الغِنا نْتَاعُ يَرَجْعُ كَافَرْ هذا الحاجة الأولى. عْلاَه نْحَبْ لَمْرفَه...باشْ كشغول نخْرُجْ نَوْعًا ما من الميزيرية. ممكن أني عَايَشْ خير مَنْ النَاس مَمْكِن النَاس

عايشين خيرْ مَني تسَمَّى راني شوية بصَّاح ممكن نخْرُجْ شْوِي أو تْكُون عندي دار تْكُون عندي عْلاَه نْعيش مْعَ يَمَّا نْعيش مْعَ بَابَا مْعَ خَاوتي تكون يعني خَطرْشِ الأسباب مشاكل العائلية نتاعي أنا ماشِ أسباب معنوية. أسباب مادية لِهذا أنا الدْراهَمْ ما يْخَلِوش المشاكل ما يْخَلِوش المشاكل. تَصَوْرِي أنْتِيَ ذُرْك. أنا حَاصْلين. في رمضان علاه الزيت... الشيخ يْقُول ما نَشْرِيشْ...ما عَنْدِيش الدْراهم الله غالب. عْلى بها نْحَوَّسْ عْلى الدْراهَم أو الدْراهَم ممكِن.آه...على حْساب لي عَندِي آه. نَشْرِي لي نْحَبْ... لي نْحَبْ. حقيقة لي نْحَبْ. يْكُون عندِي الدْراهَم نْدِير بِهُمْ وَاشْ نْحَبْ لي تَعْجبْنِي نـ نجِيبْهَا ذوك خطَرْشِ يَكْذَبْ عْلِيك باشْ يَعْنِي...ما تْقولش يعْنِي خطَرْشِ كَايَنْ كَايَنْ يَكْذَبْ عْلِيك باشْ جِي أُخْت وَ لاَ فَتاة وَلاَ لاَخُرْ تْقُولَكْ ما نْحَبَّشْ المادِيَات. ممكن أنا المادِيات هذي...ماتْأَثَّرْش على البعض واتْأَثَّر على البَعْض... (ينظر للساعة) الوقت؟

