الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة -01-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

شعبة: الأرطفونيا

Ministère de l'Enseignement Supérieure

Et de La Recherche Scientifique

Université –BATNA 01-

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

DEPARTEMENTDE PSYCHOLOGIE ET SCIENCES DE L'EDUCATION ET L'ORTHOPHONIE

Filière : Orthophonie

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل: .....

مُقترح دليل للكشف المُبكِّر عن اضطرابات الكِتابة فِي ضَوء تحليل مُستويَيْ الوَعِي اللِّسَاني والإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

أطروحة مُقدّمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث(ل. م. د) في الأرطفونيا

تخصص: اضطرابات اللّغة والتواصل

إعداد الطالبة
عـيـدة حـــدّار

إشراف الأستاذة
أ.د/ خديجة بن فليس

لجنـــــة المنـــــــاقشـة

اسم ولقب الأستاذ(ة)	الرتبة العلمية	مؤسسة الانتساب	الصفة
يمينة عطال	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	رئيسا
خديجة بن فليس	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	مشرفا ومقرراً
سماح بشقة	أستاذ محاضر(أ)	جامعة باتنة 1	عضوا مناقشا
فطيمة دبراسو	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
عبد المالك شنّافي	أستاذ محاضر(أ)	جامعة أم البواقي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2023 - 2023

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة -01-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

و الأرطفونيا

Ministère de l'Enseignement Supérieure

Et de La Recherche Scientifique

Université –BATNA 01-

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

DEPARTEMENTDE PSYCHOLOGIE ET SCIENCES DE L'EDUCATION ET L'ORTHOPHONIE

Filière : Orthophonie

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل: .....

مُقترح دليل للكشف المُبكِّر عن اضطرابات الكِتابة فِي ضَوء تحليل مُستويَيْ الوَعِي اللِّسَاني والإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

أطروحة مُقدّمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث(ل. م. د) في الأرطفونيا

تخصص: اضطرابات اللّغة والتواصل

إعداد الطالبة
عـيـدة حـــدّار

إشراف الأستاذة
أ. د/ خديجة بن فليس

لجنـــــة المنـــــــاقشـة

اسم ولقب الأستاذ(ة)	الرتبة العلمية	مؤسسة الانتساب	الصفة
يمينة عطال	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	رئيسا
خديجة بن فليس	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	مشرفا ومقرراً
سماح بشقة	أستاذ محاضر(أ)	جامعة باتنة 1	عضوا مناقشا
فطيمة دبراسو	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
عبد المالك شنّافي	أستاذ محاضر(أ)	جامعة أم البواقي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2023 - 2024

اللّٰهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ أَنْ أَتَكَلَّفَ مَا لَا أُحْسِنُ أَوْ أَقُولَ مَا
لَا أَعْلَمُ، أَوْ أُمَارِيَ فِي حَقٍّ أَعْتَقِدُهُ، أَوْ أُجَادِلَ عَنْ بَاطِلٍ
أَنْتَقِدُهُ، أَوْ أَتَّخِذَ الدِّينَ صِنَاعَةً أَوْ الْعِلْمَ بِضَاعَةً أَوْ أَطْلُبَ الدُّنْيَا
بِنِسْيَانِ رَبِّ الدُّنْيَا أَوْ أَعْمَلَ لِلْآخِرَةِ رِيَاءً وَزُورًا

يقول أبو هلال العسكريّ: "ولو أنّ الجاهل تبيَّنَ نقيصةَ الجهلِ من نفسِه؛ لفزعَ إلى مفارقتِه بالكدّ في التعلُّم، ولكنَّهُ كآكِلِ الثومِ، لا يشُمُّ من نفسِه نِتَنَه، وإنّما يَشُمُّهُ غيرُه، ويتأذى به سواه".

فإنَّ العلم الذي لا يُجلّله الأدبُ والخلقُ الرفيعانِ عبءٌ على صاحبه، فلهُ سِيَمٌ لابد لها أن تظهر على طالبه في حديثه وأبسط ممارساته؛ فلو كان عاملا به لكانَ مؤدَّبا خلوقا، عادلا لا يجترئ على حقوق الآخرينَ، لا يغمطُ الناسَ مقاماتِهم، وللزمَ جادّةَ التواضع والحِلم والفضلِ مع العامّة والمتعلّمين...

ولا يتأتى ذلك إلّا للصّادقين في خدمته، من لا يعنيهم أن يُقال عنهم: «إنّهم فعلوا» ويستعيذون بالله من ذلك، وهم يعلمون أنّه لا يُحْبِط العَملَ مِثْلُ العُجْبِ.

هؤلاء من أغبط نفسي لُقياهم وأهنئها فيهم بما كسبت منهم، حمدا لله فيما أكرمني من خِصالهم، ودعاء له في الاستزادة منها.

ولا أملك بين يديّ سوى أن أرفع له سبحانه وتعالى هذا العمل صدقة جارية عنّي وعنهم، وأرجاه أن يتقبّلها خالصة لوجهه الكريم.

- ♥ أمّـــي وأبـــي، أختي أم محمّد
- ♥ أستاذتي المُشرفة
- ♥ أساتذتي، أصدقائي، طلبتي... كلٌ باسمه

ملخص

الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على اضطرابات الكتابة الشائعة في المرحلة الابتدائية، والتعرّف على إجراءات تشخيص اضطرابات الكتابة في المرحلة الابتدائية، تحديد المؤشرات التي يمكن الاستناد إليها على مستوى الوعي اللّساني في بناء أداة الكشف المُقترحة، إضافة إلى تحديد المؤشرات التي يمكن الاستناد إليها على المستوى الإملائي في بناء أداة الكشف المقترحة.

حيث أنّ **المنهج** المعمول به هو المنهج الوصفي؛ أين يمكن تصنيف هذه الدراسة ضمن الدراسات الاستكشافية. حيث تمّ الاعتماد على أسلوبين، هما: أسلوب تحليل المحتوى، وأسلوب دراسة الحالة؛ وذلك بغرض التنبؤ بمستويات محدّدة من خلال مؤشرات الدلالة التي تظهر بشكل كيفي أو كمّي أو كلاهما.

وبالنسبة **لعيّنة الدراسة** فهي تتمثّل في: العيّنة التحليلية ممثلة في كل من الوسائل البيداغوجية الموجّهة لهذه الأطوار(الكتاب المدرسي للغة العربية الجيل الثاني السنة الثالثة ابتدائي، محتويات موضوع مادة اللغة العربية الجيل الثاني لكل أطوار مرحلة التعليم الابتدائي بمجموع 12 كتابا)، إضافة إلى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مختلف أطوارها(المنتوج اللغوي المكتوب في المرحلة اللغوية(الطور الأوّل، الطور الثاني، الطور الثالث)، الكتاب المدرسي بالموازات مع المنتوج اللغوي المكتوب للتلميذ في المرحلة اللغوية(08- 09 سنوات). وبالنسبة للعيّنة الأساسية فهي تتمثّل في: عيّنة التحليل المستخلصة، مدراء المدارس ومعلّمي التلاميذ المتمدرسين في المستويات التعلمية الأربعة المحدّدة، والأخصائيين الأرطفونيين.

أمّا بالنسبة **لأدوات الدراسة** فهي تتمثل في: شبكة تحليل وتقييم لسانية معرفية للمستوى الشكلي للغة المكتوبة للكشف عن الأسس اللغوية التي يتمتّع بها التلميذ في المرحلة اللغوية(08-09 سنوات)، المقابلة، استبيان إلكتروني حول اضطرابات الكتابة موجّه للأخصائيين الأرطفونيين، الملاحظة بأنواعها، دراسة الحالة.

وجاءت **نتائج الدراسة** كما يلي: اضطرابات الكتابة الشائعة في المرحلة الابتدائية موزعة على خمسة بنود ممثلة في الاضطرابات المتعلقة بالأخطاء المرتكبة في الكتابة، الأخطاء في العادات والاستراتيجيات، أخطاء في الاستيعاب الكتابي، أخطاء التعرف على الحروف والكلمات، والاضطرابات المتعلقة بالمظهر العام للكتابة على الترتيب. أمّا بالنسبة لمستويات الخطأ فهي موزعة على الكلمة، الحرف والجملة بترتيب السنة الثانية بدرجة أولى ثم السنة الأولى ابتدائي ثم السنة الثالثة بالنسبة لمستوى الكلمة، ونجد نفس الترتيب بالنسبة لمستوى الحرف، ويختلف بالنسبة لمستوى الجملة على النحو التالي السنة الأولى ثم السنة الثالثة ثم الثانية بالنسبة للجملة. أنّه لا توجد إجراءات محدّدة ومرتبة لتشخيص وتقييم اضطرابات الكتابة في المرحلة الابتدائية؛ إنّما يتم تجاوزها كمرحلة كلية إلى جزئية ذكر أدوات التشخيص مباشرة. أنّ المؤشرات التي يمكن الاستناد إليها على مستوى الوعي اللّساني في بناء أداة الكشف المُقترحة هي مؤشرات أوّلية: ممثلة في الخصائص اللغوية والمعرفية للطفل في المرحلتين قبل06 سنوات، وبعد 06 سنوات، منهاج اللغة العربية والمكونات اللغوية للطورين الأول والثاني، ثم المستويات الشكلية البسيطة للغة. ثمّ مستويات الوعي اللساني الأساسية. أنّ المؤشرات التي يمكن الاستناد إليها على المستوى الإملائي في بناء أداة الكشف المُقترحة كانت مؤشرات أوّلية ممثّلة في المهارات الأولية والعمليات المعرفية النمائية الموجّهة لكل من الولي والأخصائي الأرطفوني ، ومؤشّرات أساسية تتعلّق بكل

من مؤشرات الخط ممثلة في محور مرحلة التحليل البصري، محور مرحلة الصيوان الغرافيمي، محور مرحلة النظام الألوغرافي، محور مرحلة البرنامج الخطي الحركي، محور المراحل مشتركة، ومؤشرات الإملاء ممثلة في محور المسلك الفونولوجي التجميعي، محور المسلك المعجمي الإرسالي، والمحاور المشتركة، إضافة إلى مؤشرات التعبير الكتابي ممثلة في الملاءمة، الوجاهة والانسجام، سلامة الخط والإملاء، سلامة اللغة، والإبداع والإتقان.

وبناء على ما سبق تمّ التوصّل إلى تصميم الدليل المقترح ممثلا في: الدليل الثلاثي للكشف المبكّر عن اضطرابات الكتابة الموجّه للوليّ والمعلّم والأخصائي الأرطفوني في جانبيه؛ المضمون والجانب الإجرائي.

الكلمات المفتاحية: الكشف المبكّر؛ دليل الكشف المبكّر؛ اضطرابات الكتابة؛ الوعي اللساني؛ الإملاء؛ مرحلة التحضيري؛ الطور الأوّل والثّاني.

The **objectives** of this study were to determine common writing disorders at the primary level, procedures for diagnosing writing disorders at the primary level, indicators that can be used to construct the suggested detection tool, and indicators that can be used to construct the suggested detection tool at the dictation level.

While this study can be categorized as exploratory, the descriptive methodology was employed. For the objective of forecasting particular levels using qualitative, quantitative, or both indication markers, two methodologies were used: content analysis and case study.

The first **sample** for the studies' Analytical sample of "the pedagogical approaches" designed for these subjects (the third-year Arabic language textbook, the contents of the Arabic subject, the second generation of each stage of primary education in a total of 12 books), as well as the primary school students in their various stages (language products written at the language level (first phase, second phase, third stage), the school book written in parallel with the language product written for the student in the language stage (08 years to 09 years). In the core sample, the extracted analysis sample, School principals and teachers of the four (04) learning stages. guardians of students enrolled in the four designated academic levels, and The logopedie specialists.

Regarding the study **tools**, they include: an electronic questionnaire on writing disorders addressed to arthropologists; an array of graphical analyses and assessments of the formal level of written language to uncover the linguistic foundations of the student in the language stage (08-09 years); an interview; types and observations; and a case study.

The study's **findings** are as follows: typical primary writing disorders are broken down into five categories, which are represented by mistakes made in writing, mistakes made in routines and techniques, mistakes made in assimilating written material, mistakes made in identifying letters and words, and disruptions in the writing's public appearance, in that order. The distribution of the letter and sentence for error levels is as follows: first year of the second year, first year of the first year, and then third year of the word level. The letter level follows the same pattern, and the sentence level alternates between the first year, the third year, and the second year of the sentence. For the diagnosis and evaluation of writing disorders at the primary level, there are no organized and particular procedures; instead, they are passed along in their entirety to the section that specifically addresses diagnostic instruments. The linguistic and cognitive traits of the child in the two stages, six years ago, and after six years, the Arabic language curriculum, the language components of the first and second phases, followed by simple formal levels of the language, are preliminary indicators that can be based on the level of linguistic awareness in the construction of the proposed detection tool. Next, fundamental degrees of language awareness. The indicators that could serve as the foundation for the proposed detection tool at the dictation level were the

following: primary indicators from the initial skills and developmental knowledge processes aimed at the arthonian and guardian specialists; basic indicators for each of the line indicators in the visual analysis phase; graphiography phase axis; geographic system phase axis; kinetic linear program phase axis; common stages axis; dictation indicators from the combined phonophone phase axis; accelerator and common hubs; and written expression indicators represented by convenience, relevance and harmony; integrity of the line and dictate; language integrity, creativity and proficiency.

Drawing on the aforementioned, the proposed manual is structured as follows: the content and procedural aspect; and the Triangular Manual for Early Detection of Writing Disorders, which is aimed at the guardian, the instructor, and the atrophic specialist on both sides.

Study keywords: dictation; linguistic awareness; writing difficulties; early detection; first and second phases of preparation.

فهرس المحتويات.....

الرقم	المحتوى	الصفحة
	شكروتقدير	أ
	ملخّص الدراسة باللغة العربية	ب-ت
	ملخّص الدراسة باللّغة الإنجليزية	ث-ج
	فهرس المحتويات	ح-خ
	قائمة الجداول	د-ض
	قائمة الأشكال	ط
	قائمة المخططات	ظ
	قائمة الملاحق	
	مقدمـــة	4-1
	الفصل الأول: إشكالية الدراسة والتأسيس لها	
01	إشكالية الدراسة والتأسيس لها	17-7
02	تساؤلات الدراسة	13
03	أهداف الدراسة	13
04	أهمية الدراسة	17-13
05	التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة	19-18
07	الدراسات السابقة والتعليق عليها	56-20
	الفصل الثاني: الكشف المبكّر	
✓	تمهيد	60
01	تعريف الكشف المبكر	63-61
02	الكشف المبكروالمفاهيم القريبة له	68-64
03	الهدف من الكشف المبكر	75-69
04	طرق الكشف المبكرعن اضطرابات التعلم	75
✓	خلاصة	76
	الفصل الثالث: اضطرابات الكتابة	
✓	تمهيد	80
01	الجانب السوي لمهارة الكتابة	131-81
02	اضطرابات الكتابة	147-132
03	محكات تقييم وتشخيص اضطرابات الكتابة	152-148
04	اقتراح نموذج ميزانية أرطفونية لتقييم الخط والإملاء	159-153
✓	خلاصة	159
	الفصل الرابع: الوعي اللساني	
✓	تمهيد	162
01	ضبط المفاهيم	166-163

02	الوعي اللساني وتقييمه	188-167
03	الوعي اللساني علاقته باضطرابات الكتابة	192-188
✓	خلاصة	193
	الفصل الخامس: اجراءات الدراسة الميدانية	
01	منهج الدراسة	197-196
02	حدود الدراسة	198
03	عينة الدراسة	206-199
04	أدوات الدراسة	212-206
05	خطوات وإجراءات تصميم الدليل	340-213
	الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
01	عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول	364-343
02	عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني	383-365
03	عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثالث	400-384
04	عرض ومناقشة نتائج التساؤل الرابع	423-401
05	وصف تفصيلي للدليل المقترح	435-424
06	مقاربة تحليلية لنتائج الدراسة	439-436
✓	خلاصة	440
	المراجع	456-442
	الملاحق	463-458

قائمة الجداول.....

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	أهم صعوبات الكتابة الشائعة في المرحلة الابتدائية	23
02	عدد الأخطاء ونسبة الوقوع فيها	25-24
03	توزيع الدراسات السابقة ن حيث محاور البحث فيها والمتغيرات التي تتناولها	46
04	توزيع الدراسات السابقة من حيث التي اهتمت بالوعي اللساني وعناصر الاهتمام فيه	48-47
05	توزيع الدراسات السابقة التي اهتمت بالوعي اللساني و اتجاهات الأهداف فيها	48
06	توزيع فجوة البحث بالنسبة للأدوات	50-49
07	مجموع تعاريف الباحثين لعملية الكشف المبكّر من 2020 إلى 2004	62
08	ما يُركز التقييم على استكشافه بالنسبة للغة الشفوية واللغة المكتوبة	67
09	توليف متغير الكشف المبكر مع المتغيرات المقاربة له	75-71
10	يوضّح مجموعة من تعاريف الإملاء في دراسة الباحث جمال رشاد الفقعاوي(2009)	82-81
11	تلخيص عدّة نماذج للخط حسب دراسة (صابر، نو اني، 2009)	91
12	يوضّح تلخيص نموذج إليس ويونغ ELLIS et YOUNG حسب الاتجاه النفس عصبي حسب دراسة (صدقاوي، 2018)	92
13	يوضّح تلخيص نمط المسلكين لكل من زيزيغر وبارتز(ZESIGRER et PARTZ,1994)وهو نسخة مكيفة لنموذج إليس (ELLIS,1987)) حسب دراسة (صدقاوي، 2018)	93
14	يوضّح تلخيص أنشطة اكتساب التخطيط لمرحلة التحضيري(5-6) سنوات وأهدافها	96-95
15	يوضّح تلخيص أنشطة الإملاء والتعبير الكتابي لمرحلة التحضيري(5-6) سنوات وأهدافها	103-96
16	يوضّح تلخيص اكتساب الكتابة لمرحلة السنة أولى ابتدائي(6-7) سنوات ومنهجيتها حسب دليل المعلم	104-103
17	يوضّح تلخيص اكتساب الكتابة لمرحلة السنة أولى ابتدائي(6-7) سنوات ومنهجيتها حسب كتاب اللغة العربية	108-104
18	يوضّح تلخيص اكتساب الكتابة لمرحلة السنة الثانية ابتدائي(7-8)سنوات ومنهجيتها حسب دليل المعلم	110-108
19	يوضّح تلخيص اكتساب الكتابة لمرحلة السنة الثانية ابتدائي(7-8)سنوات ومنهجيتها حسب كتاب اللغة العربية	114-110
20	يوضّح تلخيص اكتساب الكتابة لمرحلة السنة الثالثة ابتدائي(8-9)سنوات ومنهجيتها حسب دليل المعلم	117-114
21	يوضّح تلخيص اكتساب الكتابة لمرحلة السنة الثالثة ابتدائي(8-9)سنوات ومنهجيتها حسب كتاب اللغة العربية	120-118
22	يوضح الحجم الساعي المقرر لتدريس ميادين اللغة العربية لسنوات التعليم الابتدائي	125
23	يوضح التوزيع الزمني على ميادين اللغة العربية في التعليم الابتدائي	125
24	يوضح توليفة شروط اكتساب الكتاب	129-128
25	يبيّن المراحل النمائية لتطور النظام اللغوي المكتوب وعلاقة تخطيطات الطفل الأوّلية بالكتابة	131-130
26	يوضح إدراج اضطرابات الكتابة في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية	138
27	يبين خصائص النظام الصوتي للغة العربية	144-143
28	أسباب اضطرابات الكتابة حسب الباحث شانتال ثولون CHANTAL THOULON	145
29	أعراض ومظاهر اضطرابات الكتابة	147-146
30	يبين ملخصا لأنوع اضطرابات الكتابة	147
31	يوضح معايير اضطراب التعلّم المحدّد حسب DSM5	148
32	يوضّح محدّدات شدّة لمختلف المظاهر(الأعراض) المرضية للفرد ومعايير تحققها	149
33	يوضّح مقارنة بين الاختبارات المعيارية والمحكية المرجع	151
34	يوضح تفاصيل المعلومات الإدارية	153

35	يمثل تقييم القراءة évaluations lecture	157
36	يوضح تقييم الإمـــلاء évaluation de l'orthographe	158
37	يوضح مفاهيم الوعي الفونولوجي حسب الباحثين من 2001 إلى 2019	164-163
38	يوضح مهام تقييم المعارف الفونولوجية وجزئياتها	174
39	يوضح اختبارات تقييم الوعي الفونيمي من حيث المدى العمري المناسب والمهارات التي يفحصها كل اختبار، الاستخدام المناسب والتطبيق والتصميم	175-174
40	يوضح أدوات قياس مستوى الوعي المعجمي الدلالي بالكلمة من03 إلى07سنوات حسب الباحثة العباجي ندى مفتاح(2005)	177
41	يوضح أدوات قياس مستوى الوعي المعجمي الدلالي بالجملة حسب الباحث إسماعيل علوي(2009)	182-177
42	يبين عينة التحليل الكلية بالنسبة للمنتوج المكتوب حسب السنوات	202
43	يبين عينة التحليل بالنسبة للمنتوج المكتوب حسب مُتغيري العُمر والجنس	203
44	يبين عينة التحليل المستخلصة	205-204
45	يوضح خصائص التلاميذ الذين تمّ اختيار المنتوج المكتوب الخاص بهم	205
46	يوضح خصائص مدراء المدارس ومعلمي التلاميذ	206-205
47	يوضح خصائص عينة الأخصائيين الأرطفونيين	206
48	يمثل حساب ثبات التحليل	207
49	يوضح محاور المقابلة	209-208
50	يوضح شكل نموذج الاستبيان الالكتروني	209
51	يبين شكل نموذج شبكة ملاحظة لمظاهر اضطرابات الكتابة حسب عينة المنتوج اللغوي المكتوب للتلميذ في المرحلة اللغوية	211
52	يبين شكل نموذج لجدول عرض مستويات مظاهر اضطرابات الكتابة لدراسة الحالة لتلاميذ عينة الدراسة	212
53	يبين أطوار مرحلة التعليم الابتدائي وأهدافها	215-214
54	يوضح الإجراءات التي تمّ دمجها من خلال دراسات الباحثين وكتب القياس لبناء أدوات البحث	218
55	يوضح مفاهيم الدراسة والمؤشرات التي تمّ الاعتماد عليها من طرف الباحثين من حيث التبني أو البناء	221
56	يوضح نتائج شبكة التحليل	222-221
57	يوضّح جملة الوسائل والاختبارات التي قامت الباحثة بمراجعتها والاعتماد عليها من حيث التبني أو التطوير أو البناء شكلا و/أو مضمونا	241-226
58	يوضّح تفاصيل تضمين الدليل من حيث النوع والشكل	242
59	يوضح مفتاح تصحيح التدرج الرباعي	253
60	يمثل القيمة الأدنى، والقيمة الأعلى لمستوى التدخل حسب شبكة الملاحظة الخاصّة بالوليّ	255
61	يمثل درجات مستوى التدخل حسب شبكة الملاحظة الخاصّة بالوليّ	255
62	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى التدخل بناء على شبكة الملاحظة الخاصّة بالوليّ حسب المراحل	256
63	يمثل درجات مستوى التدخل بناء على شبكة الملاحظة الخاصّة بالوليّ حسب المراحل	256
64	يمثل القيمة الأدنى، والقيمة الأعلى لمستوى التدخل حسب شبكات الملاحظة الخاصّة بالمعلّم	257
65	يمثل درجات مستوى التدخل حسب شبكات الملاحظة الخاصّة بالمعلّم	257
66	يمثل القيمة الأدنى، والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس في كل مراحله - التحضيري	259
67	يمثل درجات مستوى الاستعداد للتمدرس في كل مراحله - التحضيري	259
68	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس حسب المراحل – التحضيري	260

69	يمثل درجات مستوى الاستعداد للتمدرس حسب المرحلة ومكوناتها	261
70	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس حسب كل مرحلة ومكوناتها- التحضيري	262
71	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة الإدراك البصري ومكوناتها	262
72	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة الإدراك السمعي ومكوناتها	263
73	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة المعلومات وإدراك العلاقات ومكوناتها	264-263
74	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة الذاكرة العاملة ومكوناتها	264
75	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة الذاكرة الدلالية ومكوناتها	265
76	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة القدرات النفس لغوية ومكوناتها	266
77	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة الصورة الجسمية ومكوناتها	266
78	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة البنية الزمنية ومكوناتها	267
79	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة البنية المكانية ومكوناتها	267
80	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة الجانبية ومكوناتها	268-267
81	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة التآزر الحسي الحركي ومكوناتها	268
82	يمثل درجات مستوى الاستعداد للتمدرس حسب المرحلة ومكوناتها	271-268
83	يمثل القيمة الأدنى، والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي في كل مراحله	278
84	يمثل درجات شدّة اضطراب مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي في كل مراحله	278
85	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي حسب المراحل	279
86	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي حسب المرحلة الأولى ومكوناتها: المهارات السمعية والفونولوجية الأوّلية	281-280
87	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي حسب المرحلة الثانية ومكوناتها: مهارات الوعي الفونولوجي المبكّرة	281
88	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي حسب المرحلة الثانية ومكوناتها: مهارات الوعي الفونولوجي المتطورة	282
89	يمثل القيمة الأدنى، والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي حسب المرحلة ومكوناتها	283
90	يمثل درجات اضطرابات مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي حسب المرحلة ومكوناتها	283
91	يمثل القيمة الأدنى، والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في كل مراحله	285
92	يمثل درجات شدّة اضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي	285
93	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي حسب مراحله	286
94	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي كل مرحلة ومكوناتها	287
95	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة المقارنة والفهم	287

	ومكوناتها	
96	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة الفهم والانتاج ومكوناتها	288
97	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة الفهم والترتيب ومكوناتها	288
98	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة الحكم على الجملة والنص ومكوناتها	289
99	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة تحديد الفاعل في الجملة ومكوناتها	289
100	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة تعريف مكونات الجملة ومكوناتها	290
101	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة تحويل الجملة ومكوناتها	290
102	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة الحكم بالترادف أو التضاد ومكوناتها	290
103	يمثل درجات اضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي حسب المرحلة ومكوناتها	291
104	يمثل القيمة الأدنى، والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في كل مراحله	293
105	يمثل درجات شدّة اضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي	293
106	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي حسب مراحله	294
107	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في مرحلة الحكم على الروابط المورفواشتقاقية ومكوناتها	295
108	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في مرحلة إنتاج الأشكال المشتقة ومكوناتها	295
109	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في مرحلة التقطيع المورفولوجي ومكوناتها	295
110	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في مرحلة الحكم على الترتيب ومكوناتها	295
111	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في مرحلة الحكم على مورفولوجية الكلمات ومكوناتها	296
112	يمثل درجات اضطرابات مستوى الوعي المورفوتركيبي حسب المرحلة ومكوناتها	296
113	يمثل القيمة الأدنى، والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في كل مراحله – الطور الثاني	298
114	يمثل درجات شدّة اضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في كل مراحله – الطور الثاني	298
115	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي حسب مراحله – الطور الثاني	299
116	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة اختبار التسمية ومكوناتها – الطور الثاني	300
117	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة المقارنة والفهم ومكوناتها – الطور الثاني	300
118	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة الفهم والانتاج	300

	ومكوناتها – الطور الثاني	
119	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة الفهم والترتيب ومكوناتها – الطور الثاني	301
120	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة الحكم على الجملة والنص ومكوناتها – الطور الثاني	302
121	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة تحديد الفاعل في الجملة ومكوناتها – الطور الثاني	302
122	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة تعريف مكونات الجملة ومكوناتها – الطور الثاني	302
123	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة تحويل الجملة ومكوناتها – الطور الثاني	302
124	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة الحكم بالترادف أو التضاد ومكوناتها – الطور الثاني	303
125	يمثل درجات اضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي حسب المرحلة ومكوناتها- الطور الثاني	303-304
126	يمثل القيمة الأدنى، والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في كل مراحله – الطور الثاني	305
127	يمثل درجات شدّة اضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في كل مراحله	305
128	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي حسب مراحله	306
129	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في مرحلة الحكم على الروابط المورفواشتقاقية ومكوناتها – الطور الثاني	307
130	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في مرحلة إنتاج الأشكال المشتقة ومكوناتها – الطور الثاني	307
131	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في مرحلة التقطيع المورفولوجي ومكوناتها – الطور الثاني	307
132	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في مرحلة الحكم على الترتيب ومكوناتها – الطور الثاني	308
133	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في مرحلة الحكم على مورفولوجية الكلمات ومكوناتها – الطور الثاني	308
134	يمثل درجات اضطرابات مستوى الوعي المورفوتركيبي حسب المرحلة ومكوناتها	309
135	يمثل القيمة الأدنى، والقيمة الأعلى لاضطراب على مستوى الخط في كل مراحله	310
136	يمثل درجات شدّة اضطراب مستوى الخط في كل مراحله	310
137	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الخط حسب مراحله	312-311
138	يمثل درجات اضطراب مستوى الخط حسب مراحله	312
139	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الخط حسب مرحلة التحليل البصري ومكوناتها	314
140	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الخط حسب مرحلة الصيوان الغرافيمي ومكوناتها	314
141	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الخط حسب مرحلة النظام الألوغرافي ومكوناتها	315
142	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الخط حسب مرحلة البرنامج الخطي الحركي ومكوناتها	316-315
143	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الخط حسب المراحل المشتركة ومكوناتها	316
144	يمثل درجات اضطراب مستوى الخط حسب المرحلة ومكوناتها	318-317

145	يمثل القيمة الأدنى، والقيمة الأعلى لاضطراب الإملاء في كل مراحله	321
146	يمثل درجات شدّة اضطراب الاملاء في كل مراحله	321
147	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الإملاء حسب مراحله ومكوناتها	322
148	يمثل درجات اضطراب مستوى الإملاء حسب مراحله	323
149	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الإملاء حسب مرحلة المسلك الفونولوجي التجميعي ومكوناتها	324
150	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الإملاء حسب مرحلة المسلك المعجمي الإرسالي ومكوناتها	325-324
151	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الإملاء حسب المراحل المشتركة ومكوناتها	326
152	يمثل درجات اضطراب مستوى الإملاء حسب كل مرحلة ومكوناتها	327-326
153	يمثل القيمة الأدنى، والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي في كل مراحله	330
154	يمثل درجات شدّة اضطراب التعبير الكتابي في كل مراحله	330
155	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مراحله	331
156	يمثل درجات اضطرابات التعبير الكتابي حسب المرحلة ومكوناتها	332
157	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الملاءمة(تحقيق الإنتاج) ومكوناتها	333
158	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الملاءمة(حجم الإنتاج) ومكوناتها	333
159	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الملاءمة(الكتابة دون الخروج عن الموضوع) ومكوناتها	333
160	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الملاءمة(احترام نمط النص) ومكوناتها	333
161	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الملاءمة(هل ير اقب عمله من أجل ملاحظة الأخطاء) ومكوناتها	334
162	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الملاءمة(توظيف المطلوب) ومكوناتها	334
163	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الملاءمة(هل ير اقب عمله بالموازاة مع المطلوب) ومكوناتها	334
164	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الملاءمة(تصنيف الأخطاء) ومكوناتها	334
165	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الملاءمة(تصحيح الأخطاء) ومكوناتها	335
166	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الوجاهة والانسجام(وجاهة الأفكار) ومكوناتها	335
167	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الوجاهة والانسجام(الانسجام) ومكوناتها	335
168	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الوجاهة والانسجام(التوظيف) ومكوناتها	336
169	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة سلامة الخط والإملاء(الخط) ومكوناتها	336

170	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة سلامة الخط والإملاء(الإملاء) ومكوناتها	336
171	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة سلامة اللغة (اللغة الأم واللغة الثانية) ومكوناتها	336
172	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة سلامة اللغة (الوعي اللساني) ومكوناتها	337
173	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الإبداع والإتقان (تنظيم العرض) ومكوناتها	337
174	يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الإبداع والإتقان (الاستشهاد) ومكوناتها	337
175	يمثل درجات اضطراب التعبير الكتابي حسب كل مرحلة ومكوناتها	339-338
176	يبين مستويات مظاهر اضطرابات الكتابة لدراسة الحالة بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي	344-343
177	يبين مستويات مظاهر اضطرابات الكتابة لدراسة الحالة بالنسبة لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي	347-345
178	يبين مستويات مظاهر اضطرابات الكتابة لدراسة الحالة بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي	350-348
179	يبين عرض النتائج العامة للحالات	350
180	يبين عرض نتائج تطبيق شبكة الملاحظة لمظاهر اضطرابات الكتابة	356-353
181	بين تصنيف النتائج التي خلصت إليها الدراسات السابقة في ضوء نتائج الدراسة الحالية	359-358
182	يوضح النموذج النفس عصبي للصعوبة والاضطراب في إنتاج الخط(نموذج إنتاج الكتابة Eliss et Young)	360-359
183	يوضح ملخص لاختبار صعوبات وعسر الإملاء	360
184	يبين ترتيب شيوع اضطرابات التعلم	361
185	يبيّن توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول الإجراءات التي يقومون بها لتشخيص هذا النوع من الاضطرابات	365
186	يبيّن توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول أنواع الاختبارات ومختلف الفحوصات الأرطفونية التي يقومون باستعمالها	367
187	يبيّن توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول ما يتعلّق بسبب نقص توفر اختبارات تقييم وتشخيص اضطراب الكتابة حسب رأيهم	370
188	يبين توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول ما يتعلّق بالدليل العلمي المرجعي الذين يحوزونه ويساعدهم في العمل	372
189	يبين إجراءات تشخيص اضطرابات الكتابة بالترتيب حسب الدراسات السابقة	376-375
190	يبين إجراءات تشخيص اضطرابات الكتابة حسب التراث النظري بالموازات مع نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة	382-381
191	يوضح مكونات مجال التطور اللغوي	384
192	يوضح مكونات مجال التطور المعرفي	384
193	يوضح المكونات اللغوية لمنهاج السنة أولى ابتدائي	386-385
194	يوضح المكونات اللغوية لمنهاج السنة الثانية ابتدائي	388-386
195	يوضح المكونات اللغوية لمنهاج السنة الثالثة ابتدائي	392-389
196	يوضح مكونات مؤشر المستوى الشكلي للغة	393
197	يوضح مكونات مؤشر مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي	395-394
198	يوضح مكونات مؤشر مستوى الوعي المعجمي الدلالي للطورين الأول والثاني	396-395

199	يوضح مكونات مؤشر مستوى الوعي المورفوتركيبي للطورين الأول والثاني	396
200	يوضح مكونات مجال المهارات الحركية الكبيرة	403-401
201	يوضح مكونات المجال الاجتماعي	405-403
202	يوضح مكونات مجال الاستقلالية	407-405
203	يوضح مكونات مؤشر الاستعداد للتمدرس	409-408
204	يوضح مكونات مؤشر الخط	412-410
205	يوضح مكونات مؤشر الإملاء	415-412
206	يوضح مكونات مؤشر التعبير الكتابي	419-416
207	يوضّح إجراءات التكفل العيادية الأرطفونية	434

الرقم	الشكل	الصفحة
01	يوضّح توجيه توليف المتغيرات التي تمّ تناولها في إطار الدراسة الحالية	76
02	يوضّح نموذج إليسELLISلاكتساب الكتابة	86
03	نموذج زيزيغر(2003) Le modèle de Zesiger	87
04	نموذج آدم وشميدت (1975) Modèle de Schmidt et Adams	88
05	يوضح نموذج فان جالين VAN GALEN	90
06	يوضح نموذج فان جالين VAN GALEN(1991)	91
07	يوضح نتائج الأشعة المقطعية على يد طفل في عمر7سنوات(الصورة على اليمين) ويد طفل في الروضة(الصورة على اليسار) 4 و5 سنوات	127
08	يبيّن تطور مراحل مسكة القلم بالنسبة للطفل	128
09	يبيّن مراحل تخطيط الطفل لرسم الرجل من عمر السنة وصولا إلى سن الخامسة تقريبا	128
10	يمثّل نتائج الانحراف المعياري بين الاضطراب والصعوبة والمرحلة الطبيعية	132
11	يبين عرض النتائج العامة السالبة للحالات	351
12	يبين عرض النتائج العامة الموجبة للحالات	351
13	يبين عرض النتائج العامة الصحيحة كليا للحالات	352
14	يبيّن توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول الإجراءات التي يقومون بها لتشخيص هذا النوع من الاضطرابات	366
15	يبيّن توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول أنواع الاختبارات ومختلف الفحوصات الأرطفونية التي يقومون باستعمالها	368
16	يبيّن توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول ما يتعلّق بنقص توفر اختبارات تقييم وتشخيص اضطراب الكتابة	369
17	يبيّن توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول ما يتعلّق بسبب نقص توفر اختبارات تقييم وتشخيص اضطراب الكتابة حسب رأيهم	370
18	يبيّن توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول ما يتعلّق بحيازتهم لدليل علمي مرجعي يساعدهم في العمل	371
19	يبين توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول ما يتعلّق بالدليل العلمي المرجعي الذين يحوزونه ويساعدهم في العمل	372
20	يبين توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول ما يتعلّق باعتقادهم أنّ وجود دليل علمي مرجعي سيساعدهم في العمل مع فئة ذوي اضطرابات الكتابة	373
21	يوضح مستويات تشخيص اضطرابات الكتابة المُعدّة من طرف الباحثين زردوحي وبارة سيد أحمد	377

الرقم	عنوان المخطط	الصفحة
01	**يوضح نتائج بناء اختبارعسروصعوبات الخط**	28-27
02	**نتائج بناء اختبارعسروصعوبات الاملاء**	28
03	**يوضّح استنتاج نمذجة اكتساب الكتابة(الخط، الإملاء والتعبير الكتابي) لمرحلة التحضيري**	121
04	يوضّح استنتاج نمذجة اكتساب الكتابة(الخط، الإملاء والتعبير الكتابي) لمرحلة السنة أولى ابتدائي	122-121
05	**يوضّح استنتاج نمذجة اكتساب الكتابة(الخط، الإملاء والتعبير الكتابي) لمرحلة السنة الثانية ابتدائي**	123-122
06	**يوضّح استنتاج نمذجة اكتساب الكتابة(الخط، الإملاء والتعبير الكتابي) لمرحلة السنة الثالثة ابتدائي**	124-123
07	يوضح الأنظمة الإملائية(نظام الكتابة الشفاف والمبهم)	142
08	يبين توضيح توزيع مستويات الكشف المبكر على توزيع منهاج اللغة العربية	421
09	يوضح الدليل الثلاثي للكشف المبكّر عن اضطرابات الكتابة الموجّه للوليّ والمعلّم والأخصائي الأرطفوني	425

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	نموذج الاستبيان الإلكتروني حول اضطرابات الكتابة موجّه للأخصائيين الأرطفونيين	457
02	نموذج جدول عرض مستويات مظاهر اضطرابات الكتابة لدراسة الحالة لتلاميذ عينة الدراسة	461-458
03	فهرسة الدليل المقترح للكشف المبكر عن اضطرابات الكتابة	463-462

مقدّمـــة

لكل لغة من اللّغات شكلان متمايزان هما الشكل المنطوق والشكل المكتوب، وحسب معجم لاروس **la Rousse** للسانيات وعلوم اللغة فإنّ اللغة المكتوبة هي تجسيد للغة المنطوقة بواسطة علامات كتابية(سعيداني، 2011، ص 13)، فحسب هوليداي (**Holliday, 1985**) و برّيرا(**Perrera, 1986**)، فإنّ اللّغة المكتوبة ليست مجرد نسخ لرسالة شفوية على الورق أو على أي نوع آخر من الدعامات. على الرغم من أوجه التشابه الواضحة، فإنّ لكل طريقة سواء الشفوية أو المكتوبة خصائصها. لا يمكن استخدام الكلمات بنفس الطريقة لا في نفس البيئة ولا في نفس الأبنية النحوية **structures syntaxique** .

ولذلك وفقا لـ فايول(**Fayol, 1997**)، فتعلم الكتابة يتطلب دمج أنظمة معالجة(شفرة) قواعد الكتابة بأنظمة موجودة من قبل مرتكزة على الجانب الشفوي. وهذا ما يقودنا إلى التناقض الأخير الذي يحتوي على واحدة من الصعوبات الأساسية المرتبطة بتعلم قواعد الكتابة، والتي تعود للعلاقات ما بين التمثلات الصوتية والتمثلات الكتابية للغة، أي تعود للتقطيعات وتدوين السلسلة المنطوقة حسب قواعد صارمة للنسخ الصوتي الكتابي **transformation graphonimique**. إلا أنّه رغم هذه الفروقات فإن الجانبين الشفوي والكتابي يضمنان كفاءة عامة لإنتاج اللغة، وكذلك المفاهيم الإدراكية في إنتاج الكلام وإنتاج النص المكتوب تكون واضحة جدا. (**Agnès Blaye,Patrick Lemaire. 2007. p37 - 38**)

اضطراب أحدهما يؤدي إلى خلل يتمايز عن الثاني بمظاهره المحدّدة حسب جداول عيادية متفق عليها في الدلائل العالمية للوصف والإحصاء؛ فاضطرابات الكتابة حسب ما جاء في الدراسات السابقة هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة و/أو اللغة المنطوقة تظهر في مستوى من الكتابة اليدوية بالغ في السوء أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة أو كلاهما. تبدو في اضطرابات الخط والإملاء والتعبير الكتابي التي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقات أو ظروف التعلّم أو الرعاية الأسرية. ممّا يجعل الطفل غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، رسم شكل الحروف وحجمها وعدم التناسق بين شكلها وبين الكلمات بعضها البعض، وحذف أو إضافة لبعض الحروف، لمقاطع الكلمات والجمل بالإضافة إلى الأخطاء في الجوانب الإملائية، وعدم القدرة على نسخ الكلمات المطبوعة، إضافة إلى اضطرابات في تموضع الجسم أثناء الكتابة وسرعة الأداء، مثال: أنّ الطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها، ولكنه غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة تلك الكلمة.

والمعلوم أنّ اللغة ليست لها وظيفة التواصل ونقل المعلومات فقط، وإنّما قد تتحول هذه اللغة نفسها إلى موضوعات للتفكير والتحليل والوعي باعتبارها بنية تتوفر على عناصر متعددة ومختلفة (صوتية فونولوجية، معجمية دلالية وتركيبية)، وقد برهنت التجارب والأبحاث التي أُنجزت في مجال السيكولسانيات؛ أنّ الأطفال ومنذ فترات متقدمة من عمرهم يقومون بمجموعة من السُلوكيات(التصحيح الذاتي للأخطاء والحكم على الجمل واللعب بالكلمات...إلخ)، والتي تكشف عن نوع من الكفاءات المبكرة والقدرات الواعية في التفكير في الأنشطة اللغوية، إذن فالطفل ليست له القدرة على فهم وانتاج اللغة فقط وإنّما يستطيع كذلك التعليق على هذه اللغة وإعطاء رأيه حولها. (علوي، 2010، ص56)

فتعلّم الكتابة يتطلب اندماجا خاصّا بنظام معالجة اللّغة المكتوبة، والذي يكون موجودا من قبل في اللغة الشفوية، وبصفة ضرورية يمكن أن نؤكد أنّ التعامل بالمكتوب يشترط في تعلّمه قدرات المراقبة الذاتية للمعارف اللغوية السابقة، كما حلّلت بعض الأبحاث العلمية التي تهتم بظهور القدرات ماوراء اللّغوية أنّ هذه الأخيرة يمكن أن تكتشف أن أغلبية السلوكات التي اختبرها كومبارت **Comparet** قبل سن السادسة والسابعة، ويمكن أن تظهر في سن الخامسة عن طريق التدريبات والتمرينات حول القافيات والنشاطات اللغوية المتنوعة، ويكون في المدارس التحضيرية. **(لواني، 2007، ص112)**

مقابل ذلك نجد أنّ المراحل التعليمية هي ما يُشكّل القالب المعرفي واللغوي لاكتساب التلميذ في مختلف مستوياته، وقد شغلت حيّزا كبيرا من الدراسات والأبحاث، فأكثرها حرجا هي المرحلة الابتدائية؛ وذلك لما تكتسبه من أهمية بالغة في عملية التعلّم خاصّة وأنّها البداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية لمُدركات الطفل، فمرحلة الطفل المتمدرس بما يتوازى ونهاية مرحلة الطفولة المبكرة لطوري التمهيدي والتحضيري، وبداية مرحلة الطفولة المتوسطة بالموازات مع أطوار السنة الأولى والثانية والثالثة ابتدائي وكل ما تتوجّبه من عناية تشكّل المفتاح الفاعل في تنمية هذه الصفات الفكرية عند الطفل أي التلميذ باعتبار صفته الأكاديمية.