محاضرات حدادي

الملحق رقم 12: بروتكول كاتيا بالنظام الإدماجي

Femme : 26 ans
Examinateur : D. HADDADI

PLANCHE	REPONSE	ENQUÊTE
I	1. On dirait deux oiseaux qui tiennent une personne par les bras et qui veulent la faire voler, qui veulent la libérer. Pour l'instant c'est ce que je vois, qui la tiennent vraiment solidement quoi, c'est-à-dire qu'il y a une volonté vraiment de leur part, une forte volonté de vouloir faire quelque chose pour cette personne tout en étant flou quoi. tout en étant quelque chose d'abstrait quoi tout en étant rien de bien défini. Tout en n'étant pas quelque chose de vraiment réelle quoi.	E : (Lit la réponse du sujet) S :Oui je les vois deux oiseaux de part et d'autres et une personne au milieu. Y a une volonté de s'élever. E : Vous avez dit que c'est abstrait S : Si ça n'était qu'une impression ça serait faux quoi, non ? c'est une impression. E : Vous avez dit tout en n'étant pas quelque chose de vraiment réelle. S :Ils ne sont pas réels c'est des êtres imaginaires.
II	2. D'après mon imaginaire je vois qu'il s'agit de quelque chose d'assez violent d'une violence de comme du sang. 3. Deux personnes qui s'affrontent quoi ça représente pour moi vraiment l'horreur quoi c'est tout ce que je vois. Disons bon, d'après moi il n'y a dans leurs gestes, y a aucun espoir qu'ils puissent, que ces deux personnes là puissent être bien ensemble un jour. C'est la catastrophe voilà, c'est à dire que, c'est le contraire du beau, c'est laid.	E : (Lit la réponse du sujet) S : Le sang, je le vois en bas à cause de la couleur. Là il est synonyme de violence. E : (Lit la réponse du sujet) S : On dirait qu'elles sont ensanglantées leurs visages, leurs habits sont imprégnés par le sang. E : Vous avez dit que c'est l'horreur. S : C'est par rapport à mon impression. E : Vous avez dit que c'est laid. S : C'est toujours par rapport à mon impression
III	4. Alors là, je vois toujours, on dirait deux personnes que je vois comme des africaines qui jouent du tam-tam. On dirait, elles préparent à manger selon leurs traditions et elles ont l'air joyeuses ensemble, c'est-à-dire y a l'air d'y avoir une entente une assez bonne entente c'est-à-dire c'est une image qui représente un certain espoir un certain espoir d'une vie qui est assez belle quoi, je trouve. 5. Par contre ici le rouge n'est pas du tout synonyme de sang ou de violence mais au contraire plutôt d'une joie c'est les images qui se veulent floues un peu ? c'est à dire ce n'est qu'une interprétation, mais ça représente plutôt quelque chose de positif que de négatif. 6. Ou alors ça peut être la même personne qui se reflète qui voit son image dans un miroir. Ça peut être la même personne qui voit son image dans un miroir reflétée, plutôt heureuse quoi.	E : (Lit la réponse du sujet) S : Les traits du visage montrent qu'elles sont africaines avec leur tam-tam. E : (Lit la réponse du sujet) S : Le sang en haut et au milieu est synonyme de joie car les femmes sont joyeuses. E : (Lit la réponse du sujet) S : C'est la même personne qui se voit dans un miroir.
IV	7. Cette image représente quelque chose d'assez gigantesque, peut-être bien un géant vu d'en bas. Un géant ou même un ogre. Je peux dire différentes interprétations ? (E : oui) 8. Ou alors un arbre aussi gigantesque je vois plutôt les jambes, les pieds sont plutôt au centre, sont bien visibles dans le cas du géant et alors ça finit alors avec des bras de plus en plus petits et une tête invisible, enfin un ogre qui n'a pas l'air méchant ou je veux dire qu'il veut faire du mal. C'est une image c'est à dire neutre dans le cas du	E : (Lit la réponse du sujet) S : C'est la forme la couleur peut-être pas, je vois quelque chose de gigantesque. E : (Lit la réponse du sujet) S : Le tronc au milieu et les branchages de part et d'autre mais c'est à peine dans mon imagination.