في هذا الإطار فإنّ المتوقع من تلميذ المرحلة التحضيرية حسب ما ورد في مناهج اللغة العربية أن يتمتع بكفاءة ختامية يكتسبها بالاعتماد على وضعيات وأنشطة تعلمية من مختلف المجالات التي ينجزها أو يتصرّف فيها في نهاية المرحلة التربوية ويتحقق هذا الملمح من خلال الجوانب الحسية الحركية كتنفيذ أنشطة من الحركات الشاملة والدقيقة (الكلية والجزئية) بتناسق ودقة ومرونة، الجانب الاجتماعي الوجداني فيُظهر استقلاليته من خلال مختلف الأنشطة داخل القسم وخارجه إضافة إلى الجانبين اللغوي والعقلي المعرفي، حيث يضع اللبنات الأولى في بناء المفاهيم الأوّلية الزمانية والمكانية، المقدار، الكمية، القياس، الشكل والصوت...إلخ؛ ممّا يحقق لغة مناسبة للسنة(المرحلة اللغوية)، واكتساب المبادئ الأولية لمهارتي القراءة والكتابة، استعمال جمل اسمية وفعلية سليمة، تجاوز المرحلة اللغوية كلمة جملة. أمّا بالنسبة لتلميذ السنتين الأولى والثانية فقد تمّ الابتعاد عن تحديد المجالات وتخصيصها إنّما وضع نقاط بعينها تتفاوت بين المرحلتين خلاصتها أن يفك التلميذ ترميز الحروف والغرافيمات المشكولة باللغة العربية شكلا تامّا، ويفهمها، وينتج نصوصا قصيرة وبسيطة في وضعيات تواصلية دالّة، وصولا إلى الانتقال من وضعية رسم الحروف للسنة الأولى إلى كتابة نصوص قصيرة ومنسجمة مشكولة شكلا تامّا في السنة الثانية. ثمّ في السنة الثالثة التي يُفترض أن التلميذ قد تجاوز كل تعقيدات الاكتساب إلى الممارسة الفعلية للغة المكتوبة في مهارات أساسية ممثلة في القراءة، الكتابة وكذلك الحساب فهما وانتاجا لا نجد أنّ الكفاءة المطلوبة في هذه المرحلة تختلف عن ما سبق فإضافة إليها وبزيادة بسيطة في حجم النصوص التي يكتبها من القصيرة إلى متوسطة الطول ومنسجمة مكونة من 40 إلى 60 كلمة أغلبها مشكولة.

إلّا أنّ الملاحظ لهذه المرحلة أي من التحضيري وصولا إلى السنة الثالثة ابتدائي بما يتوافق والطورين الأوّل والثاني في مفهومهما التربوي البيداغوجي تشهد تداخل أعراض ومظاهر نمائية وأكاديمية نعرفها عن اضطرابات الكتابة؛ ذلك أن قراءتنا للأسباب والمظاهر يؤدينا إلى أنّها يمكن أن تكون أو أنّها تمثل في حدّ ذاتها شروط التعلّم السوي للكتابة

بمختلف أبنيتها القاعدية ممثلة في المهارات الأولية والمستويات اللسانية البسيطة والمعقدة، والتي يمثّل الكتاب المدرسي للمرحلة القناة الحاملة لهذه المعلومة اللغوية.

ما يطرح موضوع خدمة الطفل بما يوازي الخصائص النمائية الأكاديمية بمقتضياتها اللغوية الشفوية والمكتوبة ومتطلباتها البيداغوجية من تأليف وتأطير أكاديمي، فالربط بين شروط التعلّم السوي وهذه الخدمة يوازي تحقيق الكشف المبكّر في أهدافه خاصّة ما تعلّق منها بعامل التنبؤ في تحديد الكيفية التي يكتسب بها الطفل هذه القواعد والأنظمة وتخصيص أشكال التفاعل التي تؤطرها وتندرج ضمنها، تحديد هذه الكيفية وحده ليس كافيا إنّما لابد لنا فيه من التجاوز إلى ضبط مستوى الكشف(وقاية من الدرجة الأولى، و/أو من الدرجة الثانية، و/أو من الدرجة الثالثة) وفقا لنوع اضطراب الكتابة(خط إملاء أو تعبير كتابي) وخصوصيته حسب مساري الاكتساب والتعلّم خلال الأطوار الثلاثة، وآليات الكشف ومآلاتها ثم نوع التدخل المقترح، ناهيك عن التطرق إلى اعتبار خصائص النظام اللساني وفقا للوسط اللغوي.

وبالنظر إلى مجموع الأبحاث الميدانية(السيكولسانية، والنورو-سيكولوجية، والنورو-لسانية) التي تأسست على مجموعة من التساؤلات والإشكالات المتعلّقة بالإنجاز اللغوي المكتوب واضطرابه، فعلى سبيل الذِكر ظلّت العلاقة بين المستويين الإملائي والوعي الفونولوجي راسخة ومهيمنة على عمق تحديد تأثير المعرفة الفونولوجية في مظاهر تحقيق إملاء اللغات تحقيقا سليما، واستمر البحث في هذه العلاقة محكوما بمتغيرات اختبارات عديدة أظهرت في الأخير أنّ أجرأت مسارات التحقيق الخطي للغة لا تقتصر فقط على العوامل الفونولوجية، ذلك أنّ التمكّن من الإملاء تحكمه عوامل خاصّة تحاول الأبحاث الحديثة في هذا المجال كشف مظاهرها اللسانية والمعرفية؛ ولقد سلكت فيه مسلكين مختلفين: يتأسّس الأوّل على إقامة معرفة مجرّدة ترتبط بإملاء اللغة المعطات وهو ما يعني تحديدا تسنين ورود الوحدات الغرافيمية وترددها الموضعي والسياقي داخل نسقية فعل الكتابة، ويرتكز الثاني على اعتماد المعلومات المورفولوجية سبيلا للترجمة الخطية للوقائع اللغوية المنطوقة. **(بوعناني، ربيع، 2015، ص161-162)**

كما أنّ الحديث عن مستوى الوعي الفونولوجي، المورفولوجي وربطهما بالإملاء يقودنا بالضرورة إلى مفهومين أساسيين في ظل الدراسات الحديثة، فالوعي اللساني كمفهوم أوّل يمس كل جوانب اللغة البسيطة والمعقدة في شكلها الشفوي والمكتوب يحقّق معيارية الحُكم على اللغة كموضوع قابل للملاحظة والقياس لإدراك ديناميكية التطور في ظل ما ينتج عن التفاعل بين مختلف أنظمتها وأبنيتها؛ ذلك أنّ تقسيمها الافتراضي إلى مستويات يُعرف ويعرّف الواحد منها من خلال الوحدة المُكونة له كوحدة تحليل قاعدية تسمح بالاستناد إلى معايير أكثر فاعلية وثبات في التعامل معها وصولا إلى مراحل متقدمة في تقييمها والحُكم عليها. المفهوم الثاني يتعلّق أساسا بإمكانية نقل هذه الأنشطة الميتالسانية إلى مجال بحث أوسع وتوزيعها وإخراجها إلى البحث عن كشف نشوء الاضطرابات اللغوية خاصة منها اضطرابات الكتابة طالما أنّه يضم أنشطة التفكير والتأمل في اللغة واستعمالها، قدرات المراقبة وتخطيط سيرورات المعالجة اللسانية بالنسبة للفهم والإنتاج، وصولا إلى التصنيف والتفسير، لنتحدّث أيضا عن أنشطة التركيب والميتاتركيب، الدلالة والأنشطة الميتادلالية، البراغماتيا والأنشطة الميتابراغماتية، وهو ما تذهب إليه العلوم في السنوات الأخيرة.

إضافة إلى أنّ الانطلاق من وجهة نظر الممارسة الميدانية، وتفحص المنتوج اللغوي المكتوب للطفل في مراحل التحضيري، السنة الأولى والثانية والثالثة، مختلف الكتب والمؤلفات التربوية الموجّهة له لنمذجة اكتساب الكتابة في

مختلف مستوياتها من الخط إلى الإملاء إلى التعبير الكتابي وفقا لكفاءات ختامية لابد له من تحقيقها في نهاية كل مرحلة تعلمية ناهيك عن الوثيقة المرافقة ودليل المعلّم لكل مرحلة في كيفيات تلك النمذجة وحدودها الموضوعية والزمنية، في مقابل الكم والحجم الهائل للأخطاء على مستويات الكلمة والحرف والجملة والتعبير الكتابي ككل المرتكبة من طرف هذا الطفل على الرغم من أنّه في مرحلة لغوية يستطيع من خلالها التحكّم في اللغة والتلاعب بها، ومعرفة أخطائه وتصحيحها، يطرح الكثير جدا من التساؤلات في سببية ارتكابه لها من جهة ومن جهة أخرى في سببية هذا الكم في مقابل الرعاية المُحاطة به وهيكلة عملية الممارسة الأكاديمية ككل من خلال الكتاب المدرسي كعامل ديناميكي وحيوي يؤثر بشكل مباشر في اكتسابات الطفل ومعارفه أين يقوم في هذه المرحلة تحديدا بتحويل أنشطته وتمثلاته اللسانية من شكلها النظري إلى العلمي من خلال التفكير في هذه الانتاجات اللغوية من ناحية انبنائها في وحدات هو يستطيع تحديدها، تنظيمها والتحكّم في ترتيبها وفق الخاصية الخطية والمادية لها والتوزيع المكاني لعناصرها التي يكتسبها كلغة أكاديمية تمنحه المدرسة أدواتها القاعدية التحليلية، التصنيفية والتقطيعية التي من خلالها يتمكن من الوعي باللغة.

معالجة هذا النوع من المواضيع بأهميته من ناحية سيكولسانية، أو سيكومعرفية في مجال الأرطفونيا قليل(حسب رأي الباحثة) وليس بالأمر الهيّن في جزئية توليف مجموع هذه المتغيرات مع بعض، والتي اشتغل عليها الباحثون والدراسات السابقة كل على حدى، سواء من ناحية التناول أو من ناحية الإنجاز الذي تمّ تغليبه لبعضها أو أنواعها الجزئية دون غيرها. على الرغم من أنّ توجُهات المعالجة في حدّ ذاتها تهتم بالطفل ومختلف المعارف والمكتسبات التي تؤثر في تَشكلاته الابستيمولوجية وانعكاسها على السلوك مما يظهر بشكل كبير في الكتابة واضطراباتها كممارسة ظاهرة وفعلية، ناهيك عن تجاوز ذلك إلى بحث تحقيق المحك التطبيقي من خلال أجرأت ما نستدل به عن كل واحدة من هذه المتغيرات في مؤشرات تعكسها من ناحية وتُدلّل على مكونات تضمينها ونمذجة اكتسابها، ومن ناحية أخرى في كون أن تقع هذه المؤشرات في إطار المسار التكويني للتلميذ وأطوار التدرّج، وأخيرا أن يكون التضمين ككل خادما ومُفعّلا لمحاور الممارسة العيادية بدقّة وموضوعية تعكس الدور الحقيقي للمختص في تدخّله ومتابعته لسيرورة العمل في مختلف العلاقات التي تطرحها بيئة الممارسة(مؤسسة العمل) مهما كان نوعها وطابعها.

الفصل

الأوّل

الفصل الأول: اشكالية الدراسة والتأسيس لها

1- اشكالية الدراسة

2- تساؤلات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- لتحديد الاجرائي لمفاهيم الدراسة

4- الدراسات السابقة والتعليق عليها

1- اشكالية الدراسة والتأسيس لها

تعتبر الكتابة نشاطا حركيا واعيا ومعقّدا سرعان ما يصبح آليا بمجرّد التحكم فيها، حيث أنّها تمثل الوسيلة الأساسية التي يستخدمها التلميذ لممارسة تعلّماته ومعارفه، ومن خلالها يقدّر المعلّم مدى تحصيله ونجاحه، فكلّما تحقّق تعلّم الكتابة وممارستها بسهولة كلّما أُتيح للتلميذ فرصة تأسيس تمدرسه على مشروع ناجح؛أين قسّم كل من الدليمي والوائلي(2005)، الزيّات(1998)، عطيّة(2007)، الهاشمي(2008)، مجاور(1998)، فضل الله(1998)، الفار وغطاشة(2001)، مهارات الكتابة إلى: مهارات الخط، مهارات الإملاء أو التهجي، مهارات التعبير الكتابي.

كثيرون هم التلاميذ الذين يتعذّر عليهم بلوغ المقتضيات الأكاديمية فيما يتّصل بنشاط الكتابة من ناحية استرجاع، تذكر الحروف ترتيبها وفي أحيان أخرى غياب الإنتاج كليا أو تشويهه، فيشعر هذا الأخير بالحَطِ من قيمته مما يؤدي به إلى حدّ رفض المدرسة، باعتبار أنّه يؤسس تمدرسه على مشروع فاشل، ممّا يؤدينا إلى طرح فكرة كيفية قبول عدم قدرة الطفل على تعلم واكتساب الكتابة(الخط، الإملاء والتعبير الكتابي) وهو يتّسم بالسلامة والصحّة من كل الجوانب قبل المدرسية وأثناءها، لنجد بأنّه(أي الطفل) فاعل ومتفاعل في حلقة تغيرات معرفية متعاقبة ومستمرة بين مختلف المراحل والانتقالات التطورية من مستواها الأوّلي الساذج داخل الأسرة وتعلمه للغة الشفهية إلى مستواها الواعي الخبير داخل المدرسة وتعلمه للغة المكتوبة، ضمن مراحل أساسية يكون فيها اكتساب الغرافيمات وفك ترميزها أهم مرحلة، إلى فهمها وتوظيفها والتلاعب بها في مختلف سياقات الكتابة من خط أو إملاء أو تعبير كتابي بمراحل متقدمة.
هذه الأخيرة(المدرسة) التي توفّر فيما بعد تعليما منظّما يُساهم في صقلها كمهارة وتحسينها إلى أن يصبح الطفل قادرا على كتابة فقرة أو نص من تعبيره الخاص، أو انطلاقا من تعليمات ضابطة يتم توجيه انتاجه المكتوب من خلالها.

الاطلاع على الدراسات السابقة وتحليلها وفق العاملين البيبليوغرافي والبُعدي سمح لنا بتسجيل ملاحظتين مهمتين؛ الأولى تتمثّل في تأكيد جزئية الانتشار الواسع لهذه المظاهر العيادية في الأوساط المدرسية التي تحُول دون بلوغ الطفل للممارسة السليمة لنشاط الكتابة في أنواعه الثلاثة التي اتفق عليها الباحثون من خط و/أو إملاء و/أو تعبير كتابي في مقابل قلّة الدراسات التي تشتغل بها والتي لا تتجاوز في تناولها وصف الاضطراب، وحتى إذا كان فيه تجاوز للوصف إلى التقييم أو تحديد اقتراحات التدخل(العلاج خاصة) فهو يشتغل بواحدة من الأنواع دون غيرها، مثل: دراسة صدقاوي أمينة(2018) في تشخيص اضطرابي الخط والإملاء، بن بوزيد مريم(2013) في بناء رائز كتابي لتشخيص اضطراب الكتابة(08-10 سنوات) دون تحديد النوع أي الخط أو الإملاء أو التعبير الكتابي، جمال رشاد الفقعاوي(2009) في اقتراح برنامج علاجي لاضطراب الإملاء؛ أين نجد الترتيب التالي في التناول: اضطراب الإملاء، اضطراب الخط ثم اضطراب التعبير الكتابي وهو أقلّها تناولا(حسب اطلاع الباحثة).

لا توجد إحصاءات دقيقة حول تفشي مظاهر اضطراب الكتابة(الخط، الإملاء والتعبير الكتابي) بتخصيص أنواعه، فما هو متوفر يشتغل بتفشي اضطرابات اللغة المكتوبة ككل وأيّها الأكثر انتشارا(اضطراب القراءة، اضطراب الكتابة، اضطراب الحساب على الترتيب)، مثل: دراستي كل من قدّي سمية(2016) وجاب الله سعد عرابي(2019) اللتان هدفتا إلى التعرّف على أهم الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية باختلاف مستوياتهم الدراسية وجنسهم، لأنّها إن لم تُكتشف مبكرا تولّد لاحقا سوء التكيّف المدرسي، وتمّ تطبيقها على 150 و100 تلميذا وتلميذة على الترتيب.

باستثناء بعضها، مثل: دراسة بن فليس خديجة، حمودي فاطمة(2019) التي كانت على 40 تلميذا وتلميذة يعانون من مشكلات في الكتابة للتعرّف على أهم الصعوبات الشائعة بينهم الصعوبات في المظهر العام للكتابة أو المتعلقة بالأخطاء المرتبكة في الكتابة، تليها دراستي الباحثين زياد أمين بركات(2009)، ودراسة مهدية بن عدنان(2005-2006) التي كانت أكثر تخصيصا لاضطراب الإملاء من خلال الاستعانة بالمدونة وعينة قوامها 100 تلميذا وتلميذة موزعين على السنوات الثالثة والرابعة والخامسة، لتكون النتيجة موزعة بين أصناف الأخطاء الإملائية وأكثرها نسبة تعود إلى الخلط بين الأصوات ب17.33 % للسنة الثالثة، و10.49% للسنة الرابعة، و9.25% للسنة الخامسة، لنلاحظ مرةً أخرى عدم التوجّه إلى تناول مدى انتشار اضطراب التعبير الكتابي.

الاستدلال على وجود هذا الشيوع لاضطرابات الكتابة في المرحلة الابتدائية يجعلنا نقف أمام حيثيات كثيرة لعلّ من أهمها المراسيم المهنية(1983-2002-2020) التي تحدّد إجراءات عمل الأخصائيين وأدوارهم الموكلة في البيئة المدرسية، وهي محاور العمل التي لا تنأى أن تكون كُلّا متكاملا في مراحل متداخلة الأهداف، وتختلف في إجراءات بسيطة؛ مما يعني ويشير إلى ضرورة الالتزام بكل مرحلة لتحقيق وإيفاء المراحل اللاحقة بشكل يسمح بالممارسة السليمة، وتفادي الوقوع في أخطاء من شأنها أن تستهلك الوقت والجهد دون الوصول إلى نتائج إيجابية مع مختلف الحالات التي نعمل عليها خاصة منها اضطرابات الكتابة، أو كنتائج لا تعكس طبيعة التدخل الحقيقية في تنبؤها ومآلاتها باعتبار نوع وخصوصية الاضطراب والمرحلة العمرية.

الإتيان بهذا المنطق يقودنا إلى القول بأنّ الكشف المبكّر عن اضطرابات الكتابة يعتبر من بين أهم الإجراءات وأسبقها التي ينبغي اتخاذها من طرف الأخصائيين وتفعيلها في مدارسنا؛ حيث أنّه وبالنظر إلى الحاجة الماسّة لهذا النوع من الإجراءات العيادية التربوية الوقائية التي تهدف إلى تحديد الجوانب الغير متطورة في مرحلة الطفولة المبكرة أو نواحي القصور لدى التلاميذ الأكثر عرضة لاضطرابات التعلّم مستقبلا من خلال تفعيل مستوياته، وذلك من أجل التدخل المبكّر، وتقديم الخدمات العيادية البيداغوجية والديداكتيكية اللازمة، في ظل النقص الفادح لأدوات قياس علمية متكاملة تضمن ذلك وتأخذ على عاتقها **الوصف، التصنيف، والتفسير، ولا تكتفي بالتقييم والتشخيص** بطريقة أكثر فاعلية وعمقا تُحيط بالسلوك اللغوي في بيئته العفوية بشكل مستمر ودائم خلال مسار التمدرس؛ أين تخدم كل سنة فيها السنة الموالية فتمهّد لها وتضبطها وفق معايير ومؤشرات إجرائية ذات آليات محدّدة؛ **المستوى الأول منها:** هو مستوى الاستعداد للالتحاق بالمدرسة والمهارات قبل الأكاديمية، ويقابله التنبؤ. أمّا **المستوى الثاني:** فهو مستوى السيرورات المعرفية الأولية لعملية التعلم، ويقابلها الكشف عن وجود أو عدم وجود اضطراب، إمكانية التصنيف وتحديد النوع، إضافة إلى فهم الأسباب.

وهي المِحوريات الغائبة في أغلب الدراسات والمقاييس المتوفرة حدّ الساعة، مثل: دراسة مراكب مفيدة(2010) التي سعت إلى تحديد من بين السيرورات المعرفية موضوع دراستها تلك الأكثر تنبؤا والتي تسمح بالكشف المبكر عن صعوبات القراءة المحتملة مستقبلا معتمدة في ذلك على المنهج الوصفي مجموع اختبارات هي اختبار تطور الادراك البصري **Le développement de la perception visuelle**، مؤشر الذاكرة العاملة، بالإضافة إلى اختبار الوعي الفونولوجي واختبار تحصيلي في القراءة. دراسة سليمان عبد الواحد يوسف، فاطمة علي نوفل(2018) التي سعت إلى التعرّف على إمكانية التنبؤ باضطرابات التعلم النمائية عند أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من خلال مستوى الاستعداد الدراسي

لديهم من خلال مجموعة أدوات أهمها ممثلة في بطارية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية من إعداد إسماعيل الفرا(2005)، ومقياس الأُهبة أو الاستعداد للمدرسة من إعداد عادل عبد الله(2005- 2009) الذي يهدف إلى تحديد مستوى الاستعداد المدرسي لدى أطفال الروضة(النمو الاجتماعي الانفعالي، الاتجاه نحو التعلّم، التواصل واللغة، النمو المعرفي والمعلومات العامّة، الصحّة الجسمية والأمان، المهارات الحركية)، وهي نفسها الأدوات التي استعملها الباحث محمد أحمد سيّد خليل(2016) في تحديد فاعلية برنامج تعليمي علاجي في تحسين مستوى الاستعداد للالتحاق بالمدرسة لدى أطفال الروضة المعرّضين لخطر اضطرابات التعلّم وهدف منها إلى تحسين مستوى الاستعداد للالتحاق بالمدرسة لدى هذه العينة.

عرض هذه الدراسات إن دلّ على شيء فهو التأكيد على ما سبق لنا ذكره في الجزئية الخاصّة بنقص الأدوات السريرية العيادية في مجال الأرطفونيا والسيكولوجيا بصفة عامّة، والتي تشتغل بالكشف عن اضطرابات الكتابة(الخط، الإملاء والتعبير الكتابي) وفق آلياته ممّا يسمح بالضبط وتحقيق مختلف محاور الجداول العيادية لتسهيل تصنيفها وفرزها بطريقة منظّمة وفعّالة من طرف الأخصائيين الذين يعتمدون في ذلك على مختلف الأدوات والروائز المسخّرة للتحليل والقياس؛ حيث أنّ الأخصائي وقبل التوجّه لاختيار مثل هذه الأدوات السريرية يتبع خطوات منهجية معينة للوصول إليها، ثمّ تحديد الاختبار المناسب حسب السن وخصوصية الحالة، وبهذا الشأن فإنّ الحديث عن تقديم دليل علمي إجرائي في مجال اضطرابات التعلّم عموما واضطرابات الكتابة خاصّة هو أول ما يجب، لتوحيد إجراءات العمل في الكشف المبكر عنها؛ من خلال تقديم آليات متكاملة ومحدّدة. وهنا نشير إلى خصوصية هذا النوع من الأدوات وأهميتها في مجال الممارسة العيادية إلّا أنّ الواقع يطرح غير ذلك من حيث توفّر هذا النوع من الدلائل التي تشتغل بالمستويات الثلاثة للكتابة في مختلف العناصر والخطوات التي يجب أن تتضمنها لتضمن السيرورة الحسنة لعمل الأخصائي.

فمرحلة الطفل المتمدرس بما يتوازى ونهاية الطفولة المبكّرة وبداية مرحلة الطفولة المتوسطة(06-09 سنوات) والطفولة المتأخرة(09– 12 سنة)، وكل ما تستوْجِبُه من عناية تُشكِّل مفتاحا فاعلا إمّا في تنمية الصفات المعرفية واللسانية لدى الطفل من حيث تحويل معارف الطفل وأنشطته اللغوية من حالتها الأولى البسيطة إلى حالتها النهائية المعقّدة أو في جعلها نقطة دراسة محورية لكل العلوم باختلافها؛ ذلك أنّها تجسّد النواة الأولى لكل التَشكُلات الأساسية للمعارف اللسانية، وبالتالي صورة حيّة وناضجة للتأسيس والتجريب وصولا **للتنبؤ** في أسمى الأهداف التي تتطلع إليها العلوم، وتحقيق عوامل الملاحظة والقياس في تضمين أداة الدليل التي نتحدث عنها من خلال مؤشرات تصف وتُعالج المسار التكويني وأطوار التدرّج في مرحلتي الطفولة المتوسطة والمتأخرة وتعكس نمذجة الاكتساب السليم وفقا لخصائص النظام اللساني وصعوباته، حتى يمكن التفسير والتصنيف في مراحل لاحقة.

بناء على ذلك كانت العلاقة بين معارف الطفل قبل التمدرس ومعارفه بعد الحصول على الخبرة الأكاديمية في المدرسة مقترنة بمرحلة مهمة جدا، وهي مرحلة الوعي اللساني؛ ولأنّ الوعي اللساني مقترن بعامل السن كمتغير للمرحلة النمائية وكذلك كمتغير يتفاعل بالمرحلة التعليمية التعلمية يخضع فيها إلى مختلف المفاهيم والأنشطة الرمزية، التي تُوائم التمثلات المعرفية الساذجة التي كان يحملها الطفل مع البيئة المعرفية الواعية التي تجعل من نفس تلك التمثلات أكثر عمقا في تناول واستقبال مثيرات المحيط ليتجاوب معها بفاعلية تسمح له بالتفكير في تنظيمها، ترتيبها، دورها وحتى توظيفها بسياقات مختلفة نُخصص منها فعل الكتابة الذي يخدم الرغبة في التواصل وتحقيق الهدف البراغماتي من

المرحلة التعلمية ككل وهو الوصول بالطفل إلى حالة من التحكم في كل من الخط والإملاء والتعبير الكتابي بمختلف مستوياته ومهاراته اللغوية بنوعيها خاصّة ما يتعلق منها باللغة المكتوبة كإسقاط للقدرة الشفوية من جهة وانعكاسا للمهارات الأولية من جهة ثانية والتي تتضمن اكتساب اللغة الشفوية كأحد الشروط الأساسية للوصول إلى اللغة المكتوبة؛ حيث تشير الكتابة المتطورة إلى ضرورة وجود أنظمة فونولوجية معجمية دلالية ومورفوتركيبية بسيطة محدّدة وواعية تؤدي به إلى سهولة الترجمة الكتابية وتمكّن الطفل من التخلص من مشاكل التحليل الخطي والإملائي وكذلك التعبير الكتابي.

فالتركيز المنصب على التمييز بين القدرة اللسانية التي قوامها فهم اللغة وانتاجها، والقدرة الميتالسانية التي قوامها تحليل الطفل للغته الخاصّة ومراقبته لها أصبح مشكلا لسانيا في بعد نمائي مطروح أمام المقاربة السيكولوجية للغة؛ فالطفل بهذا المعنى لا يتكلّم عن اللغة لأغراض تواصلية فقط بل لديه القدرة على التفكير حولها وتقديم رأيه بخصوصها. وبالعودة إلى ما قاله الباحث المغربي اسماعيل علوي سنة 2009، فإنّ الفهم والانتاج كأنشطة ديناميكية والتفكير فيهما وبناء معرفة حولهما وصولا لإصدار الأحكام كقدرة لسانية لا يكتسبها الطفل **إلّا بعد تعلّم مهارتي القراءة والكتابة**، واللّتان تضُمان عمليات معقدة جدا على مستوى القدرات النفسية والحركية، وعلى مستوى **القدرات اللغوية المكتسبة** بواسطة الممارسة الشفوية التي تشمل قدرات التمثيل والترميز؛ لذلك **يجب أن يستند تعليم اللغة المكتوبة في المدرسة إلى هذه القدرات ويسعى إلى تطويرها** إذ أنّها تشكل الشروط اللازمة لتعلم نشاط الكتابة.

أين ناقش باجريس(**Bajric, 2013**) العلاقة المقررة بين اللسانيات والديداكتيك فيما أسماه باللسانيات الديداكتيكية واعتبرها دراسة علمية للعلاقة المقررة بين اللغة والاكتساب(التعلّم)؛ حيث يتمظهر التحليل اللساني بين طرفي العلاقة بكل مظاهر تنوعه معرفيا لا يمكن بدونه تحقيق أي مقارنة أو تمييز ممكن بين مختلف البنيات، فالتحليل اللساني هو الذي يمكننا في العربية من التمييز بين(نال ومال) وبين (كَتب وكُتِب وكُتُبٌ).

فإذا كان الوعي اللساني يرتبط مع التطورات التي تحصل بعد سن الخامسة، وهذه التطورات مرتبطة أساسا بالتعلم الأكاديمي الذي يعتمد على اللغة المكتوبة، واعتبار أنّ اللغة الشفوية هي واحدة من شروط هذا التعلم الذي يؤثر بشكل مباشر في اكتسابات الطفل ومعارفه بتحويل أنشطته وتمثلاته اللسانية من شكلها النظري إلى العلمي من خلال التفكير في هذه الانتاجات اللغوية من ناحية انبنائها في وحدات هو يستطيع تحديدها، تنظيمها والتحكم في ترتيبها وفق الخاصية الخطية والمادية لها والتوزيع المكاني لعناصرها التي يكتسبها كلغة أكاديمية تمنحه المدرسة أدواتها القاعدية التحليلية التصنيفية والتقطيعية التي من خلالها يتمكن من الوعي باللغة على شاكلة حروف، كلمات وجمل تسمح بالممارسة الأكاديمية الفعلية.(حدّار، بن فليس، 2019،ص10)، فإنّنا نرى من خلال هذا العمل أنّه لابد من الكشف عن هذه العلاقة في مختلف تفاعلاتها سواء بالتأسيس أو بالتأثير ثم الحصول على انعكاساتها باعتبار الشدة ومدى التحكّم، وإن كان لهذه العلاقة دور في انبثاق بعض أو كل الأعراض التي نعرفها باضطرابات الكتابة محاولين بناء أداة تعتمد نفس هذه العلاقة، وتقوم على خلفية نظرية نفس لسانية تنطلق مُعطياتها وترتبط بمؤشرات الوعي اللساني بشقيها السوي والباثولوجي للكشف المبكر عن اضطرابات الكتابة.

وفي هذا السياق نشير إلى أنّه وعلى الرغم أنّ الوعي اللساني بمستوياته الصوتي الفونولوجي، المعجمي الدلالي والمورفوتركيبي يحقق أسمى هدف تسعى إليه العلوم وهو **التنبؤ**، وعلى الرغم من ثقل وزنه في مختلف الدراسات

السيكولوجية والسيكولسانية إلّا أنّنا نجد بأنّ مفهومه قد ارتبط كثيرا بالدراسات التي تهتم بتعلّم اللغة الثانية وانصبت في قياس علاقته بها أو حجم تأثيره فيها أو عليها، ناهيك عن دراسة مراحل تطوره عند الطفل. وأنّنا بفرز مستوياته من خلال الدراسات السابقة نجد ثغرات كثيرة غفل عنها الباحثون في توجهاتهم، لعل أبرزها هو تناول الوعي الصوتي الفونولوجي وربطه باضطراب القراءة كواحد من أكثر المواضيع انتشارا، وأكثر المستويات(أي الوعي الصوتي الفونولوجي) تداولا دون غيره، مثل: دراسة بن الطاهر التجاني، عبد المجيد الناصر، فارسي إبراهيم خليل(2016) التي سعى من خلالها إلى الوقوف على خصائص الوعي الفونولوجي ومستوياته لدى الطفل الجزائري، وكذا ما تقدمه المدرسة الجزائرية لغرس هذه القدرة والعملية المعرفية الضرورية للطفل. دراسة لواني يمينة، نواني حسين(2007) في البحث عن علاقة الوعي الفونولوجي باضطراب تعلّم القراءة لمحاولة تكييف اختبار تقييمي في الوعي الفونولوجي للغة العربية ولا تختلف عنها دراسة الباحث إبراهيم مهديوي(2020)، وغيرها كثير.

وبدرجة أقل نجد الاتجاه نحو مستوى الوعي المعجمي الدلالي من خلال دراستين فقط لكل من الباحثين المغربيين إسماعيل علوي(2010) التي تهدف إلى تتبع المراحل النمائية والتكوينية للتمثلات الدلالية الواعية بالجملة المبنية للمجهول عند الطفل وتحديد الفترة الزمنية التي يستطيع فيها الطفل الوعي بدلالة هذه الجملة و بمكوناتها وعناصرها، ودراسة الباحث الغالي أحرشاو قبلها بسنوات(1989-1993) في تبيان كيفية ارتقاء التمثيلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية عند الطفل.

أمّا بالنسبة للوعي المورفوتركيبي فهو الآخر لم يخرج عن ارتباطه أو تأثيره في اضطراب القراءة من طرف الباحثين، مثل: دراسة شنافي عبد المالك(2019) في البحث عن توضيح طبيعة علاقة المعرفة الفونولوجية والمورفو اشتقاقية في اكتساب القدرة على القراءة في اللغة العربية، دراسة آيت علّال أسماء وبوستانسي أحمد(2020) التي تمّ الربط فيها بين الوعي المورفولوجي وتطوير المعجم الذهني لدى المتعلمين غير الناطقين باللغة العربية(المتعلمون الأتراك نموذجا) كواحدة من الدراسات الذي ذهبت إلى ربط الوعي اللساني بتعلم اللغة الثانية في هدف التعرف على مدى تمثيل الوعي المورفولوجي العربي كمتغير هام في مسار إنتاج الكلام وفهمه لدى المتعلمين الأتراك، ولا تختلف عنها دراسة بوعناني مصطفى، وانيلا فيرجو، عبد العزيز ربيع(2018) في التحقق من مدى مساهمة الوعي الصرفي في امتلاك القدرة على إملاء كلمات باللغة الفرنسية عند تلامذة المستوى الرابع ابتدائي الناطقين بالعربية والمتمدرسين في سياقين مدرسيين مختلفين، الأول بالمغرب والثاني بكندا.

ربط متغير الوعي المورفوتركيبي باضطراب الإملاء أو التعبير الكتابي كان قليلا جدا من خلال دراستين فقط هما دراسة بوعناني مصطفى وعبد العزيز ربيع (2015) في رصد علاقات التفاعل بين ما يملكه التلاميذ من معارف مورفولوجية وما حقه أن يؤسس عمق قدرتهم الإملائية من خلال التحقق من أهمية الوعي المورفولوجي في تعزيز الوعي الإملائي عندهم في المستويين الرابع والسادس ابتدائي، ودراسة محمد الحسن خديجة(2022) لرصد العلاقة المقررة بين الوعي التركيبي والفهم القرائي والتعبير الكتابي.

أين حاول الباحثون في المجال السيكولوجي والسيكولساني الإجابة عن الكثير من الأسئلة التي ساهمت في ظهور العديد من النظريات ذات المرجعية السيكومعرفية والسيكولسانية؛ فيما يتعلّق بمقصودها، ومظاهر نموها وعوامل انبنائها واستراتيجيات توظيفها في فهم الجمل وإنتاجها وعلاقة كل ذلك بالتحصيل الدراسي للمتعلّم.

فإذا كانت الإجابة على هذه الأسئلة وما يشبهها قد شكّلت الرهان العلمي الأساسي لهذه الدراسة فإنّ السيكولوجيا اللسانية المعرفية المحكومة **بنظرية النظريات** تُكوّن الميدان المرجعي الذي يندرج فيه هذا الموضوع بالتحديد. بمعنى السيكولوجيا التي تسلّم من جهة بقابلية السيرورات المعرفية بما فيها السيرورات اللغوية للدراسة العلمية، وتقر من جهة أخرى بامتلاك الطفل منذ سن مبكر لمعارف وأنشطة واعية حول اللغة، تتحول بفعل التمدرس مما هو عفوي ساذج إلى ما هو علمي منظّم وتحكمها مراحل نمائية متدرجة وتساهم في تكونها عوامل متنوعة. فإذا كان الحديث حتى الآن يركز على ثلاثة أنواع من الأنشطة الواعية التي تنصهر في نظريات معيّنة(ساذجة) يكونها الفرد حول ميادين البيولوجيا والفيزياء والسيكولوجيا، فإنّ مسعانا بهذا البحث يتلخص في مقاربة اللغة كميدان رابع بالعمل على إرساء نوع من التراكم العلمي في مقاربة اللغة العربية وسيرورات تمثلها وفهمها وإنتاجها.

بهذا المعنى يبدو من المنطقي ربط الكشف المبكّر باضطرابات الكتابة(الخط، الإملاء والتعبير الكتابي) والوعي اللساني؛ ذلك أنّ الهدف من الكشف هو تحقيق عامل التنبؤ الذي هو المحورية الديناميكية للوعي اللساني في مختلف مستوياته الصوتية الفونولوجية، المعجمية الدلالية والمورفوتركيبية ومؤشراتها، منطلقين في ذلك على طرح **الموضوع وفقا موقعه في ثمانية مستويات** تمّ استخراجها لتأكيد زاوية البحث وإثبات إمكانية الخوض في مثل هكذا مواضع تنطوي على درجة كبيرة من التعقيد بسبب أبعادها المتعددة، وبالتالي تدخّل مهارات خاصّة قصد معالجة المعلومة المكتوبة(معارف فونولوجية، معارف مورفولوجية، ومعرفة الحروف)، إضافة إلى المهارات المعرفية الأكثر عمومية(الذاكرة، الذكاء والانتباه... الخ)، والتي تشارك هي الأخرى في العديد من أنشطة التعلم الأخرى.(شنّافي، 2019، ص7)

وبناء على كل ما سبق جاءت هذه الدراسة في بناء دليل للكشف المبكّر تشمل المحاور السابقة وتقوم على خلفية نظرية وتطبيقية أرطفونية، نفس لسانية، نفس معرفية، لسانية ديداكتيكية تنطلق مُعطياتها وترتبط بمؤشرات الوعي اللساني لدى التلميذ في مراحله اللغوية الممتدة من التحضيري وصولا إلى السنة الثالثة ابتدائي وتتوافق والمسار التكويني له.

2- تساؤلات الدراسة

- ما هي اضطرابات الكتابة الشائعة في المرحلة الابتدائية؟
- ما هي إجراءات تشخيص اضطرابات الكتابة في المرحلة الابتدائية؟
- ما هي المؤشرات التي يمكن الاستناد إليها على مستوى الوعي اللّساني في بناء أداة الكشف المُقترحة؟
- ما هي المؤشرات التي يمكن الاستناد إليها على المستوى الإملائي في بناء أداة الكشف المقترحة؟

3- أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرّف على اضطرابات الكتابة الشائعة في المرحلة الابتدائية.
- التعرّف على إجراءات تشخيص اضطرابات الكتابة في المرحلة الابتدائية.
- تحديد المؤشرات التي يمكن الاستناد إليها على مستوى الوعي اللّساني في بناء أداة الكشف المُقترحة.
- تحديد المؤشرات التي يمكن الاستناد إليها على المستوى الإملائي في بناء أداة الكشف المقترحة.

4- أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال شقين: الأهمية العلمية، والأهمية العملية:

1-4 الأهمية العلمية للدراسة:

تفتح هذه الدراسة الكثير من المُنطلقات العلمية في مجال اللغة والتواصل بشقيها السوي أو الباثولوجي؛ ذلك أنها تُعتبر دراسة تأسيسية لمختلف محاور البحث العلمي في تخصص الأرطفونيا والتخصصات المقاربة له وتنهل منه: التعرّف، التقييم، التشخيص، وكذلك هيكلة المبادئ الأساسية للتكفل والعلاج.

حيث أنها تُشكل مرجع مهم جدا في إعادة النظر لطريقة التعرض لهذه المحاور ذلك عبر عدّة نقاط قمنا بتحديدها فيما يلي:

1-1-4 التجسيد: تجسيد مراحل الممارسة العيادية في تصور ما يجب أن يكون لمراحل متعاقبة ومتكاملة تخدم التقييمين المرجعي والمعياري وفق أسس علمية تأخذ منطلقاتها من الدلائل الوصفية والإحصائية العالمية **DSM4**، **DSM5**، **CIM10**، **CIM11**.

2-1-4 الاستكمال: استكمال ما جاءت به الدراسات النظرية والتطبيقية في موروثها النظري، أدواتها وإجراءاتها، وما وتوقفت عنده في نتائجها وتوصياتها؛ وهي التي تمّ أخذها بعين الاعتبار في تضمين هذا البحث في كل فصوله وعناصره عملا بالتراكمية العلمية والإضافة إليها.

3-1-4 التصحيح: تصحيح مجموعة من العناصر والخطوات الموزعة عبر مختلف مراحل هذا العمل منها ما تعلّق بجانبي المنهجية والقياس سواء في التناول أو المعمول به في الدراسات والاختبارات، وأخرى تتعلّق بالمفاهيم وضبطها في ضرورة تبني توجّه نظري معيّن في إدراج أي مفهوم للحؤول عن الوقوع في إشكالية تداخل وتضارب المصطلحات، مُعالجة جميع

المستويات التي يتضمنها المفهوم الواحد حتى لا نغفل واحدة من محاور قياس السِمة وما قد يندرج تحت ذلك من ضعف التقييم وبالضرورة قراءة الأسباب، ناهيك عن تصحيح مفاهيم التناول في تخصص الأرطفونيا وربطها ببعض المواضيع دون غيرها ما جعلها في أُفق ضيّق في حين أنّ المجال واسع وكبير جدا للإبداع والعمل على مواضيع تحتاجها المجتمعات بكل أطيافها خاصة المدرسية منها والأمر لا يحتاج منّا سوى إعادة القراءة في ماهية التخصص ومجالات التدخل.

4-1-4 الفرز والترتيب: فرز وترتيب مراحل العمل والممارسة العيادية وفق إجراءات منهجية موحّدة تضمن الممارسة السليمة باعتبار المرجعية العلمية والعملية المؤسسة التي جاء عليها العمل، لتحديد الدور والتعريف به دون التدخل في ممارسات خارج الأعمال المهنية الموكلة للأخصائي الأرطفوني بما يهدف إلى تهذيب معارفه، ومعرفة ما يجب عليه في إطار الفريق المتعدد التخصصات من باب الإحالة أو التوجيه.

2-4 الأهمية العملية للدراسة:

انطلاقا من منظورنا العلمي؛ ولأن القابلية لتفعيل الدراسة ميدانيا هي المحك الفعلي لأي عمل مهما كان طابعه أو توجهه، فإنّ الطبيعة الحسّاسة التي جاء عليها هذا الموضوع تحديدا تمس الكثير جدا من المستويات التي حاولنا حصرها في خمسة هي الأهم والأقرب برأينا حسب ما يخدمه الموضوع بشكل أكبر؛ أين تأخذ الدراسة أهميتها العملية من الأهداف التي يسعى الدليل المُقترح إلى تحقيقها ومسار عمله، وهي:

1-2-3 الوليّ: أين تحقق الدِراسة دور الوليّ كفاعل وشريك بيداغوجي في عملية الكشف بمختلف مراحلها؛ بصفته حاملا للمعلومة ومتحكّما فيها ناهيك عن كونه مؤثرا ومتأثرا بجميع إجراءات التعامل مع أي نوع اضطراب مع إعطاء الخصوصية للاضطرابات النمائية العصبية ومنها اضطرابات الكتابة(الخط، الإملاء والتعبير الكتابي) موضوع الدراسة الحالية.

إضافة إلى بناء وعي معيّن لديه وعلى فترات متواترة مما يسمح له بالفهم، والتجاوب السليم في ثلاثيته؛ مع ابنه، مع المعلّم وكذلك مع الأخصائي باعتبار مستوى المرحلة التي هو معني بها: المتعلّقة بالمتابعة المنزلية العادية(حال وجود الواجبات)، القابلية للتعلّم والحصول على الإرشاد الوالدي من طرف المعلّم/الأخصائي، وهو المتعلّق بالمؤشرات المحدّدة بالنسبة للولي في المهارات الأوّلية(في حالة وجود عجز معين وملء نموذج تقرير موجّه للمعلّم/الأخصائي مع شبكة الملاحظة المرافقة).

2-2-4 المعلّم: يسعى هذا العمل إلى تهذيب معرفة المعلّم وتعميقها، بفهم تفكير الطفل وتعلّمه، وتطور هذا التفكير بعينه في مساعدة الطفل في تحقيق النمو الملائم والتفكير المناسب في معالجة قضايا التعلّم الذي بدوره يحقق التكيف السوي؛ ذلك أنّه من الواجب أن يكون مُلِمًا بخصائص تطور تفكير الطفل ومظاهرها، للانطلاق من قواعد سليمة في اعداد الواجبات المعرفية المناسبة للأطفال كي تساعدهم في تحقيق النمو السوي.

إضافة إلى أنه يقدم دليلا لفهم هذه القدرات التي يتحلى بها الطفل في الطورين الأوّل والثاني، وتطورها عبر المراحل النمائية، بما يتسنى للمعلّم في تحديد نقاط القوة والضعف بالتالي تكييف المعلومة بما يلائم هذه القدرات و يُنميها.

فضلا على تفعيل دوره كذلك كأهم شريك ديناميكي من شأنّه أن يفعّل عملية الكشف ككل، ويكون حلقة الوصل بين التلميذ وسرعة التدخل هذا الأمر الذي لا يتأتى إلّا من خلال تهذيب معرفته وتعميقها في الجانبين السوي والباثولوجي لمجال اضطرابات الكتابة(الخط، الإملاء والتعبير الكتابي)؛ مما يسمح بمتابعة التلاميذ عبر مختلف مراحلهم التعلُمِية بوضوح ووعي وفقا لأسس علمية واضحة تضمن الفهم السليم للسلوك والاستجابات، استخدام الاستراتيجيات التعليمية الأكثر ملاءمة من خلال فهم طبيعة السلوك والاستجابة، تنقيح الاستراتيجيات التعليمية المعتمدة عبر مختلف المراحل التعليمية بوضوح ووعي وفقا لأسس علمية واضحة تضمن له التدخل السليم في حالة ملاحظة أي سلوك أو استجابة لا تتناسب مع السلوكيات أو الاستجابات الكُلية أو المتوقعة والتجاوب السليم معها في ثلاثية العلاقة معلّم-وليّ- أخصائي باعتبار مستوى المرحلة التي هو معني بها: ملاحظة تكرار واستمرار السلوك في الميادين الأربعة للغة العربية، تكرار واستمرار سلوك الكتابة، تكرار واستمرار المشكلات السلوكية من خلال مجموع شبكات الملاحظة المحدّدة، إضافة إلى ملء نموذج تقرير التوجيه إلى الأخصائي مرفقا بملاحظات تكرار واستمرار السلوك.

3-2-3 الأخصائي الأرطفوني: تقدم هذه الدراسة بالنسبة لكل الأخصائيين وليس الأرطفوني فحسب نظرة أكثر بُعدية وأكثر عُمقًا في تناولهم لأي موضوع اضطراب في جانبيه السوي والباثولوجي باعتبار المحاور الخمسة الأساسية الكشف والتعرّف، التقييم، التشخيص، العلاج وتسطير أهم المبادئ الأساسية للتكفل.

وهي المكونات الأساسية في هيكلة الجداول العيادي لأي اضطراب مهما كان نوعه وذلك بالرجوع إلى الجانب السوي فيه بما يراعي الطفل العادي أولا من حيث معارفه وتمثلاته وِفقًا لعامل **السن** بشكل كبير جدا ثم **الخبرة** خاصة ما تعلق منها بالجانب المدرسي والتضمين الذي يحتويه الكتاب من ناحية الأسس اللغوية التي ينبني عليها ثم مدى مواءمة هذه الأسس لمعايير النمو اللغوي للمرحلة اللسانية، فنتائج هذه الأخيرة بمختلف النقائص التي قد يكون عليها سواء من ناحية المستويات أو عدم مراعاة المعايير قد تؤدي بالضرورة إلى مشكلات تعلم كثيرة باعتباره المرجع الذي يستقي منه المتعلم(أي التلميذ) خبراته اللغوية والمعرفية.

هذا الأمر الذي قد يساهم في تفسير بعض أعراض اضطرابات التعلم التي نشهدها بالميدان كسبب مباشر فيها أو أحد العوامل المساعدة، خاصّة وأنّ قيامنا بالمقاربة بين هذه الأسس التي يُبنى عليها الكتاب ومدى مراعاتها للنمو اللغوي نجد نقائص وثغرات تكاد تكون مماثلة للأعراض الباثولوجية التي يبديها الأطفال المعانون لاضطرابات التعلم خاصّة منها المشكلات في الصياغة اللغوية النحوية والصرفية، نقص المخزون النحوي، ضعف الرصيد اللغوي، صعوبات الربط أو التعرف على الكلمة، اضطرابات في التصور الجسدي سواء عليه كشخص أو أثناء محاولته لمُحَاكاة الوضعية على الأشخاص والأشياء والمواضيع، اضطرابات البنية الزمانية المكانية وتأثيرها على ضبط الإيقاع، والشّدة والمدّة والارتفاع على مستوى الوحدات الصوتية والسلاسل اللّغوية، إضافة إلى اضطراب الجانبية.

كما نشير إلى أنّه إذا كان الطفل العادي يتعرض لخبرات معرفية لغوية لا تراعي عمره وخبراته وبالتالي تعرضه لصعوبات مختلفة من ناحيتي الفهم والانتاج وبالتالي ضعف التحصيل الذي يعتمد عليهما وعلى البناء السليم للغة، قد تجعله عرضة للتأخر وحتى الفشل وبالتالي احتمالية تصنيفه ضمن هذا النوع من الاضطرابات.

الإضافة الثانية للموضوع فيما يخص الأرطفونيا، فهي تتمثل في لفت الانتباه إلى هذه المواضيع بالبحث والدراسة؛ ذلك أنّ الأخصائي الأرطفوني لا يتعلق عمله فقط بالجانب المرضي للغة والتواصل إنّما هذا الجانب ما هو إلا وَليدُ الحالة السوية للغة بمختلف مراحل تطورها وكل العمليات التي تتكامل فيها سواء المعرفية أو الوظائف التنفيذية وبالتالي التعرف والتحديد المناسب لأي خلل خارج عن المسار الطبيعي لهذا التطور. هذا الذي جعل التخصص محصورا فقط في المراكز، الجمعيات، مستشفيات الأمراض العقلية وكذلك العيادات الخاصة بعيدا عن أُطر حساسة جدا في المجتمع وهي الأكاديمية التربوية التي تعجّ بالمواضيع العلاجية التي لابد لها من تدخل فوري وسريع.

تقديم مرجع علمي إجرائي في مجال اضطرابات التعلّم عامّة واضطرابات الكتابة خاصّة، وتوحيد إجراءات العمل وتنسيقها بين الولي والمعلّم والأخصائي لتكوين وعي يسمح بتحقيق إجراءات متكاملة، تقديم آليات محدّدة للكشف عن اضطرابات الكتابة، مساعدة الأخصائيين(الطلبة، الممارسين) على إثراء، استكمال وتصحيح معلوماتهم الأكاديمية والتطبيقية في مجال اضطرابات الكتابة هي الأهمية البالغة لهذا العمل؛ أين يمكن للأخصائيين من خلاله أن يفعّلوا أدوارهم ويبرزوها ويقوموا بفرزها للتجاوب السليم في إطار ثلاثية العلاقة معلّم- وليّ- أخصائي وتحقيق عملية الكشف من خلال نتائج التقييمين المعياري(يقوم هنا الأخصائي بتطبيق وحساب ناتج الاختبارات التقييمية الخاصّة وتحديد المجال أو المجالات التي يعاني فيها التلميذ في المرحلة المعنية من الضعف). والمرجعي(بعد الحصول على النتائج يتم إضافتها ومقارنتها مع الخصائص اللغوية المعرفية للطفل في المرحلة(قبل 06 سنوات – بعد 06 سنوات)، والأداء العام لزملاء التلميذ في قاعة الدرس بحضور المعلّم المسؤول)، والتقرير المقدّم من طرف الأخصائي في هذه المرحلة سيكون عبارة عن حُكم معياري يحدد فيه مدى استعداد التلميذ للالتحاق بالمدرسة أو استعداده لاضطراب الكتابة بأنواعه(الخط، الإملاء، التعبير الكتابي) بدرجات متفاوتة(طفيف، متوسط، كبير، شديد)، ويقابله التنبؤ والوقاية من الدرجة الأولى أو الثانية أو الثالثة، التثقيف الصحي، التقييم، التشخيص.

وذلك في ثلاثة محاور أساسية تكون بطريقة غير مباشرة أو مباشرة؛ المحور الأوّل: التنسيق مع الولي، المحور الثاني: التنسيق مع المعلّم، المحور الثالث: تطبيق أدوات الكشف بالنسبة للأخصائي الأرطفوني.

4-2-4 الهيئات البيداغوجية المسؤولة عن تأليف ومراجعة الكُتب المدرسية لأطوار التعلّم الابتدائي: تقدم هذه الدراسة تنبيها لكل الهيئات التي تسعى إلى رعاية الطفل طوال مشواره الأكاديمي خاصّة في المرحلة الابتدائية بكل لوازمها البيداغوجية فيما يتعلق بالكتاب واختيار المحتوى اللغوي والمعرفي المقدّم للطفل من خلاله، ذلك باعتباره الأساس الذي يأخذ منه هذا الأخير المعلومة؛ ذلك ببنائه على أسس علمية لغوية، معرفية، نفسية وانفعالية تراعي الأسس النمائية السليمة للطفل ونمذجة الاكتساب بالنسبة للمهارات الأكاديمية نخص بالذكر موضوع الدراسة في الكتابة بأنواعها الخط والإملاء والتعبير الكتابي. هذا الذي لا يتم باعتماد فرق مكونة فقط من معلمين ومفتشين تربويين كما هو معمول به حاليا ومنذ سنوات، إنّما بتوسعة الحقل إلى فتح مخابر بحث جادّة تتوسّع إلى أخصائيين نفسانيين بمراعاة النمو السيكولوجي للطفل، أخصائيين أرطفونيين بمراعاة الخصائص اللسانية والميتا لسانية الصوتية الفونولوجية، المعجمية الدلالية وكذلك المورفو تركيبية واللسانيين في تضمين المحتوى اللغوي الموجّه للمرحلة. فضلا عن الأطباء لمختلف

التخصصات خاصة منها طب العيون فيما يتعلق بتقدير المسافة اللازمة، حجم الخط المناسب، اللون و شدته وغيرها من الظروف التي من شأنها أن تؤسس لوسائل بيداغوجية منهجية تقدم معلومة مدروسة لطفل في مرحلة تطورات مستمرة وحرجة.

تفعيل دور الصحّة المدرسية بمختلف أطيافها بشكل يضمن المتابعة الدائمة والمستمرة، على أن يكون هناك أخصائي أرطفوني أو أكثر على مستوى كل مدرسة بشكلها الفردي بحسب ديموغرافيتها من التلاميذ.

تفعيل التكوين المخصص للمعلّمين والأولياء في إطار الفرق المتعددة التخصصات لنشر الوعي والفهم حول العملية التعليمية التعلمية في آلياتها ونمذجتها المعرفية واللغوية بشكل دائم مستمر من طرف فرق متخصصة وذات خبرة معتبرة.

إشراك المعلّم والولي في الفعاليات والتظاهرات العلمية.

الربط بين مخابر البحث العلمي المنشغلة بالدراسات اللغوية والسيكولوجية والمدرسة في كل مداخلها ومخارجها لضمان المتابعة المستمرة لنتائجها والتوصيات الحاصلة.

وهنا ندلّل على ما جاء به كل الباحثين إسماعيل علوي والغالي أحرشاو(2009) في أنّه: "يبدو من السهل نشر كتب مدرسية ووضع برامج تعليمية، لكن من الصعب علينا اختيار المعرفة المناسبة للطفل المناسب وفي السن المناسب. لذا نعتقد أنّه آن الأوان للخروج من حالة الفوضى والانخراط ضمن البرامج التعليمية العلمية التي تعتمد على دراسات وأبحاث ميدانية، تراعي الخصوصية اللسانية والمعرفية، وتأخذ بعين الاعتبار كافة العوامل النمائية والاجتماعية الثقافية، والتي تفسّر لنا المردودية والفعالية التعليمية لأطفالنا وأبنائنا".

5-2-4 التلميذ: كان هذا العمل مرتكزا في كل أطواره على تلميذ مرحلة التعليم الابتدائي، كحلقة وصل بين مختلف متغيرات الدراسة في أُطرها النظرية وكذلك نتائجها خاصّة.

حيث أننا نقدم فرصة لكل طفل بالأحقية في احترام خصائصه النمائية في جوانبها اللغوية والمعرفية والرجوع إليها في كل عمل من شأنه أن يكون موجها له سواء من الناحية التثقيفية، الترفيهية وكذلك التربوية كأهم جزئية سُخِرت لها الكثير من الهيئات والمؤسسات البيداغوجية، حتى نَحُولَ دون الاضطرابات اللغوية التي من شأنها أن تعترض الطفل في هذه المرحلة والتي تنعكس على مختلف مهاراته المعرفية وتحصيله الأكاديمي.

من ناحية أخرى فإننا كذلك نمنحه فرصة أكبر في تفسير مختلف مظاهر الاضطرابات التي يمكن أن يعاني منها على مختلف الأبنية اللغوية القاعدية، وكشفها ضمن مستويات وإعطائه الحلول المناسبة للحؤول دون تصنيفه في وصم اجتماعي كتلميذ فاشل قد يتعرّض لمختلف أساليب المعاقبة الوالدية أو التربوية، التنمر، أو التفكير في الانسحاب المدرسي. "ولعلّ الغاية الأساسية من الاطلاع على مثل هذه البحوث والدراسات، هو الاقتراب أكثر من مستوى الكفاءات المعرفية لأطفالنا وسيرورة نمائها وتكونها، حتى نتمكّن من اقتراح برامج مدرسية مناسبة ومواد تعليمية صالحة لسنهم وقدراتهم المعرفية". **(علوي، 2009، ص1)**

5- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة

1-5 الكشف المبكر: يُقصد بالكشف المبكر ذلك الإجراء التربوي الوقائي الذي يهدف إلى تحديد الجوانب الغير متطورة في مرحلة الطفولة المبكرة أو نواحي القصور لدى التلاميذ الأكثر عرضة لاضطرابات التعلم مستقبلا من خلال الفحوصات المسحية، وذلك من أجل التدخل المبكر، وتقديم الخدمات التربوية اللازمة. **(مراكب، 2010: ص79)**

ويقصد بالكشف المبكر إجرائيا ذلك الإجراء التكاملي الذي يهدف **للكشف** عن وجود أو عدم وجود اضطراب، بناء على مستويين:

أ- **المستوى الأول:** مستوى الاستعداد للالتحاق بالمدرسة والمهارات قبل الأكاديمية، ويقابله التنبؤ.

ب- **المستوى الثاني:** مستوى السيرورات المعرفية الأولية لعملية التعلم، ويقابلها الكشف عن وجود أو عدم وجود اضطراب، إمكانية التصنيف وتحديد النوع، إضافة إلى فهم الأسباب.

ممّا يسمح بتحديد الجوانب الغير متطورة أو نواحي القصور في المرحلة المحددة لدى التلاميذ، وذلك من أجل التدخل المرحلي المبكّر وتقديم الخدمات اللازمة وفقا للتصنيف والنوع والأسباب".

2-5 اضطرابات الكتابة: يُقصد باضطرابات الكتابة ذلك التشخيص العام لعدم القدر على الكتابة اليدوية والتي لا ترتبط بإعاقة أو تخلف ذهني، بل ترتبط بدرجة التحكم في عضلات اليد، والاستخدام الخاطئ لأدوات الكتابة، والكتابة الخاطئة للحروف والكلمات بالحذف أو الزيادة أو الاستبدال، أو الكتابة غير الواضحة أو غير المنظمة، أو العجز عن بناء جمل مفيدة. **(شريهان، 2016، ص 594)**

ويقصد باضطرابات الكتابة إجرائيا أنّها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة تظهر في مستوى من الكتابة اليدوية بالغة في السوء أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة أو كلاهما.

تبدو في اضطرابات الخط والإملاء والتعبير الكتابي التي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقات أو ظروف التعلّم أو الرعاية الأسرية.

مما يجعل الطفل غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، رسم شكل الحروف وحجمها وعدم التناسق بين شكلها وبين الكلمات بعضها البعض، وحذف أو إضافة لبعض الحروف، لمقاطع الكلمات والجمل بالإضافة إلى الأخطاء في الجوانب الإملائية، وعدم القدرة على نسخ الكلمات المطبوعة، إضافة إلى اضطرابات في تموضع الجسم أثناء الكتابة وسرعة الأداء، مثال: فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها، ولكنه غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة.

3-5 الوعي اللساني: هو تلك المعرفة التي تكون عند الطفل حول اللغة ذاتها ومظاهر ازدواجيتها وتعدديتها أو ما يسمى بالميتا لغوية métalangage؛ أي قدرة الطفل على تمييز لغته عن لغة أخرى، وهذا في أدنى مستويات الوعي اللساني عنده، في حين نجد فريقا آخر هاكس(Hakes, 1980)، ببندروبولو(Papandroloulou, 1980) عُني بدراسة هذا المفهوم دراسة أوسع وأكثر عمقا حيث يرى أن الوعي اللساني لا يكون إلّا في حالة التمكن الكامل من اللغة؛ لأنّ الطفل حينما يكوّن الجمل المختلفة في مراحله الأولى فإنّ ذلك لا يعني بالضرورة أنّه يملك الوعي التام بها وإلّا لما احتاج إلى دخول المدرسة التي تنقله من اكتساب المعارف بشكل غير واع إلى تعلمها بشكل واع، حتى يصل إلى الوعي الناضج الذي يكوّن فيه الفرد قادرا على أن يتحدث باللغة عن اللغة، وهذا هو كمال الوعي اللساني أو ما يسمى الوعي الناضج. **(علوي، 2009، ص20)**

ويقصد بالوعي اللساني إجرائيا ذلك النشاط اللساني الواعي الذي يتطلب قدرات الوعي والمراقبة والانتباه الإرادي والحر لمختلف عناصر ومكونات اللغة الصوتية الفونولوجية، المعجمية الدلالية والمورفوتركيبية.

6- الدراسات السابقة والتعليق عليها

هي تلك الدراسات التي تدخل ضمن التراث النظري أو أدبيات الموضوع من أوجه كثيرة، المتصلة بالموضوع مما تم نشره بأي شكل من الأشكال بشرط أن تكون مساهمة ذات قيمة علمية. تتنوع المصادر التي ينتقي منها الباحث الدراسات السابقة: المصادر والكتب، بحوث الماجستير والدكتوراه، المداخلات والمقالات العلمية. (طواهر، ميدون، 2021، ص105) وبناء على ذلك قامت الباحثة في هذه الدراسة بتنويع مصادر الدراسات السابقة التي اعتمدت عليها؛ وذلك من باب إبراز جذور الموضوع قيد البحث، وفهم ما تمّ بخصوصه في فترات سابقة، وبناء خلفية إبستيمولوجية عنها فيما يتعلّق بمكونات البحث ودعم التراكمية العلمية باعتبار الدراسة الحالية مكملة وامتداد لها. أمّا بخصوص طريقة العرض فقد اعتمدت على معايير تصنيف الدراسات السابقة وفق لإطار متغيرات البحث(تعالج أكثر من متغير أو أحدها) وفقا لنوع المصادر التي انتقت منها الباحثة الدراسات العربية منها والمحلية من الأقدم إلى الأحدث.

1-6 الدراسات التي اهتمت بالكشف المبكّر

1-1-6 محور التقييم

أ- الدراسات المحلية

- **دراسة: مراكب مفيدة(2010)**

عنوان هذه الدراسة هو: الكشف المبكّر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلميذ المرحلة الابتدائية(نموذج صعوبات القراءة) مقاربة معرفية – تربوية؛ أين هدفت إلى تحديد علاقة كل من: الادراك البصري، الذاكرة العاملة والوعي الفونولوجي بتعلم القراءة لدى تلميذ السنة أولى ابتدائي، تحديد الفروق في التعرض لاحقا لصعوبات بين مجموعة تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يعانون من قصور في السيرورات المعرفية(الادراك البصري ،الذاكرة العاملة ،الوعي الفونولوجي) و المجموعة التي لا تعاني من هذا القصور المعرفي، وتحديد من بين السيرورات المعرفية موضوع الدراسة، تلك الأكثر تنبؤا والتي تسمح بالكشف المبكر عن صعوبات القراءة المحتملة مستقبلا. ذلك بتطبيق المنهج الوصفي واستعمال اختبارين مقننين هما اختبار تطور الادراك البصري Le développement de la perception visuelle ، واختبار مؤشر الذاكرة العاملة إضافة إلى اختبار الوعي الفونولوجي واختبار تحصيلي في القراءة، على عيّنة قوامها 14 تلميذا وتلميذة تمّ اختيارهم بطريقة القرعة. وقد خلصت النتائج إلى أنّه توجد علاقة ارتباطية بين الإدراك البصري وتعلم القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي، لا توجد علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة وتعلم القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي، توجد علاقة ارتباطية بين مهارة الوعي الفونولوجي واكتساب القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي، هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في مهارة الوعي الفونولوجي والذين لا يعانون منه.

2-1-6 محور التنبؤ

أ- الدراسات المحلية

- **دراسة عبد الواحد يوسف، فاطمة علي نوفل(2018)**

عنوان هذه الدراسة: الاستعداد المدرسي بوصفه مؤشر للتنبؤ بصعوبات التعلم النمائية لدى عينة من أطفال مرحلة الطفولة المبكرة؛ أين هدفت إلى التعرّف على الفروق في مستوى الاستعداد المدرسي لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة (مرحلة الطفولة المبكرة) ممن يعانون من صعوبات تعلم نمائية، وذلك مقارنة بنظرائهم من أطفال تلك المرحلة ممن لا يعانون من تلك الصعوبات، التعرف على العلاقة بين الاستعداد المدرسي وصعوبات التعلم النمائية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، التعرف على إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم النمائية عند أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من خلال مستوى الاستعداد الدراسي لديهم. ذلك بتطبيق المنهجين الوصفي والتجريبي، واستعمال مجموع اختبارات هي اختبار القدرة العقلية العامّة إعداد "أوتيس لينون" وترجمة "مصطفى كامل"(1997)، بطارية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية من إعداد إسماعيل الفرا(2005)، مقياس الأُهبة أو الاستعداد للمدرسة من إعداد عادل عبد الله(2005). وقد خلصت النتائج إلى أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستعداد المدرسي لدى عينة الدراسة(الأطفال العاديين، والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية)، توجد علاقة بين صعوبات التعلم النمائية والاستعداد المدرسي لدى عينة الدراسة(الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلّم نمائية)، الاستعداد المدرسي قادر على التنبؤ بصعوبات التعلم النمائية لدى عينة الدراسة(الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية).

3-1-6 محور اقتراحات التدخل

أ- الدراسات المحلية

- **دراسة محمد أحمد خليل(2016)**

عنوان هذه الدراسة: فعالية برنامج تعليمي علاجي في تحسين مستوى الاستعداد للالتحاق بالمدرسة لدى أطفال الروضة المعرّضين لخطر صعوبات التعلّم؛ أين هدفت هذه الدراسة إلى تحسين مستوى الاستعداد للالتحاق بالمدرسة لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم عن طريق إعداد وتنفيذ برنامج تعليمي علاجي، والتحقق من فعالية البرنامج في تحقيق هذا الهدف، ومدى استمرار أثره بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة. ذلك بتطبيق المنهج التجريبي واستعمال مجموعة اختبارات هي اختبار القدرات العقلية من إعداد فاروق عبد الفتاح موسى(2003)، ألعاب أدائية مقننة من إعداد عادل عبد الله(2005)، اختبار المسح النيورولوجي السريع من إعداد مارجريت موتي، هارولد سيزلنج، نورما سبالدينج وتعريب عبد الوهّاب كامل(2001)، مقياس الأهبة أو الاستعداد للالتحاق بالمدرسة من إعداد عادل عبد الله(2009)، إضافة إلى البرنامج التعليمي العلاجي من إعداد الباحث. وقد خلصت النتائج إلى أنّ البرنامج ذو فعالية في تحسين مستوى الاستعداد للالتحاق بالمدرسة لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

2-6 الدراسات التي اهتمت باضطرابات الكتابة

تمّ الاستعانة بدراسات مختلفة في مجال اضطرابات الكتابة؛ وذلك لتحقيق أربعة أهداف مهمّة فيما يتعلّق بهذا المتغيّر، وهي: استخراج أهم الأدوات والمقاييس التي تمّ الاستناد إليها من طرف الباحثين في الدراسات للكشف عن اضطرابات الكتابة أو التنبؤ أو التصنيف وتحديد النوع أو فهم الأسباب. تحديد المرحلة العمرية الموجّهة لعملية الكشف المبكر عن اضطرابات الكتابة حسب الباحثين. استخراج أهم المؤشرات التي تمّ الاستناد إليها من طرف الباحثين في بناء تعريفهم لاضطرابات الكتابة. استخراج أكثر اضطرابات التعلّم عامة واضطرابات الكتابة خاصّة انتشارا حسب النتائج التي توصّلت إليها دراسات الباحثين.

1-2-6 محور المسح والتعرف

أ- الدراسات المحلية

- **دراسة: قدي سومية(2016)**

عنوان هذه الدراسة: صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية صعوبة القراءة والكتابة، والحساب دراسة وصفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم؛ أين هدفت إلى التوصل إلى نتائج تخدم بشكل خاص مدرّسي المرحلة الابتدائية، مما يسمح لهم بالتعرّف على كيفية التعامل مع هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية، وذلك بتوفير المناهج طرق التدريس المناسبة لهم، التعرف على أهم الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية باختلاف مستوياتهم الدراسية وجنسهم، لأنّها إن لم تُكتشف مبكرا تولّد لاحقا سوء التكيّف المدرسي. ذلك بتطبيق مجموع أدوات هي مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية للمرحلة الابتدائية، المقابلة، استمارة المعلومات الشخصية الخاصة بالمعلمين، اختبار جون رافن لقياس الذكاء. وقد خلصت النتائج إلى أنّه يوجد تباين بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في صعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف مستوياتهم الدراسية، صعوبة القراءة من الصعوبات الأكاديمية الأكثر انتشارا لدة تلاميذ المرحلة الابتدائية، يوضح رتبة كل صعوبة من صعوبات التعلم الأكاديمية في المستويات الدراسية الأربعة لعينية الدراسة، هناك علاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية فيما بينها.

- **دراسة: بن فليس خديجة، حمودي فاطمة(2019)**

عنوان هذه الدراسة: أهم صعوبات الكتابة الشائعة في المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية بولاية باتنة؛ أين هدفت إلى الكشف عن أهم صعوبات الكتابة شيوعا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، الكشف عن مدى وجود فروق في صعوبات الكتابة بين الجنسين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، الكشف عن مدى وجود فروق في صعوبات الكتابة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء متغير سن الالتحاق بالمدرسة. ذلك بتطبيق المنهج الوصفي ومجموعة اختبارات هي المقابلة، الملاحظة، اختبار ذكاء، استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي، الدفاتر المدرسية. وقد خلصت

النتائج إلى أنّه يوجد صعوبات متعلّقة بالمظهر العام للكتابة، والصعوبات المتعلّقة بالأخطاء المرتكبة في الكتابة، أين نستطيع توضحها في الجدول أسفله:

جدول رقم(01): يبين أهم صعوبات الكتابة الشائعة في المرحلة الابتدائية

	الصعوبات	التكرار	النسبة المئوية
الصعوبات المتعلقة بالمظهر العام للكتابة	عدم مقروئية الكتابة	18	45
	تداخل الحروف والكلمات	15	45
	كبر حجم الخط	16	40
	الضغط المفرط على القلم	8	20
	الخروج عن السطر	16	20
	وضعية جسم غير ملائمة للكتابة	8	20
	كثرة المحو التي شوهت بالمظهر العام للكتابة	6	15
	الفوضى في الكتابة في معظم الكراريس	6	15
	الكتابة على الهامش	4	10
	الحني الشديد للرأس أثناء الكتابة	4	10
	المسك الخاطئ للقلم	4	10
	لصق الكلمات ببعضها مما يفقدها معناها	14	35
	حذف حروف من الكلمة	10	25
	الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة	10	25
الصعوبات المتعلقة بالأخطاء المرتكبة في الكتابة	إبدال حرف مكان آخر	8	20
	عدم القدرة على التمييز بين الحروف المختلفة رسما والمتشابهة لفظا أو العكس	8	20
	القلب أو عكس الحروف والكلمات	8	20
	إضافة حروف زائدة للكلمة	6	15
	عدم التنقيط	4	10

- **دراسة: جاب الله سعد عرابي(2019)**

عنوان هذه الدراسة: أكثر صعوبات التعلم انتشارا لدى تلاميذ السنة ثانية والثالثة من مرحلة التعليم الابتدائي؛ ذلك بتطبيق المنهج الوصفي ومجموعة اختبارات هي استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية للدكتور بشير معمرية، هو استبيان مقنن ومُكيف على البيئة الجزائرية. على عيّنة قوامها 20 تلميذا من السنة الثانية والثالثة ابتدائي.

وقد خلصت النتائج إلى أنّ صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر انتشارا لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة ابتدائي مرتبة كما يلي: يعيد قراءة كلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة الجهرية(0.70)، يحذف جزء من الكلمة أثناء القراءة الجهرية(0.65)، يكتب كلمات غير كاملة(0.65)، لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم(0.55)، يصعب عليه حل المسائل الحسابية(0.55)، يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية(0.50).

- **دراسة: مهدية بن عنان(2005-2006)**

عنوان هذه الدراسة: النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء دراسة وصفية تحليلية؛ ذلك بتطبيق المنهج الوصفي التحليلي ومجموعة اختبارات هي المدونة من خلال مجموع كتابات تلاميذ الطور الثاني بسنواته الثلاثة، على عينة قوامها 100 تلميذا وتلميذة، و41 معلما.

وقد خلصت الدراسة إلى ما يلي:

جدول رقم(02): يوضح عدد الأخطاء ونسبة الوقوع فيها

أصناف الأخطاء	السنة الرابعة	السنة الخامسة	السنة السادسة
حذف المد بالألف	2.66	16.57	5.55
حذف المد بالياء	2.66	8.28	1.23
حذف المد بالواو	/	1.10	/
زيادة المد بالألف	1.33	3.86	/
زيادة المد بالواو	1.33	/	/
زيادة المد بالياء	/	1.56	1.23
وضع علامة التضعيف في غير موضعها	1.77	1.56	1.23
الفصل والوصل	2.22	3.31	1.23
الخط بين الأصوات	17.33	10.49	8.25
إبدال موقع حرف من حرف	1.33	1.65	0.61
التنقيط	1.77	5.52	1.23
التاء المفتوحة عوض المربوطة	0.44	0.55	0.61
التاء المربوطة عوض المفتوحة	12	/	/
الألف المقصورة عوض الياء	0.44	/	0.61
الياء عوض الألف المقصورة	0.44	/	3.08
الياء عوض الألف الممدودة	1.77	/	/
الألف الممدودة عوض الألف المقصورة	/	/	1.23
الإشالة	3.55	1.65	/
كتابة نون التنوين	1.33	/	1.23
حذف حروف	04	3.86	9.25
زيادة حروف	2.66	3.31	7.40
اللام الشمسية	4.88	10.49	7.40
اللام القمرية	1.33	1.65	1.23
الإبدال	3.55	12.15	2.46
حذف حروف أو كلمات من النص	0.88	2.76	7.40
زيادة حروف أو كلمات إلى النص	0.88	/	1.23
الحروف التي يجب حذفها اصطلاحا	10.66	/	/
الاختلاف بين حركة الحرف وشكله الكتابي	1.77	2.76	/
حذف همزة الوصل	/	/	1.23
حذف همزة القطع	/	/	0.61
همزة القطع عوض الوصل	0.44	/	7.40

همزة الوصل عوض القطع	0.44	1.10	1.85
الهمزة في بداية الكلمة	10.22	1.10	/
الهمزة المتوسطة	5.77	4.41	0.61
الهمزة المتطرفة	/	/	23.45

- **دراسة: زياد أمين بركات(2009)**

عنوان الدراسة هو: دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسية في طولكم بفلسطين؛ أين هدفت إلى معرفة الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسي في ضوء متغيرات: الجنس، الصف والتحصيل. ذلك بتطبيق المنهج الوصفي ومجموعة اختبارات هي خمسة نصوص املائية تتناسب مع التلاميذ من الصف الأول إلى الخامس، تمّ اختيارها من المقررات الدراسية لمادة اللّغة العربية من كل صف من الصفوف السابقة. على عينة قوامها 292 تلميذا وتلميذة من الصف الأول إلى الخامس أساسي. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أنّ أكثر الأخطاء الإملائية شيوعا لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس أساسي هي المتعلّقة بكتابة الهمزات بأشكالها المختلفة، ثمّ الخلط بين التاء المفتوحة والمربوطة، بينما كانت الأخطاء الإملائية الأقل شيوعا هي قلب واسقاط الحروف(س، ص، ش، ض)، عدم وجود فروق دالّة إحصائيا بين الذكور والإناث في نسب الأخطاء الإملائية الشائعة بينهم، وجود فروق دالّة إحصائيا بين تكرار الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ تبعا لمتغير الصف، ولذلك في اتجاه تلاميذ الصف الأول والصف الثاني والصف الثالث على التوالي، وجود فروق دالّة إحصائيا في تكرار الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ تبعا لمتغير التحصيل المدرسي وذلك في اتجاه التلاميذ الأقل تحصيلا.

2-2-7 محور التقييم

أ- الدراسات العربية

- **دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي اللغة العربية (2023):** هو دليل من منشورات وزارة التربية الوطنية للجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية ذو طبيعة شمولية تعتمد على بعدين أساسيين تحصيلي وتشخيصي خلافا لما كان عليه الاختبار فيما سبق، مكوّن من ثلاثة محاور هي: طبيعة أداة التقييم(فهم طبيعة الكفاءة، فهم طبيعة المتعلمين، مستويات التفكير المقصودة، شروط إعداد أداة للتقييم، طبيعة التقييمات في اللغة العربية)، الشبكة التحليلية لتقييم الكفاءة الختامية(الشبكة التحليلية، مكوّنات شبكة التحليل)، كفاءات اللغة العربية المعنية بالتقييم(كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفهي، كفاءة الأداء القرائي، كفاءة فهم المكتوب، كفاءة الإنتاج الكتابي).

حيث أنّ الهدف من الدليل هو تقييم مكتسبات اللغة العربية في نهاية المرحلة التعليم الابتدائي إلى شرح الخطوات العملية لإعداد تقييم الكفاءات الختامية المنصوص عليها في المناهج، وتوضيح المسعى لبلوغ هذا الهدف، بالإضافة إلى توضيح كيفية التعامل مع دفتر الكفاءات الذي يعتبر بمثابة دفتر صحّي بيداغوجي يمكن العودة إليه لكشف الثغرات وسدّها واستدراك النقائص وعلاجها. (دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي، 2023، ص 2-3)

- **دليل معلّم صعوبات التعلّم للمرحلتين المتوسطة والثانوية(2020):** هو دليل من منشورات وزارة التعليم العالي للمملكة العربية السعودية؛ حيث قام بتأليفه مجموعة من المتخصصين، مكوّن من مجموعة محاور

هي: المقدمة، مدخل، أهداف الدليل، الفصل الأول(المصطلحات)، اللوائح والأنظمة في تنفيذ البرنامج(أهمية برنامج صعوبات التعلم، أهداف برنامج صعوبات التعلم، الفئات المستهدفة في برنامج صعوبات التعلم، نماذج تقديم خدمات برنامج صعوبات التعلم، فريق العمل، مهام أعضاء فريق العمل، الشراكة الأسرية، البيئة التعليمية لبرامج صعوبات التعلم، الملفات الأساسية لبرنامج صعوبات التعلم، التوعية في برنامج صعوبات التعلم)، خصائص الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم(خصائص صعوبات التعلم الأكاديمية، الفكرية، المعرفية، الاجتماعية، النفسية والسلوكية)، التقييم والأهلية(أهداف القياس والتقييم، الجوانب المهنية والأخلاقية، الاعتبارات الأخلاقية، إجراءات تحديد الطلاب المؤهلين لتلقي خدمات برامج صعوبات التعلم، الأهلية والقبول) البرنامج التربوي الفردي(أهمية البرنامج الفردي، الأسس التي يُبنى عليها البرنامج الفردي التربوي، أهداف البرنامج التربوي الفردي، محتويات البرنامج الفردي التربوي الفردي، الإجراءات المتخذة في إعداد البرنامج التربوي الفردي)، استراتيجيات التدريس والتعلم(الإجراءات المعينة للطلاب ذوي صعوبات التعلم لتنمية الكفايات التعليمية، الاستراتيجيات المعينة لطلاب صعوبات التعلم، تدريس الاستراتيجيات لطلاب صعوبات التعلم، أساليب التدريس لطلاب صعوبات التعلم، قياس مدى تقدم الطلاب في البرنامج التربوي الفردي).

حيث يهدف الدليل إلى تقديم مرجع علمي في مجال صعوبات التعلم، توحيد إجراءات العمل في برامج صعوبات التعلم وتوثيقها، مساعدة العاملين في برامج صعوبات التعلم على التعامل مع هذه الفئة، تقديم آليات محددة لتقييم وتشخيص صعوبات التعلم، مساعدة القائمين على برامج صعوبات التعلم في تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لخصائص هذه الفئة، مساعدة المعلم على استخدام الاستراتيجيات التعليمية الأكثر ملاءمة للذين لديهم صعوبات تعلم، اقتراح الأدوات والأساليب الخاصة بتقويم الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم).

- **دليل معلّم صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية(2020):** هو دليل من منشورات وزارة التعليم العالي للمملكة العربية السعودية؛ حيث قام بتأليفه مجموعة من المتخصصين، مكوّن من مجموعة محاور هي: المقدمة، المدخل، أهداف الدليل، المرتكزات، المصطلحات، اللوائح والأنظمة في تنفيذ البرنامج، خصائص ذوي صعوبات التعلم، التقييم والأهلية، البرنامج التربوي الفردي، استراتيجيات التدريس والتعلم، الملاحق(نموذج الإحالة، نموذج موافقة الولي، نموذج بينات التقييم، نموذج التقرير الفني عن حالة الطالب، نموذج موافقة الولي على التحويل للقياس والتشخيص، نموذج طلب القياس والتشخيص من ولي الأمر، نموذج تقرير أهلية الطالب للخدمات، نموذج البرنامج التربوي الفردي، نموذج تقويم الخطط التعليمية، نموذج توزيع الأسابيع الدراسية لأهداف البرنامج التربوي الفردي، نموذج جدول المعلم، نموذج إجراءات التدريس اليومي، نموذج التقرير النهائي للبرنامج التربوي الفردي، نموذج جدول اجتماعات فريق العمل).

حيث يهدف الدليل إلى تقديم آلية متكاملة لكيفية تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم.

- **دليل معلّم / معلّمة صعوبات التعلّم(2015):** هو دليل من إعداد صالح عبد العزيز آل معدي، ياسر بن أحمد البخاري، محمد بن عبد الرحمن حواس، سلطان بن عبد الله المياح، سليمان بن عبد العزيز العبد اللطيف

ويعتبر من منشورات وكالة وزارة التعليم، الإدارة العامة للتربية الخاصة، إدارة صعوبات التعلم، يحتوي على مجموعة محاور هي: مقدمة، المصطلحات، أسس وثوابت، صعوبات التعلم المفهوم والتاريخ والخصائص، التوعية بمجال صعوبات التعلم، إجراءات تنفيذ البرنامج، تشخيص وتقويم صعوبات التعلم، الخطة التربوية الفردية، الخطة التربوية الفردية، أساليب وطرق التدريس، الخدمات المساندة وعلاقتها بصعوبات التعلم، حقوق وواجبات معلم صعوبات التعلم وتقويم الأداء الوظيفي.

3-2-7 محور التشخيص

أ- الدراسات المحلية

- **دراسة: صدقاوي أمينة(2018)**

عنوان الدراسة هو: التشخيص النفس عصبي لعسر الخط ولعسر الإملاء بالطور الثاني ابتدائي من خلال تصميم اختبارين لعسر الخط ولعسر الإملاء العربيين؛ أين هدفت إلى الكشف عن وجود أو عدم وجود اضطراب وعسر الخط العربي بالطور الثاني من التعليم الابتدائي، إمكانية تصنيف صعوبات وعسر الخط العربي وتحديد نوعه في الطور الثاني من التعليم الابتدائي، تفسير عسر وصعوبات الخط العربي وفهم مسبباته بالطور الثاني من التعليم الابتدائي، الكشف عن وجود أو عدم وجود اضطراب وعسر الإملاء العربي بالطور الثاني من التعليم الابتدائي، إمكانية تصنيف عسر وصعوبات الإملاء العربي وتحديد نوعه بالطور الثاني من التعليم الابتدائي، إمكانية تفسير عسر وصعوبات الإملاء العربي وفهم مسبباته بالطور الثاني من التعليم الابتدائي، تحديد ما إذا فيه نوع معين من عسر الإملاء العربي وصعوباته الأكثر شيوعا عند التلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي، وتحديد ما إذا فيه علاقة بين عسر الخط وعسر الإملاء العربيين عند تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي. ذلك بتطبيق المنهج الوصفي بثلاثة أساليب مختلفة هي أسلوب دراسة الحالة، أسلوب الدراسات الارتباطية وأسلوب تحليل المحتوى ومجموعة اختبارات هي المقابلة، تقرير التاريخ النفس عصبي للحالة، اختبار رسم الرجل، اختبار التعبير الشفهي، اختبار القراءة، اختبار عسر و صعوبات الخط، اختبار عسر و صعوبات الإملاء، اختبار عسر و صعوبات الخط، اختبار الانتباه البصري الانتقائي D2، اختبارات الذاكرة العاملة، اختبار الذاكرة البصرية طويلة المدى (شكل راي)، اختبار الربط البصري الحركي(مكعبات روش)، اختبار عسر وصعوبات الإملاء، اختبار الذاكرة طويلة المدى، اختبار سرعة الدخول للمعجم الكتابي، اختبار الوعي الفونولوجي على عينة قوامها 1692 تلميذا بالنسبة للدراسة الاستطلاعية و64 معلّما أما بالنسبة للدراسة الأساسية فقد بلغت 164 تلميذا. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

النموذج النفس عصبي للصعوبة والاضطراب في إنتاج الخط(نموذج إنتاج الكتابة Eliss et Young)			
أهم مظاهر صعوبة وعسر الخط من خلال أدبيات الموضوع ودراسة 2880 نموذج خطي ومصادر أخرى			
صعوبة التناول السليم للورقة صعوبة في كتابة النص كاملا صعوبة في احترام علامات الوقف	صعوبة في دقّة معالجة الكلمات صعوبة في دقّة معالجة الحرف صعوبة في دقّة معالجة النقاط	بطء سرعة الإنجاز الصعوبة أو الأخطاء الإملائية	صعوبة المرونة والطواعية صعوبة ضغط الخط صعوبة الزاوية والاستدارة صعوبة رسم النقاط صعوبة الحروف ذات الثلاث زوايا صعوبة رسم(الحاء، الخاء والجيم)

	صعوبة في دقّة معالجة الشكل		صعوبة الحروف المحتوية على دائرة، صعوبة غلق الحروف، صعوبة ترتيب واتجاه السطور، صعوبة الفضاءات بين الكلمات وداخلها، صعوبة الوضوح، صعوبة الحجم، اضطراب نظافة الورقة، اضطراب الجمال
اضطراب نظام التحليل البصري	اضطراب الصيوان الغرافيمي	اضطراب النظام الألوغرافي	اضطراب البرنامج الخطي الحركي
التفسير النفس عصبي للأسباب من خلال التقييم النفس عصبي			
اضطراب الانتباه الانتقائي البصري	اضطراب الذاكرة العاملة	اضطراب الذاكرة طويلة المدى	اضطراب التناسق البصري الحركي

مخطط رقم(01): يوضح نتائج بناء اختبار عسر وصعوبات الخط

اختبار صعوبات وعسر الإملاء				
تحديد مظاهر عسر الإملاء العربي من خلال تصحيح 2882 ورقة إملاء، أدبيات الموضوع، خبرة المعلّمين				
الجانب النفسي العصبي للاختبار	**الجانب التحصيلي للاختبار**	صعوبة في الحروف المتشابهة نطقا صعوبة في الوصل والفصل صعوبة في المدود صعوبة في الحركات صعوبة التنوين صعوبة توافق الكتابة مع ما يُملى	صعوبة في كتابة النص كاملا صعوبة في دقّة كتابة الكلمة صعوبة علامات الوقف صعوبة في السرعة صعوبة الوضوح	صعوبة الحروف المتشابهة كتابة صعوبة التاء المربوطة والمفتوحة الإبدال الدلالي صعوبة الكتابة الكاملة للحرف صعوبة "أل" الشمسية والقمرية صعوبة الألف الليّنة صعوبة في المدود
		نموذج نفسي عصبي شارح لهذه الاضطرابات والمتمثل في نمط المسلكين young 1988 et ellis		
		اضطراب المسلك الفونولوجي التجميعي	اضطرابات مشتركة	اضطرابات المسلك المعجمي المباشر الإرسالي
		التفسير النفسي العصبي		
		اضطراب الذاكرة العاملة الفونولوجية اضطراب الوعي الفونولوجي		اضطراب الذاكرة طويلة المدى البصرية اضطراب الذاكرة الدلالية

التصنيف وتحديد نوع العسر | **تفسير العسر** | **الكشف والوصف للعسر**

مخطط رقم(02): نتائج بناء اختبار عسر وصعوبات الاملاء

- **دراسة: بن بوزيد مريم(2013)**

عنوان الدراسة هو: بناء رائز كتابي لتشخيص عسر الكتابة من08 إلى 10 سنوات؛ أين هدفت إلى بناء رائز كتابي لتشخيص اضطراب عسر الكتابة، وأن يكون الرائز المُقترح من طرف الباحثة صادقا وفعّالا. ذلك بتطبيق المنهج الوصفي ومجموعة اختبارات هي اختبار الذكاء المناسب للسن 8-10 سنوات، وهو رائز الذكاء "كاتل"، والرائز الكتابي "مقياس التشخيص" المصمّم من طرف الباحثة وهو أداة لتشخيص اضطراب عسر الكتابة للتلاميذ بين8-10 سنوات في المدارس الجزائرية. على عينة قوامها 210 تلميذا وتلميذة من السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي . وقد خلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي: يواجه التلاميذ ذوي عسر الكتابة صعوبة بالغة عند الكتابة، تتمثل في عدم التمكن من المفاهيم والمهارات والمبادئ الأساسية للكتابة، لأنّهم ولأسباب خارجة عن إرادتهم لا يتعلمون الكتابة بصورة جيّدة نتيجة عدم قدرتهم على الإدراك أو الاحتفاظ أو مشكل على مستوى التآزر الحركي البصري... أي وجود صعوبات نمائية تحول دون تمكن هؤلاء التلاميذ من تعلّم هذه المهارة، إنّ معرفة آليات وقواعد الكتابة يُعد شرطا أساسيا لاكتساب الكتابة وبدون هذه القواعد لا يتمكن التلميذ من الوصول إلى إتقانها. واقتراح رائز كتابي لتشخيص اضطراب عسر الكتابة من حيث فعاليته في تشخيص هذا الاضطراب. حيث يمكن من خلاله التعرّف على التلاميذ الذين يعانون من هذا الاضطراب ثم العمل على مساعدتهم بتقديم الطريقة الصحيحة للكتابة وبالتالي تنمية اتجاه موجب نحو الكتابة.