	géant on dirait qu'il a l'air d'être attaché par les pieds à quelque chose, à un pieu et aussi il ne peut pas s'en défaire, toute cette force qu'il a dans les pieds ne lui a pas suffi malgré tout à pouvoir se sortir de là, on a l'impression qu'il sera toujours prisonnier de ce quelque chose quoi.	
	9. On peut le voir aussi comme un papillon quoi. Encore une autre interprétation un papillon pas très en forme, terne sans force, c'est à peu près tout ce que je vois là.	E : (Lit la réponse du sujet) S : De petites ailes et des grandes ailes, c'est morbide.
V	10. On pourrait croire que ce sont deux antilopes, deux antilopes qui sont jointes dos à dos et qui se reposent. Ça c'est la première interprétation.	E : (Lit la réponse du sujet) S : C'est la forme surtout de leurs cornes.
	11. La deuxième ce sont deux personnes plutôt deux silhouettes féminines qui sont comme ça, qui se reposent aussi, c'est une image assez calme qui représente le contraire de la violence, la non-violence. Deux personnes qui veulent s'entraider quand même. ou alors qui se sont aidées qui sont fatiguées maintenant ou je ne sais pas, mais solidaires quand même. Elles ont l'air calme.	E : (Lit la réponse du sujet) S : Je vois comme des jambes de femmes.
	12. Ça pourrait être deux antilopes qui ont été mises côte à côte qui sont mortes, c'est tout ce que je vois.	E : (Lit la réponse du sujet) S : Dans les documentaires à la télévision des antilopes poursuivies par des lions je les vois mortes quoi, peut-être une certaine couleur mais la forme aussi, elles ont l'air d'être traînées ?
VI	13. Je peux comparer cette image à une radio des poumons c'est à dire qu'elle est à prendre dans ce sens ^, on peut pas la tourner ? (E : oui)	E : (Lit la réponse du sujet) S : la trachée artère puis les poumons, la tête, les nerfs, une radio à cause du gris et du noir dégradés.
	14. Dans ce sens V, je vois une libellule ou un insecte de ce genre. Je vois la liberté dans cette image symbole de l'espoir d'un certain espoir	E : (Lit la réponse du sujet) S : Ça fait même penser à une raie mais ça ressemble plus à une libellule.
	15. Dans ce sens^ je vois, disons que même dans cette radio des poumons que j'avais dit tout à l'heure je vois en haut qu'il y a des ailes comme des ailes donc un symbole de liberté aussi donc c'est tout ce que je vois pour le moment symbole d'une ouverture aussi, je pense que je ne vois pas autre chose mais	E : (Lit la réponse du sujet) S : Des ailes symbole de la liberté et de l'ouverture, à cause des oiseaux qui apportent un message de quelque chose de nouveau.
	16. je vois aussi des oiseaux qui se voient ou alors le reflet d'un même oiseau, plutôt deux oiseaux qui se voient en face oui donc toujours l'oiseau c'est le symbole de la liberté. Je pense que j'ai dit toutes les possibilités.	E : (Lit la réponse du sujet) S : Des oiseaux sur une branche d'arbre en incluant le haut.
VII	17. Je vois comme des têtes de diables avec une corne.	E : (Lit la réponse du sujet) S : A cause de la forme.
	18. même des têtes de chiens aussi ces chiens s'il s'agit de chiens qui ne se rencontreront jamais. Je veux dire ils n'ont pas d'idée de s'affronter, chacun part d'un côté et ils veulent aussi partir chacun de son côté mais peut-être y a quelque chose qui les retient ensemble, ils sont attachés on dirait. v…^ c'est une image qui parait pacifique quand même. Peut-être que ces chiens ont la volonté d'être libres mais y a toujours quelque chose qui les rattache l'un à l'autre. Donc c'est ça, soit deux diables soit deux chiens comme animaux, c'est-à-dire ces deux chiens veulent être libres mais n'ont pas l'air de souffrir de leur attachement. Je pense que c'est à peu près tout.	E : (Lit la réponse du sujet) S : Deux chiens avec les membres inférieurs pas bien définis. E : Vous avez dit attachés S : Ils ont l'air d'être attachés l'un à l'autre.
VIII	19. Je vois dans cette image comme deux ours, deux ours qui essaient de grimper à un arbre mais cette ascension a l'air difficile pour eux parce qu'ils ne sont pas prêts d'y arriver. v ^ mais c'est une image qui représente une certaine gaieté	E : (Lit la réponse du sujet) S : Les deux ours de part et d'autre et l'arbre, la partie verte. Pas bien défini. Les couleurs et les corps

	enfin, il n'y a pas de notion de difficultés quand même trop apparentes c'est juste peut-être pour eux c'est une façon de s'amuser aussi. Je pense que j'ai tout dit. Oui ce sont des couleurs différentes donc quelque chose de gai.	des animaux ne sont pas dans une position qui appelle la rage. Les couleurs sont gaies aussi, le noir et le blanc peut renvoyer à la gaieté, la couleur peut évoquer quelque chose d'atroce.
IX	20. Cette image représente pour moi tout à fait à la base deux embryons d'êtres humains une certaine volonté de leur part de vouloir venir au monde…v ^… ils veulent s'accrocher à quelque chose on dirait. Y a le vert du dessus qui représente quelque chose de positif pour les embryons. Je pense que j'ai tout dit tout ce que ça représentait.	E : (Lit la réponse du sujet) S : Surtout la tête du côté gauche et du côté droit, y a toujours une symétrie dans ces images. E : Vous avez dit ils veulent s'accrocher S : Ils s'agrippent avec leurs doigts. Le vert est le symbole du paradis
X	21. Cette image est très multicolore elle contient des couleurs vives et gaies, ça appelle à la bonne humeur, je vois rien de vraiment précis. Mais peut-être des fleurs quand même des fleurs v ^ c'est une image assez sereine c'est quand même une image floue mais qui a quand même du bon sens. Tiges vertes et couleur jaune, quelques branchages le long d'un mur en haut, des éléments qui appartiennent à la nature. Mise à part la partie noire grise en haut, ça représenterait des bêtes. On dirait qu'elles sont occupées à faire quelque chose et que cette nature ne les intéresse pas.	E : (Lit la réponse du sujet) S : A part la partie grise, les autres couleurs appellent à la bonne humeur. C'est la nature avec des plantes, des fleurs et des animaux pêle-mêle. E : Vous avez dit une image floue S : Parce qu'on ne distingue pas les éléments du tout. C'est la nature.