4-2-7 محور اقتراحات التدخل

أ- الدراسات العربية

- **دراسة: جمال رشاد الفقعاوي(2009)**

عنوان الدراسة هو: فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبة تعلّم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يوسف.؛ أين هدفت إلى تحديد صعوبة تعلم الإملاء من نظر معلّمي اللّغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي، تحديد مستوى صعوبة تعلّم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي، تحديد البرنامج المقترح في علاج صعوبة تعلّم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي، التعرّف على أثر استخدام البرنامج المقترح وهو برنامج مقترح مطوّر متعدد الطرائق والأساليب التعليمية في تدريس الإملاء للصف السابع الأساسي من حيث التحصيل، تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة تُعزى إلى متغير الجنس(الطُلاب والطالبات)، تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة تُعزى إلى التفاعل بين الجنس والطريقة(برنامج المعالجة الإملائية المُقترح). ذلك بتطبيق المنهجين الوصفي والتجريبي، ومجموعة اختبارات هي استبانة صعوبات تعلّم الإملاء لدى طلبة الصف السابع أساسي(نصف مفتوحة)، واختبار الجُمل الإملائية. على عينة قوامها 136 تلميذا وتلميذة. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 ≥a بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية(الذين يدرسون موضوعات الإملاء) التي تحتوي على صعوبات تعلم من خلال برنامج المعالجة المقترح) ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة(الذين يدرسون موضوعات الإملاء التي تحتوي على صعوبات تعلم بالطريقة التقليدية) تُعزى لمتغير الطريقة لصالح المجموعة التجريبية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 ≥a بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تحصيل

طالبات المجموعة التجريبية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى$a \leq 0.05$ بين متوسط درجات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي تُعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

3-7 الدراسات التي اهتمت بالوعي اللساني

1-3-7 محور التعرّف

أ- الدراسات العربية

- **دراسة: إسماعيل علوي(2010)**

عنوان الدراسة هو: نمو الوعي الدلالي عند الطفل؛ أين هدفت إلى تتبع المراحل النمائية والتكوينية للتمثلات الدلالية الواعية بالجملة المبنية للمجهول عند الطفل وتحديد الفترة الزمنية التي يستطيع فيها الطفل الوعي بدلالة هذه الجملة وبمكوناتها وعناصرها، التحقق مما إذا كان الطفل يعتمد على معيار الحدث المثير ومعيار الحدث غير القابل للقلب والفعل البسيط في فهمه لهذه الجملة وإنتاجها وإدراكه لمكوناتها وعناصرها والحكم عليها، والسعي إلى معرفة ما إذا كان الأطفال صغار السن يستعملون التبريرات الدلالية قبل التبريرات التركيبية في تأكيدهم للترادف أو التضاد بين الجملة المبنية للمجهول والجملة المبنية للمعلوم. ذلك بتطبيق الأسلوب المنهجي القبلي الذي يعمل على تحديد مختلف التمثلات الدلالية الواعية ومجموعة من الإجابات الصحيحة المحتملة والتبريرات المناسبة. ومجموعة اختبارات هي اختبار المقارنة والفهم، اختبار الفهم والإنتاج، اختبار الاختيار والتفسير، اختبار الفهم والترتيب، اختبار الحكم على الجملة، اختبار تحديد الفاعل في الجملة، اختبار تعريف مكونات الجملة، اختبار تحويل الجملة، اختبار الحكم بالترادف أو التضاد، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أنّه بالنسبة لاختبار المقارنة والفهم: يجد الأطفال صغار السن صعوبة في فهم الجملة المبنية للمجهول مقارنة مع الجمل المبنية للمعلوم ، فهم غالبا ما يعتبرون الجمل التي يغيب عنها الفاعل مناسبة ومتطابقة مع الصور التي يحضر فيها الفاعل، وهذا ما يعكس عدم انتباه الفئة العمرية البالغة من العمر إلى غياب الفاعل من خلال إجابات الأطفال يتبين أنّ الحدث وحده كاف لتأكيد التطابق بين الجملة والصورة، أنّ الأطفال البالغين سن الخامسة فما فوق لا يجدون أي صعوبة في فهم الجمل المبنية للمجهول ولا يشكل غياب الفاعل عائقا أمام تحقيق استراتيجيات الفهم وهذه حقيقة توضحها نتائج المقارنة بين فهم الجملة المبنية للمعلوم وفهم الجملة المبنية للمجهول، فمن الواضح أن مسار نمو الأولى لا يختلف عن مسار نمو الثانية. أمّا بالنسبة لاختبار الفهم والإنتاج فيما يتعلّق بأثر الحدث الوارد في الجملة على أداء المفحوصين: باستثناء سن الرابعة لم يجد الأطفال من سن الخامسة فما فوق، أدنى صعوبة في فهم وضعية الحدق المثير والذي يغيب عنه الفاعل، فجميع المفحوصين استطاعوا بسهولة الإجابة عن الأسئلة المخصصة لعملية فهم هذه الوضعية، وهذه النتيجة تنطبق على فهمهم لوضعية الحدث غير المثير باستثناء سن الرابعة والخامسة حيث نستنتج أنّ الفروق المسجلة بين أداء المفحوصين في فهم وضعية الحدثين المثير وغير المثير، كانت دالة عند فئتي سن الرابعة والخامسة، أما باقي الفئات الأخرى أي من سن السادسة فما فوق تمكنوا من فهم الوضعيتين. أمّا بالنسبة لأثر عاملي السن والتمدرس على فهم الجملة المبنية للمجهول إنتاجها: إذا كانت أغلب الفئات العمرية قد تمكنت من فهم وضعية الحدثين المثير وغير المثير، فعلى مستوى إنتاج الجملة المبنية للمجهول طرحت صعوبات بالنسبة

للمستويات المدرسية التالية: ر1، ر2، ق1، ق2؛ حيث كانت أعداد إجاباتهم الصحيحة غير مقنعة وهذا ما يفسر أن عاملي السن والتمدرس له تأثير واضح على أداء المفحوصين وقد لمسنا ذلك أثناء إنجاز الاختبار.

وأنّ أثر عاملي السن والتمدرس على عدد الاختيارات الصحيحة: يجد الأطفال صغار السن صعوبة حقيقية في فهم وإدراك الجملة المبنية للمجهول القابلة للقلب خصوصا من سن الرابعة إلى سن السادسة، فهم غالبا ما يختارون أجوبة خاطئة، أي أنهم يختارون مثلا الجملة التالية: وُبّخ المعلّم، أُمسِك الشرطي) عوض اختيارهم للجمل الصحيحة وهي(وُبّخ التلميذ وأُمسِك المجرم) ويمكن تفسير هذا الفشل في اعتقادهم أن الاسم الأول في الجملة بعد الفعل، هو الفاعل أو منفذ الحدث. أما في حالة الجمل الغير قابلة للقلب فلم يجد الأطفال صغار السن أدنى صعوبة في إدراكهم واختيارهم لهذه الجمل، حيث حصلنا على نتائج مشجعة ومهمة ونسب مئوية مرتفعة بلغت عند سن الرابعة75%، لتعرف استقرارا كليا ونهائيا ابتداء من سن الخامسة فما فوق، والملاحظ أن الأطفال حينما لا يقبلون جملا من قبيل: مُزِق أحمد، قُذِف اللاعب، فُتِحت الأم. فهم يعتمدون على تجاربهم المعاشة وعلى معارفهم العامة والخارج لسانية. أنواع التبريرات تبعا لمستويات السن والتمدرس: يتبين من خلال التحليل الإحصائي لأنواع التبريرات المقترحة من طرف المفحوصين أنها تتأرجح بين الارتفاع والانخفاض، وذلك حسب نوعية التبريرات التي تمّ تصيفها وتبعا لمستويات السن والتمدرس؛ حيث أنّ الارتفاع المتدرج في حالة التبريرات الدلالية حيث تستمر في التزايد مع التطور النمائي إلى حدود سن السابعة، وهذا يعني أن هذه الفئات تمكنت من اقتراح تبريرات لها علاقة بسياق الجملة وطبيعة الحدث الوارد فيها، فمثلا: بالنسبة للطفل البالغ سن الخامسة اختار جملة مُزِقت الورقة لأنّ الورقة هي التي تتمزق عادة ولا يصح أن نقول: مُزّق أحمد، لأنّه انسان والإنسان عادة لا يتمزق. التراجع والانخفاض المتدرج في حالة التبريرات الدلالية، حيث تبدأ في الانخفاض ابتداء من سن الثامنة فما فوق، لتصل إلى أدنى نسبة لها في حدود سن الحادية عشر حيث بلغت 25% وهذا يعني أن هذه الفئات استطاعت تقديم تبريرات تركيبية والأكيد أنّ هذه التبريرات لها علاقة بما يتعلمه الأطفال من تراكيب وأحكام وقواعد نحوية في الفصل الدراسي، وقد لاحظنا ذلك أثناء إنجاز الاختبار إذ حصلنا على تبريرات من قبيل: أحمد هو الفاعل، المجرم هو المفعول به، التلميذ هو نائب الفاعل. وهذا ما يفسر بتأثير عامل أساسي ومهم هو عامل التعلم المدرسي فمن الواضح أن المدرسة هي التي زودت هذه الفئات بالوسائل والأدوات والمعلومات اللسانية. حيث يمكن استخلاص أن التبريرات الدلالية تسبق التبريرات التركيبية أي أنّ الأطفال يتمكنون من الوعي بدلالة الجملة قبل أن يصلوا إلى الفترة العمرية التي يستطيعون فيها إنتاج خطابات لسانية واعية أو مدرسية، ولكن مع ذلك لم تستطع هذه الفئات التخلص كليا من التبريرات الدلالية حيث تبقى حاضرة حتى عند حدود سن الحادية عشر.

وأنّ تزايد وارتفاع في أعداد الإجابات الصحيحة والخاصة بالفعل البسيط حيث يتمكن الأطفال صغار السن وتحديدا من سن الرابعة إلى السادسة من ترتيب الكلمات المقترحة عليهم في جمل مبنية للمجهول بشكل سليم، وابتداء من سن السابعة يتمكن المفحوصون من بلوغ الحد الأقصى المطلوب، يجد الأطفال صغار السن صعوبة في ترتيب عناصر الجمل المقترحة عليهم، والتي تتضمن أفعالا مركبة على المستوى الدلالي والصرفي والتركيبي، لكن على الرغم من النسبة المئوية الضعيفة والعدد القليل من الإجابات الصحيحة عند فئات سن الرابعة والخامسة، إلّا أنّ باقي الفئات الأخرى كانت نسبة

نجاحها مرتفعة ومقنعة حيث بلغت 88.33% بالنسبة لسن الرابعة. حيث يمكن الاستنتاج أنّ عامل السن مؤثر على أداء المفحوصين في فهم الأفعال المبنية للمجهول المركبة خصوصا، وأنّ الفعل هو الذي يتصدر الجملة في اللغة العربية.

أمّا بالنسبة لاختبار الحكم على الجملة فأهمية عاملي السن والتمدرس في اختيار الجملة المبنية للمجهول: يتضح من خلال التحليل الإحصائي أنّ المفحوصين يميلون إلى اختيار الجملة المبنية للمجهول الصحيحة تركيبيا والممكنة دلاليا فهي تتزايد بشكل دال مع التقدم في السن، ولكن مع ذلك نلاحظ أنّ فئات سن الخامسة فما فوق تتمكن من الحصول على أعداد معقولة ونسب مئوية مهمة، وهذا على عكس الجمل الصحيحة تركيبيا والممكنة دلاليا التي تعتبرها خاطئة وغير ممكنة. وبالنسبة لاختبار تحديد الفاعل في الجملة فإذا كان أغلب الأطفال يتمكنون من الانتباه إلى غياب الفاعل في الجملة، التي يتصدرها الفعل اللازم المبني للمجهول خصوصا ابتداء من سن الخامسة فما فوق حيث تحقق ما يسمى بالحد الأقصى، فإنّ العكس هو الذي حدث في حالة الجملة التي تتوفر على الفعل المتعدي المبني للمجهول، ذلك أنّ الأطفال وجدوا صعوبة في تحديد الفاعل في الجملة خصوصا ما بين سن الرابعة والتاسعة، ورغم الارتفاع والتزايد الملاحظ في سن السابعة إلى التاسعة إلّا أنّ ذلك لا يمنع من وقوع بعض الأطفال في أخطاء، فهم مثلا في حالة الجملة التالية: أُعطيت هند كِتابا. يعتبرون أنّ هند هي التي قامت بفعل الإهداء، وفي حالة جملة: أُتُهِم علي بالسرقة. يعتقدون أنّ علي هو الذي قام بفعل الاتهام، وهذه استراتيجية مألوفة لدى الأطفال ويمكن تفسيرها بتطبيقهم لقاعدة الترتيب .حيث نستنتج أنّ الفعل المتعدي المبني للمجهول يطرح صعوبات حتى بالنسبة للفئات العمرية التي اكتسبت تراكيب لسانية داخل الفصل الدراسي، فالملاحظ أننا لم نحصل على نجاح كبير ونسب مئوية مرتفعة إلّا في حدود سن العاشرة فما فوق، ويمكن تفسير هذه الصعوبات من جهة بغياب الفاعل عن بنية الجملة ومن جهة ثانية بخصوصية الفعل المتعدي والذي يتوفر على أكثر من مفعول واحد.

بالنسبة لاختبار تعريف مكونات الجملة فإنّ أعداد الإجابات الصحيحة والخاصة بالأدوار الدلالية تتزايد بشكل دال مع التقدم في السن خصوصا عند الأطفال من سن الرابعة إلى السادسة، حيث تعرف استقرارا كليا ابتداء من سن السابعة لتعرف ما يسمى بالحد الأقصى وهذا ما يعكس النجاح الكبير الذي حققه الأطفال وفي مختلف الفئات العمرية في تحديد الأدوار والوظائف الدلالية لمكونات الجملة المبنية للمجهول. ويجد الأطفال صعوبة في إعطاء تعريف تركيبي واع بمكونات الجملة المبنية للمجهول، وهذا ما تعبر عنه النسب المئوية الضعيفة، فإذا كان الأطفال صغر السن يعجزون عن الإجابة، فإنّ من هم أكبر منهم سنا يفشلون في هذه المهمة خصوصا ولا نحصل على أعداد مقنعة إلّا في حدود سن الثامنة فما فوق، حيث يتمكنون من إعطاء تعاريف من قبيل(فعل، فاعل، غائب أو مجهول، مفعول به، نائب الفاعل)، وهذا ما يؤكد دور ومكانة المدرسة في تلقين القواعد النحوية والتركيبية، وبالتالي اكتساب كفاءة لسانية وتركيبية واعية بعناصر ومكونات الجملة المبنية للمجهول. حيث نستنتج أنّ الوعي الدلالي يسبق الوعي التركيبي كما يتوفر الأطفال منذ سن مبكرة على تمثلات دلالية واعية تمكنهم من إدراك وفهم وتعريف مكونات الجملة المبنية للمجهول، في حين أنّ لا يستطيعون مقولات لسانية عامة إلّا بدخولهم إلى المدرسة واكتسابهم لمعلومات ومعارف لسانية.

بالنسبة لأهمية عاملي السن والتمدرس في تحويل الجملة: فالأطفال الصغار يجدون صعوبة في تحويل الجملة من البناء للمعلوم إلى البناء للمجهول فإذا كانت التحويلات الصحيحة عند الأطفال البالغين سن الرابعة والخامسة منعدمة فإنّ باقي الإجابات تتوزع لدى هؤلاء بين التحويلات الخاطئة والأسئلة التي بقيت دون إجابة، فيتبين أنّ النمو والتزايد في أعداد التحويلات الصحيحة، تبدأ من سن السادسة فما فوق. أما لأثر عاملي السن والتمدرس في أنواع التبريرات الخاصّة بأحكام الترادف: فالملاحظ أن هناك تزايدا ونموا في أعداد التبريرات الدلالية الصحيحة خصوصا عند الأطفال في سن الرابعة إلى السابعة، لتعرف نوعا من التراجع في سن الثامنة ثمّ العودة لنفس الوتيرة في نفس السن، وأخيرا تعود إلى الانحدار من العاشرة إلى الحادية عشر إذ لا يمكن الحديث هنا عن نمو تصاعدي إلّا عند الفئات الأربع الأولى أمّا الفئات الأخرى فهي تتأرجح بين الزيادة والتناقض بين الارتفاع والانخفاض. وبالنسبة لأثر عاملي السن والتمدرس في أنواع التبريرات الخاصة بأحكام التضاد فظهر من خلال أعداد التبريرات الدلالية الصحيحة والخاصة بأحكام التضاد أن نموها بطيء ونسبي وغير دال، وهذا ما أكدته المعطيات الإحصائية.

- **دراسة: أحرشاو الغالي(1989- 1993)**

عنوان الدراسة هو: التمثيل الدلالي لأفعال تحويل الملكية عند الطفل(الطفل واللغة: تأطير نظري ومنهجي للتمثلات الدلالية عند الطفل)؛ أين هدفت إلى تبيان كيفية ارتقاء التمثيلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية عند الطفل. ذلك بتطبيق أسلوبين منهجيين أحدهما قبلي والآخر إمبريقي. ومجموعة اختبارات هي الاختبارات اللفظية يتمثل أولها في مقارنة الألفاظ والتعرف عليها، والثاني في انتاج الفعل المعيّن انطلاقا من مثير لفظي، والثالث بالحكم على المضمون اللفظي للفعل المعيّن، إضافة إلى دراسة عدد محدود من الأفعال(أفعال بسيطة ومعقدة تمثل أخذ الملكية وفقدان الملكية): التركيز على عدد محدود من الأفعال مع إعطاء الأهمية لكل كلمة يتلفظها الطفل. على عينة قوامها 80 طفلا من 05 سنوات إلى 09 سنوات، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أنّه: بالنسبة لأنواع التبريرات البؤرية: التبريرات البؤرية الصحيحة: أفعال تحويل الملكية تتحدد بناء على ستة عناصر أساسية وهي: تحويل الموضوع واتجاهه وتحويل النقود واتجاهها ثم إرجاع الموضوع واتجاهه وهكذا فإنّ التبرير المعين يعتبر صحيحا في حالة تطابقه التام مع العنصر الذي يوحد بين بؤرتي الفعلين المقارنين(مثلا: أخذ-اشترى) بالنسبة لحكم الاختلاف. ولابد من التنبيه هنا إلى أنّ التبريرات الممكنة نظريا تتغير تبعا لتنوع المقارنات المعتمدة، فعلى سبيل المثال ليس هناك سوى تبريرات أربعة بالنسبة لمقارنة الفعلين(أخذ – اشترى)، اثنان يتعلّقان بحكم التشابه وهما: تحويل الموضوع واتجاهها، واثنان يرتبطان بحكم الاختلاف وهما: تحويل النقود واتجاهها. أما بالنسبة لمقارنة الفعلين(أخذ-أعطى) فلا يوجد سوى تبرير واحد للتشابه وهو تحويل الموضوع وتبرير آخر للاختلاف وهو اتجاه هذا التحويل. أمّا بالنسبة لتحديد أثر عاملي السن ونوع المقارنات في عدد التبريرات البؤرية الصحيحة المقدمة من طرف المفحوصين فإنّ عدد التبريرات البؤرية الصحيحة يتزايد مع التقدم في السن بالنسبة لأحكام التشابه والاختلاف على حد سواء، فالدلالة الاحصائية لكمية هذا التزايد جاءت مؤكدة بشكل واضح. والفرق بين عدد التبريرات البؤرية الصحيحة الخاصة بأحكام التشابه والمتعلقة بالمقارنات الأفقية من جهة والمقارنات العمودية والموضوعية من جهة أخرى، يرتفع مع التطور في السن لصالح هذه الأخيرة وهذا ما يؤكد على أنّ

الأطفال يجدون صعوبة واضحة في التعبير عن عناصر التحويل والارجاع بمعزل عن اتجاهها، إذ وكما لاحظنا ذلك من خلال التطبيق فإنّ الطفل غالبا ما يشير على سبيل المثال إلى وجود الفرق بين (أخذ السيد عمر كتابا وأعطى السيد عمر كتابا) لكنه نادرا ما نجده يعطي تبريرات مقنعة عن مواصفات هذا الفرق وهذا ما يبقي إجاباته مفعمة بالغموض الذي يصعب معه التحقق من دلالة هذا الفرق. والفرق بين عدد التبريرات البؤرية الصحيحة الخاصة بأحكام الاختلاف والمتعلقة بالمقارنات الموضوعية من جهة والمقارنات العمودية والأفقية من جهة أخرى، يتزايد مع التقدم في السن لصالح المقارنات الأفقية حيث أن المفحوصين وعلى الخصوص أطفال الابتدائي الأول والثاني يعبرون بوضوح تام عن اختلاف الاتجاه بالنسبة لعمليات التحويل أما بالنسبة للمقارنات الموضوعية فإنّ المفحوصين يجدون صعوبات في إعطاء تبريرات صحيحة عن أوجه الاختلاف لكون أنّ طبيعة الأسئلة في هذه المقارنات لا تسمح ربما بذلك. بشكل عام فإنّ المفحوصين بما في ذلك أطفال الابتدائي الثاني البالغين سن التاسعة لم يوفقوا في بلوغ الحد الأقصى المطلوب من التبريرات البؤرية الصحيحة.

أما بالنسبة للتبريرات البؤرية الخاطئةفمتوسطات التبريرات البؤرية الخاطئة تبدو ضعيفة ولا تتغير بشكل دال مع التطور النمائي، فالقيم الفائية المعبرة عن ذلك لا تتجاوز(0.68) بالنسبة لأحكام التشابه و(1.71) بالنسبة لأحكام الاختلاف. في حالة أحكام التشابه تبدو هذه المتوسطات أيضا جد ضعيفة في الأنواع الثلاثة من المقارنات، حيث أنّ قيم الفوارق لم تعد على التوالي(2.75) بالنسبة لأنواع المقارنات و(107) بالنسبة لتفاعل السن مع نوع المقارنات. في حالة أحكام الاختلاف وباستثناء علاقة هذه التبريرات بأنواع المقارنات التي بلغت قيمتها الفائية إلى (12.35) وهي قيمة دالة، فإنّ متوسطاتها المتبقية جاءت ضعيفة حيث أنّها لم تتجاوز بالنسبة لتفاعل السن مع المقارنات القيمة(ف=1.11) وهي قيمة غير دالة. وبانسبة لأنواع التبريرات الصيغيةفمتوسطات العناصر الصيغية لأحكام التشابه تنخفض مع التقدم في السن حيث أنّ قيمها قد تراوحت بين (0.8) لأطفال الروضة و(0.6) لأطفال التحضيري و(0.5) لأطفال الابتدائي الأول بالنسبة للمقارنات الموضوعية، وبين (1.6) لأطفال الروضة و(1.4) لأطفال التحضيري و(0.8) لأطفال الابتدائي الأول بالنسبة للمقارنات العمودية. وبين (1.8) لأطفال الروضة و(1.5) لأطفال التحضيري، و(0.5) لأطفال الابتدائي الأول بالنسبة للمقارنات الأفقية والملاحظ أنّ عدد هذه التبريرات ومتوسطاتها تبدو مرتفعة بالنسبة للمقارنات العمودية والأفقية وضعيفة نسبيا بالنسبة للمقارنات الموضوعية. ومتوسطات التبريرات الصيغية لأحكام الاختلاف لا تتغير مع التقدم في السن، إذ أنّ القيم المعبرة عن هذه المتوسطات قد تراوحت بين(0.8) لأطفال الروضة و(1.0) لأطفال تحضيري و(1.8) لأطفال الابتدائي الأول و(0.8) لأطفال الابتدائي الثاني بالنسبة للمقارنات الأفقية. لكن وعلى الرغم من عدم تأثر هذه التبريرات بعامل السن فإنّ تأثرها بنوع المقارنات هو جد مهم حيث أن قيمة هذا التأثير قد بلغت(ف=33.5) وهي قيمة مؤكدة وذات دلالة إحصائية مرتفعة. مما يلاحظ على المقارنات الموضوعية هو أنّ عدد التبريرات الصيغية يحظى فيها بأهمية واضحة والخصوص فيما يتعلق بأحكام الاختلاف حيث أنّ هذا العدد يتزايد في الارتفاع مع التقدم في السن فمتوسطه العام يصل إلى (2.92) وقيمته الفائية بلغت(5.27) والتقدير الرئيس لهذا الارتفاع يكمن في تماثل الأفعال المعتمدة في هذه المقارنات إذ أنّ العناصر الصيغية تشكل الإجابات الوحيدة الممكنة، وعلى العكس من ذلك فإنّ عدد التبريرات الصيغية الخاصة بالمقارنات العمودية والأفقية لا تتغير بشكل دال مع التطور النمائي، إذ أن قيمها الفائية لم

تتجاوز على التوالي(ف=1.15) و(ف=1.58). بشكل عام يمكن التأكد من أن التبريرات البؤرية المقدمة من طرف الأطفال وخاصة الصحيحة منها يتزايد مع التقدم في السن، في حين أنّ عدد التبريرات الصيغية يبقى ثابتا أو يميل على التقلص النسبي ما عدا في بعض الحالات المرتبطة بالمقارنات الموضوعية وبشكل أساسي لدى أطفال الابتدائي الأول والثاني.

- **دراسة: آيت علال أسماء وبوستانسي أحمد(2020)**

عنوان الدراسة هو: الوعي المورفولوجي وتطوير المعجم الذهني لدى المتعلمين غير الناطقين باللغة العربية: المتعلمون الأتراك نموذجا؛ أين هدفت إلى التعرف على السياسة التعليمية العامة المعتمدة في تعليم اللغة العربية في كلية الإلهيات ومضامين التعلم الموجه لتحقيق الكفايات اللسانية الخاصة بمسارات المعجم والصرف، والتعرف على مدى تمثيل الوعي المورفولوجي العربي كمتغير هام في مسار إنتاج الكلام وفهمه لدى المتعلمين الأتراك. ومجموعة اختبارات هي اختبار الوعي المورفولوجي واختبار المعجم. على عينة قوامها 60 طالبا وطالبة من السنة التحضيرية. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي: بالنسبة للتحقق مما إذا كان هناك ارتباط بين تطوير المعجم عند المتعلمين الأتراك خلال السنة التحضيرية ووعيهم المورفولوجي: أفرزت نتائج هذه الفرضية ترابطات مهمة بين الوعي المورفولوجي والمعجم لدى المتعلمين، حيث بينت النتائج أن مؤشر قيم معاملات الارتباط بين الوعي المورفولوجي والمعجم موجبة(طردية)، وهو ما يؤكد صحة الفرضية الجزئية الأولى التي انطلقنا منها والتي تنص على أن تطوير المعجم عند المتعلمين يرتبط بدرجات وعيهم المورفولوجي، أي أنه كلمات كان التحصيل المورفولوجي عند المتعلمين مرتفعا كان تحصيلهم المعجمي مرتفعا كذلك، والعكس صحيح. ويؤكد هذا الترابط على الدور المركزي الذي يحظى به المكون المورفولوجي في المنظومة اللسانية، باعتباره ينظم ويحدد أشكال الكلمات إذا يعتبر إدراك الخصائص الداخلية للبنية المورفولوجية في اللغة العربية خطوة أساسية في بناء الوعي المورفولوجي لدى المتعلم، والذي يرتبط بقدرته على تحليل البنيات الصرفية للكلمة في اللغة العربية. كما أن هذا الترابط المهم الذي أفرزت عنه نتائج هذه الجزء يتماشى مع نتائج الأبحاث التي بينت أن تطوير المعجم لدى المتعلم سواء كان متعلما للغة الأولى أو الثانية، يرتبط بمعارفه المورفولوجية خاصة بمهاراته في استعمال المعلومات المورفولوجية للكلمات وانطلاقا من ذلك فإن نتائج هذا البحث تتوافق مع نتائج أبحاث أخرى ناقشت مساهمة الوعي المورفولوجي في تطوير المعجم وإمكانية امتداد هذه العلاقة لتشمل متعلمي اللغة الثانية. وبالنسبة للتحقق مما إذا كانت المعارف المرتبطة بمختلف مكونات الوعي المورفولوجي(التصريف، الاشتقاق، ومعرفة الأوزان والصيغ) تؤثر في عمق المعجم بنسب مختلفة: تؤكد نتائج هذا الجزء صحة الفرضية الجزئية الثانية التي انطلقنا منها، حيث أن جميع مكونات الوعي المورفولوجي كان لها إسهام بدلالة إحصائية على اختبارات المعجم غير أن تأثير هذه المكونات اختلفت نسبته من مكون لآخر ويتوضح هذا التأثير عبر ما يتقرر بين المعجم ومختلف مكونات الوعي المورفولوجي(اشتقاقا وتصريفا ووعيا بالأوزان والصيغ) من علاقات، ومن ثم فقد تمظهر هذا التأثير بأشكال متباينة ارتباطا بكل مكون من مكونات الوعي المورفولوجي، حيث افرزت نتائج الدراسة أن التصريف حصل على النسبة الأقل(34.5%) أما الاشتقاق فقد وصلت نسبته إلى(45.4%)، ومن ثم فقد حصل على النسبة الأعلى بين المكونات الثلاثة. أمّا بالنسبة للتحقق من أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في اختبار المعجم لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي(مرتفع منخفض): تؤكد النتائج المعروضة في هذا المحور

صدق فرضيته، حيث بينت التحليلات الإحصائية أن نتائج اختبار المعجم بمكونيه(الفهم والإنتاج) مرتفعة لدى المتعلمين الذين لديهم نتائج مرتفعة في المورفولوجيا، بينما كانت هذه النتائج منخفضة لدى المتعلمين الذين لديهم نتائج منخفضة في المورفولوجيا. ومن ثم فإن جميع المتعلمين الذين حصلوا على نتائج مرتفعة في المورفولوجيا حصلوا كذلك على نتائج مرتفعة في المعجم، والذين حصلوا على نتائج منخفضة في المورفولوجيا حصلوا على نتائج منخفضة في المعجم.

2-3-7 محور التقييم

أ- الدراسات العربية

- **دراسة: بن الطاهر التجاني، عبد المجيد الناصر، فارسي إبراهيم خليل(2016)**

عنوان الدراسة هو: الوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات التعلم دراسة مقارنة في مجال صعوبات تعلم القراءة بين التلاميذ الأسوياء وذوي صعوبات تعلم القراءة؛ أين هدفت إلى تسليط الضوء على عملية الوعي الصوتي بصفة عامة، التوصل إلى نتائج تخص الفروق بين المجموعتين(الأسوياء وذوي صعوبات القراءة، والوقوف على خصائص هذه القدرة ومستوياتها لدى الطفل الجزائري، وكذا ما تقدمه المدرسة الجزائرية لغرس هذه القدرة والعملية المعرفية الضرورية للطفل. ذلك بتطبيق المنهج الوصفي المقارن، ومجموعة اختبارات هي مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة، اختبار الوعي الفونولوجي. على عينة قوامها 15 تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم القراءة. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي الصوتي لدى عينة الأسوياء وذوي صعوبات التعلم، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي الصوتي لدى عينة ذوي صعوبات تعلم القراءة تعزى للجنس، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي الصوتي لدى عينة الأسوياء تعزى للجنس، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي الصوتي لدى عينة ذوي صعوبات تعلم القراءة تعزى للمستوى التعليمي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي الصوتي لدى عينة الأسوياء تعزى للمستوى التعليمي، وأنّه يوجد اختلاف بين الأسوياء وذوي صعوبات تعلم القراءة في أبعاد مقياس الوعي الفونولوجي.

- **دراسة: لو اني يمينة، نو اني حسين(2007)**

عنوان الدراسة هو: علاقة الوعي الفونولوجي باضطراب تعلّم القراءة محاولة تكييف اختبار تقييمي في الوعي الفونولوجي للغة العربية؛ أين هدفت إلى دراسة الوعي الفونولوجي ضمن اضطراب تعلّم القراءة، تبيان بأن اضطراب تعلم القراءة اضطراب في الوعي الفونولوجي بالدرجة الأولى(دون نسيان الوظائف المعرفية الأخرى، المكتسبات القاعدية الأخرى التي يمكن لها أن تعرقل التعلم الجيد)، التأكد من أنّ هناك ارتباط وثيق بين الفونولوجي واضطراب تعلم القراءة، وأهمية تكييف اختبار تقييمي للوعي الفونولوجي للغة العربية بالاعتماد على أوزان اللغة العربية. ذلك بتطبيق المنهج التجريبي، ومجموعة اختبارات هي نص العطلة للقراءة للباحثة غلاب نصيرة، اختبار ويكسلر(بند ترتيب الصورة، بند إكمال الصور، بند المكعبات)، مهمتا الإملاء: المهمة الأولى(تعتبر الفقرة الأولى من نص العطلة)، المهمة الثانية(المأخوذة من الكتاب المدرسي المقرر للسنة الرابعة ابتدائي بطريقة عشوائية وهو نص تحت عنوان الأخوان الشقيقان)، اختبار رسم

الرجل، اختبار الوعي الفونولوجي الفرنسي والذي كيّف للغة العربية في إطار هذه الدراسة، اختبار الوعي الفونولوجي. لدى عينة قبل تجريبية قوامها 18 تلميذا من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وعينة التجريبية: 30 تلميذا من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أنّه لا يمكن القول وبصفة مطلقة أنّ الوعي الفونولوجي سيكون نتيجة لاكتساب القراءة، علما بأنّ الوعي الفونولوجي مكتسب قاعدي وأساسي لاكتساب القراءة، فلا يمكن الحديث عن رابطة سببية بينهما. إضافة إلى أنه لا يمكن القول وبصفة نهائية أن الوعي الفونولوجي سيكون نتيجة لاكتساب القراءة علما أن الوعي الفونولوجي مكتسب قاعدي وأساسي لاكتساب القراءة ومن هنا يمكننا إنشاء علاقة سببية متبادلة والقول بأنّ الوعي الفونولوجي ضروري بالدرجة الأولى لاكتساب القراءة، لكن هذا الاكتساب سيعزز(يقوي) تطور الوعي الفونولوجي، إذن فالطفل الذي أتيحت له الفرصة بأن يحتك بالمدارس التحضيرية أو الروضات والتي تسمح له باكتساب مبدأ الرمز الأبجدي والذي يتطلب اكتسابا مسبقا للوعي الفونولوجي في بداياته والقدرة على التمييز بين الصوت المجهور والمهموس ثم الأصوات المتقاربة سمعيا وحتى المتجاورة كتابيا والتي تسمح له ببناء رصيد مفرداتي فيكون بطيئا في البداية ليصبح أوتوماتيكيا فيما بعد، فيمثل المحرك الأساسي في تعلّم القراءة ثم الكتابة فيما بعد ومنه يمكن التأكيد على فرضية البحث القائلة بأنّ اضطراب تعلم القراءة هو اضطراب في الوعي الفونولوجي بالدرجة الأولى.

- **دراسة: إبراهيم مهديوي(2020)**

عنوان الدراسة هو: أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية؛ أين هدفت إلى بيان أثر الوعي الصوتي في إتقان مهارة القراءة بقسم اللغة العربية خلال المراحل التعليمية الأولى. ذلك بتطبيق المنهج الوصفي، ومجموعة اختبارات هي الاستمارة وشبكة الملاحظة لدى عينة قوامها مجموعة المتعلمين الذين ينتمون إلى المستويين الثاني والثالث ابتدائي وأساتذة المستويات الأول والثاني والثالث ابتدائي.

وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أنّه مهارة القراءة نشاط معرفي معقّد يتجاوز التعرّف على الحروف والتصويت الجيد إلى فهم المقروء ونقده واستثماره في وضعيات مشكلات أخريات، سواء تعلق الأمر بالمحادثة أو التعبير الكتابي، الوعي الصوتي قدرة المتعلم على التفكير الصريح في عناصر البنية الصوتية للغة العربية والتعرف على مكوناتها وعلاقاتها، الارتباط القوي للوعي الصوتي وتعلم القراءة، ذلك أن التوافر على وعي صوتي جيد يساعد المتعلم على الانطلاق بنجاح في سيرورة تعلم القراءة وأن الوعي الصوتي بصفته أنشطة تعليمية تعلمية بعدية للقراءة يساهم في تقويم العسر القرائي ومعالجة الصعوبات القرائية التي يعاني منها المتعلم، لذلك فهو ضروري في جميع الحالات السابقة واللاحقة لأنشطة القراءة، وغيابه يعني امتداد هذه الصعوبات إلى مستويات تعليمية متقدمة، فالوعي منبّئ على النجاح في القراءة وتجاوز صعوباتها، لذلك يمكننا أن نرى إلى هذه القدرة الصوتية على أنّها مكوّن رئيس للتمييز بين القارئ الاعتيادي والقارئ الذي يعاني من صعوبات قرائية، تعالق المهارات اللغوية الأربع؛ فمهارة الاستماع ترفع من احتمال النجاح في انتاج الأصوات نتيجة إدراكها الجيد، وهو ما ينعكس إيجابا على مهارة المحادثة والقراءة والكتابة. من ناحية أخرى يساعد التمكن من مؤشرات القراءة(علامات الترقيم، والتمييز بين الأصوات متقاربة النطق والكتابة وما إلى ذلك) على إتقان مهارات الاستماع والمحادثة والكتابة، فكل تمكن جيّد من هذه المهارات يعني توظيفا جيّدا للمعارف القرائية في أنشطة الكتابة

والمحادثة والاستماع، وهكذا دواليك، الوعي الصوتي متغيّر رئيس في قياس التمكن من مهارة القراءة فحضوره بدرجات ضعيفة عند متعلمي المستوى الثاني ابتدائي انعكس سلبا على مخرجاتهم القرائية، ومن ثمّ تمكنهم من مهارة القراءة. في حين أنّ حضوره الكافي عند تلاميذ المستوى الثالث الابتدائي أثّر إيجابا في تعلمهم لهذه المهارة وهذا معناه أنّ ضعف قدرات المتعلمين على التفكير في البنية الصوتية للغة العربية يؤثر في تمكنهم من مهارة القراءة، وأنّ الأنشطة التعليمية التعلمية التي تأخذ بعين الاعتبار تنمية الوعي الصوتي عند المتعلمين منبّئ على النجاح في تعلّم مهارات الاستماع والقراءة والكتابة والمحادثة وعامل فعّال في تجاوز العسر القرائي، وأنّ ثبات فاعلية الوعي الصوتي في تعلّم مهارة القراءة وأثر المتغير الأول في إتقان المتغير الثاني، ونظرا لأهمية هذه المهارة من المفيد توافر وعي صوتي كاف لبدء تعلم القراءة والكتابة، وعناية المدرّس بأنشطة الوعي الصوتي تخطيطا وتنفيذا وتقييما وتقويما، واهتمام مُعدّي الكتب المدرسية بمكونات الوعي الصوتي ومستوياته وتدريباته ضمن حصص القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة والإملاء.

- **دراسة: شنافي عبد المالك(2019)**

عنوان الدراسة هو: دراسة تأثير الوعي بالمعارف الفونولوجية والمورفو اشتقاقية في اكتساب القراءة في اللغة العربية(دراسة مقارنة بين أطفال لديهم صعوبات في القراءة وأطفال عاديين). ذلك بتطبيق المنهجين الوصفي بالنسبة للدراسة الاستطلاعية والوصفي المقارن بالنسبة للدراسة الأساسية، ومجموعة اختبارات هي اختبار تقييم الذكاء، اختبار العطلة، اختبارات تقييم مستوى القدرة على القراءة، اختبارات تقييم المعارف الفونولوجية، اختبارات تقييم المعارف المورفو-اشتقاقية، المقابلة، الملاحظة، استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. على عينة قوامها 44 تلميذا للدراسة الاستطلاعية و47 تلميذا للدراسة الأساسية من عمر 08-10 سنوات و41 تلميذا للدراسة الاستطلاعية و تلميذا45 للدراسة الأساسية من عمر 10- 12 سنة. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أنّه يوجد تأثير دال إحصائيا للمعارف الفونولوجية والمورفو اشتقاقية في اكتساب القدرة على القراءة لدى القرّاء العاديين وعسيري القراءة لكلتا الفئتين العمريتين، يوجد تأثير دال إحصائيا للمعارف الفونولوجية(رصد القافية، رصد الدخيل للمقطع الأولي، الحذف المقطعي، الحذف الفونيمي، رصد الدخيل الفونيمي) في اكتساب القدرة على القراءة لدى القرّاء العاديين وعسيري القراءة لكلتا الفئتين العمريتين، يوجد تأثير دال إحصائيا للمعارف المورفواشتقاقية(الحكم على الروابط المورفولوجية، الحكم على الترتيب، الحكم على مورفولوجية الكلمات) في اكتساب القدرة على القراءة لدى القراء العاديين وعسيري القراءة لكلتا الفئتين العمريتين، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العاديين في القراءة وعسيري القراءة(الفئة العمرية الأولى) على اختبار المعارف الفونولوجية بأبعاده الخمسة(رصد القافية، رصد الدخيل للمقطع الأولي، الحذف المقطعي، الحذف الفونيمي، رصد الدخيل الفونيمي) لصالح العاديين، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة العاديين في القراءة وعسيري القراءة(الفة العمرية الأولى) على اختبار المعارف المورفواشتقاقية بأبعاده الخمسة(الحكم على الروابط المورفولوجية، إنتاج الأشكال المشتقة، التقطيع المورفولوجي، الحكم على الترتيب، الحكم على مورفولوجية الكلمات) لصالح العاديين، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العاديين في القراءة وعسيري القراءة(الفئة العمرية الأولى) على اختبار القدرة على القراءة ببعديه(التعرف على الكلمات المكتوبة وفهم الجمل

المكتوبة) لصالح العاديين، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العاديين في القراءة وعسيري القراءة(الفئة العمرية الثانية) على اختبار المعارف الفونولوجية بأبعاده الخمسة(رصد القافية، رصد الدخيل للمقطع الأولي، الحذف المقطعي، الحذف الفونيمي، رصد الدخيل الفونيمي)، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العاديين في القراءة وعسيري القراءة(الفئة العمرية الثانية) على اختبار المعارف المورفواشتقاقية بأبعاده الخمسة(الحكم على الروابط المورفولوجية، إنتاج الأشكال المشتقة، التقطيع المورفولوجي، الحكم على الترتيب ، الحكم على مورفولوجية الكلمات) لصالح العادين، وأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العاديين في القراءة وعسيري القراءة(الفئة العمرية الثانية) على اختبار القدرة على القراءة ببعديه(التعرف على الكلمات المكتوبة، فهم الجمل المكتوبة) لصالح العاديين.

- **دراسة: محمد الحسن خديجة(2022)**

عنوان الدراسة هو: الوعي التركيبي والقدرة التعبيرية الكتابية والقرائية: دراسة في العلاقات والتأثيرات؛ أين هدفت إلى رصد العلاقة المقررة بين الوعي التركيبي والفهم القرائي والتعبير الكتابي. ذلك بتطبيق المنهج التجريبي، ومجموعة اختبارات من تصميم الباحثة قسّمت إلى خمسة أقسام في صيغة أسئلة موجهة، وهي:أقسام الكلام، أصناف الجمل، مكونات الجملة، العلامات الإعرابية، المطابقة في الجنس والعدد، اختبار للفهم القرائي، اختبار في التعبير الكتابي(العنوان، علامات الترقيم، أدوات الربط، الثراء المعجمي، الجانب الإملائي(الكتابة تكون صحيحة خالية من الأخطاء الإملائي)، الجانب الصرفي(تصريف الكلمات تصريفا سليما). على عينة قوامها 121 طالبة من مرحلة المستوى الخامس ابتدائي و120 طالبة من مرحلة المستوى السادس تتراوح أعمارهم بين 10 و12 سنة. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أنّه توجد علاقة ترابطية قوية بين الوعي التركيبي والفهم القرائي والتعبير الكتابي، على اعتبار أنّ أحد هذه المكونات هو المحرك والباعث لبقية المكونات الأخرى التي يفترض أن تكون تابعة له حسب ما أظهرته النتائج الإحصائي، حيث أكدت ان الوعي التركيبي هو المحرك الأساسي والمؤثر المهم في تعليم مهارات القراءة والكتابة لدى طالبات المرحلتين الخامسة والسادسة ابتدائي وهو ما يعني أن ارتفاع الوعي التركيبي للطالبة في هذه المرحلة خصيصا يمكنها إلى حدّ ما من الفهم القرائي والكتابة كتابة صحيحة خالية من الأخطاء الإملائية والصرفية والتركيبية ما أمكن، لأن الطالبة في هذه المرحلة تكون مستعدة ذهنيا حسب ما أظهرته الدراسات السابقة وما أكدته دراستنا أكثر من طلبة المراحل الدنيا(الأول والثاني والثالث والرابع الابتدائي) لأن العمليات التركيبية أكثر تعقيدا من العمليات الصرفية والصوتية، ولأن المعارف التركيبية تبنى في جزء كبير منها على المعارف الصوتية والصرفية أيضا، وبالتالي يكون ذهن الطالب الأكبر عمرا أكثر تقبلا لها وتفهما، وهو ما يعني أن الوعي التركيبي لا يؤثر في المهارات القرائية فحسب كما أظهرته نتائج الدراسات السابقة وإنّما يؤثر في المهارات الكتابية أيضا. وعدم وجود فروق بين عينتي المستوى الخامس والسادس حسب ما أظهرته النتائج الإحصائية أي أنّ الطالبة لم تتطور في تعلماتها المتصلة بما تم قياسه في الاختبارات بانتقالها من المستوى الخامس إلى السادس من التعليم الابتدائي، والسبب قد يعود إلى أن الطالبة لم تخضع لمنظومة تدريسية تمكنّها من التطور الطبيعي خلال مراحل دراستها، أو لأن المستوى السادس تعزز فيه المعارف المقدمة في المستويات السابقة وتدعمها فحسب، فلا

تقدم فيه معارف جديدة، وإن كان الأمر كذلك فإنه لابد أن تتقدم الطالبة في وعيها التركيبي واستيعابها بانتقالها من مرحلة على أخرى، إلا فإنّ ذلك يعني أن هناك مشكلة حقيقية فيما يقدّم للطالبة يحكم عليها بعدم التطور والتقدم الطبيعي خلال مراحل دراستها.

- **دراسة: بوعناني مصطفى، و انيلا فيرجو، عبد العزيزربيع(2018)**

عنوان الدراسة هو: تطور الوعي الصرفي في اللغة الفرنسية ومساهمته في تطوير الوعي الإملائي عند تلامذة المستوى الرابع ابتدائي الناطقين بالعربية والمتمدرسين بالمغرب وكندا؛ أين هدفت إلى التحقق من مدى مساهمة الوعي الصرفي في امتلاك القدرة على إملاء كلمات باللغة الفرنسية عند تلامذة المستوى الرابع ابتدائي الناطقين بالعربية والمتمدرسين في سياقين مدرسيين مختلفين، الأول بالمغرب والثاني بكندا. والتحقق مما إذا كانت تنمية الوعي الصرفي في اللغة الفرنسية تتبع نفس المسار التطوري عند هؤلاء التلاميذ. ذلك بتطبيق المنهج التجريبي، ومجموعة اختبارات هي اختبار إنجاز كلمات مكتوبة، اختبار قياس الوعي الصرفي، اختبار الوعي الصوتي، التعرّف على الكلمات، اختبار قياس الدقة، اختبار ذكاء غير اللفظي. على عينة قوامها 117 تلميذا وتلميذة من المغرب وكندا. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أنّ نتائج تلامذة المدرسة الخاصة بالمغرب أفضل من نتائج نظرائهم بالمدرسة العمومية بالنسبة لجل المهارات التي تمّ قياسها، ومع ذلك فإنّ تلامذة المدرسة العمومية بالمغرب تمكنوا من الحصول على نتائج تفوق تلك التي تحصّل عليها نظراؤهم بالمدرسة الخاصة ونسبة دالة فيما يتعلّق بقراءة الكلمات المعقدة صرفيا. في حين يبدو التفاوت في النتائج بين تلامذة المدرستين العمومية والخاصة غير دال فيما يخص قياس الوعي الصوتي والذكاء غير اللفظي واشتقاق أشباه الكلمات والتحقيق الإملائي للسوابق وكذا قراءة الكلمات القصيرة. وأكدت تحاليل الاختبار التائي بالنسبة للمجموعات الثلاث: تلاميذ المدرستين العمومية والخاصة بالمغرب وتلامذة المدرسة العمومية بكندا أن الاختلاف بين نتائج الإناث والذكور غير دال فيما يتعلّق بالمهارات التي تمّ قياسها باستثناء وحيد تمّ تسجيله أكدت من خلاله النتائج أنّ إناث المدرسة الخاصة بالمغرب يحققون إملاء جذور الكلمات المعقدة صرفيا، أفضل من ذكور نفس المدرسة وبنسبة دالة. أظهرت النتائج أيضا أنّ التلاميذ الناطقين بالعربية والمتمدرسين بالمدرسة العمومية بكندا، ينجزون الاختبارات أفضل من نظرائهم بالمدرستين: العمومية والخاصة بالمغرب النسبة لجل المهارات التي تمّ قياسها في حين تفوق تلامذة المدرسة الخاصة بالمغرب عن نظرائهم من المدرسة العمومية بكندا في اختبارات قياس الذكاء غير اللفظي ويبقى التفاوت بين تلامذة المغرب وتلامذة كندا غير دال في مستوى قياسات الوعي الصوتي واشتقاق أشباه الكلمات، والتحقيق الإملائي للسوابق والجذور بالنسبة للكلمات المعقدة صرفيا. وقد اتضح من خلال النتائج أنّ إنجازات التلاميذ المغاربة من المدرستين العمومية والخاصة فيما يخص اختبارات اشتقاق الكلمات، واستخلاص الجذور أضعف من نتائج تلاميذ كندا وبنسبة دالة، ولكنّ إنجازاتهم فيما يخص اشتقاق أشباه الكلمات جاءت أحسن وإن لم تكن بنسب دالة تعد هذه النتيجة ذات أهمية خاصة لكونها ترتبط بمهمة تنتمي للمستوى الصريح والمتطور من الوعي الصرفي. أما المسلك التطوري للوعي الصرفي عند تلامذة السياقين المغربي والكندي فقد بدا متشابها حيث تميز بأداء جيد لاستخلاص الجذور ثم اشتقاق الكلمات، أداء ضعيف بالنسبة لاشتقاق أشباه الكلمات. إضافة إلى أنّ إنجازات تلاميذ المدرسة العمومية الكندية فيما يخص إملاء الجذور

وإملاء الوحدات الصرفية واللواصق أحسن من إنجازات تلاميذ المدرستين العمومية والخاصة بالمغرب، إلّا أنّ المسلك التطوري للوعي الصرفي بالنسبة للمجموعات الثلاث من تلاميذ المغرب وكندا بدا متشابها، حيث ظهر أن إملاء الوحدات الصرفية هو الأفضل إنجازا، إملاء الجذور هو الأضعف من حيث الإنجاز بالنسبة لكل التلاميذ.

4-7 الدراسات السابقة والتعليق عليها

لم تكتفي الباحثة في تعليقها على للدراسات السابقة ببيان كمية هذه الدراسات وموضوعاتها ومناهجها ومدى اتفاقها أو اختلافها مع موضوع بحثها في شاكلة التعليق العام، بل تحركت خارج هذه النقطة وهو ما يُعرف في الأدبيات الأكاديمية بالأسلوب البيبليوغرافي المشروح، وهذا ما يمثل خللا في مراجعة الدراسات السابقة حسب الباحثين(حيرش وهزرشي، 2022) في موضوع مقال بعنوان: أهمية تحليل الدراسات السابقة لزيادة القيمة العلمية والعملية للبحث العلمي.

لأنّ مثل هذا الأسلوب لا يصنف الباحثين السابقين في مجموعات ولا يبرز الاختلاف والتشابه بين وجهات نظرهم والقضايا التي ناقشوها، والنتائج التي خلصوا إليها، ومن ثمّ لا يساعد في تحديد الفجوة المعرفية التي تمثل الغرض الرئيس من مراجعة الدراسات السابقة .

هذا إضافة إلى اعتمادها على المحكات التي قدّمها كل من بوت وبيل (Bot et Bill)لتقييم جودة مراجعة الدراسات السابقة في البحث المنجزة كضوابط واعتبارات للباحثين في عرض الدراسات السابقة للباحثين(بوترعة والأزهر، 2019)، والتي ارتكزت على خمسة محكات(التغطية والشمولية، الترابط والتماسك، المنهجية، الأهمية، طريقة الكتابة ولغة التواصل) من شأنها تحسين إجراء مراجعة الدراسات السابقة في البحوث العلمية؛ حيث يمكن أن تكون أداة تحليل بُعدي تصلح لفحص جودة محتوى الدراسات السابقة.

ثمّ التوليف بينها وبين ما جاء به كل من الباحثين حيرش وهزرشي في مجموعة من محاور الاهتمام في مراجعة الدراسات السابقة التي اعتمدت عليها الباحثة ثم تحديد ما استفادت منه الباحثة في مختلف مراحل البحث بناء عليها؛ حيث يمكن تلخيصها فيما يلي:

-ما انتهت إليه تلك الدراسات السابقة مجتمعة حول متغيرات البحث الحالي من حيث التناول أو الإجراءات في جانبيها الاصطلاحي والتطبيقي.

-كيف كتبت عن الموضوع خاصة ما تعلّق منها بالتراث بالفصول النظرية وزوايا البحث التي عُولجت بإثراء نظري واسع والتي فيها نقص وأغفلت بعض أبعادها مما يفتح المجال لدراسات مكملة.

-هل نتائجها متفقة أو مختلفة أو متعارضة ما يمكن من تحديد زوايا بؤرة البحث بدق وموضوعية.

-هل عالجت جميع العناصر ولكن بصورة ضعيفة وبمناهج غير مناسبة أدّت إلى نتائج خاطئة تحتاج إلى تصحيح؟

1-4-7 من حيث المتغيرات: اتفقت الدراسات السابقة التي تمّ الاستعانة بها في **الكشف المبكّر** في موضوع التناول أي صعوبات التعلم في شقيها سواء كانت النمائية منها أو الأكاديمية، والمفهوم الذي تمّ تبنيه فيها فغالب الدراسات اتفقت على استعمال المفهوم الشائع في الوسطين الأكاديمي والعيادي أي صعوبات التعلّم؛ في حين أنّها اختلفت في المفهوم الأساسي أي الكشف المبكّر فنجد دراسة واحدة فقط للباحثة مراكب من استعملت مفهوم الكشف أمّا بقيتها فقد التزمت بمؤشرات الكشف أي الاستعداد للتمدرس، إضافة إلى محاور الدراسة من حيث التقييم بالنسبة لدراسة الباحثة مراكب، والتنبؤ لكل من الباحثين عبد الواحد يوسف وفاطمة علي نوفل، أمّا بالنسبة لمحور اقتراحات التدخل فإنّ الاقتراح الغالب في الدراسات هو العلاج ذلك في دراسة محمد أحمد خليل، إضافة إلى الاختلاف في طبيعة الدراسة من حيث دراسة الأثر أو العلاقة أو الفروق.

أمّا بالنسبة للدراسات التي تمّ الاستعانة بها في **اضطرابات التعلّم** فقد اتفقت هي الأخرى في موضوع التناول والمفهوم الذي تمّ تبنيه فيها أي (صعوبات التعلّم) في شقيها سواء كانت النمائية منها أو الأكاديمية؛ في حين أنّها كذلك اختلفت في محور الدراسة من حيث البحث في المسح والتعرّف عن أكثر ها انتشارا في الأوساط المدرسية لكل من الباحثة قدي سمية(2016)، والباحثتين بن فليس خديجة وحمودي فاطمة(2019)، جاب الله سعد عرابي(2019)، ومهدية من عدنان(2006)، زياد أمين بركات(2009) لنجد بأنّها من أكثر الدراسات انتشارا. محور التقييم في ثلاث أدلة لسنوات 2020-2023 و2015 لوكالة وزارة التعليم السعودية، أمّا لمحور التشخيص فنجد دراستين لكل من الباحثتين صدقاوي(2018) وبن بوزيد مريم(2013) اللتان سعتا إلى تحقيق محور التشخيص أين قامتا ببناء اختبارات موجهّة. أمّا بالنسبة لمحور اقتراحات التدخل فإنّ الاقتراح الغالب هو العلاج ذلك في دراسة جمال رشاد الفقعاوي.

أمّا بالنسبة للدراسات التي تمّ الاستعانة بها في **الوعي اللساني** فقد اتفقت في موضوع التناول في شكله العام أي الوعي اللساني مع استعمال نفس المفهوم للدلالة عليه على الرغم من وجود مفاهيم مقاربة له مثل المعارف اللسانية أو الميتالسانية، إضافة إلى أنّ الدراسات في أغلبها اشتغلت بمستوى واحد فقط دون بقية المستويات والغالب عليها هو دراسة مستوى الوعي الفونولوجي ما يقودنا إلى نقطة اتفاق أخرى، وهي دراسة هذا الأخير عند التلاميذ ذوي اضطراب تعلم القراءة دون بقية أنواع اضطراب التعلّم وبدرجات أقل نحو الكتابة والحساب؛ في حين أنّها اختلفت في محور الدراسة لنجد في محور التعّرف دراستي كل من الباحثين المغربيين إسماعيل علوي وأحرشاو الغالي ، ودراسة الباحثين آيت أسماء وبوستاتي أحمد(2020)، أمّا بالنسبة لمحور التقييم فنجد دراسة من بن الطاهر التيجاني، عبد المجيد الناصر وفارسي إبراهيم خليل(2016)، ولواني يمينة، نواني حسين(2007)، إبراهيم مهديوي، شنافي عبد المالك(2019)، محمد الحسن خديجة(2022)، بوعناني مصطفى، وانيلا فيرجو، عبد العزيز ربيع(2018) وهو المحور الأكثر دراسة وتفعيلا من طرف الباحثين في بحثهم في مجال الوعي اللساني، إضافة إلى الاختلاف في طبيعة الدراسة من حيث دراسة التطور أو الأثر أو العلاقة أو الفروق.

2-4-7 من حيث الأهداف: اتفقت الدراسات السابقة التي تمّ الاستعانة بها في تحقيق أهدافها وفقا لاتجاهات متعددة قمنا بحصرها في ثلاثة(03) اتجاهات مشتركة بينها جميعا متمثلة في تحقيق هدف التعرّف والتفسير لأهم الاضطرابات التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية باختلاف مستوياتهم الدراسية، أمّا الهدف الثاني المشترك فهو تحديد الفروق بين مجموعات الأسوياء وذوي الاضطراب، والهدف الثالث فهو بحث العلاقة وطبيعتها؛ في حين أنّها اختلفت وفق اتجاهات متباينة منفردة أمكن للباحثة تحديدها في أربعة(04) اتجاهات تزيد وتنقص حسب متغير البحث فيها وجزئياته المكوّنة من الكشف المبكّر والاستعداد للتمدرس إلى اضطرابات الكتابة واضطرابات التعلم عامة، اضطراب الخط أو الإملاء أو التعبير الكتابية إلى الوعي اللساني بمستوياته: ممثلة في تحقيق هدف توضيح أهمية تكييف الاختبارات التقييمية في اللغة العربية بالاعتماد على أوزانها، أمّا الثاني فهو تحقيق هدف التنبؤ بالاضطرابات، الثالث تحقيق هدف البناء وحساب الخصائص السيكومترية من خلال بناء الروائز الكتابية للتشخيص، الرابع تحقيق هدف تصنيف وتفسير الاضطراب وتحديد نوعه في الطور المحدّد، الرابع تحقيق هدف التقييم من خلال مكتسبات اللغة العربية في نهاية المرحلة التعليم الابتدائي، وتقديم آليات محددة للتقييم والتشخيص.

3-4-7 من حيث المنهج: المُلاحظ أن كلّ الدراسات اتفقت على اعتماد منهجين: المنهج الوصفي والمنهج التجريبي الذي انفردت به الدراسات التي هدفت إلى تحقيق الهدف العلاجي؛ وقد كان الاختلاف في نوع الأسلوب المعتمد خاصة بالنسبة للمنهج الوصفي في أنواع مختلفة نذكرها في أسلوب دراسة الحالة، أسلوب تحليل المحتوى.

كما نجد المنهج القبلي في كل من الدراستين اللتين تتعلّقان بمستوى الوعي المعجمي الدلالي لكل من الباحثين إسماعيل علوي والغالي أحرشاو، في حين يزيد هذا الأخير بالمنهج الإمبريقي الذي قام بربطه ببناء الفرضيات العامة حول التمثلات الدلالية للأطفال ثمّ باستخدام اختبارات مفتوحة الهدف منها هو تحديد مكونات هذه التمثلات.

4-4-7 من حيث الأدوات: اتفقت الدراسات السابقة **على** اعتماد أنواع مختلفة من الأدوات؛ لنجد أنّها لم توضّح طريقة العمل بكل نوع أداة سواء في جانبها الاستطلاعي أو الأساسي إلّا في دراسات قليلة، إضافة إلى أنّنا نجد أنواع أدوات مشتركة بين دراسات الباحثين نذكرها تِباعا: المقابلة، اختبارات تقييم الذكاء، مقياس الأهبة أو الاستعداد للالتحاق بالمدرسة من اعداد عادل عبد الله(2009)، شبكة الملاحظة، ، اختبار نص العطلة للقراءة للباحثة غلاب نصيرة، اختبارات تقييم المعارف الفونولوجية باعتبارها الاختبارات المحورية للدراسة ككل سواء كانت اختبارات من بناء الباحثين أنفسهم، أو تكييفهم أو أنّها اختبارات متبنّاة مباشرة، اختبار المقارنة والفهم وقد جاءت بصيغة اختبار لفظي مقارنة الألفاظ والتعرف عليها لكنّها تحتوي على نفس المبدأ والهدف، إضافة إلى اختبار الفهم والإنتاج الذي جاء بصيغة اختبار انتاج الفعل المعيّن انطلاقا من مثير لفظي في دراسة الباحث الغالي أحرشاو، اختبار قياس دقة القراءة، اختبار المعجم الذي جاء بصيغة التعرف على الكلمات، اختبار الذكاء، اختبار الإملاء، اختبارات تقييم المعارف المورفو-اشتقاقية باعتبارها الاختبارات المحورية للدراسة ككل حيث أنّ الملاحظ هنا أنّها من بناء أو تطوير الباحثين أنفسهم.

5-4-7 من حيث العيّنة: أنّ أوّل ما نلاحظه أنّ هنالك عدد قليل جدا من الباحثين ممن يوضحون إجراءات عرض العينة من حيث تحديد المعنية منها بالدراسة الاستطلاعية أو بالدراسة الأساسية بطريقة توضح أكثر للقارئ تخدم طبيعة الموضوع وهدفه.

كما نُلاحظ تباين العينة المختارة من طرفهم بشكل واضح في اتجاه واحد ممثّل في عينة التلميذ(إناث وذكور) على مختلف المستويات الصفية(من مرحلة التحضيري وصولا إلى مرحلة الثانوية) وبأعداد مختلفة تم اختيارها بشكل عشوائي أو قصدي بطريقة تخدم طبيعة الموضوع وهدفه.

ثم اختيار عيّنة المعلّم بدرجة أقل ولكن كعينة ثانية مصاحبة لعينة التلاميذ. أما بالنسبة للولي أو الأخصائي على اختلاف مواضيع التدخل العلاجية أرطفونية، نفسية، تربوية فهي غير معتمدة بشكل نهائي في هذه الدراسات.

5-7 موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

استقراء الدراسات السابقة لم يسمح لنا بتحديد مكانة دراستنا الحالية منها وفقط، إنما سمح كذلك باستخراج زوايا نظر مختلفة لموضوع الدراسة؛ حيث أنّ طريقة الأخذ فيه حسب كل زاوية أعطته أنساق مختلفة رغم أن مرجعية المتغيرات(الكشف المبكّر، اضطرابات الكتابة، الوعي اللساني) قد تكون واحدة في بعض التقاطعات. ولم تكن هذه الطريقة إلّا من باب الالتزام بالتعامل المنهجي السليم مع الدراسات السابقة في البحث العلمي من جهة ومن جهة أخرى لتحقيق الاستفادة المثلى منها في استخراج فجوة البحث وأجرأت العمل عليها في أطوار العمل ككل خاصة منها إبراز موقع الدراسة الحالية.

أين نستدل هنا بما جاء به الباحثان بوترعة والأزهر **(2019، ص99-100):** "على أنّها تعتبر أحد مؤشرات نجاح البحث التي ستقود القارئ تلقائيا إلى النقطة التي سيبدأ منها دراسته، وهذا ما يُعرف بتحديد الفجوات البحثية ونقطة انطلاق البحث الحالي من خلال البحوث السابقة".

في هذا الشأن عمدت الباحثة إلى التوليف بين ما تمّ عرضه من خلال التعليق البيبليوغرافي العام وإضفاء التحليل البُعدي، للقيام بتفصيل محدّد بخصوص المتغيرات، الأهداف، الأدوات ونتائج الدراسة في عرضها بشكل جزئي ثمّ جمعها في عنصرين مهمين هما الفجوة التي يعالجها الموضوع وجوانب الاستفادة من الدراسات السابقة لتحديد موقع الدراسة الحالية وضبط نقاط انطلاقها

1-5-7 الفجوة التي يعالجها الموضوع

أ- من حيث المتغيرات:

- **بالنسبة للكشف المبكّر:** نجد أنّ الدراسات السابقة التي اعتمدت عليها الباحثة في هذا المتغير موزعة بطريقة متباينة؛ حيث نستطيع استخراج أكثر من فجوة فيها، فالأولى تتعلّق بمفهوم الكشف المبكّر أين لم نجد مفهوما واضحا يؤسس له كعملية عيادية بشكل جامع ومانع، الثانية تتعلّق بالمرحلة العمرية الموجّهة لعملية الكشف المبكّر ككل فهي في الغالب مربوطة بـ04 إلى 05 سنوات ما يُقابل مرحلة الطفولة المبكّرة دون بقية المراحل النمائية، في حين تمّ إغفال نقطة مهمة جدّا وهي ربط المرحلة العمرية بالمهارة النمائية أو الأكاديمية التي تكتمل فيها من جهة ومن جهة أخرى بمسار الاكتساب في شقيه العفوي والواعي. ما يقودنا إلى الفجوة الثالثة وهي مستويات الكشف أين لاحظت الباحثة أنّ استعمال هذا الإجراء كلٌ متكاملٌ لم يقم فيه الباحثون بأي تحديد لمستوياته أو حتى تفعيلها، وفي نقطة أخرى رابعة وهي مآلات هذا الكشف فمن غير المعقول تفعيله كإجراء دون تحصيلها بالنسبة للاضطراب المحدّد، ناهيك عن إجراءاته وكيفية القيام بها.
- **بالنسبة لاضطرابات الكتابة:** نجد أنّ الدراسات موزعة بطريقة متباينة بين اختيار متغيرات البحث فيها؛ حيث نستطيع استخراج أكثر من فجوة فيها، فالأولى تتعلّق بمفهوم اضطرابات الكتابة أين لم نجد مفهوما واضحا ثابتا يؤسس لها كاضطراب يجمعها في أكثر من مستوى مكوّن لها وهي الخط والإملاء والتعبير الكتابي ناهيك عن تضمين

كونها واحدة من الاضطرابات النمائية العصبية المحدّدة، إضافة إلى وجود تضارب فيما يتعلّق بقضية المصطلح أين أغفل الباحثون الإشارة إلى المفهوم الذي ستتبنّاه دراساتهم لنجد استعمالا متعددا في تضمينها بين الصعوبة والاضطراب والمشكلات .. **إلخ**، في مقابل أنّ دلائل DSM4 و5 DSM و CIM10 و CIM11 اتفقت على استعمال مفهوم واحد مشترك بينها وهو الاضطراب وما يتعلّق بجزئية تطبيق محكات الاستبعاد تفاديا لهذه الجزئية أي الخلط بين المفاهيم.

أمّا بالنسبة للفجوة الثانية فهي تتعلّق باتجاه الدراسة؛ حيث ومن خلال الجدول أسفله يتّضح أنّ الاتجاه نحو دراسة اضطرابات التعلم بصفة عامة هو الأكثر تناولا في مختلف محاور الدراسة المحدّدة(الكشف المبكّر، التعرّف، التقييم، التشخيص واقتراحات التدخل)، في حين أنّ دراسة اضطرابات التعلم النمائية والأكاديمية ككل قليل التناول من خلال هذه المحاور ما يشير إلى أنّها تحتاج إلى الاهتمام والاضافة (حسب رأي الباحثة)،

أمّا بالنسبة لدراسة اضطرابات تعلم الكتابة ككل فلا يوجد فيها تناول تماما من خلال محور الكشف المبكّر مما يشير إلى أنّ التوجه إلى دراستها من خلال هذا المحور يحتاج إلى الاهتمام والاضافة بشكل كبير. أمّا الاتجاه نحو دراستها من حيث محاور المسح والتعرف والتقييم والتشخيص واقتراحات التدخل فهي الأكثر تناولا حسب رأي الباحثة وما يبيّنه جدول الدراسات السابق، إضافة إلى أنّ دراسة اضطرابات تعلم الكتابة كل على حدى فهي كذلك قليلة التناول خاصة منها التعبير الكتابي بشكل كبير ثم الخط في محاور التقييم والتشخيص واقتراحات التدخل وكذلك المسح والتعرف.
وبالإشارة إلى دراسة اضطراب تعلم القراءة فهو كذلك قليل التناول؛ حيث تمّ العمل عليه من خلال محور الكشف المبكر دون المسح والتعرّف أو التقييم والتشخيص واقتراحات التدخل مما يشير إلى أنّ التوجه إلى دراستها من خلال هذه المحاور يحتاج إلى الاهتمام والاضافة(حسب رأي الباحثة).

جدول رقم(03): يوضح توزيع الدراسات السابقة من حيث محاور البحث فيها والمتغيرات التي تتناولها

		الكشف المبكر	المسح والتعرف		التقييم والتشخيص و اقتراحات التدخل		
اضطرابات التعلم بصفة عامة(قراءة، كتابة، حساب)		محمد أحمد خليل	قدّي سمية جاب الله سعد عرابي		مجموع الدلائل		
اضطرابات التعلم النمائية		عبد الواحد يوسف وفاطمة علي نوفل	////////		////////		
اضطرابات التعلم الأكاديمية ككل		////////	////////		////////		
اضطراب تعلم القراءة		مراكب مفيدة	////////		////////		
اضطرابات تعلم الكتابة ككل	الخط	////////	////////	بن فليس خديجة وحمودي فاطمة	////////	صدقاوي أمينة	بن بوزيد مريم
	الإملاء	////////	ومهدية بن عدنان وزياد أمين بركات		جمال رشاد فقعاوي		
	التعبير الكتابي	////////	////////		////////	////////	

- **بالنسبة للوعي اللساني:** نجد أنّ الدراسات موزعة بطريقة متباينة بين اختيار متغيرات البحث فيها؛ حيث نستطيع استخراج أكثر من فجوة فيها، فالأولى تتعلّق كذلك بمفهوم الوعي اللساني أين لم نجد مفهوما جامعا يعالج هذا المتغير في كل مستوياته التي يتضمنها من وعي صوتي فونولوجي، معجمي دلالي ومورفوتركيبي.

بالنسبة للفجوة الثانية فهي تتعلّق باتجاه الدراسة؛ أين لا نجد دراسة واحد تستوفي جميع مستويات الوعي اللساني بالمعالجة والتحليل في مختلف محاور البحث، فهي مقسّمة التناول في مستوى واحد أو مستويين كذلك المعالجة فيه أو فيهما ذات اتجاهات متباينة حيث ومن خلال الجدول أسفله يتّضح أنّ الاتجاه نحو دراسة الوعي الصوتي الفونولوجي يركز تناوله على اضطراب تعلم القراءة بأكبر عدد من الدراسات، دون بقية التناولات في مجال اضطرابات التعلم من حيث المراحل النمائية والتكوينية، اضطرابات التعلم بصفة عامة(قراءة، كتابة، حساب)، اضطرابات التعلم النمائية، اضطرابات التعلم الأكاديمية ككل، اضطرابات تعلم الكتابة ككل أو بأجزائها(الخط، الإملاء والتعبير الكتابي). ما يشير إلى أنّ دراسة الوعي الصوتي الفونولوجي في مجال اضطرابات التعلم يحتاج إلى الاهتمام والاضافة، ما عدا اضطرابات تعلم القراءة فهي مستوفية الدراسة(حسب رأي الباحثة).

أمّا بالنسبة لدراسة الوعي المعجمي الدلالي فهو يركز تناوله على المراحل النمائية والتكوينية دون بقية التناولات في مجال اضطرابات التعلم ككل. ما يشير إلى أنّ دراسته في هذا المجال ما يزال بحاجة إلى الاهتمام والاضافة. كذلك فإنّ دراسة الوعي المورفوتركيبي يركز تناوله على اضطراب تعلم القراءة بأكبر عدد من الدراسات، ثم اضطرابات تعلّم الكتابة ككل، ثم دراسة الميتا إملاء، ثم دراسة المراحل النمائية والتكوينية. دون بقية التناولات في مجال اضطرابات التعلم من حيث اضطرابات التعلم بصفة عامة(قراءة، كتابة، حساب)، اضطرابات التعلم النمائية، اضطرابات التعلم الأكاديمية ككل، الخط والتعبير الكتابي. ما يشير إلى أنّ دراسة الوعي المورفوتركيبي في مجالات اضطرابات التعلم المحددة يحتاج إلى الاهتمام والاضافة(حسب رأي الباحثة).

جدول رقم(04): يوضح توزيع الدراسات السابقة من التي اهتمت بالوعي اللساني وعناصر الاهتمام فيها

		الوعي اللساني		
		الوعي الصوتي الفونولوجي	الوعي المعجمي الدلالي	الوعي المورفوتركيبي
المراحل النمائية والتكوينية		////////	إسماعيل علوي الغالي أحرشاو	آيت علّال أسماء وبوستاتي أحمد
اضطر ابات التعلم بصفة عامة(قراءة، كتابة، حساب)		////////	////////	////////
اضطر ابات التعلم النمائية		////////	////////	////////
اضطر ابات التعلم الأكاديمية ككل		////////	////////	////////
اضطراب تعلم القراءة		بن الطاهر التجاني، عبد المجيد الناصر، فارسي إبراهيم خليل. شنافي عبد المالك، لواني يمينة، ونواني حسين. إبراهيم مهديوي.	////////	شنافي عبد المالك محمد الحسن خديجة بوعناني مصطفى وعبد العزيز ربيع
اضطر ابات تعلم الكتابة	الخط	////////	////////	//////// محمد الحسن خديجة

ككل					بوعناني مصطفى وعبد العزيز ربيع
	الإملاء	////////	////////	**الميتا إملاء:** بوعناني مصطفى وعبد العزيز ربيع وانيلا فيرجو	////////
	التعبير الكتابي	////////	////////	////////	////////
	الإملاء	////////	////////	الوعي المورفوتركيبي	
	التعبير الكتابي			////////	

ب- من حيث الأهداف: من خلال استخراجنا لنقاط الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة فيما يتعلّق بالأهداف أمكنّنا تحديد مجموعة من فجوات البحث بالنسبة لكل متغيرات من متغيرات دراستنا الحالية؛ ذلك أنّ الدراسات السابقة أغفلت تحقيق هدف التنبؤ بمستوياته في الوقاية من الدرجة الأولى والثانية والثالثة بالنسبة لمتغير الكشف المبكّر على الغم من أنّ الغاية القصوى من تفعيله كإجراء في الأوساط العيادية على العموم والمدرسية على وجه الخصوص هو تحقيقه بالنسبة لكل الاضطرابات ونُخصّص منها اضطرابات اللغة المكتوبة كثاني متغير في هذه الدراسة. أمّا بالنسبة للوعي اللساني فقد تمّ إغفال الكثير من الأهداف فيما يتعلّق بتحقيق هدف التعرّف على طبيعة العلاقة بين اضطرابات الكتابة والوعي المعجمي الدلالي، إمكانية التنبؤ باضطرابات الكتابة من خلال مؤشرات الوعي اللساني ثم تصنيفها وتفسيرها، وإعطاء اقتراحات التدخل بناء على ذلك. إضافة إلى الإغفال الكلي(حسب إطلاع الباحثة)عن تحقيق الهدف المتعلّق بتطوير وبناء أدوات قياس متخصصة تجمع بينها. أين يمكن توضيح هذه الفجوات من خلال هذا الجدول:

جدول رقم(05): يوضح توزيع الدراسات السابقة التي اهتمت بالوعي اللساني و اتجاهات الأهداف فيها

		الوعي اللساني		
اتجاهات الأهداف	اضطرابات الكتابة	الوعي الصوتي الفونولوجي	الوعي المعجمي الدلالي	الوعي المورفوتركيبي
العلاقة	✓	✓	////////	✓
الفروق	✓	✓	////////	////////
التنبؤ	✓	////////	////////	////////
الكشف	✓	////////	////////	////////
العلاج	✓	////////	////////	////////
التقييم	✓	////////	////////	////////
التصنيف والتفسير	✓	✓	✓	////////
التطوير والبناء	✓	////////	////////	////////

ت- **من حيث المنهج:** نجد أنّ الدراسات السابقة قد اعتمدت على المنهج الوصفي بشكل واضح ومتباين بشكل كبير، على اختلاف المتغيرات والأهداف التي تسعى إليها، ولكنّ الملاحظ هنا هو إغفال عدم توضيح إجراءات العمل به ككل أو في أساليبه، وحتى عدم توضيح طبيعة المنهج في حدّ ذاته في كثير من الأحيان ما اضطرّ الباحثة إلى استخراجه.

ث- **من حيث الأدوات:** اختيار الأدوات بالنسبة لنا كباحثين يُلزمنا الخضوع إلى مجموعة من المعايير: طبيعة العينة والعمر، الخاصية التي تقيسها الأداة، والهدف من القياس. اسقاط هذه المعايير بالتحليل والتمحيص على الأدوات التي تمّ استعمالها في الدراسات السابقة، ولعلّ الملاحظة التي تشمل كل الأدوات التي تمّ استعمالها في الدراسات السابقة تمكننا من استخراج أكثر من فجوة فيها؛ فالأولى تتعلّق بالجانب الإجرائي فيها أين تمّ إغفال توضيح الإجراءات النظرية والتطبيقية التي تمّ اتباعها من طرف الباحثين في تبنّيها أو تصميمها أو تطويرها في حال كانت من بنائهم أو تطويرهم، إلّا في دراسات قليلة جدا نذكر منها دراسة الباحثة صدقاوي أمينة التي خصّصت جزء معتبرا لهذا الأمر.

أمّا الفجوة الثانية فهي تتعلّق بتضمين خصائص الأدوات المستعملة وتوجيهها؛ أين أمكننا تلخيصها في هذا الجدول:

جدول رقم(06): يوضح توزيع فجوة البحث بالنسبة للأدوات

	طبيعة الأدوات
طبيعة العينة والعمر	أنّها اختبارات موجهة لفئة معينة دون الأخرى: التلميذ والمعلّم بدرجة أقل من حيث ترشيح الفئات التي يحددها له الأخصائي، والتطبيق من طرف الأخصائي في حين أنّ العمل العيادي في إطار اضطرابات الكتابة خاصّة يحتاج إلى آلية متكاملة تربط بين كل الأشخاص المحيطين بالطفل بأكبر استفادة ممكنة تسمح في مرحلة لاحقة بتحقيق عوامل الوقاية قبل التأكد من عوامل التشخيص والعلاج.
	بالنسبة للدلائل التي تمّ اقتراحها بالنسبة لاضطرابات التعلّم فهي بادرة في المجال، خاصة من حيث تقنين عملية التدخل بالنسبة لمعلّم التربية الخاصة، وتحديد الأدوات التي عليه استعمالها له وللتلميذ في المرحلة وذلك نظرا لطبيعة البيئة التربوية في دول الخليج وانتهاجها لمعلّم خاص بذوي الاحتياجات الخاصّة ذو تكوين ومؤسسات معينة، أمّا بالنسبة للمعلّم العادي والمعروف عندنا فهذه الدلائل ليست موجهة له إضافة إلى أنّها أغفلت دور كل من الولي والأخصائي وأي مرحلة على كل واحد منهما التدخل فيها وطريقة التدخل، مع تحديد قراءات النتائج، تصنيفها وتفسيرها.
الخاصية التي تقيسها الأداة	تم استعمال مجموعة من الأدوات التي تقيس أو تخدم مهارة لغوية أو سلوكية محددة في إطار اختبار معيّن أو استبيان، أو حتى بطارية موجهة دون ربطها بما تتعلّق به سواء قبل التطبيق أو بعد التطبيق على الأقل من ناحية التوجيه(مثال: في حال فشل التلميذ في مهارة معينة فهذا يعني أنّ المهارة الأخرى التي تتعلّق بها قد تعاني من ضعف معين ويجب تقييمها).
	أنّ عامل القياس(إعطاء علامة 01 للأداء وعلامة 00 للخطأ أو عدم الإجابة) هو من أضعف طرق القياس مما لا يُعطي أي قراءة للنتائج ويسمح بتدخل عامل الذاتية بشكل كبير في تحديد أوزان الإجابة وبالتالي الحكم على أداء التلميذ في المهارة المطلوبة.
	أنّها اختبارات لا تستنبط معاييرها أو محتواها من محتوى المناهج التعليمية الموجهة للطفل، ولا ترجع إلى المعايير النمائية والتكوينية اللغوية والميتالغوية، المعرفية والميتامعرفية.
الهدف من القياس	أنّها اختبارات متفرّدة ومعزولة كل واحدة منها يخدم مرحلة عمرية معينة دون وجود عامل الاستمرارية والتكامل بينها من حيث: الأهداف، العمر، المهارات التي يجب قياسها حاليا أو نعود إليها في مرحلة سابقة للتأكد.
	أنّها أدوات بحتة تستوفي عامل التعليمات وحساب النتائج فقط دون التعليق عليها أو قراءتها مما يسمح بإعطاء فكرة أوضح عن متغيرات القياس في إطار أهداف الكشف والتعرف، التقييم، التنبؤ ... إلخ
	أنّها أدوات يستطيع الأخصائي استعمالها للتقييم والتشخيص وهذا هو المطلوب، لكن علينا أن لا ننسى عوامل التعرّف

	والوقاية التي تكون مسندة إليها كدفاتر أو كتبيات مصغّرة موجهة للمعلّم أو الوليّ لتحقيق هذه العوامل خاصة منها الكشف المبكّر وتحقيق مبدأ العمل ضمن فريق متعدد التخصصات

ج- **من حيث العينة:** ملاحظة أنواع العيّنة تمّ استعمالها في الدراسات السابقة من طرف الباحثين تمكننا من استخراج أكثر من فجوة فيها؛ فالأولى تتعلّق بأنّ هنالك عدد قليل جدا من الباحثين ممن يوضحون إجراءات عرض العينة من حيث تحديد المعنية منها بالدراسة الاستطلاعية أو بالدراسة الأساسية بطريقة توضح أكثر للقارئ كيف تخدم طبيعة الموضوع وهدفه، إضافة إلى معايير ومبررات اختيارها. أمّا الفجوة الثانية فهي تتعلّق بطبيعة العيّنة أين نجد أن أكثر نوع عيّنة معتمد من طرف الباحثين هو التلميذ على مختلف المستويات الصفية(من مرحلة التحضيري وصولا إلى مرحلة الثانوية) بشكل عشوائي أو قصدي.، ثم المعلّم بدرجة أقل ولكن للحصول على معلومات عن التلاميذ أو ترشيح الذين يعانون من اضطرابات في التعلّم أو السلوك بصفة عامة، إضافة إلى إغفال الاستعانة بكل من الولي والأخصائي. الفجوة الثانية وهي تحديد نوع عيّنة واحد، مثل: اختيار التلاميذ أو اختيار المعلّمين... إلخ، دون أن نجد دراسة استعانت بهم ككل التلميذ والمعلّم والوليّ إضافة إلى الأخصائي.

الفجوة الثالثة وهي تتعلّق بنوع آخر من أنواع العيّنات وهي دفاتر التلاميذ ومنتوجهم المكتوب، كتب اللغة العربية، مناهج اللغة العربية، دليل المعلّم والوثيقة المرافقة أين كان فيه إغفال كبير في الاستعانة بها كونها المصدر المباشرة لضبط تعلّمات التلميذ كمحور للعملية التعلمية-التعليمية، إضافة إلى ذلك مراعات جميع أطوار التعلّم وفقا لمسار الاكتساب وخصائصه منذ فترة التحضيري وصولا إلى السنة الثالثة ابتدائي.

2-5-7 جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة و انطلاق الدراسة الحالية

أين يمكننا طرح جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة وانطلاق الدراسة الحالية على **ثمانية مستويات(08)** تمّ استخراجها من خلال تحليل وتمحيص الدراسات السابقة؛ ذلك لإعطاء شرعية علمية لتناول الموضوع من خلال ما وقع فيه الباحثون من فجوات وما فاتهم من زوايا.

أ- على مستوى التوجّه إلى الموضوع ككل أي اقتراح دليل للكشف المبكّر عن اضطرابات الكتابة؛

فإنّ الدراسات السابقة التي استعانت بها الباحثة تبيّن وجود هذا التوجّه من خلال دراسة الباحثة مراكب مفيدة التي بحثت عن تحديد من بين السيرورات المعرفية تلك الأكثر تنبؤا والتي تسمح بالكشف المبكر عن صعوبات القراءة المحتملة مستقبلا ولكن كدراسة ماجستير كان الكشف المبكّر أحد المتغيرات الأساسية فيها وواحدا من الأهداف التي سعت إلى تحقيقها وليس كدليل علمي وعملي، هذا الأخير الذي جاء في مجموع الدلائل المقترحة من طرف وزارة التعليم العالي للمملكة العربية السعودية لسنوات2020، 2015 لكل من معلّمي المرحلة الابتدائية، المتوسط والثانوي وهي التي تهدف إلى تقديم مرجع علمي في مجال اضطرابات التعلّم، وتوحيد إجراءات العمل في برامجها وتوثيقها لمساعدة العاملين فيها على التعامل مع هذه الفئة، ضمن آليات محددة للتقييم والتشخيص. إضافة إلى دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي اللغة العربية على المستوى الوطني لسنة 2023 الذي جاء على طبيعة شمولية تعتمد على بعدين أساسيين تحصيلي وتشخيصي.

ب- على مستوى التناول؛ تعتبر السيكولوجيا اللسانية المعرفية المحكومة **بنظرية النظريات** هي الميدان المرجعي الذي يندرج فيه هذا الموضوع بالتحديد، أين سعت الباحثة إلى نمذجتها في إطار الدليل وإضفاء لمسة التخصص عليها لإعطائها التوجّه العيادي في مجال الكشف بمختلف مستوياته المتراكبة ومآلاته، ناهيك عن توليف مجموع مجالات أخرى لعلّ أهمها هي ديداكتيتك العلوم واللسانيات الديداكتيكية.

- **فعلى مستوى النظريات السيكومعرفية**، نجد أنّ الاتجاه البنائي التكويني مع أقطابه الكلاسيكيين أو الجدد بياجيه(Piaget , 1945)، سنكلير (Sinclair, 1967)، باسكوال ليون(Pascual Léon ,1967)، روبي كبيز Ruby (Cuppiz, 1985) كان يعتبر المعرفة اللغوية كإحدى تجليات النشاط التمثلي وتشترك مع باقي الميكانيزمات المعرفية الأخرى في تحريك وتيرة النمو، التي تنتقل من مرحلة الفعل الحركي إلى المعرفة المجرّدة، ومن المعرفة غير الرمزية واللاواعية إلى المعرفة الرمزية والواعية والانتباه الذهني أو بنية المراقبة التنفيذية.
- **وعلى مستوى المر افق السيكولسانية** هناك من الباحثين من يعتبر أنّ الوعي اللغوي يكون في فترة مبكرة من نمو الطفل وتتجلى هذه القدرة في التفكير في اللغة والوعي بعناصرها ومكوناتها وفي إنجاز العديد من الأنشطة اللسانية الواعية المبكرة كاللعب بالكلمات وتصحيح أخطائه وأخطاء الآخرين والحكم على بعض الجمل والملفوظات.

وعلى العكس من ذلك هناك مواقف أخرى يدافع أقطابها عن فكرة التفكير الصريح في اللغة، أي أنّ الطفل لا يتمكن من الوعي بالجوانب الفونولوجية والدلالية والتركيبية والمعجمية والتداولية إلّا إذا دخل إلى المدرسة وتعلّم القراءة والكتابة واكتسب خطابا لسانيا يمكنه من إنجاز العديد من المهام والأنشطة، كإصدار الأحكام والقيام بالمقارنات وتقطيع الوحدات اللسانية إلى عناصر صغرى.