تنقيط البروتكول و إدماجه في الCHESSSS

I	1	W+		FMa	o	2	(A),(H)		ZA	COP,FAB
II	2	Dv	3	C	no		Bl			AB
	3	Dd+	99	Ma.FC	u	2	H,Bl,Cg		ZA	AG,MOR
III	4	D+	1	Ma	o	2	H,Art,Hx	P	ZA	AB,COP
	5	Ddv	99	C	no		Bl,Hx			AB
	6	D+	9	Fr.Mp	o		H,Hx	P	ZD	
IV	7	W+		FD.Mp	+		(H)	P	ZA	MOR
	8	Wo		F	o		Bt		Zw	
	9	Wo		FC'	o		A		Zw	MOR
V	10	W+		FMp	-	2	A		ZA	
	11	W+		Mp	o	2	H		ZA	COP,AB
	12	W+		FMp	-	2	A		ZA	MOR,PSV
VI	13	Wv		YF	-		Xy			
	14	Wo		F	-		A		Zw	AB
	15	Do	3	F	o		Ad			AB
	16	W+		FMp	u		A,Bt		ZA	AB
VII	17	Do	1	F	o		(Hd)			
	18	W+		FMp	-	2	A,(H)		ZA	AB
VIII	19	Dd+	99	FMa	o	2	A,Bt	P	ZA	
IX	20	D+	6	Ma	o	2	H		ZA	AB
X	21	W+		FC.FMa	o		Na,A,Hx		Zw	

الملخّص الشكلي

Localisations Codes	
Zf =	16
Zsum =	46,5
Zest =	51,5
W =	12
D =	6
Dd =	3
S =	0

Developmental Quality	
+ =	13
o =	5
v/+ =	0
v =	3

Formal Quality	FQx	Mqual	W+D
+	1	1	1
o	11	4	10
u	2	1	1
-	5	0	5
none	2	0	1

Determinants		
Blends	Single	
Ma.FC	M =	3
Fr.Mp	FM =	6
FD.Mp	m' =	0
FC.FMa	FC =	0
	CF =	0
	C =	2
	Cn =	0
	FC' =	1
	C'F =	0
	C' =	0
	FT =	0
	TF =	0
	T =	0
	FV =	0
	VF =	0
	V =	0
	FY =	0
	YF =	1
	Y =	0
	Fr =	0
	rF =	0
	FD =	0
	F =	4
	(2) =	9

Contents				
H =	5	Fd =	0	
(H) =	3			
Hd =	0	An =	0	
		Xy =	1	
(Hd) =	1			
A =	8	Bl =	3	
(A) =	1	Sx =	0	
Ad =	1			
(Ad) =	0	Fi =	0	
		Ex =	0	
Art =	1			
Ay =	0	Cg =	1	
		Hh =	0	
Na =	1	Sc =	0	
Cl =	0	Hx =	4	
Bt =	3	Id =	0	
Ls =	0			
Ge =	0			

Approche		Processing Step3 (Loc seq)	
		incoherent W	Incoherent Dd
I	W	0	0
II	D.Dd	0	0
III	D.Dd.D	0	1
IV	W.W.W	0	0
V	W.W.W	0	0
VI	W.W.D.W	1	0
VII	D.W	0	0
VIII	Dd	0	0
IX	D	0	0
X	W	0	0
(ILI) Incoherent Loc Index (total)			2

R:	21
P:	4
Age:	26 ans

Special Scores	Lvl 1	Lvl2
DV	0	0
INC	0	0
DR	0	0
FAB	1	0
ALOG	0	
CON	0	
RawSum6 =	1	
Wgtd Sum 6 =	4	

AB =	9
AG =	1
COP =	3
CP =	0
GHR =	7
PHR =	4
MOR =	4
PER =	0
PSV =	1