غير أنّ نظرية النظريات تشكّل التوجه الحالي والجديد في الدراسات والأبحاث السيكومعرفية والسيكولسانية، هذه النظرية الجديدة حاولت الجمع بين أطروحة الوعي اللغوي المبكر وأطروحة الوعي اللغوي المتأخر، أي بين نظرية النمو ونظرية التعلّم، بين الاكتساب اللغوي داخل مجال الأسرة والوعي اللساني داخل فضاء الأسرة؛ إذن يمكن الاستنتاج أنّ الطفل يتوفر على مجموعة من المعارف والمعلومات والأفكار الواعية ويتمكن من استثمارها وتوظيفها في فهمه وانتاجه للجملة والحكم عليها وإدراكه لمكوناتها وعناصرها، وهي معارف أو تمثلات تتفاعل داخلية وخارجية، وميكانيزمات آلية ومراقبة ومعلومات واعية ولا واعية ذات مصادر أسرية ومدرسية وذلك في إطار رؤية تفاعلية. **(علوي، 2009، ص4-6)**

حيث لا يُعد فعل الكتابة مجرد تطبيق دقيق لمجموعة من القواعد الصوتية الإملائية(أي تحويل الوحدات الصوتية إلى وحدات غرافيمية)، وتعلّم ممنهج للاستثناءات في هذا التحويل؛ ولكنّه يشكّل في عمقه الإجرائي استعمالا ضروريا لكل المعارف الاشتقاقية والتصريفية بالإضافة إلى وعي متقدّم بالصيغ والأوزان التي يختص بها المستوى الصرفي من كل لغة وحيث يكون من دقائق تأثيرها على البنية الخطية للوحدات اللغوية توجيه المكتوب نحو مخالفة المنطوق في حالات مخصوصة وبأحكام لسانية لا تستقيم مضامينها إلا في سياقات دون أخرى. **(بوعناني، ربيعة، 2015، 160-161)**

ت- **على مستوى ضبط المفاهيم:** أين استطاعت الباحثة ضبط أهم مفاهيم الدراسة الحالية من خلال تحليل المؤشرات التي تمم الاستناد إليها من طرف الباحثين لكل من؛ الكشف المبكّر، اضطرابات الكتابة والوعي اللساني بمستوياته.

ث- **على مستوى اختيار المتغيرات والربط بينها؛** أنّها ركزت على المتغيرات الأقل تناولا في الدراسات السابقة، وهي: اضطرابات الكتابة من حيث المراحل النمائية والتكوينية، الوعي الصوتي الفونولوجي من حيث المراحل النمائية والتكوينية ومن خلال محاور المسح والتعرّف والتقييم والتشخيص واقتراحات التدخل، اضطرابات التعلم النمائية وربطها بالوعي اللساني، اضطرابات التعلم الأكاديمية ككل وربطها بالوعي اللساني، اضطرابات تعلم الكتابة(الخط والتعبير والكتابي) خلال محور الكشف المبكر وربطها بالوعي اللساني.

فنجد أنّ الدراسات السابقة ركزت في اهتمامها على دراسة مستوى ميتالساني واحد، ما عدا دراسة واحدة فقط للباحث شنافي عبد المالك(2019) التي جمع فيها بين جانبين لسانيين(الصوتي الفونولوجي والمورفواشتقاقي)، وأنّ الدراسات في أغلبها تذهب إلى دراسة الوعي الصوتي الفونولوجي دون الرجوع إلى مراحله النمائية التكوينية، ثم الوعي المورفواشتقاقي دون الوعي المورفوتركيبي ككل، ثم الوعي المعجمي الدلالي الذي يتوفر على دراستين فقط ومع شهادة صاحبي العمل بقلّة وندرة التوجه إلى دراسته، وأنّ الدراستين في حدّ ذاتهما تهتمان بالجانب الدلالي دون المعجمي ولا تجمعان كل العناصر المتعلقة به أي المستوى الدلالي.

لتبرز هذه الدراسة كمحاولة تكميلية توليفية تعالج النقص وما تمّ إغفاله في بعض الأبعاد التي تمّ الإشارة إليها بشيء من التفصيل وفتح المجال للدراسة الحالية كدراسة مكملة؛ من خلال تناول اضطرابات الكتابة في كل عناصرها المكونة(الخط، الإملاء والتعبير الكتابي) مع إبراز كل العناصر بشكل متمايز وليس متماهٍ يغلب فيه الواحد دون الآخر مع مراعات الجانب النمائي التكويني لكل واحدة منها مع تفعيل محور الكشف المبكّر في مختلف مراحله التي يتكون منها(المسح والتعرّف والتقييم) والتي يقود إليها سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة(التشخيص واقتراحات التدخل)

ولم تكتفي الباحثة هنا بالكشف عن اضطرابات الكتابة بل سعت إلى ربط هذه العملية بالوعي اللساني في كل مستوياته الشكلية بكل عناصرها المكونة الصوتية الفونولوجية، المعجمية الدلالية والمورفوتركيبية للجمع بين كل المستويات الميتالسانية ومراعات جوانبها النمائية التكونية كذلك.

أين تروم هذه الدراسة إلى الربط والتوليف بين متغيرات تمّ إثبات أوجه التقصير في تناولها من خلال تحليل الدراسات السابقة سواء للكشف المبكّر في مستوياته، أو الاتجاه نحو دراسة نوع محدّد من اضطرابات الكتابة ممثلا في الإملاء دون الخط أو التعبير الكتابي بدرجة أقل ناهيك عن ربطها جميعا بالوعي اللساني الذي طالما تعلّق بتعلّم اللغة الثانية، وإذا تمّ التطرق إليه فإنّ هذا التطرّق يكون في مستوى واحد هو الوعي الصوتي الفونولوجي وربطه باضطراب القراءة دون الكتابة على الرغم من صعوبة الفصل بينهما كاضطرابين نمائيين عصبيين ممّا يشير إلى وجود زاوية خلل معينة استندنا إليها في هذا التوليف الذي قمنا بالتنبيه إليه وتبنّيه في الدراسة الحالية. وندلّل هنا بماء جاء في دراسة الباحث المغربي بوعنّاني ربيع(2015): **أنّه** "من المعلوم أنّ المراحل الأولى لتعلّم الكتابة تقوم بتفعيل إجراءات التسنين الفونولوجي، وهو ما يلزم المتعلم ضرورة امتلاك وعي فونولوجي يؤهله لإقامة حدود التوافق بين ما يُنطق صوتيا وما يُكتب خطيا، لكن تعقد البناء اللغوي بأبعاده المختلفة يفرض ضرورة استحضار معلومات لسانية إضافية توفرها مستويات لسانية أخرى(صرفية، ونحوية، ودلالية، وتداولية...) بقصد التحقق من سلامة نطق ما هو مكتوب، أو إتقان كتابة ما هو منطوق، فمنذ أن وجهت العديد من الدراسات المرتبطة بالإنجاز اللغوي المكتوب، عنايتها لإشكالية تقييم الدور الذي يمكن أن تلعبه الضوابط الفونولوجية في مسارات تسنين الإملاء، والباحثون في كل ما يصلون إليه من نتائج يُعيدون صياغة فرضياتهم المرتبطة بالبحث في أهمية الإملاء في الإنجاز اللغوي المكتوب".

وليس من شك في أنّ التمكن من ناصية الإملاء في أي لغة يمر بمراحل عدّة على حدّ ما تقتضيه مسارات تثبيته من استدعاءات مفصّلة لما استقر في الوعي اللساني للمتعلّم من معارف تنتمي لمستويات لسانية متباينة؛ وهما ما يلزمنا إدراك عمق التفاعل المقرر بين المستويات اللسانية في تدعيم مقاصد الإدراك الجيّد لإملاء اللغة العربية، استنادا إلى عمق الخلفية المعرفية التي بنيت عليها أسباب التقعيد اللغوي العربي وأحكامه وثوابته. وبقطع النظر عمّا يمكن لتحديد مراحل اكتمال ثوابت الإملاء من تباين في النظريات والمقاربات المختلفة. هناك توافق حول انتظامها في مراحل ثلاث: الإملاء الفونيمي، الإملاء المعجمي، والإملاء النحوي.

ج- **على مستوى الأهداف**؛ تبرز هذه الدراسة كمحاولة تكميلية توليفية تعالج النقص وما تمّ إغفاله في بعض الأهداف المحققة من خلال الدراسات السابقة في موضوع اضطرابات اللغة والوعي اللساني، وتستند على ما تمّ تغطيته كمرجعية انطلاق، فتغطية الهدف المتعلّق بالكشف والتعرّف يسمح بأن يكون منصة انطلاق سليمة للدراسة الحالية إلى البحث عن تغطية هدف العلاقة بين اضطرابات الكتابة وما تبقى من المستويات الميتالسانية المعجمية الدلالية، للتحقق وإبراز الأهمية كهدفين لا يتعلّقان بالمستوى المعجمي الدلالي فقط بل يتجاوزانه إلى بقية المستويات هذا الذي سيسمح لنا في مرحلة معينة من تصنيف وتفسير اضطرابات الكتابة من خلال متغير الوعي

اللساني وحتى التنبؤ كأسمى هدف تسعى إليه العلوم السيكولسانية والسيكومعرفية وسخّرت لها كل أدوات القياس وما يقود إليه من التقييم أو ما تنتهي إليه من اقتراحات التدخل.

ح- **على مستوى القياس**؛ من خلال ما سبق يمكننا تحديد خصوصية الدراسة الحالية وإعطائها موقعها في عناصر مهمة:

- أنّها استثمرت في الأدوات التي تمّ استعمالها من طرف الباحثين في دراساتهم واعتمدت على البعض منها بثلاث طرق ممكنة: تبنيها من حيث الشكل و/أو المضمون، تطويرها من حيث الشكل و/أو المضمون، أو التصميم من خلال تحديد معالم بناء نموذج أداة الدراسة الأساسية ومحتوياتها.

أنّها استثمرت فيما أغفله الباحثون من نقائص تمّ كشفها من خلال ما سبق ، وقامت باستكمالها في الدراسة الحالية خاصة ما تعلّق بجزئية مهمة جدا وهي تحقيق عوامل استمرارية القياس، وتحديد المرحلة التي يمكن لكل من الولي، والمعلّم والأخصائي التدخل فيها وطريقة التدخل، مع تحديد قراءات النتائج، تصنيفها وتفسيرها ذلك أنّ تصاميم الاختبارات والمقاييس المُعتمدة من طرف الباحثين في الدراسات السابقة لا توضّح إجراءات التصميم المعتمدة أو حتى الأبنية المعرفية التي تمّ تبنيها لاقتراح الأداة في كل جوانبها المعرفية، النفسية أو اللسانية وهل هي من اقتراح الباحث نفسه أو مُقتبسة ناهيك على أنّها لا تقيس كليّة مستويات المهارة المخصّصة لها، ونذكر في ذلك اختبارات الوعي الفونولوجي المقترحة من طرف كل من لواني يمينة، شنّافي عبد المالك وأزداو شفيقة؛ حيث أن ملاحظة هذا الأمر لا تستغرق من القارئ سوى الاطلاع على مستويات الوعي الفونولوجي لاستخراج ذلك.

في جزئية أخرى وهي مفتاح التصحيح الذي يعتمد على أضعف طرق القياس، أي وضع نقطة للإجابة الصحيحة وعلامة00 للإجابة الخاطئة دون تحديد معيارية توضح طريقة الحكم على إجابة الطفل وفي أي مجال يمكن تصنيف مجموع علاماته في الإجابة، والإجراءات التي سنعتمدها مع الطفل بعد قراءة نتائجه وتفسيرها إن كان بالتدخل المباشر أو الإرشاد الأسري مع المعالجة البيداغوجية، هذه النقطة التي تشير إلى نقطة أخرى لا تزيد عنها أهمية فيما يتعلّق بالنزعة المهيمنة التي كانت داخل علم النفس وتراهن على دراسة الطفل ككائن معزول تتحدد مهمته في تكوين تمثلات حول مكونات هذا الكون في استقلال تام عن المحيط وعن الآخرين. لكن اليوم وبفعل الاقتناع بأن تمثلنا للكون يتكوّن في جزئه الكبير بناء على القواعد الاجتماعية والثقافية والأنظمة اللغوية والسيميائية، لم يعد هناك مكان للقول بنظرية في النمو باعتماد **نموذج الطفل المعزول**. فقد أصبح من المستحيل تحديد الكيفية التي يكتسب بها الطفل هذه القواعد والأنظمة بدون التخصيص الدقيق لأشكال التفاعل التي تؤطرها و تندرج ضمنها. **(أحرشاو، 2003، ص 14)** حيث قد جاء الاقتناع بأن سيكولوجيا الطفل وسيرورات الاكتساب إن أرادت فعلا أن تقوم بدورها المطلوب(النمو والتعلم) فلا مناص لها من الانفتاح على قطاعات المجتمع الحيوية وفي مقدمتها قطاعات التربية والتكوين كفضاءات تطبيقية لها تعج بالظواهر والمشاكل والصعوبات التي من المفروض أن تساهم في دراستها و تقويمها و إيجاد حلول لها . و من هنا ضرورة التأكيد على أن نجاح أي استراتيجية لخدمة الطفولة يبقى مشروطا في كثير من جوانبه بمستوى ارتباطه و درجة ارتكازه على أسس ومقومات سيكولوجية الاكتساب ذات التوجه المعرفي. **(أحرشاو، د س، ص 1-2)**

هذا الاستدلال الذي حرصنا عليه من باب تحديد النقاطة السابقة، والإشارة إلى أهم جزئية تغفل عنها أدوات القياس وهي أجرأت أدوار كل الأشخاص الذين لديهم علاقة بالطفل في محيطيه الأسري والأكاديمي في إطار العلاقة(وليّ – معلّم – التلميذ- أخصائي)، وهو ما يجمع بين الدورين معا أي النمو والتعلّم ويحقق لنا الاستمرارية في ملاحظة السلوك من جهة والاستمرارية في التطبيق والقياس من جهة أخرى.

إضافة إلى ذلك فإنّنا لم نُغفل الاعتماد على الكثير من الاختبارات والمقاييس وشبكات الملاحظة المهمة التي استعملها الباحثون إمّا بالأخذ المباشر لها، أو تكييفها، أو تطويرها؛ أين استطعنا تحقيق مادة ومحتوى وشكل يتضمن جميع أنواع هذه الاختبارات التي اطلعنا عليها واعتمدناها والإضافة كانت بتوحيد مفاتيح التصحيح.

خ- **على مستوى العيّنة**؛ وبالنسبة للدراسة الحالية فهي تتجاوز هذين الإغفالين في تفصيل هذه الجزئية من خلال توضيح معالم عينة الدراسة وتحديدها في الدراسة الاستطلاعية والأساسية، إضافة إلى أنّها تشتغل بشكل توليفي في أنواع العينات التي تم اعتمادها من طرف الباحثين أي التلميذ والمعلّم وقد أضافت إليهما كلّا من المعلّم والأخصائي ومختلف الوسائل البيداغوجية الموجهة للتلميذ في المرحلة اللغوية من التحضيري وصولا إلى السنة الثالثة ابتدائي بشكل متكامل ومستمر.

هي واحدة من أهم النقاط التي قمنا باستخراجها من خلال الدراسات السابقة، وحتى من الأدوات والمقاييس التي تمّ اعتمادها أي تحديد المقياس لمرحلة عمرية محدّدة مما يحول دون تطبيقها لمستويات أخرى دون الحصول على الصدق والثبات أو احترام خصائص المرحلة العمرية التي سننقل المقياس إليها في كل جوانبها السيكولوجية المعرفية واللسانية، وحتى إذا استطعنا توفير مقياسين لكل مرحلة عمرية فإنّه لابد من تحقيق التكامل بينهما في كل محاور القياس وبنودها ناهيك عن الحساب ومعيارية الحكم.

في نقطة أخرى وهي ما نغفل عنه في تحليل مناهج اللغة العربية والكفاءات الختامية، كتب اللغة العربية لمعرفة خصائصها اللغوية والمعرفية ما يحقق البُعد اللساني الديداكتيكي، لتكون ركيزة ننطلق منها في التضمين أو نضيف إليها.

د- **على مستوى الانطلاقة والنتائج**؛ من خلال ما سبق يمكننا تحديد خصوصية الدراسة الحالية وإعطائها موقعها في عناصر مهمة:

- أنّها استثمرت في نتائج الدراسات السابقة بثلاث طرق ممكنة: أنّها كانت مشجعة على الاستمرار في فكرة الدراسة الحالية من حيث طبيعة المتغيرات وطبيعة الطرح، أنّها كانت موجهة بشكل كبير في مراحل إجراء الدراسة الاستطلاعية، وبناء الإطار النظري(تفادي ما تمّ إثراءه، وإثراء ما تمّ إغفاله مثل: إثراء جوانب العلاقة بين اضطرابات الكتابة والوعي المعجمي الدلالي) باعتبارها مصدرا للمعلومة بشكل مباشر أو من خلال البحث في نفس المراجع التي تمّ اعتمادها(تقنية كرة الثلج).

- أنّها كانت جزء لا يتجزأ من رسم معالم أداة الدراسة الأساسية باعتبارها مؤشرات احتكمت إليها الباحثة من حيث الشكل والمضمون خاصّة، مثل: السعي نحو الحصول على نتيجة أداة تحقق عامل التنبؤ من خلال مستويات الوعي اللساني وهو العنصر الذي تمّ إغفاله من خلال الدراسات السابقة.
- وفي نقطة أخرى هي نقطة منهجية بحتة تراها الباحثة في إهمال ما تنطلق منه الدراسات السابقة وتصل إليه من نتائج وتوصيات، حيث لم نجد دراسة واحدة قامت بتحليل الدراسات السابقة واستخراج ما يجب استخراجه منها سوى في التحليل البيبليوغرافي الذي يعتبر أضعف أنواع التحليل كما جاءت عليه الدراسات إلى أنّه لا يسمح لنا باستخراج الثغرات الموجودة فيها بما يسمح لنا بتفاديها و/أو استغلالها في إثبات زاوية البحث الحالية الانطلاق منها، وهي من الأخطاء التي يقع فيها الباحثون وجاءت الكثير من الدراسات والمقالات لتندّد به، من أمثال: دراسة حيرش أمينة وهزرشي طارق(2022) في أهمية تحليل الدراسات السابقة لزيادة القيمة العلمية والعملية للبحث العلمي.

الفصل

الثّاني

الفصل الثّاني : الكشف المبكّر

- ✓ تمهيد

1- تعريف الكشف المبكر

2- الكشف المبكر والمفاهيم القريبة له

3- الهدف من الكشف المبكر

4- طرق الكشف المبكر عن اضطرابات التعلم

- ✓ خلاصة

✓ تمهيد

إنّ عملية الكشف المبكّر باعتبارها واحدة من محاور الجداول العيادية وأسبقها لهي عملية منظّمة، وفي غاية الصعوبة والتعقيد؛ حيث أنّها تحتاج إلى فريق عمل متعدد التخصصات ومتكامل التدخلات، ما يضمن سهولة الممارسة باعتبار الأدوار الموكلة لكل أخصائي مكوّن للفريق، وللمعايير المحدّدة من طرف وزارة الصحّة العالمية.

ولذلك فإنّ إمكانية وضع أدوات قياس متخصصة وتسخيرها في المجال يجعل من هذه العملية أكثر أجرأة وموضوعية بالنسبة للمختصين والممارسين على العموم.

1- تعريف الكشف المبكّر

1-1 **تعريف دالاهاي للكشف المبكّر(Delahaie, 2004):** "هو مصطلح طبي يقصد به التعرّف، في مرحلة مبكرة، داخل مجتمع يتمتع ظاهريا بصحّة جيدة على أفراد يعانون من مرض أو عيب معيّن قصد اخضاعهم إلى فحوصات إضافية من أجل أخذ التدابير الوقائية والعلاجية".

لقد تمّ استعارة مصطلح الكشف المبكّر من المجال الطبي إلى مجال اضطرابات التعلّم للإشارة على ذلك الإجراء التربوي الوقائي الذي يهدف إلى تحديد في مرحلة الطفولة المبكرة، الجوانب غير المتطورة أو نواحي القصور(المؤشرات أو العلامات الأولى) لدى التلاميذ الأكثر عرضة لصعوبات التعلّم لاحقا من خلال الفحوصات المسحية الأوّلية قصد التدخل المبكر وتقديم الخدمات التربوية اللازمة. (مراكب، 2022، ص226)

2-1 **بالنسبة للمجال التربوي** فقد تمّ استعارة مصطلح الكشف المبكر للإشارة إلى عملية التعرّف على التلاميذ المعرّضين إلى صعوبات التعلّم بصفة عامّة وصعوبات القراءة بصفة خاصّة. كما يطلق على هذا الاجراء تسميات أخرى مثل "المسح الشامل المبكر" أو "الفرز" أو "التعرّف المبكّر" أو "التنبؤ باضطرابات التعلّم بصفة عامّة" وكل هذه التسميات تشير على مفهوم واحد. (أبو شمالة، يوسف، 2020، ص577)

3-1 **أشار الاتحاد الإسباني لجمعيات أخصائيي التدخل المبكّر(2005):** على أنّه عبارة عن مجموعة من التدخلات الموجّهة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم من الميلاد إلى 06 سنوات وللأسرة وللمحيط، بهدف الاستجابة في أسرع وقت ممكن للاحتياجات المؤقتة أو الدائمة التي يحتاجها الأطفال ذوو الاضطرابات في النمو والذين في خطر الإصابة بها، هذه التدخلات التي يجب أن تتعامل مع الطفل ككل، وهذه الإجراءات تتم بالتخطيط من قبل المختصين والمسؤولين على الطفل". (الجلامدة، 2016، ص279)

4-1 **تعريف (ابراهيم، 2008):** "يعرّف أيضا بأنّه خدمات علاجية للمشكلات والعيوب النمائية القائمة أو الحاضرة؛ إذ يجب أن يقدّم التدخل المبكر خدمات التقييم والخدمات المتخصصة لخفض أو الحدّ من تفاقم الإعاقة المفترضة أو لوقاية النمو من المشكلات الأخرى، وهكذا تتم حتى تنخفض الحاجة إلى الخدمات الأساسية الخاصّة".

5-1 **تعريف (القمش والجوالدة، 2014):** "تلك الإجراءات أو الجهود أو البرامج التي تنفّذ في سبيل الحيلولة دون حدوث نتيجة ضارّة أو التقليل من شدّتها أو زيادة فاعلية هذه الجهود أو الإجراءات أو البرامج عن طريق التدخل في وقت أسبق بدرجة كافية عن الوقت الذي اعتاد معظم النّاس أو يبحثوا فيه عن المساعدة".

6-1 **تعريف يوسف أمال محمد موسى، سلوى سيّد محمد ووفاء السيّد(2013):** "الكشف هو نظام خدمات تربوية علاجية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة للسنوات الستة الأولى من العمر للذين لديهم حاجات خاصّة غير عادية؛ بمعنى أنهم يكونون معاقين أو متأخرين نمائيا أو معرّضين لخطر الإعاقة.

7-1 التعريف المُتبنى في الدراسة الحالية للكشف المبكّر:

جدول رقم(07): يوضح مجموع تعاريف الباحثين لعملية الكشف المبكّر من 2020 إلى 2004

التعريف	التاريخ	مفاهيمه الأساسية
أبو شمالة، يوسف	2020	– تمّ استعارة مصطلح الكشف المبكر للإشارة إلى عملية التعرّف على التلاميذ المعرّضين إلى صعوبات التعلّم بصفة عامّة وصعوبات القراءة بصفة خاصّة. – يطلق على هذا الاجراء تسميات أخرى مثل "المسح الشامل المبكر" أو "الفرز" أو "التعرّف المبكّر" أو "التنبؤ بصعوبات التعلّم بصفة عامّة وصعوبات القراءة بصفة خاصّة" وكل هذه التسميات تشير على مفهوم واحد.
القش والجوالدة	2014	– الإجراءات أو الجهود أو البرامج التي تنفّذ في سبيل الحيلولة دون حدوث نتيجة ضارّة أو التقليل من شدّتها أو زيادة فاعلية هذه الجهود أو الإجراءات أو البرامج. – تكون هذه الإجراءات عن طريق التدخل في وقت أسبق بدرجة كافية عن الوقت الذي اعتاد معظم النّاس أو يبحثوا فيه عن المساعدة.
ابراهيم	2008	– خدمات علاجية للمشكلات والعيوب النمائية القائمة أو الحاضرة. – يجب أن يقدّم التدخل المبكر خدمات التقييم والخدمات المتخصصة لخفض أو الحدّ من تفاقم الإعاقة المفترضة أو لوقاية النمو من المشكلات الأخرى. – تتم هذه الخدمات حتى تنخفض الحاجة إلى الخدمات الأساسية الخاصّة.
الاتحاد الإسباني لجمعيات أخصائي التدخل المبكر	2005	– مجموعة من التدخلات الموجّهة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم من الميلاد إلى 06 سنوات وللأسرة وللمحيط. – تهدف هذه التدخلات إلى الاستجابة في أسرع وقت ممكن للاحتياجات المؤقتة أو الدائمة التي يحتاجها الأطفال ذوو الاضطرابات في النمو والذين في خطر الإصابة بها. – هذه التدخلات التي يجب أن تتعامل مع الطفل ككل. – هذه الإجراءات تتم بالتخطيط من قبل المختصين والمسؤولين على الطفل.
دالاهاي Delahaie	2004	– هو مصطلح طبي يقصد به التعرّف، في مرحلة مبكرة، داخل مجتمع يتمتع ظاهريا بصحّة جيدة على أفراد يعانون من مرض أو عيب معيّن قصد اخضاعهم إلى فحوصات إضافية من أجل أخذ التدابير الوقائية والعلاجية. – تمّ استعارة مصطلح الكشف المبكر من المجال الطبي إلى مجال صعوبات التعلّم للإشارة على ذلك الإجراء التربوي الوقائي الذي يهدف إلى تحديد في مرحلة الطفولة المبكرة، الجوانب غير المتطورة أو نواحي القصور(المؤشرات أو العلامات الأولى) لدى التلاميذ الأكثر عرضة لصعوبات التعلّم لاحقا من خلال الفحوصات المسحية الأوّلية قصد التدخل المبكر وتقديم الخدمات التربوية اللازمة.

✓ **التعليق على الجدول رقم(07):**

من الجدول أعلاه نستنتج التعريف التالي: "الكشف هو مصطلح طبّي تمّ استعارته إلى مجال صعوبات التعلّم ويقصد به **التعرّف**؛ حيث أنّ هذا التعرّف يكون داخل مجتمع يتمتع ظاهريا بصحّة جيّدة.

وهو إجراء ونظام خدمات تربوية وقائية يتم بالتخطيط من قبل المختصين والمسؤولين على الطفل عن طريق التدخل في وقت أسبق بدرجة كافية عن الوقت الذي اعتاد معظم النّاس أن يبحثوا فيه عن المساعدة؛ وذلك في سبيل الحيلولة دون حدوث نتيجة ضارّة أو التقليل من شدّتها أو زيادة فاعلية هذه الجهود أو الإجراءات أو برامج التدخل.
يطلق على هذا الاجراء تسميات أخرى مثل "المسح الشامل المبكر" أو "الفرز" أو "التعرّف المبكّر" أو "التنبؤ بصعوبات التعلّم بصفة عامّة " وكل هذه التسميات تشير إلى مفهوم واحد.
ويتم عن طريق **تحديد** الجوانب غير المتطورة أو نواحي القصور(المؤشرات أو العلامات الأولى) لدى الأفراد الذين لديهم حاجات خاصّة غير عادية؛ بمعنى أنهم يكونون معاقين أو متأخرين نمائيا أو الأكثر عرضة لصعوبات التعلّم لاحقا، هذا التحديد يكون من خلال الفحوصات المسحية الأوّلية وإخضاع الأفراد إلى فحوصات إضافية بهدف التدخل المبكر وأخذ التدابير الوقائية والعلاجية في أسرع وقت ممكن للاحتياجات المؤقتة أو الدائمة التي يحتاجها هؤلاء الأفراد ذوو الاضطرابات في النمو والذين في خطر الإصابة بها؛ حيث أنّ هذا التدخل يجب أن يتعامل مع الفرد ككل.

يجب أن يقدّم التدخل المبكر خدمات التقييم والخدمات المتخصصة لخفض أو الحدّ من تفاقم الإعاقة المفترضة أو لوقاية النمو من المشكلات الأخرى، ويتم حتى تنخفض الحاجة إلى الخدمات الأساسية الخاصّة. هذه التدخلات تكون في مرحلة ما قبل المدرسة(من الميلاد) للسنوات الست الأولى من العمر(06سنوات) وللأسرة وللمحيط".

2- الكشف المبكّر والمفاهيم القريبة له

حسب منظمة الصحّة العالمية، فإنّ الأخصائي الأرطفوني مفوّض لإجراء ما يلي:

2-1 الوقاية La prévention

حسب قاموس الأرطفونيا(2011): "فإنّ منظمة الصحّة العالمية قد حددت ثلاث أطوار أو مراحل للوقاية تهدف إلى الحد من ظهور الأمراض في مجموعات سكانية معينة، وهي الوقاية الأولية، الوقاية الثانوية والوقاية بعد الثانوية". **(F.Brin-Henry, C.Courrier, E.Lederlé ,V.Masy, 2011, p220)**

يمكن أن يكون لاضطرابات اللغة والتواصل تداعيات سلبية على الفرد: فشل أكاديمي، وصعوبات في التدرج المهني والاجتماعي، وفي مقابل هذا الأمر تمّ إيجاد الأرطفونيا كتخصص يهتم باللغة والتواصل ليفرض أهميته، وكذلك الحاجة إليه ليس فقط للعلاج، ولكن أيضًا للإعلام والتأهيل والوقاية.

كان الانطلاق في القيام بأعمال الفحص الأرطفوني منذ سنة 1983، ولكن في عام 1992 أصبحت للوقاية الأولوية المهنية الأولى في إطار هذا التخصص.

تنص المادة 4 من مرسوم الأعمال المهنية للأخصائي الأرطفوني الصادرة في مايو / أيار 2002 على ما يلي:

يمكن للأخصائي الأرطفوني أن يقترح أو ينظم أو يشارك في إجراءات الوقاية أو التثقيف الصحي أو الفحص.

كما يمكنه المشاركة في الإجراءات المتعلقة بالتدريب الأولي والمستمر للأخصائيين الأرطفونيين، وربّما المهنيين الآخرين أو البحث في مجال علاج اضطرابات اللغة والتواصل؛ حيث تحدد منظمة الصحة العالمية الوقاية على ثلاثة مستويات:

2-1-1 الوقاية الأولية la prévention primaire: وهي التي تتعلق بكل الأعمال التي تهدف إلى الحد من حدوث الاضطرابات(الأمراض) بين الأفراد، وبالتالي تقليل مخاطر ظهور حالات جديدة.
يقوم هذا العمل على التثقيف الصحي لكل الأشخاص المؤمّنين اجتماعيا؛ الأولياء، الأطباء، والمتخصصين من مُربين ومعلمين.

2-1-2 الوقاية الثانوية la prévention secondaire : وهي التي تتعلّق بكل الأعمال التي تهدف إلى تقليل انتشار الاضطراب(المرض) بين الأفراد، وبالتالي تقليل مدة التطور؛ أي أنّ الأمر يختص بكافة إجراءات الفحص لكل الاضطرابات الصوتية واللغوية واضطرابات الكلام فيما يتعلق بخدمات الوقاية(حماية الأم و الطفل، الصحة المدرسية) في كل المؤسسات والمجتمعات.
إن إنشاء أدوات الفحص التي يمكن للأطباء أو المعلمين الوصول إليها، مما يجعل من الممكن اكتشاف الصعوبات أو المشاكل اللغوية بين الأفراد، وبالتالي توجيه ما يُحتمل أنه موضوع علاجي إلى أقرب الأخصائيين.

3-1-2 **الوقاية من الدرجة الثالثة la prévention tertiaire:** ويقصد بها "تقليل انتشار الإعاقات المزمنة أو تكرارها بين الأفراد"، وبالتالي التقليل من الاضطرابات أو الأعراض الوظيفية الناتجة عن هذه الإعاقات لأقصى حد ممكن؛ وهو أقرب ما يكون إلى إعادة التأهيل.

2-2 التثقيف الصحي للحالة(المريض) L'éducation thérapeutique du patient

هذا المصطلح مركّب من لفظين أساسيين هما: "الثقافة والصحّة"

1-2-2 الثقافة: تضم الثقافة مجموعة من العناصر التي تمارس تأثيرها بوضوح على الصحّة والمرض، وتحكم تصرفات الفرد من خلال الموجّهات السلوكية التي تحويها.

2-2-2 الصحّة: حالة السلامة والكفاية البدنية والنفسية والاجتماعية.

فنجد بأنّ عملية التثقيف الصحي هي: "عملية إكساب ونشر المعرفة والسلوك الذي يحسّن، ويعزّز من صحّة الأفراد، والمجتمع مما يعينهم في اتخاذ قرارات صائبة". أمّا التثقيف المدرسي فهو: "مجموعة من المبادئ والأنظمة والخدمات التي تقدّم لتعزيز صحة التلاميذ في السنوات المدرسية، ويتمثل في التعليم المنظّم والموجّه للمدرسة نحو تحقيق المكونات التربوية الثلاثة: المعرفة، والمهارات والاتجاهات الضرورية للحفاظ على الصحة والنهوض بها". **(جفال، 2021، ص36-39)**

وفقًا لمنظمة الصحة العالمية؛ فإن التثقيف الصحي للحالة(المريض) يهدف إلى مساعدتها على اكتساب أو الحفاظ على المهارات التي تحتاج إليها لإدارة حياتها بشكل أفضل.

منذ عام 2007 في فرنسا يمكن تنفيذ هذه المهمة من قبل العديد من المهنيين الصحيين سيّما الأخصائيين الأرطفونيين الذين تلقوا تدريبًا في التثقيف الصحي للمريض أو . **ETP(éducation thérapeutique du patient)**

والهدف هو تقديم فهم أفضل لمرضهم (الاضطراب) وعلاجه، وأن يصبحوا ممثلين ومسؤولين عن رعاية أنفسهم؛ وذلك أمن أجل ضمان نوعية حياة أفضل للمريض وكذلك عائلته وأصدقائه.

حيث يُصّر برنامج **ETP** على ما يسمى بمهارات "الرعاية الذاتية"، تعزيز السلامة و أيضًا مهارات التكيف.

وبهذا الصدد من المهم جدا التفريق بين الوقاية والتثقيف الصحي للحالة، ففي الواقع، تم تطوير **ETP** وفقًا لبروتوكول حقيقي، يجب اتباعه خلال الجلسات الفردية والجماعية:

أ- مرحلة التشخيص التربوي **étape de diagnostic éducatif**: تحديد احتياجات المريض حسب الطلب والعمر والنوع والمرحلة ومسار المرض.

ب- مرحلة صياغة المهارات المطلوب اكتسابها والتخطيط لبرنامج **شخصي** **étape de formulation des compétences à acquérir et de planification d'un programme personnalisé .**

ت- مرحلة اختيار الأساليب والتقنيات **étape de sélection des méthodes et techniques.**

ث- مرحلة تقييم المهارات المكتسبة **étape d'évaluation des compétences acquises**

بالإضافة إلى ذلك تتطلب مهمة ETP التعاون بين جميع مقدمي الرعاية الذين يعملون مع المريض.

3-2 التقييم L'évaluation:

حسب بشير معمرية(2008): "هو إصدار حكم أو قرار عن شيء أو موضوع أو شخص ما".

حسب وورثام وهاردين(Wortham & Hardin, 2018) في كتابهما التقييم في تعليم الطفولة المبكّرة: "هو عملية جمع المعلومات عن الأطفال من عدّة دلائل ومن ثمّ تنظير وتفسير هذه المعلومات. إنّ عملية تقييم الأطفال منذ الولادة وحتى سن ما قبل المدرسة تختلف عن تقييم الأشخاص الأكبر سنّا× فالأمر لا يقتصر على كون الطفل الصغير لا يعرف القراءة والكتابة بعد، ولكن الطفل الصغير الآخذ في النمو والتطور يمثّل تحدّيات مختلفة تؤثر في اختيار استراتيجية القياس، أو الكيفية التي سيتم من خلالها قياس أو تقييم الأطفال، فطرائق القياس يجب أن تكون متفقة مع مستويات التطور الذهني والاجتماعي والجسمي في كل مرحلة. كما أنّ التغيير في عملية التطور النمائي يكون سريعا لدى الأطفال الصغار، وتكون هناك حاجة إلى تقييم ما إذا كان هذا التطوّر يتقدّم بشكل طبيعي أم لا. فإذا كانت عملية التطور النمائي غير طبيعية، فإنّ إجراءات القياس والتقويم المستخدمة هنا تصبح ذات أهمية لاتخاذ قرارات تتعلّق بخدمات التدخل المناسبة خلال مرحلة الرضاعة ومرحلة ما قبل المدرسة.

ومصطلح تقييم يحمل معان عدّة ومختلفة حينما يتم استخدامه مع كل مجموعة عمرية مختلفة؛ فتقييم الطفل الرضيع أو الدارج يتم لتحديد الاحتياجات التعليمية الحكومية أو لغاية تحديد الأهلية لخدمات التدخّل المبكر على سبيل المثال. في حين أنّ الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة يتم تقييمه لتحديد مدى استعداده للمدرسة أو لرصد احتياجاته التعليمية الخاصّة. أمّا بالنسبة للطفل في سن المدرسة فيتم التقييم للتعرّف على الإنجاز الأكاديمي للطفل و/أو ما إذا كان جاهزا للانتقال إلى المستوى الدراسي الأعلى". (عطّاري، 2018، ص24-25)

تم تسجيل تقييم الاضطرابات اللغوية منذ سنة 1972 ضمن الأعمال المهنية التي يقوم بها الأخصائي الأرطفوني؛ وهي تُشكل أول اتصال مهني بين الأخصائي والحالة وعائلته، وذلك دون أن نُهمل الطبيب الذي قام بتوجيهه، وهو الذي يطلب التأسيس لميزانية أرطفونية يتم تقديم تقرير مفصل بناء عليها. (Dominique, 2012, p16-19)

فالتقييم ضروري قبل الشروع في أي علاج، ومن الضروري أن نحدد بوضوح وقدر الإمكان طبيعة العجز المسؤول عن الصعوبات التي تُواجهها الحالة.

أرست سوزان بورال ميزوني(Borel-Maisonny, 2013) المبادئ الأساسية للنهج السريري في علاج اضطرابات اللغة:

الملاحظة الكمية باستخدام الاختبارات بالإضافة إلى الملاحظة النوعيةobservation qualitative التي تأخذ بالاعتبار الشخص ككل، وتسلط الضوء على إمكاناته وليس فقط عجزه.

(CHAUVIN et DEMOUY, 2013, p01)

و على ذلك يمكن أن تتخذ الأدوات المستخدمة أشكالاً مختلفة: الاختبارات، وشبكات المراقبة، وتقارير الوالدين، وجمع المذكرات، والفحص السريري المفصّل l'examen clinique détaillé.

يقترح بيارار (Piérart , 2005) ثلاثة مناهج للتقييم:

1-3-2 **تقييم معياري une évaluation normative :** حيث تتيح الاختبارات المعيارية والمعايرة التي تستهدف مجالا أو حقلا معينا أو تحدد صورة تعريفية عامة تجعل من الممكن مقارنة أداء المريض بمتوسط يتوافق مع عمره أو مستوى دراسته.

هذا النوع من النهج التقييمي يجعل من الممكن الحكم على الحاجة إلى العلاج اللغوي (قياس مدى الانحراف عن القاعدة) لكن هذا لا يكفي لإعداد خطة الرعاية.

2-3-2 **تقييم وصفي une évaluation descriptive** : حيث يتم وصف الصورة السريرية للاضطرابات (إجراءات وسلوكيات وإنتاجات الفرد) بالرجوع إلى الخلفية النظرية والشبكات النوعية للفرضيات والمعرفة النظرية للفاحص.

يساعد هذا النوع من التقييم في تحديد الاضطراب ووضع فرضيات مسببة له.

3-3-2 **تقييم مرجعي معياري une évaluation critériée:** يتكون من مقارنة أداء الفرد بالأهداف المختلفة للمكونات المعرفية مع الإشارة إلى النماذج النظرية.

هذا النوع الأخير من التقييم ينقح الفرضيات حول طبيعة الخلل الوظيفي. **(CRUNELLE, 2012, p19-20)**

فحسب **دومينيك شوفين وجولي ديموي**(**Dominique CHAUVIN et Julie DEMOUY, 2013**) فإنّ التقييم يُركز على استكشاف المكونات المختلفة للغة الشفوية و / أو المكتوبة ، على كلا الجانبين ، والإنتاج والفهم، وكذلك بعض المهارات المعرفية الأخرى.

جدول رقم (08): يبين ما يُركز التقييم على استكشافه بالنسبة للغة الشفوية واللغة المكتوبة

بالنسبة للغة الشفوية	بالنسبة للغة المكتوبة
البراكسيا الفمية الوجهية	القراءة
النطق	الكتابة
الفونولوجيا(المقطية، فوق المقطعية)	القدرات المعرفية(الذاكرة، الانتباه)
الميتافونولوجيا	التوجه الزماني و المكاني .....
المعالجة الميتافونولوجية	

(Dominique Chauvin et Julie Demouy, 2013, p04)

نعلم أن بعض أوجه القصور في اللغة الشفهية يمكن أن تؤدي إلى ضعف اكتساب الكتابة؛ ولذلك فإنّ اللغة المكتوبة تشترك في مهارات معينة مع اللغة الشفوية، هذا الأمر الذي يتطلب الفحص.

حيث سيركز التقييم على: الإدراك (البصري والسمعي)، ومعالجة المعلومات (فونولوجيا، نحويًا ومعجميًا، ويتطلب أيضًا مهارات الذاكرة والانتباه) والإنتاج (القراءة والنسخ).

- **على المستوى الإدراكي:** من الضروري ضمان الجودة الجيدة للعناصر البصرية (figures entremêlées، الانعكاس) والعناصر السمعية التي تعتمد على عمليات الانتباه (اختبارات الحاجز للرؤية الجانبية)

لأن إمكانيات معالجة المعلومات تعتمد على جودة هذه التصورات البصرية والسمعية، حيث يمكن إجراء هذا التحليل ضمن الفحص السيكولوجي.

سيتطلب تحديد الكلمة المكتوبة ، من منظورها ، عدة مستويات من المعالجة التي يجب تقييمها بشكل منفصل ، اعتمادًا على الاستراتيجية المستخدمة من قبل القارئ.

- **يتم تحويل كل وحدة غر افيمية إلى صوت:** والتي ستشكل مقاطع لفظية بعد الاندماج. سيتم بعد ذلك تجميع هذه المقاطع المحفوظة في الذاكرة العاملة في كلمات. ستتم مقارنة الشكل الصوتي الذي تم الحصول عليه من خلال الإعداد الخاص به مع الشكل الصوتي المخزن في المعجم والذي يرتبط بمعنى ما. لذلك يجب تقييم عدة مستويات: تحديد التهجئات (تمييز الحروف القريبة من شكلها أو اتجاهها المكاني) ، التعرف البصري على الحروف (التعرف الفردي والتجزئة الصحيحة للرسومات المختلفة ، الأشكال ثلاثية الأبعاد) ، وتحويلها في الصوتيات المقابلة ، دمج العديد من الأصوات في المقاطع ، إمكانية الاحتفاظ في الذاكرة العاملة ، إعادة بناء الشكل الصوتي للكلمة ، الوصول إلى المعنى (حسب المستوى المعجمي للقارئ). **(Borel Maisonny, 2002, p44-45)**

3- الهدف من الكشف المبكّر

إنّ الغاية الأساسية من الكشف المبكّر بصفة عامّة هي زيادة فرص التدخل المبكر من أجل الوقاية من خطر ظهور المرض أو الاضطراب أو المشكلة؛ وفي مجال صعوبات التعلّم يحدّد الباحثون غرضين أساسيين من الكشف المبكّر، وهما:

1-3 الغرض العلاجي

حسب مانينغ (Manning, 2005) فإنّ الغرض العلاجي يكون في الغالب طبيا، ويقوم به الأخصائي في علم النفس العصبي العيادي؛ يهدف إلى تحديد العلامات الأولية للخلل المخي الوظيفي من خلال الرسم التخطيطي للمخ، الرنين المغناطيسي، بطاريات واختبارات؛ حيث تسمح النتائج المتحصل عليها من تقديم الخدمات العلاجية المبكرة مثل إعادة التأهيل.

1-1-3 عدد الجلسات: بعد الانتهاء من التقييم؛ يرسل الأخصائي الأرطفوني طلبًا لإعادة التأهيل للمستشار الطبي للضمان الاجتماعي، يمكن أن تبدأ السلسلة الأولى المكونة من 30 جلسة باتفاقه (ويكون الإيقاع المرغوب فيه عبارة عن جلستين أو 3 جلسات في الأسبوع).

إذا استمرت الاضطرابات في نهاية الـ 30 جلسة يتم استكمال تقرير مرحلي في نهاية هذه الدورات الثلاثين؛ وفقا للنتائج المحصلة، ثم يتم الاحتفاظ بأحد الخيارات الثلاثة:

- أن تتكرر الحصص في سلسلة من 20 جلسة.
- تعليق جلسات العمل مؤقتاً لفترة غير محددة (نافذة علاجية)أو توقيف العلاج.
- أو الحصول على نوع آخر من الرعاية.

وليس هناك عمومية حول العدد الإجمالي للجلسات التي يجب أن يتلقاها الطفل، ولا الوتيرة الأسبوعية لها.

2-1-3 الهدف من الجلسات:

- وضع استراتيجيات للتغلب على الصعوبات، استنادا إلى مهارات أبسط.
- تطوير المهارات الناقصة، خاصة تلك التي تلعب دورا رئيسيا في تعلم اللغة المكتوبة.
- تحقيق قراءة وظيفية على الرغم من الصعوبات.
- إعادة التأهيل يعتمد على مشروع فردي، وباستخدام طرق مرحة؛ فالأخصائي الأرطفوني لا يعمل مع الطفل على مضامين التعلم، ولكنه يعمل على تحسين مهارات التعلم(القراءة / الكتابة).

3-1-3 مدة العلاج: متغيرة للغاية؛ لأنّها تعتمد على:

- سرعة الرعاية **de la précocité de la prise en charge**
- عمر الطفل **de l'âge de l'enfant**
- شدة الاضطراب **de la sévérité du trouble**
- نوع الاضطراب **du type de trouble**
- دوافع الطفل والأسرة **de la motivation de l'enfant, de la famille**
- فهم المعلّم المسؤول للاضطراب **de la compréhension de son trouble par l'enseignant responsable.**

يمكن أن تتوقف عملية إعادة التأهيل في أي وقت بعد أن نقدم للطفل **" نافذة علاجية fenêtre thérapeutique ".**

وهذا التوقف يعود لضجر وملل الطفل، والحاجة إلى نوع آخر من اعادة التأهيل (الرعاية)، وتغيير الأهداف تبعا للتقدم... إعادة التأهيل يمكن أيضا أن تستمر لسنوات إذا كان التقدم بطيئا في حين أن الطفل يستفيد منها.

4-1-3 الوسائل Les moyens: الأخصائي الأرطفوني يعمل في اطار علاقة مزدوجة (**relation duelle**)، وعمله مكرس تماما لـ" الطفل" وهو يستخدم غالبًا الوسائط المرحة **supports ludiques** التي تهدف إلى تطوير استراتيجيات التعويض. العمل لا يكون على مستوى المدرسة، فهو لا يركز على اكتساب المعرفة أو التعلم سواء في التخصصات العلمية أو الأدبية، فـ "العلاج" له غرض تكيفي **visée adaptative** (تكيف الطفل مع الاضطراب).

5-1-2 المرافقة البيداغوجية: لا يتم إجراء التشخيص أبداً لغرض " لصق توصيف " أو تبني موقف اجباري تجاه الاضطراب؛ بل على العكس، فإن التشخيص يجعل من الممكن مراعاة الصعوبات التي يواجهها الطفل في إحراز التقدم، والوصول إلى تعلم ناجح.

يمكن للاكتشاف المبكر، والتنفيذ السريع لأدوات مساعدة معينة أن يمنع الطفل من الدخول في الحلقات المفرغة لإعاقات التعلم **le cercle vicieux des troubles d'apprentissag .**

6-1-3 الامتحانات الأكاديمية: أمّا من أجل الامتحانات والمسؤولية الأكاديمية فيمكن للأخصائي طلب:

- وقت إضافي في جميع حالات الإجابة.
- شخص مرافق أثناء الاختبارات، والذي سينسخ إجابات الطفل دون التأثير على محتواها.
- لمزيد من الفاعلية من الأفضل أن نطلب القيام بالاثنين معا(الوقت الإضافي مع المرافقة)؛ فإعطاء وقت إضافي لطفل لا يستطيع القراءة أو الكتابة بشكل صحيح لن يكون مفيدًا إذا لم يتم استكمال هذه المساعدة بوجود الشخص المرافق، وللحصول على هذه المرافقة يتم تشكيل ملف من خلال:
- مدير المدرسة، طبيب المدرسة، المعلم المسؤول عن الطفل، الأولياء (موافقتهم ضرورة لا غنى عنها). ثم يتم توجيه الملف إلى:

- **la Commission de Circonscription Pré-élémentaire et Elémentaire pour les enfants jusqu'au CM2**
- **la Commission de Circonscription du Second Degré pour les enfants à partir de la Sixième.**

المستندات التي يجب تقديمها مع الملف تتمثل في: المعلومات المدرسية، التقارير الطبية، والتقارير شبه الطبية إضافة إلى الرغبات التي وضعتها الأسرة.

من الضروري إنشاء الملف في بداية العام الدراسي (الأشهر الثلاثة الأولى من السنة الحالية)؛ وبالتالي فإن **CCPE** أو **CCSD** سيكون لديهما الوقت لدراسة الملف، ومنح المساعدة المطلوبة.

2-3 الغرض الوقائي:

ويكون عادة بيداغوجيا أو تربويا تقدّمه المؤسسات التربوية يهدف إلى تحديد الجوانب غير المتطورة لدى الطفل(اللغوية، المعرفية والاجتماعية) في مرحلة مبكرة، والتي تمثل مؤشرات تنبئ بخطر التعرّض لصعوبة تعلّم لاحقا؛ حيث يستخدم في هذا الاجراء العديد من التقنيات(الملاحظة، المقابلة، الاختبارات النفسية)، ووفقا لنتائج الفحص تقدّم الخدمات التربوية المناسبة في مرحلة مبكّرة للوقاية من خطر الإصابة.

ويمكننا هنا توليف المفاهيم السابقة في هذا الجدول:

جدول رقم (09): يوضّح عرض توليف متغير الكشف المبكر مع المتغيرات المقاربة له

المتغير	مراحله	أهدافه
الكشف	مرحلة التحديد	العلاج
	مرحلة المسح	
	مرحلة التقييم	الوقاية
	مرحلة التشخيص	
الوقاية	الوقاية الأولية	– الحد من حدوث الاضطرابات(الأمراض) بين الأفراد، وبالتالي تقليل مخاطر ظهور حالات جديدة. التثقيف الصحي لكل الأشخاص المؤمّنين اجتماعيا؛ الأولياء، الأطباء، والمتخصصين من مُربين ومعلمين.
	الوقاية الثانوية	– تقليل انتشار الاضطراب(المرض) بين الأفراد، وبالتالي تقليل مدة التطور؛ أي أنّ الأمر يختص بكافة إجراءات الفحص لكل الاضطرابات الصوتية واللغوية واضطرابات الكلام فيما يتعلق بخدمات الوقاية(حماية الأم و الطفل، الصحة المدرسية) في كل المؤسسات والمجتمعات. استعمال أدوات الفحص التي تمكّن من توجيه ما يُحتمل أنه موضوع علاجي إلى أقرب الأخصائيين.
	الوقاية من الدرجة الثالثة	– تقليل انتشار الإعاقات المزمنة أو تكرارها بين الأفراد"، وبالتالي التقليل من الاضطرابات أو الأعراض الوظيفية الناتجة عن هذه الإعاقات لأقصى حد ممكن؛ وهو أقرب ما يكون إلى إعادة التأهيل.
التثقيف الصحي للحالة	مرحلة التشخيص التربوي étape de diagnostic éducatif:	– مساعدة الحالة على اكتساب أو الحفاظ على المهارات التي تحتاج إليها لإدارة حياتها بشكل أفضل. – تقديم فهم أفضل لمرضهم (الاضطراب) وعلاجه، وأن يصبحوا ممثلين ومسؤولين عن رعاية أنفسهم؛ وذلك من أجل ضمان نوعية حياة أفضل للمريض وكذلك عائلته وأصدقائه. – تحديد احتياجات المريض حسب الطلب والعمر والنوع والمرحلة ومسار المرض.
	مرحلة صياغة المهارات المطلوب اكتسابها والتخطيط لبرنامج شخصي **étape de formulation des compétences à acquérir et de planification d'un programme personnalisé .**	
	مرحلة اختيار الأساليب والتقنيات **étape de sélection des méthodes et techniques.**	
	– مرحلة تقييم المهارات المكتسبة **étape d'évaluation des compétences acquises** بالإضافة إلى ذلك تتطلب مهمة ETP التعاون بين جميع مقدمي الرعاية الذين يعملون مع المريض.	
التقييم	تقييم معياري une évaluation normative	– حيث تتيح الاختبارات المعيارية والمعايرة التي تستهدف مجالا أو حقلا معينا أو تحدد صورة تعريفية عامة تجعل من الممكن مقارنة أداء المريض بمتوسط يتوافق مع عمره أو مستوى دراسته. هذا النوع من النهج التقييمي يجعل من الممكن الحكم على الحاجة إلى العلاج اللغوي (قياس مدى

			الانحراف عن القاعدة) لكن هذا لا يكفي لإعداد خطة الرعاية.	
	تقييم وصفي une évaluation descriptive		حيث يتم وصف الصورة السريرية للاضطرابات (إجراءات وسلوكيات وإنتاجات الفرد) بالرجوع إلى الخلفية النظرية والشبكات النوعية للفرضيات والمعرفة النظرية للفاحص. يساعد هذا النوع من التقييم في تحديد الاضطراب ووضع فرضيات مسببة له.	
	تقييم مرجعي معياري une évaluation critériée:		يتكون من مقارنة أداء الفرد بالأهداف المختلفة للمكونات المعرفية مع الإشارة إلى النماذج النظرية. هذا النوع الأخير من التقييم ينقح الفرضيات حول طبيعة الخلل الوظيفي.	
إعادة التأهيل	**عدد الجلسات** بعد الانتهاء من التقييم؛ يرسل الأخصائي الأرطفوني طلبًا لإعادة التأهيل للمستشار الطبي للضمان الاجتماعي.		يمكن أن تبدأ السلسلة الأولى المكونة من 30 جلسة باتفاقه (ويكون الإيقاع المرغوب فيه عبارة عن جلستين أو 3 جلسات في الأسبوع).	
		إذا استمرت الاضطرابات في نهاية الـ30 جلسة يتم استكمال تقرير مرحلي في نهاية هذه الدورات الثلاثين؛ وفقا للنتائج المحصلة، ثم يتم الاحتفاظ بأحد الخيارات الثلاثة:	أن تتكرر الحصص في سلسلة من 20 جلسة.	ليس هناك عمومية حول العدد الإجمالي للجلسات التي يجب أن يتلقاها الطفل، ولا الوتيرة الأسبوعية لها.
			تعليق جلسات العمل مؤقتاً لفترة غير محددة (نافذة علاجية)أو توقيف العلاج.	
			أو الحصول على نوع آخر من الرعاية.	
	الهدف من الجلسات:	وضع استراتيجيات للتغلب على الصعوبات، استنادا إلى مهارات أبسط.	إعادة التأهيل يعتمد على مشروع فردي، وباستخدام طرق مرحة؛ فالأخصائي الأرطفوني لا يعمل مع الطفل على مضامين التعلم، ولكنه يعمل على تحسين مهارات التعلم(القراءة / الكتابة).	
		تطوير المهارات الناقصة، خاصة تلك التي تلعب دورا رئيسيا في تعلم اللغة المكتوبة.		
		تحقيق قراءة وظيفية على الرغم من الصعوبات.		
	مدة العلاج متغيرة للغاية؛ لأنّها تعتمد على:	سرعة الرعاية **de la précocité de la prise en charge**	يمكن أن تتوقف عملية إعادة التأهيل في أي وقت بعد أن نقدم للطفل **" نافذة علاجية fenêtre thérapeutique ".** وهذا التوقف يعود لضجر وملل الطفل، والحاجة إلى نوع آخر من	

		عمر الطفل **l'âge de l'enfant**	اعادة التأهيل (الرعاية)، وتغيير الأهداف تبعا للتقدم... إعادة التأهيل يمكن أيضا أن تستمر لسنوات إذا كان التقدم بطيئا في حين أن الطفل يستفيد منها.
		شدة الاضطراب de la sévérité du trouble	
		نوع الاضطراب du type de trouble	
		دوافع الطفل والأسرة de la motivation de l'enfant, de la famille	
		فهم المعلّم المسؤول للاضطراب **de la compréhension de son trouble par l'enseignant responsable.**	
	الوسائل Les moyens	الأخصائي الأرطفوني يعمل في اطار علاقة مزدوجة **(relation duelle)**، وعمله مكرس تماما لـ" الطفل" وهو يستخدم غالبًا الوسائط المرحة **supports ludiques** التي تهدف إلى تطوير استراتيجيات التعويض. العمل لا يكون على مستوى المدرسة، فهو لا يركز على اكتساب المعرفة أو التعلم سواء في التخصصات العلمية أو الأدبية، فـ "العلاج" له غرض تكيفي **visée adaptative** (تكيف الطفل مع الاضطراب).	
	المرافقة البيداغوجية	أن لا يتم إجراء التشخيص أبداً لغرض " لصق توصيف " أو تبني موقف اجباري تجاه الاضطراب؛ بل على العكس، فإن التشخيص يجعل من الممكن مراعاة الصعوبات التي يواجهها الطفل في إحراز التقدم، والوصول إلى تعلم ناجح. يمكن للاكتشاف المبكر، والتنفيذ السريع لأدوات مساعدة معينة أن يمنع الطفل من الدخول في الحلقات المفرغة لإعاقات التعلم le cercle vicieux des troubles d'apprentissag.	
	الامتحانات الأكاديمية من أجل الامتحانات والمسؤولية الأكاديمية فيمكن للأخصائي طلب:	وقت إضافي في جميع حالات الإجابة.	
		شخص مرافق أثناء الاختبارات، والذي سينسخ إجابات الطفل دون التأثير على محتواها.	
		لمزيد من الفاعلية من الأفضل أن نطلب القيام بالاثنين معا(الوقت الإضافي مع المرافقة)؛ فإعطاء وقت إضافي لطفل لا يستطيع القراءة أو الكتابة بشكل صحيح لن يكون مفيدًا إذا لم يتم استكمال هذه المساعدة بوجود الشخص المرافق، وللحصول على هذه المرافقة يتم تشكيل ملف من خلال:	
		مدير المدرسة، طبيب المدرسة، المعلم المسؤول عن الطفل، الأولياء (موافقتهم ضرورة لا غنى عنها)، ثمّ يتم توجيه الملف إلى:	
		- la Commission de Circonscription Pré-élémentaire et Elémentaire	- la Commission de Circonscription du Second Degré pour les enfants à partir de

		pour les enfants jusqu'au CM2		la Sixième.
	المستندات التي يجب تقديمها مع الملف تتمثل في: المعلومات المدرسية، التقارير الطبية، والتقارير شبه الطبية إضافة إلى الرغبات التي وضعتها الأسرة. من الضروري إنشاء الملف في بداية العام الدراسي (الأشهر الثلاثة الأولى من السنة الحالية)؛ وبالتالي فإن **CCPE** أو **CCSD** سيكون لديهما الوقت لدراسة الملف، ومنح المساعدة المطلوبة.			
الميزانية ميزانية أولية (استقصائية) ميزانية تجديد	**المعلومات الإدارية**	المعلومات المتعلّقة بالحالة.	تاريخ اكتشاف الاضطراب.	الخطوات التي تمّ القيام بها قبل الوصول إلى الأرطفوني.
	الهدف من الميزانية.	- معرفة الحالة(العميل) ومحيطه، ملاحظه سلوكه ونوعية العلاقة، تحديد الإضرابات، قدراته المعرفية. - اقتراح اختبارات مكملة. - الإعلام. - وضع برنامج علاجي(تدخل). - إعادة التربية.		
	تاريخ الحالة(سوابق المريض)	- المظاهر النمائية والتطورية. - السوابق المرضية. - استراتيجيات التكفل المتّبعة وتقييماتها. - الانعكاسات على الجوانب الانفعالية والاجتماعية.		
	ملاحظة السلوك ونوعية العلاقة	- الحالة – والمحيط(أب، أم ... الخ)		
	الفحص السريري أو العيادي (الاختبارات العيادية)	**التقييم**	تقييم معياري une évaluation normative تقييم وصفي une évaluation descriptive تقييم مرجعي معياري une évaluation critériée	
		التحليل الكمي	ويكون مقارنة مع العادي	
		التحليل الكيفي	طبيعة الأخطاء ،جانب التأثير (présence d'effets) جانب المعالجة، ونجد فيه: نوعية الايماءات ، العوامل التنبؤية	
	التشخيص الأرطفوني	**التشخيص الأوّلي**	**الفحوصات الأرطفونية المحتملة وغير الأرطفونية المكملة.**	غياب Absence
				عجز Incapacité
				فقدان (Perte) / alexie / graphie)
				Troubles - dyslexie / dysorthographie/dysgraphie)) اضطرابات
		التشخيص الفارقي		تأخر مدرسي Retard scolaire
	التدخلات العلاجية المقترحة	**نوع الاضطراب**	**الوقاية**	الإعلام
				نصائح تربوية

				إرشاد والدي
		خصوصية الاضطراب	المر اقبة الأرطفونية	فحوصات وميزانية مراقبة
		درجة الاضطراب		إعادة تربية أرطفونية
				تدخل تربوي(استدراك أو تعويض تربوي)
	التنبؤ والمآل			

4- طرق الكشف المبكّر عن اضطرابات التعلّم

حسب برونات(Brunet, 1999) فإنّه يوجد اختلاف بين المهتمين بمجال صعوبات التعلّم حول الطريقة التي يتم بها الكشف المبكّر عن صعوبة التعلّم، وذلك فيما يخص المرحلة العمرية التي تسمح بتحديد المؤشرات السلوكية، المعرفية والاجتماعية المرتبطة باحتمالية ظهور الصعوبة، حيث اتجه فريق منهم إلى الطفولة المبكّرة أو مرحلة ما قبل المدرسة كأفضل مرحلة يتم بها؛ لأنّه كلّما كان الكشف مبكّرا كان التدخل أو العلاج ناجحا نظرا لأن الطفل في هذه السن يكون لديه قابلية كبيرة للتعلّم والتحسين من مهاراته. بينما يرى فريق آخر أن الكشف في سن مبكّرة يمكنه أن يزيد من احتمال الوقوع في خطأ التشخيص لأنّ الطفل لا يزال في مرحلة النمو؛ ومنه يمكن الخلط بين الصعوبة في التعلّم والبطء، وعليه توجّهوا إلى السنوات الأولى من التمدرس(الأولى والثانية) للكشف المبكّر عن الصعوبة.

ويتم الكشف المبكر عن الأطفال ذوي صعوبات التعلّم في سن ما قبل المدرسة حسب ليرنر(Lerner, 1993) في أربعة خطوات أساسية، وهي:

1-4 مرحلة التحديد

تتمثل في تحديد الأطفال الذين يعانون من اضطرابات، وليس مهما أن يكونوا في مدرسة نظامية، ويعتبر ذلك في حدّ ذاته مشكلة اجتماعية تتطلب زيادة في وعي الأفراد من خلال وسائل الاعلام المختلفة.

2-4 مرحلة المسح

تتمثل في تحديد الأطفال ممن يشك بوجود مشكلة لديهم ويحتاجون إلى خدمات التربية الخاصّة، أو ممن لديهم القابلية للتعرّض لتلك المشكلات وذلك بالنسبة للأطفال من 3-5 سنوات على أن يكون التقييم قصيرا وسريعا ومتضمنا المهارات السمعية والبصرية والحركية، والنطق واللغة، ومهارات العناية بالذات والنضج الاجتماعي/ الانفعالي والنمو المعرفي.

3-4 مرحلة التشخيص

تهدف هذه المرحلة إلى تحديد مدى القصور لدى الطفل وما إذا كانت مشكلات الطفل تحتاج إلى برامج تدخل علاجية ووقائية تتلاءم مع طبيعة تلك المشكلات ونوعيتها.

4-4 مرحلة التقييم

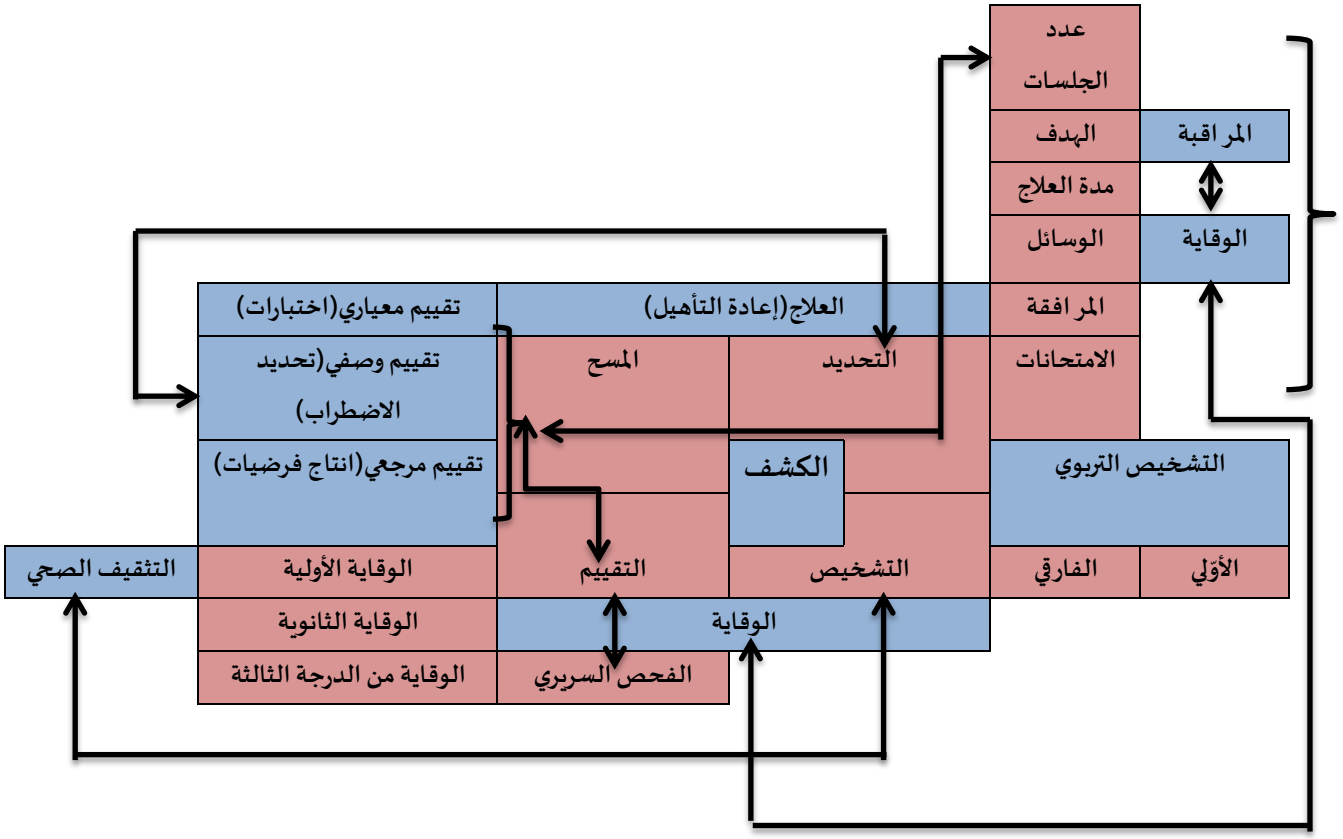
وتركز هذه المرحلة على تحديد المدخلات والمخرجات والحُكم على:

أ- ما إذا كان الطفل يحتاج على برنامج تربية خاصة بصورة مستمرة أو لفترة محددة.

ب- تحديد مدى تقدم الطفل في البرنامج، وما هي المهارات التي تعلّمها والتي يحتاج إلى تعلمها في المرحلة اللاحقة، ومعلمة الخطط المستقبلية للتدخل. (مراكب، 2022، ص226-227)

✓ **خلاصة**

نجد بأنّ مختلف العمليات التي يقوم بها الأخصائي الأرطفوني من الكشف وصولا إلى عملية إعادة التأهيل هي كل متكامل في مراحل متداخلة الأهداف، وتختلف في إجراءات بسيطة؛ مما يعني ويشير إلى ضرورة الالتزام بكل مرحلة لتحقيق وإيفاء المراحل اللاحقة بشكل يسمح بالممارسة السليمة، وتفادي الوقوع في أخطاء من شأنها أن تستهلك الوقت والجهد دون الوصول إلى نتائج إيجابية مع مختلف الحالات التي نعمل عليها أو كنتائج لا تعكس طبيعة التدخل الحقيقية في تنبؤها ومآلاتها باعتبار نوع وخصوصية الاضطراب والمرحلة العمرية، وهو ما يوضحه هذا الشكل التوليفي:



شكل رقم (01): يوضح يوضّح توجيه توليف المتغيرات التي تمّ تناولها في إطار الدراسة الحالية

الفصل

الثّالث

الفصل الثّالث: اضطرابات الكتابة

- ✓ تمهيد

1- الجانب السوي لمهارة الكتابة

2- اضطرابات الكتابة

3- محكات تقييم وتشخيص اضطرابات الكتابة

4- اقتراح نموذج ميزانية أرطفونية لتقييم الخط والإملاء

- ✓ خلاصة

✓ تمهيد

لكي يبدأ التلميذ في تعلم الكتابة يجب أن يكون قادرا على التصور العقلي لأشكال الحروف التي ينبغي كتابتها ودمج الحركة المناسبة للحرف، فضلا عن المسار الذي من الضروري اتباعه(من يمين الورقة إلى يسارها)، ثم اكتساب الحركة اللائقة لإنجاز شكل معيّن.

يؤدي أي اختلال في إحدى هذه السيرورات إلى أن يجد التلميذ نفسه عاجزا عن انجاز إنتاج كتابي(خط، إملاء أو تعبير كتابي) مكيّف.

1- الجانب السوي لمهارة الكتابة

1-1 ضبط المفاهيم

1-1-1 الكتابة: تعد الكتابة نشاطا حركيا رشيدا، ومعقّدا سرعان ما يُصبح آليا بمجرّد التحكم فيه، وتمثل الكتابة في المدرسة الوسيلة الأساسية التي يستخدمها التلميذ لإرسال معارفه، ومن خلالها يقدّر المعلّم مدى نجاحه(أي التلميذ). **(شلبي وخرباش، 2017، ص393-394)**

2-1-1 الخط: الدراسات الحديثة حول تعلّم الخط ترتكز إمّا على الإنتاج الأخير بمحاولة وصف التغيرات التي تطرأ على الخط باستعمال تقنية الحُكم وهذا لمجموعة من أوجه الكفاءات، وإمّا بقياس التغيرات المتواصلة لعملية الإنتاج، ويؤخذ بعين الاعتبار أربع عناصر أساسية وهي: الدقة الفضائية، السرعة في التنفيذ مقيّمة بكمية الإنتاج، السهولة في الحركة الخطية مقيّمة بنوعية السطور، الانتظام في البُعد بين الكلمات.

وقد أعطى زيزيغر(Zesiger, 1996) تعريفا وصفيا جد هام للخط لأنّه يبيّن العمليات التي ترفق هذا الفعل ووصف هذه الأفعال التي تكوّنها ويقول أنّ هناك آليات إدراكية وحس حركية تتدخل في إنشاء الحركة التي تسيّر وسيلة الكتابة(القلم)، والتي تسمح بتخطيط الحروف وتقرينها إذا كان ذلك في الكتابة اليدوية، والقيام بالانتقال من اليمين إلى اليسار أو العكس، والقفز من الأمام إلى الخلف أو العكس، واحترام البعد بين الكلمات، ووضع الفواصل والنقاط والعودة إلى السطر، وأخيرا التحكم في الضغط على الوسيلة الكتابية على مساحة الكتابة. وفي تعريف آخر له: "أنّه حركة معقّدة وشكل للتعبير اللغوي(الكتابي) على تدوين فكرة أو معلومة على وثيقة دائمة باستعمال عدد محدد من الإشارات وتنظيمها داخليا. **(صابر، نواني، 2009، ص12-13)**

3-1-1 الإملاء(التهجئة): ونقصد بها تجزئة حروف الكلمة واحدا واحدا من أجل معرفة طريقة تسلسلها وتعاقبها داخل الكلمة مثل(جلس) تهجئتها: ج/ل/س وهي تختلف عن(سجل) التي تتكون من نفس الحروف، ولكن ليس بنفس التهجئة: س/ج/ل.

هناك على الأقل طريقتين حسب هالاهان **(Hallahan,1996)** تُوضّحان تأثير التهجئة على الكتابة اليدوية: الدقة والسرعة، فعدم دقة التهجئة يؤدي إلى كتابة كلمة أخرى بدل الكلمة الأصلية خاصّة إذا كانت الكلمتان متقاربتان. أما بطء التهجئة فقد يجعل التلميذ ينسى الكلمة التي هو بصدد كتابتها، أو تضيع منه بسبب الوقت الزائد الذي يستغرقه لكتابة الكلمة. **(عمراني، 2014، ص48)**

كما نجد مجموعة من التعاريف الأخرى للإملاء في دراسة الباحث جمال رشاد الفقعاوي(2009)، وقمنا بتجميعها في الجدول التالي:

جدول رقم (10): يوضّح مجموعة من تعاريف الإملاء في دراسة الباحث جمال رشاد الفقعاوي(2009)

تعريف أبو منديل(2006): هو القدرة على تحويل الأصوات إلى رموز مكتوبة وفق قواعد متعارف عليها، تؤدي إلى الفهم والإفهام.
تعريف الجوجو(2004): مهارة يتم من خلالها تحويل الأصوات المسموعة أو المنطوقة إلى رموز مكتوبة، مع مراعاة صحّة الرسم الإملائي وفقا للقواعد المتعارف عليها، ووضوح الخط، تحقيقا للفهم و الإفهام.
تعريف حلس (2004): عملية كتابية تتطلب مجموعة متظافرة من المهارات و القدرات الذهنية والسمعية والبصرية والحركية والانفعالية مع ما لدى الفرد من خبرة سابقة تمكنه من تحويل الصورة الصوتية المسموعة إلى صورة خطية مكتوبة.

تعريف اللقاني والجمل (2003): جاء في المعاجم التربوية أنّه القدرة على رسم الكلمات رسما دقيقا سليما، بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللّغة مع التمكن من استخدام المهارات الخاصّة بها في كتابة الكلمات كتابة سليمة.
تعريف معروف(1985): تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة(الحروف) على أن توضع الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة وذلك لاستقامة اللفظ و ظهور المعنى المُراد.
تعريف عطا(1999): رسم الكلمات والحروف رسما صحيحا، على حسب الأصول المتّفق عليها، أو هي الأداة الرمزية للتعبير عن الفكرة رسما إملائيا.
تعريف عامر(2000): إنّه الرسم الإملائي للكلمات و الحروف المعبّرة عن الصورة الذهنية لهذه الرموز التعبيرية.
تعريف حمّاد(2006): هو رسم كلمات اللغة العربية المنطوقة بنسق مقصود يتكون من حروف و حركات وفق قواعد اصطلح عليها عُلماء اللغة العربية قديما و نالت استحسان و التزام علماء اللغة العربية المحدّثين. ويشتمل الإملاء على النقاط التالية: – الإملاء مهارة. – التصوير الخطي للأصوات المسموعة أو المنطوقة. – صحة الرسم الإملائي وفقا للقواعد اللغوية. – بلوغ المعنى المراد. – وضوح الخط. – توظيف الحواس في عملية التعلّم.

(الفقعاوي، 2009، ص34-36)

4-1-1 التعبير الكتابي(التحرير): يعتبر التحرير جانب خاص من مهارات الكتابة، فحتى لو كان التلميذ يتقن مهارة الكتابة اليدوية(الخط)، والتهجئة(الإملاء)، فذلك لا يمنع من وجود صعوبة في تواصله كتابيا، فبعض التلاميذ لديهم خط واضح، ومقروء ولكن يبقى تعبيرهم الكتابي غير مفهوم أو غير حامل للمعنى. بالإضافة إلى ذلك، فهناك العديد من المهارات المعرفية الإضافية التي يُبلوِرها التلميذ أثناء التعبير الكتابي دون أن يستعملها أثناء الكتابة اليدوية أو التهجئة.

إنّ القدرة على التعبير الكتابي عن الأفكار والحُجج وسرد الأدلة يعتبر مهارة مهمة في السنوات الدراسية المتأخرة، ونظرا لطبيعة اللغة المتشبعة(الشفهية والمكتوبة، المقروءة والمسموعة) فقد تتداخل صعوبات القراءة والفهم القرائي وصعوبات اللغة الشفهية لتُؤثر على أو تُشكّل صعوبات التعبير الكتابي، وخاصّة ما تعلّق بنشاط السرد الكتابي الذي يتطلّب تنظيم الأفكار والتراكيب، توظيف المفردات والقواعد. **(عمراني، 2014، ص48)**

أمّا حسب الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية فهو: "القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول(في حدود مكتسبات المتعلمين في فترة زمنية معينة)، وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج ويتجسّد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين". **(منهاج اللغة العربية، 2016، ص5)**

وتعرّف الباحثة عطّال(2014) التعبير الكتابي في نقاط محدّدة من خلال تلخيصها لمجموعة من التعاريف المعتمدة في دراستها(يونس، 1997)، و(عطية، 2007)، و(البجه، 1999)، و(الدليمي والوائلي، 2005)، و(الهاشمي عبد الرحمن، (1988) على أنّه: الاتصال بين الأفراد كتابة، يشترط فيه وضوح الأفكار وتسلسلها وترابطها، صحة صياغة العبارات والتراكيب والجمل من الأخطاء الإملائية والنحوية، ويضاف إليها بعض من الجمال الفني في الأسلوب والتأثير في القارئ. **(عطّال، معمرية، 2014، ص169)**

5-1-1 التعريف المُتبنى في الدراسة الحالية لمهارة الكتابة: تعد الكتابة نشاطا حركيا رشيدا، ومعقّدا سرعان ما يُصبح آليا بمجرّد التحكم فيه، وهو يتكوّن من ثلاث مهارات أساسية متكاملة تتمثل في الخط والإملاء والتعبير الكتابي. أين يمكن أن نميّز بين هذه المهارات من خلال أنّ **الخط** يشير إلى أداء الحركات المطلوبة للكتابة ويؤخذ فيها بعين الاعتبار أربع عناصر أساسية؛ وهي: الدقة الفضائية، السرعة في التنفيذ مقيّمة بكمية الإنتاج، السهولة في الحركة الخطية مقيّمة بنوعية السطور، الانتظام في البُعد بين الكلمات باستعمال عدد محدد من الإشارات وتنظيمها داخليا(بتخطيط الحروف وتقرينها إذا كان ذلك في الكتابة اليدوية، والقيام بالانتقال من اليمين إلى اليسار أو العكس، والقفز من الأمام إلى الخلف أو العكس، واحترام البعد بين الكلمات، ووضع الفواصل والنقاط والعودة إلى السطر، وأخيرا التحكم في الضغط على الوسيلة الكتابية على مساحة الكتابة). أمّا **الإملاء** فالمقصود به هو القدرة على تحويل أصوات الكلمات إلى رموز مكتوبة بنسق مقصود من خلال تجزئة أصوات الكلمة واحدا واحدا من أجل معرفة طريقة تسلسلها وتعاقبها داخل الكلمة مثل(جلس، تجزئتها ج/ل/س) وفق قواعد لغوية متعارف عليها تسمح بوضعها في مواضعها الصحيحة من الكلمة لبلوغ المعنى المُراد. و**التعبير الكتابي** هو نشاط لغوي وظيفي أو إبداعي يتضمن استعمال كل من مهارتي الخط والإملاء بشكل سليم بقدر يتلاءم مع القدرات اللغوية في ترجمة الأفكار التي تجول في الخاطر أو المطلوبة بوضوح وتسلسل وترابط، ومن ثمّ التدريب على التحرير وفق أسلوب على قدر من الجمال الفني وفقا لنمط محدد في حدود مكتسبات المتعلمين في فترة زمنية معينة.

وتمثل الكتابة الصورة النهائية لعملية إدماج مكوّناتها الأساسية(الخط والإملاء والتعبير الكتابي)، وتتجسّد من خلال كل المهارات المتظافرة والقدرات الذهنية والسمعية والبصرية والحركية والانفعالية مع ما لدى التلميذ من خبرة سابقة؛ وهي الوسيلة الأساسية التي يستخدمها لإرسال معارفه، ومن خلالها يقدّر المعلّم مدى نجاحه(أي التلميذ).

2-1 الكتابة ونمذجة اكتسابها:

1-2-1 النماذج الكلية

دراسة الكتابة في إطار العلوم المعرفية هو الجانب الأكثر ضعفا في علم النفس اللغوي، ومع ذلك يوجد حاليا ما يكفي من الدراسات من أجل الانطلاق في بناء فكرة تطوير نشاط الكتابة. هذه الأعمال سمحت بتعديل كل الأنشطة بحسب الأصل المعرفي، وبعض الأمثلة التالية ستتيح لنا اظهار هذه التطورات التي يمكن أن تساعد في التكفل النفس حركي بعملية الكتابة(النماذج المرجعية).

حيث أنّ الدراسات حول الكتابة أدّت إلى وجود التوجّه المعرفي، ولهذا التوجه نموذجين أساسيين:

- النموذج العام: يركز على كل أنواع الحركات (نموذج شميدت **Schmidt**)
- النموذج الخاص للكتابة: فان جالين

النماذج النفس عصبية للكتابة تجعل من الممكن فهم المراحل المختلفة من أجل "إنتاج الكتابة"، ومع ذلك من المهم أن نضع في اعتبارنا أن هذه النماذج صالحة فقط مع البالغين؛ أمّا العمليات التي لوحظت عند الأطفال فهي عمليات تطورية.

منذ الثمانينات تطور التحليل النفس عصبي بشكل كبير بفضل ظهور النماذج النظرية الجديدة، والتقدم التكنولوجي في تحليل التحكم في الحركية؛ حيث يعتبر هذا النهج النظام المعرفي مجموعة من الوحدات المستقلة، والمحدّدة نسبيًا التي يمكن أن تتأثر تحديدًا بإصابات الجهاز العصبي المركزي (CNS).

أ- نموذج كارامازا وميسلي Le modèle de Caramazza et Miceli:

يفترض هذا النموذج أنّ العمليات اللسانية والتهجئة هي العمليات الأولى من ناحية الوقت قبل الوصول لمرحلة الكتابة، ومن هنا يظهر مساران لتكوين الكلمة:

- **المسار المعجمي أو إجراء العنونة procédure d'adressage:** هذا المسار يتعلق بكلمات معروفة من خلال الموضوع أو كلمات مألوفة.

هنا تتم معالجة الأصوات التي تتكون منها الكلمة، وبالتالي الخصائص الصوتية الناتجة عن التحليل التي ترسل إلى المعجم الصوتي.

يمكن مقارنة هذا المعجم بدليل(خزّان) أين يتم تخزين الكلمات التي يمكن للشخص التعرف عليها سمعيا.

بعد التعرف على الكلمة يتم نقل المعلومات إلى النظام الدلالي لإعطاء معنى للكلمة ثم ينتقل المسار إلى المعجم الغرافيمي الذي ينفذ تسلسل من مختلف الأطر التي تشكل الكلمة. هذا التخزين طويل المدى يضمن الإنتاج الصحيح للكلمة المعروفة.

- **المسار غير المعجمي أو الفونولوجي Voie non lexicale ou phonologique:** هذا المسار مطلوب عند كلمة مسموعة ليست معروفة أو "كلمة غير مألوفة"، وأيضا مع شبه الكلمات. هنا تختلف العمليات المعنية عن المسار المعجمي، على الرغم من أن خطوة المعالجة من الميزات الصوتية واللفظية هي نفسها حيث يتم تخزين الكلمة مؤقتا في المخزن الغرافيمي(أين تتم عملية التحويل **phonème / graphème**) وتقطيع الكلمة إلى حروف.

بعد ذلك يتقارب المساران نحو "المخزن الغرافيمي" مكون الذاكرة العاملة، وهو نوع من الواجهة بين المكونات اللغوية والحركية لنظام الإنتاج المكتوب؛ والتي تحتل مكانا مركزيا في عملية الكتابة.

يتم تخزين المعلومات بينما يتم تنفيذ عملية إعداد وتنفيذ البرنامج الحركي. على كلمة **retained** طويلة، ووقت التخزين سيكون طويلاً بسبب العمليات الموضحة سابقا.

ب- نموذج إليس Le modèle de Ellis :

في عام 1988 أكملت إليس **Ellis** نموذج كارامازا وميسيلي **Caramazza et Miceli**، وأضافت فكرة خزّان الرموز الخطية **buffer allographique**؛ حيث تلتقي المسارات المعجمية والفونولوجية عند خزّان التهجئة (الاملاء)، ثم تنتقل بعدها إلى داخل خزان الرموز الخطية (الحروف)، وهو ما يتوافق مع الخطوط **polices** المختلفة التي يمكن أن تأخذها الحروف وفقا لسياق الكتابة.

هذا النموذج خاص بالكتابة، ويميز العديد من المستويات الهرمية وفقًا للنماذج النفس عصبية الأخرى.

تسبق العمليات الحركية عمليات لغوية (أو تهجئة **orthographiques**)، فهو يصف مسارًا إملائيًا (أو معجميًا) يحلل الأصوات التي يتم سماعها بمقارنتها بالكلمات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى للوصول إلى البنية الإملائية. كما يصف مسارًا صوتيًا (أو غير معجمي) يفك تشفير الأصوات ويحولها إلى وحدات لغوية، ووحدات غرافيمية(صورة خطية للصوت) هذه الطريقة تسمح بكتابة الكلمات الخالية من المعنى أو(**logatome**)، مثل : **tokapi**

كل من المسارات المعجمية والصوتية تؤدي إلى المستوى الغرافيمي الذي يشكل الجزء المنظم للكتابة، فهو أصل الأنشطة المتعددة مثل التهجئة والكتابة **l'épellation et l'écriture**

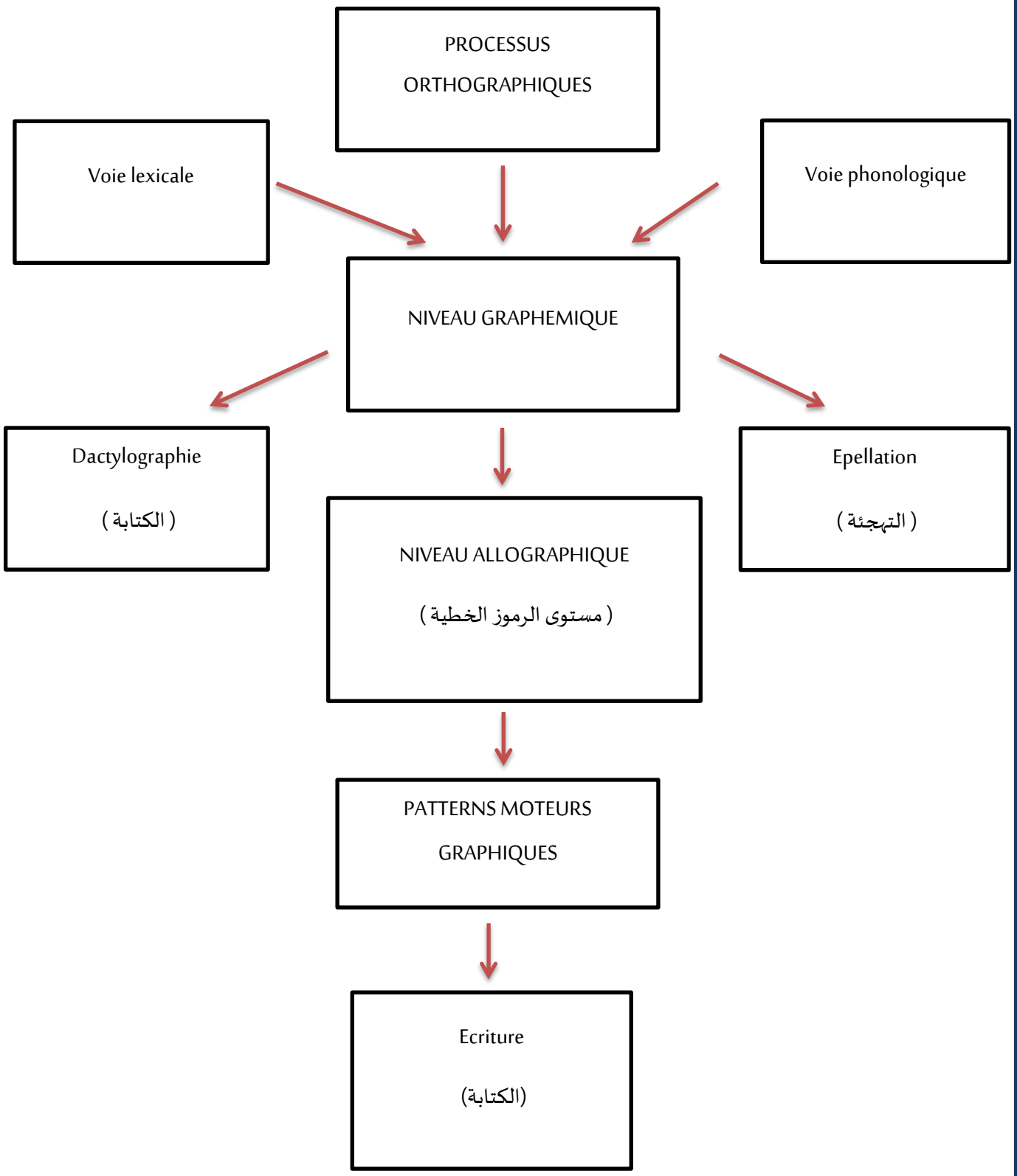
Le niveau allographique: يقوم المستوى الألوغرافي بترميز الألوغرافيمات **allographes** التي تعني مختلف المتغيرات الممكنة لنفس الحرف، طبقًا لثلاثة أبعاد: الحالة(صغير/كبير)؛ نوع الكتابة(نص/ مخطوطة)؛ الشكل الخاص للحرف (يمكن كتابة نفس الحرف بشكل مختلف من قبل نفس الشخص).

يتم تشفير هذه التمثيلات الألوغرافية بصريًا أو جسديًا في الذاكرة طويلة المدى.

Les patterns moteurs graphiques: الأنماط الحركية الخطية هي أنماط حركية محددة للكتابة تحدد الشكل الرمزي الخطي عن طريق تحديد عدد وترتيب الخطوط وحجمها النسبي.

تتحدث إليس (1988) عن التمييز بين الحروف الكبيرة والصغيرة **(majuscules/ minuscules)** ، بين نوع النص **script** أو **cursif** والأشكال المحددة للحروف التي تعطي هوية معينة لكتابة النص، ثم يتم تنفيذ الأنماط الحركية الغرافيمية للوصول إلى الهدف النهائي وهو الكتابة.

وفقا لإليس (1988)، فإن النمط الحركي الغرافيمي هو في الواقع برنامج حركي خاص بالرموز الخطية (**allograph**) يحدد هذا البرنامج شكل الرمز الخطي (الحرف)؛ أي الرقم، الترتيب، الحجم واتجاه الخطوط. كما أنه يحدد مجموعات العضلات الخاصة بالأداء الحركي.

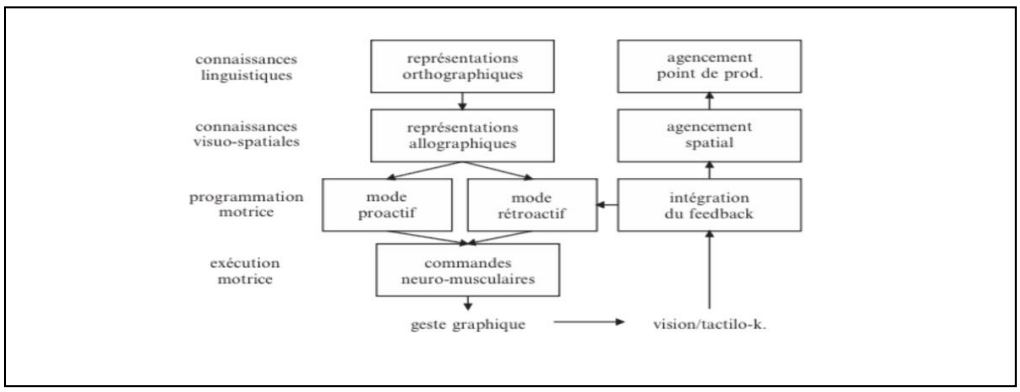


شكل رقم(02): يوضّح نموذج إليس ELLIS لاكتساب الكتابة

ت- نموذج زيزيغر Le modèle de Zesiger

هذا النموذج ينبني ويستند على نموذج فان جالين **Van Galen** وقد اقترح سنة 2003، وهو يُظهر أن الانتاج الطلق لوحدات حروف متسلسلة يتطلب العديد من المهارات في مختلف المجالات؛ والتي من بينها:

- المعرفة اللسانية **connaissances linguistiques**: التي يقابلها المستوى ما فوق فونولوجي **meta/phonologie**
- معرفة اسم وصوت الحروف **connaissance du nom et du son des lettres**
- معرفة الهجاء(الاملاء) **connaissances orthographiques**
- المعرفة البصرية المكانية **visuospatial** : التي تجمع بين معرفة أشكال الحروف العلاقات المكانية الموجودة بينها، تصميم الحروف على المسافات، وكذلك وضعية المسافات بالنسبة لحجم الحروف.
- أخيرا قدرات البرمجة والتنفيذ الحركي التي توافق أداة الكتابة المستعملة، نقاط الارتكاز التي يعتمدها الفاعل خلال الكتابة والوضعية.



شكل رقم(03): نموذج زيزيغر Le modèle de Zesiger (2003)

ث- نموذج شميدت وآدم Modèle de Schmidt et Adams

تم تطوير هذا النموذج لنمذجة الحركات الإرادية **(mouvements volontaires)** والتعلم الحركي، وثم توسيعه ليشمل الحركات **balistiques** بشكل عام.

هذا النموذج غير محدد للكتابة، وهو على النحو التالي: لا يمكننا أن نخزن في الذاكرة جميع حركات الجسم البشري، وبهذا سوف يُطرح مشكل تخزين المعلومات.

من ناحية أخرى تتطلب المتغيرات البيئية تكييف حركات المرء، وإدماج مهارات جديدة.

الفرضية التي صيغت هنا؛ هي أن هناك فئة عامة من الحركة تسمى "المخططات" **schémas**, والمخزنة في الذاكرة طويلة المدى. يمكن بعد ذلك تحويل هذا المخطط العام، وتكييفه وفقًا للأوضاع من خلال تعديل الاعدادات **flottants** للحركة (المدة الإجمالية، القوة المستخدمة، والمجموعات العضلية المعنية).

شميدت(Schmidt, 1975) افترض وجود صفوف حركة عامة تسمى المخططات **schéma** وتتواجد داخل الذاكرة، والتي تتوضع على مستوى مركزي، بحيث أن القشرة le cortex تستعملها في نهاية طرح البرنامج الحركي. هذه المخططات يتم تخزينها في الذاكرة طويلة المدى، وتتنشط عندما يكون هذا النوع من الحركة ضروريا للنشاط (الأداء). من أجل

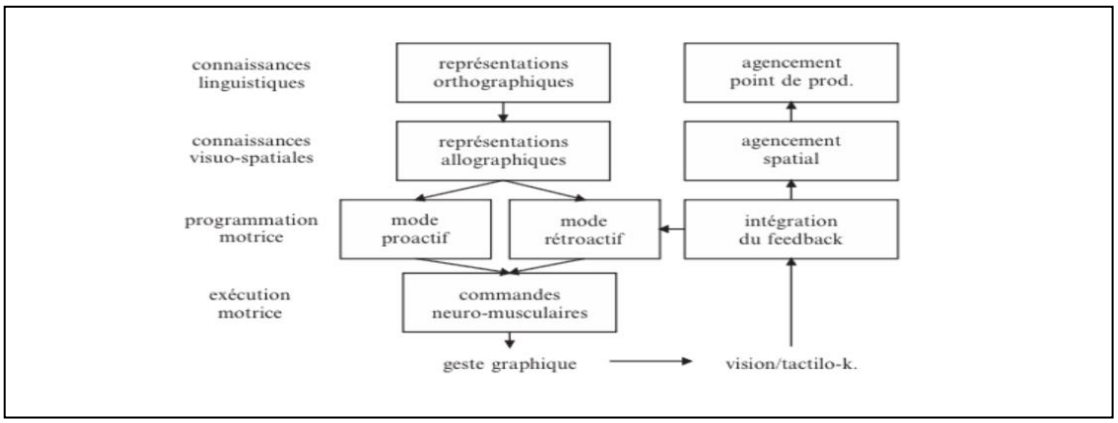
التكيف مع الضغوط التي تفرضها البيئة، هذا البرنامج الحركي يستخدم اعدادات **flottants** التي تطابق المخطط مع التفاصيل الدقيقة للوضعية (اللحظة) هذه الاعدادات تقوم بالتوجيه العام للحركة، القوة الممارسة، المجموعات العضلية.

وهنا نجد أنّ المؤلفين يميزون بين:

- مخطط التذكير الذي يسمح باستحضار الحركة وأدائها، يتطور أثر الذكرة هذا وينمو مع خبرات الفرد.
- نظام التعرف الذي يسمح بتحديد والتحكم وربما تصحيح الحركة من خلال التغذية الراجعة الخارجية والداخلية.

ووفقًا لهذا النموذج؛ فإنّ المخطط الحركي مستقل عن المؤثرات. التعلم يجعل من الممكن تحسين هذا المخطط الحركي، وأخيرًا يتم الحصول على نماذج المخططات وذلك بفضل اختلاف التغذية الراجعة (البصرية، والحسية اللمسية) التي تسمح وبالمقارنة مع المخطط الذي تم إنشاؤه مسبقًا بتعديل الحركة وتكييفها.

طوّر شميدت Schmidt سنة 1975 تصورًا مختلفًا للنظام الحركي وفقًا لفئات الحركات، وقد قدم مفهوم النظام الحركي عامة **programme moteur généralisé (PMG)** الذي تم تخزينه في الذاكرة، ويشكل دعامة لفئة من الحركات، وتشمل PMG من ناحية؛ الثوابت مثل البنية الزمنية؛ ترتيب تسلسل الحركة؛ القوة النسبية للعضلة المعنية ومن ناحية أخرى؛ عدد من الاعدادات التي قد تختلف مثل المدة الإجمالية للحركة؛ القوة الكلية المطلوبة لتحقيقها أو مجموعة العضلات اللازمة لإنتاج الحركة، وهو ما يحدث على مرحلتين: اختيار PMG المناسب للهدف، ثم تحديد اعدادات الحركة مما يؤدي إلى برنامج حركي قابل للتنفيذ.



شكل رقم(04): نموذج آدم وشميدت Modèle de Schmidt et Adams (1975)

ج- نموذج فان غالين Le modèle de Van Galen

هذا النموذج هو عبارة عن مخطط هرمي من النوع(أعلى-أسفل) مما يعني من القشرة وصولا للمحيط، وهو النموذج العصبي الذي يشار إليه حاليًا، ويكمل نموذج إيليس Ellis بتحديد العمليات الحركية المعنية.

إنّها وحدات أنماط (**modulaire**)، وكل نظام فرعي يقوم بمعالجة المعلومات بشكل مستقل عن الآخرين، ويعطي نتائج المعالجة للوحدة السفلية التي تقوم بمعالجة هذه المعلومات الواردة إليها، ونتيجة لذلك فإن الوحدات المعالجة تتناقص في الحجم (حجم المعالجة) وفقا لمستواها في التسلسل الهرمي؛ بمعنى كلما كان العلاج محيطي أكثر كلما تناقص حجم الوحدات العلاجية.

تم تعريف الخزان الغرافيمي على أنّه نظام يحفظ تمثيلا غرافيميا للكلمة خلال الوقت المطلوب لتنفيذ الاستجابة الحركية. الكلمة **buffer** تأتي من مفردات الاعلام الآلي(الحوسبة)، وتتوافق مع منظم يقوم بتخزين المعطيات(البيانات) في الذاكرة قصيرة المدى مخزن الرموز الخطية، وفي نفس الوقت مع المخزن الغرافيمي يحددان الكتابة(كتابة مخطوطة كتابة مطبوعة، حروف صغيرة، حروف كبيرة) هذا هو التخزين طويل المدى.

الرموز الخطية للحرف هي جميع الاشكال التي يمكن أن يأخذها بينما يبقى واضحا النظام الغرافيمي يرشد(يوجه) البرنامج الحركي عن طريق تجميع المعلومات بين المخزن الغرافيمي، ومخزن الرموز الخطية هذا المستوى مرتبط بالبراكسيا **les praxie .**

يستعمل البرنامج الحركي مخزون الأنماط الخطية الحركية – طويل المدى – والمخزون الخطي الحركي – الذاكرة العاملة – للتنبؤ بالاتجاه والتسلسل وحجم المعالجة والتنظيم المكاني.

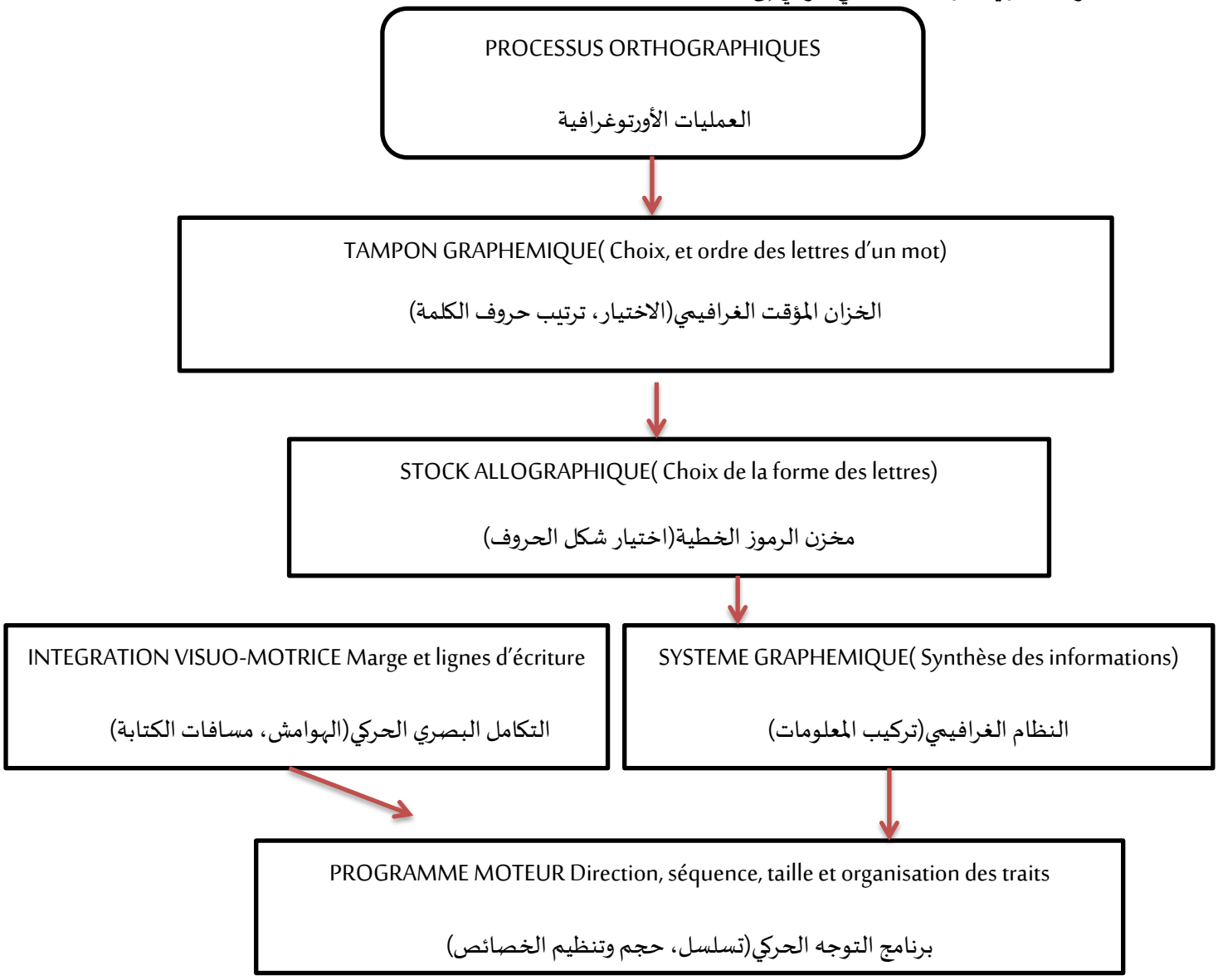
التكامل البصري الحركي يوجه الشكل المكاني للاستجابة، فهو يتوافق والتنسيق البصري اليدوي، والبناء البصري. الاستجابة الحركية هي نتيجة لهذه العمليات التي تنتج الكتابة.

يتبع المخزن المؤقت الحرفي العملية اللغوية، وهو نظام يحافظ على التمثيل الغرافيمي للكلمة خلال الوقت اللازم لتنفيذ الحركة .

وهذا النموذج يسلط الضوء على المعالجة المتزامنة للمعلومات اللغوية والحركية فبالنسبة لفان جالين؛ فإن تحقيق البرنامج الحركي يبدأ من مرحلة اختيار الرموز الخطية **allograph** والتي هي عملية تقوم على الذاكرة طويلة المدى. هذه الأخيرة التي تجعل من الممكن التحكم في الانتاج على عدة مستويات:

- حجم وسرعة الإنجاز: هذا الفحص يحدث على مستوى الحرف الكامل.
- تهيئة مجموع العضلات المناسبة: من أجل انجاز الحركة.
- مخزن الحروف Le tampon: هذا المخزن المؤقت يشفر في شكل تسلسل زمني هوية الحروف وترتيبها، بالنسبة لـ **Caramazza et Micelli** إن المخزن المؤقت للحروف له هيكل متعدد الأبعاد يتكون من 4 محاور، وبذلك يقوم بترميز هوية الحروف(أ، ب ، ج)، وحالة الحرف الساكن / حرف العلة **consonne/voyelle** والحروف الساكنة الثنائية، وحدود الحرف – مقطع (تتحلل كلمة cinéma إلى 3 مقاطع ci-né-ma)

- مخزن الرموز الخطيةLe stock allographique: يتطابق مع المستوى الألوغرافي المقترح في نموذج Ellis. في هذا المستوى يتم ترميز الأشكال المختلفة لنفس الحرف .
- النظام الغرافيمي Le système graphémique: يقوم بتجميع معلومات المخزن الغرافيمي و مخزن الرموز الخطية. هذا النظام يقوم بتوجيه البرنامج الحركي .
- البرنامج الحركي Le programme moteur: يقوم بتخزين الأنماط الخطية الحركية(المرتبطة بالذاكرة طويلة المدى = نظام استدعاء **Schmidt**) والمخزن المؤقت الخطي الحركي (المرتبط بالذاكرة العاملة) للتحكم في الاتجاه والتسلسل وحجم المعالجة و التنظيم المكاني .
- التكامل البصري الحركي Visuo-motor: هو مزيج من التنسيق البصري **occulo** اليدوي، والبناء البصري. يقوم بتوجيه الترتيب، والشكل المكاني ليؤدي إلى الكتابة الفعلية.



شكل رقم(05): يوضح نموذج فان جالين VAN GALEN

Modules de traitement	Taille des unités	Type de mémoire
activation d'intentions	idées	mémoire épisodique
rappel sémantique	concepts	lexique verbal
construction syntaxique	phrases	mémoire à court terme
orthographe	mots	tampon orthographique
sélection des allographes	graphèmes	mémoire motrice
contrôle de la taille	allographes	tampon moteur
ajustement musculaire	traits	
formation de la trajectoire en temps réel		

شكل رقم(06): يوضح نموذج فان جالين VAN GALEN(1991)

2-2-1 الخط والإملاء ونمذجة اكتسابهما

نستطيع تلخيص عدّة نماذج للخط حسب دراسة (صابر، نو اني، 2009)

جدول رقم (11): يوضّح تلخيص عدّة نماذج للخط حسب دراسة (صابر، نو اني، 2009)

نموذج Bresse **حسب علم النفس التجريبي**	العمل أو النشاط المعرفي لدى الطفل لا يتكون فقط من نشاط مفهومي واحد(une seule conceptulisatrice)، فالطفل يقوم بتجريب عدّة فرضيات، ثم بعد ذلك يختار واحدة ويتعمّق فيها وعلى أساسها ينتج الكتابة ونوع النشاط المفهومي المتعلق بالنشاط الخطي يتطور حسب ثلاث مراحل: - الأولى متعلقة بالإنشغال البصري الخطي. - الثانية متمركزة على المبدأ الصوتي الخطي. - الثالثة تأخذ بعين الاعتبار التحليل الشكلي للكتابة والتمثيل الخطي.
نموذج **(Ellis et Schulman, 1988)** **حسب علم النفس الفيزيولوجي**	الكتابة لا تتلخص في حركة بسيطة تنجز من طرف اليد، بل إنّها حركة معقدة ومتطورة إلى حدّ بعيد؛ حيث أنّها يجب أن تهيّء وتبرمج في الدماغ على مستوى مركز الحركية الموجود في الفص الجبهي ويشترك في ذلك التركيز والانتباه للتأقلم مع متطلبات الحركة الإرادية أو الحاجة. لكي تظهر الكتابة أو الخط، توجد حركتين مهمتين، وهما: الاسترخاء والانقباض Extensionet flexion الدوران Rotation) هاتين الحركتين الأوتوماتيكيتين تحدث على مستوى اليد والأصابع التي تمسك الآلة الكتابية، وعلى الكاتب التوفيق بينهما، كما ترافقهما الوضعية الصحيحة للجلوس لتحرير الذراع والسماح له بالارتخاء على الطاولة.

أمّا بالنسبة لدراسة (صدقاوي، 2018) فنجد:

جدول رقم (12): يوضّح تلخيص نموذج إليس ويونغ ELLIS et YOUNG حسب الاتجاه النفس عصبي حسب دراسة (صدقاوي، 2018)

نموذج إليس ويونغ ELLIS et YOUNG حسب الاتجاه النفس عصبي		**الأختام الكتابية أو الصيوان الغرافيمي Le Buffer graphémique** جوهره الذاكرة العاملة التي تخزن مؤقتا التمثيلات القرافيمية للكلمات، تضطرب هذه الذاكرة بسبب ضعف الانتباه. عند اضطراب هذا المستوى نجد الطفل يكتب جيّدا الحروف ويعرف قواعد الإملاء لكن نجد لديه إضطراب في اختيار مكان الحرف مهما كان نوع التنفيذ حتى وإن كان على الآلة الراقنة أو الحاسوب، فنجد مظاهر القلب، الحذف والتعويض لأماكن الحروف وكلمات كانت الكلمة طويلة كانت الأخطاء أكثر.
		النظام الألوغرافي Système allographique يتم اختيار الكتابة المناسبة في هذا المستوى بالنسبة للغات الأجنبية ويختار طابع الكتابة كذلك، ونجد اضطراب هذا النظام كثيرا عند أصحاب اضطرابات التعلم، وهو الذاكرة البصرية طويلة المدى لأشكال الحروف وأحجامها، وتخزن فيه التمثيلات الممكنة للحرف فالحرف أشكال مختلفة في اللغات الأجنبية حسب طابعه وحتى في اللغة العربية يختلف شكل الحرف حسب وقوعه في الكلمة(ع ..ع)
	مستوى التمثيلات الحركية الخطية Patrons grapho-moteur: يحتوي بدوره على خمسة مراحل	**الولوج إلى المكون:** يظهر في خط التلاميذ عن طريق تعويض الحروف المتشابهة شكلا، وكذلك يمس التعويض الحروف الأقل تداولا في اللغة.
		الاحتفاظ بالمعلومة المخزنة: يظهر اضطراب هذا المستوى بالكتابة السيئة للحرف في الكتابة العفوية أو إملاء لكن النقل يكون جيّدا.
		التنظيم الحركي المسبق أو المخطط الحركي: في هذا المستوى يتم تنظيم الخطوط والزوايا ونسجل قلة الدراسات حول هذا المستوى.
		مراقبة التنفيذ: يحدث تعلم الكتابة تحت مراقبة ميكانيزمات التغذية الرجعية وهناك نوعين منها الأولى تغذية رجعية بصرية، والثانية لمسية إحساسية، هذه الأخيرة توفر مراقبة مسك الأصابع وضغط الكتابة أمّا التغذية الرجعية البصرية تتدخل في جعل الكتابة آلية، كما تلعب دورا محوريا في المراقبة الفضائية للكتابة وفي التحكم في الهامش وتنظيم الحروف ووضع النقاط والذي يتطلب مراقبة رجعية للقنوات البصرية، والرجوع لهذه الأخيرة له تأثير كبير في نوعية الكتابة ويكون مبدأ في علاج أنواع من عسر الخط.

بالنسبة للإملاء نستطيع كذلك تلخيص عدّة نماذج حسب دراسة(صدقاوي، 2018)

جدول رقم (13): يوضّح تلخيص نمط المسلكين لكل من زيزيغر وبارتز (ZESIGRER et PARTZ,1994)وهو نسخة مكيفة لنموذج إليس (ELLIS,1987) حسب دراسة (صدقاوي، 2018)

<table>
<tr><td rowspan="2">نمط المسلكين لكل من زيزيغر وبارتز
ZESIGRER et PARTZ(1994)
و هو نسخة مكيفة لنموذج إليس
ELLIS(1987)</td><td>كلمة غير معروفة تم إملاؤها
التحليل الصوتي النطقي
Analyse phonétique-Acoustique
ذاكرة الأختام الفونولوجية
التحويل – التقطيع
فونيم/مقطع/قرافيم
ذاكرة الأختام الكتابية
إنتاج كتابي</td><td>كلمة معروفة تم إملاؤها
التحليل الصوتي النطقي
النظام الدلالي
المعجم القرافيمي للخروج
ذاكرة الأختام الكتابية
Mémoire tampon graphémique
إنتاج كتابي</td></tr>
<tr><td>مسلك التجميع
Voie d’assemblage</td><td>مسلك الإرسال
Voie d’adressage</td></tr>
<tr><td rowspan="6">نموذج إليس ويونغ
ELLIS et YOUNG (1988)</td><td colspan="2">كلمة تم إملاؤها</td></tr>
<tr><td>نظام التحويل فونيم - قرافيم</td><td>المعجم الذهني</td></tr>
<tr><td>تقطيع
ترجمة
إعادة الجمع(التركيب)</td><td>المعجم الفونولوجي للدخول
النظام الدلالي
المعجم الكتابي للخروج</td></tr>
<tr><td colspan="2">ذاكرة الأختام الكتابية</td></tr>
<tr><td colspan="2">المستوى الألوغرافي</td></tr>
<tr><td colspan="2">النموذج الخطي الحركي</td></tr>
<tr><td>كتابة عن طريق الآلة الكاتبة</td><td>التحقيق الخطي تهجئة شفهية</td></tr>
</table>

3-2-1 الكتابة حسب منهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي

أ- **تقديم المادة:** اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية، ولغة المدرسة الجزائرية، وإحدى المركبّات الأساسية للهُوية الجزائرية، وأحد رموز السيادة الوطنية، وأساسها الرئيس، ويجب أن يكون الهدف الأسمى للتحويل البيداغوجي، هو تحسين تعليم اللغة العربية قصد إعطائها دورها البيداغوجي والاجتماعي والثقافي الكامل، لسد حاجات تعليم ذوي نوعية، قادرا على التعبير عن عالمنا الجزائري العربي الافريقي المتوسطي العالمي، ونجد أنّ المناهج الجديدة(مناهج الجيل الثاني) تنظر للغة العربية في أطوار التعليم الابتدائي على أساس أنّ الطور الأول هو طور الإيقاظ والطور الثاني طور تعميق التعلمات الأساسية أمّا الطور الثالث فهو طور التحكم في التعلمات الأساسية واستخدامها، وتعد اللغة العربية كفاءة عرضية والتحكم فيها هو مفتاح العملية التعلمية وإرساء الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكن المتعلّم من هيكلة فكره وتكوين شخصيته والتواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية؛ فعن طريق اللغة يستوعب المفاهيم الأساسية ويعبر عمّا لديه من أفكاره في تفاعل مشترك مع المواد الدراسية المقررة، ومن ناحية ثانية فإنّ المواد الأخرى تساهم مساهمة فعّالة في إثراء الرصيد اللغوي

للمتعلم، وتمكنه من توظيف مختلف المفاهيم في وضعيات مناسبة، ولما كان الأساس في ذلك هو عنصر الفهم الذي يمثل مفتاح التحكم في كل المواد الدراسية استُنِد في تقديم مادة اللغة العربية الارتكاز على أربع ميادين. (دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، ص18)

وفي تعريف آخر للغة العربية نجد أنّها: وحدة متماسكة غير منفصلة ولا مُفككة، و لاسيّما في الموقف التعليمي، و أنّ ما اعتاد عليه المختصون في المناهج الدراسية من تقسيم اللغة العربية إلى فروع متعددة لا يعني أنّ أساس تعليم اللّغة هو الانفصال العضوي بين فُروعها، لأنّ فروع اللغة العربية تعود في النهاية ليرتبط بعضها ببعض، و لِتُؤلف وحدة اللّغة و تكاملها و الوصول في نهاية الأمر إلى الغاية العامّة من تدريسها، و هي تمكين الفرد من اللّغة تعبيرا و فهما.

ومن فروع اللغة العربية في المدرسة الابتدائية: القراءة، الكتابة، الإملاء، المُحادثة، المحفوظات، الإنشاء، القواعد، و تُعد من فروع اللغة العربية وسائل للإفصاح الجيّد و التعبير السليم.

ب- ميادين اللغة العربية

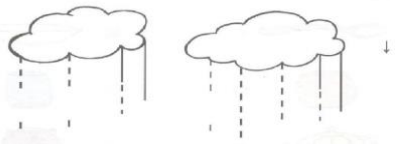
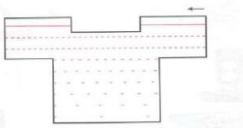
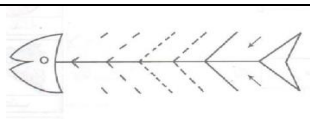
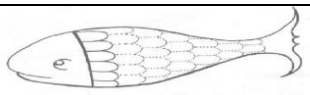
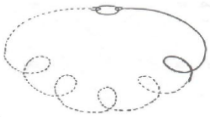
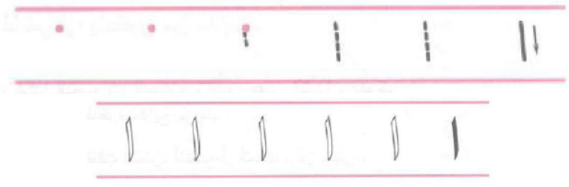
- **ميدان فهم المنطوق:** وهو إلقاء نص بجهارة الصوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها، لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة. ويهدف إلى صقل حاسة السمع وتنمية مهارة الاستماع، وتوظيف اللغة من خلال الإجابة عن أسئلة متعلقة بنص قصير ذي قيم متضمنة تدور أحداثه حول مجال الوحدة، ومناسب لمعجم التلميذ.
- **ميدان التعبير الشفوي:** هو أداة من أدوات عرض الأفكار، ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر، كما أنّه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها. ويهدف إلى إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي المستمد من نفس الحقل المفاهيمي للنص المنطوق وتنمية مهارة المشافهة والتواصل والاسترسال في الحديث وإبداء المواقف الخاصّة بكل متعلّم بكل حرية وتوظيف مهارات التعبير في مواقف الحياة الحقيقية والتفاعل مع الآخرين، تنمية الحس اللغوي عند المتعلّم، أي حسه بقيمة الفكرة وقيمة الكلمة ودقتها ومناسبة الأسلوب وإثراء الصور الخيالية.
- **ميدان فهم المكتوب:** هو عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات(الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النص)، ويعتبر أهم وسيلة في اكساب المعرفة وإثراء التفكير وتنمية المتعة وحب الاستطلاع. ويهدف إلى اكساب المتعلم المهارات القرائية والفهم والمناقشة، فمن خلال النصوص المكتوبة يثري رصيده اللغوي ويحقق أهدافا تعلمية(لغوية، معرفية، فكرية، سلوكية...)
- **ميدان التعبير الكتابي:** هو القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول. وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج ويتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين. وفيه يتناول بالدراسة أنماطا وتقنيات تعبيرية ويتدرب عليها كتابيا بلغة سليمة، ثم ينتج نصوصا يدمج فيها الموارد في نهاية المقطع من خلال التعامل مع وضعيات إدماجية. (دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، 2018، ص6-19)

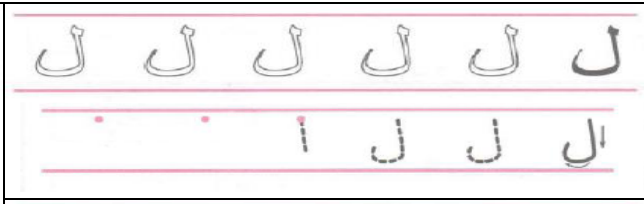
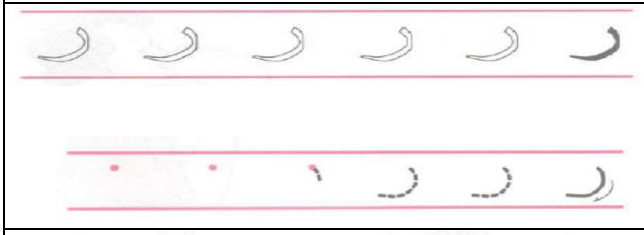
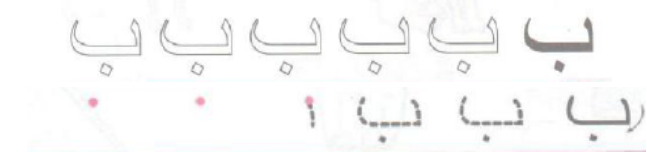
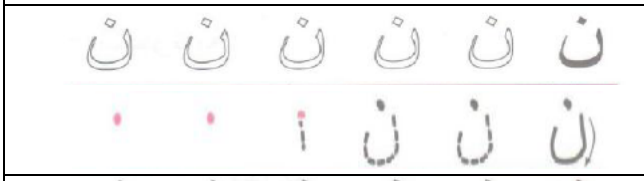
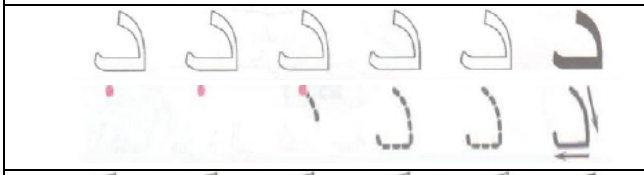
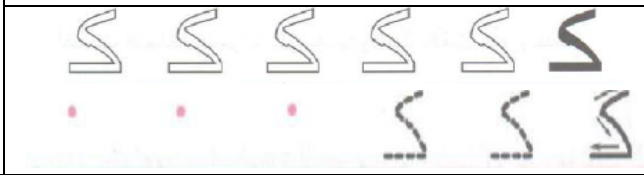
ت- أنشطة اكتساب الكتابة(خط، إملاء، تعبيركتابي) الموجّهة للتلميذ في المرحلة اللغوية

مرحلة التحضيري(5-6) سنوات: وقد تمّ تقسيمها إلى جزئيتين حسب أهداف محدّدة؛ فالجزئية الأولى متعلّقة بنشاط التخطيط أين يقوم برسم الخطوط حسب الاتجاه المحدّد، أمّا الثانية فهي متعلقة بنشاط الرسم أين يقوم بإتمام كتابة الحرف المحدّد له في التمرين مع نمذجة الحرف بصورة لشيء ما مشابه له، مثل: نمذجة حرف الألف بصورة لإبرة. أين كان مجموع التمارين الموجهة للخط والكتابة25 تمرينا، وتم إنجازها وفقا لاستراتيجية حل المشكلات واستراتيجية اللعب.

بالنسبة للحروف الأبجدية فإنّ عرض ترتيبها جاء كما يلي: أ – ل-ر-ب-ن-د-ك-و-ف-ق-س-ش-ح-م-ع-ط-ص.

جدول رقم (14): يوضّح تلخيص أنشطة اكتساب التخطيط لمرحلة التحضيري(5-6) سنوات وأهدافها

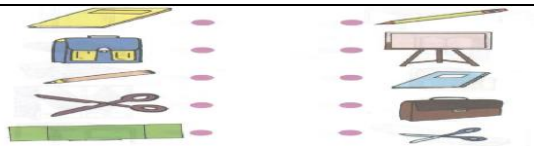
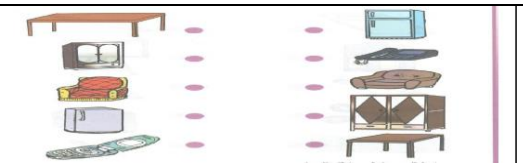
الأهداف في إطار المرحلة ككل	التخطيط		
ينمي الحركة الدقيقة يستغل فضاء الصفحة للتخطيط والكتابة يستعمل أدوات الكتابة يتبع اتجاه الكتابة يتحكم في كتابة كلمات وحروف	**التمرين03:** أرسم خطوطا		**الأهداف في إطار التمرين:** يرسم خطوطا في اتجاه محدد. يسمي أنواع الخطوط. **التعليمة:** أكمل رسم الخطوط حسب الاتجاه المحدّد.
	التمرين06: أرسم خطوطا		
	التمرين09: أرسم خطوطا		
	التمرين12: أرسم خطوطا		
	التمرين15: أرسم خطوطا		
	التمرين18: أرسم خطوطا		
	التمرين21: أرسم خطوطا		
	التمرين24: أرسم خطوطا		
	أرسم حروفا		
	التمرين27: أرسم حروفا(أ)		**الأهداف في إطار التمرين:** يُشكل حرفا.

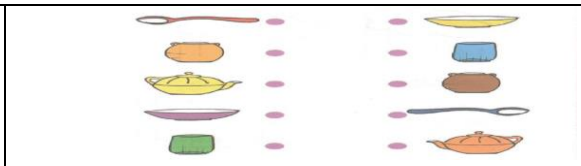
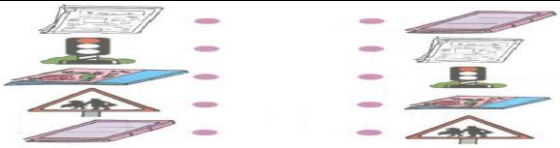
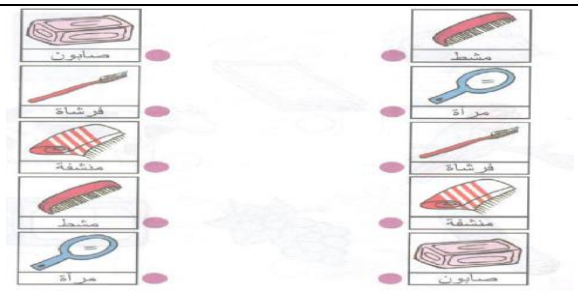
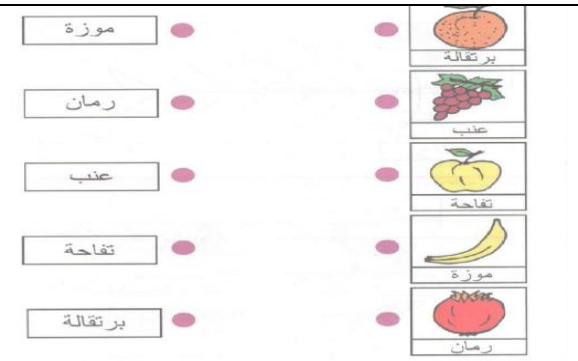
	التمرين30: أرسم حروفا(ل)		يتبع اتجاه الكتابة يســـــــتعمل أدوات الكتابة. **التعليمة:** أتمم كتابة الحرف(..).
	التمرين33: أرسم حروفا(ر)		
	التمرين36: أرسم حروفا(ب)		
	التمرين39: أرسم حروفا(ن)		
	التمرين42: أرسم حروفا(د)		
	التمرين45: أرسم حروفا(ك)		

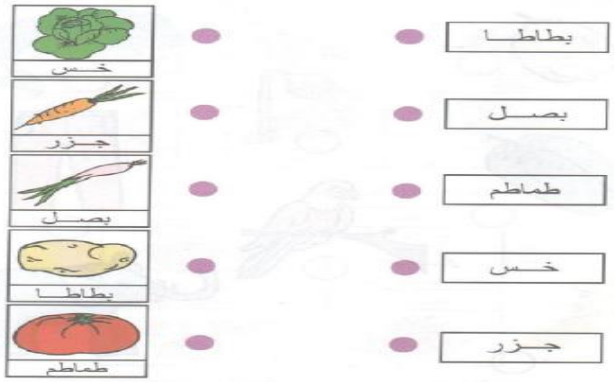
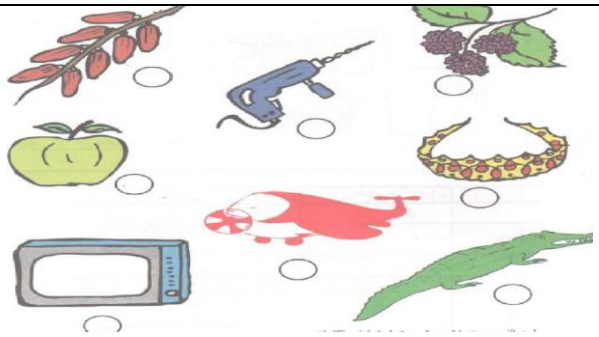
بالنسبة للإملاء والتعبير الكتابي فإنّ التمارين الموجّهة لهما لم يتم تحديدها بشكل منعزل إنّما تمّ جمعها في إطار نشاط القراءة، وقد قامت الباحثة باستخراجها في هذا الجدول.

أين كان مجموع التمارين الموجهة للقراءة ونجد أنّها تخدم الإملاء والتعبير الكتابي 40 تمرينا و05 قصص، وتم إنجازها وفقا لاستراتيجية حل المشكلات واستراتيجية اللعب.

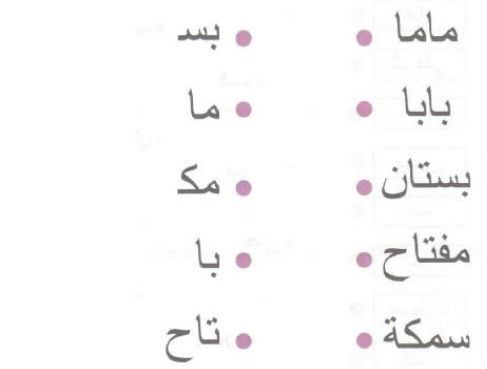
جدول رقم (15): يوضّح تلخيص أنشطة الإملاء والتعبير الكتابي لمرحلة التحضيري(5-6) سنوات وأهدافها

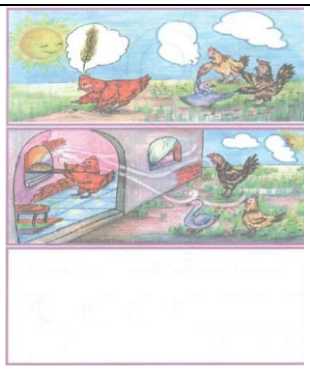
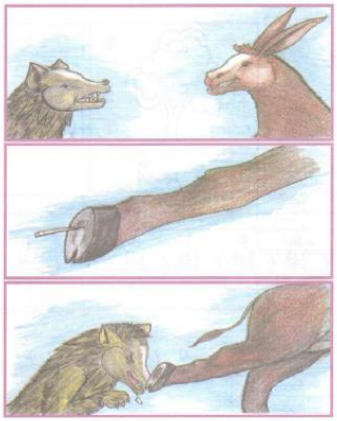
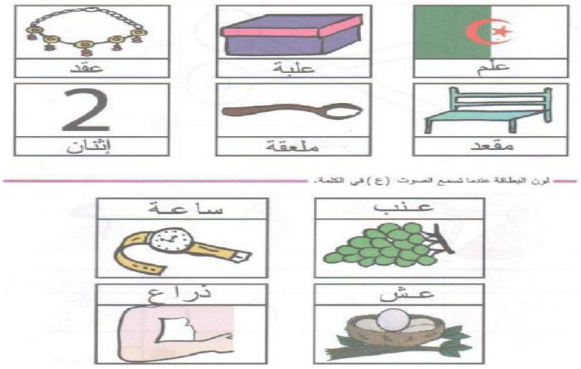
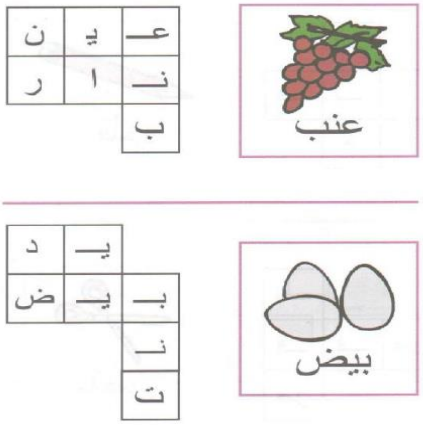
الأهداف في إطار المرحلة ككل	**الإملاء والتعبير الكتابي**		
اكتشاف المكتوب قراءة صور التعرف على كلمات بسيطة ومألوفة التعرّف على الجملة التمييز بين الحروف	**التمـــــرين01:** أقـــارن بـــين صورتين		**الأهداف:** يقيم علاقة بين صورتين متشابهتين، متماثلتين يسمي بعض الأدوات المدرسية، المنزلية، المطبخ، سندات مكتوبة
	التمـــــرين02: أقـــارن بـــين صورتين		

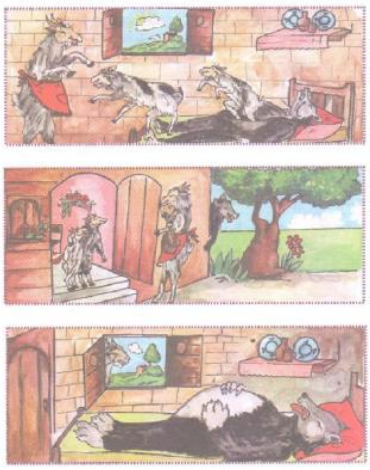
والأصوات اللغوية التمييز بين أقسام الجملة والكلمة إقامة العلاقة بين المكتوبة والمنطوق	**التمرين04:** أقارن بين صورتين		**التعليمة:** صل كل أداة على اليمين بالأداة التي تشبهها على اليسار
	التمرين05: أرسم خطوطا		
	التمرين07: أقارن بين صورتين		**الأهداف:** يقيم علاقة بين صورتين متماثلتين يقيم علاقة بين الدال والمدلول يسمي أدوات النظافة
	التمرين10، 13: أربط الصورة بالكلمة		**الأهداف:** يربط الصورة بالكلمة يقيم علاقة بين الدال والمدلول يسمي بعض الفواكه، الحيوانات **التعليمة:** صل كل فاكهة، حيوان باسمه(ا)
	التمرين16، 17: **العنزة والذئب**	أرادت العنزة أن تخرج إلى السوق، فأوصت أبناءها بألا يفتحوا الباب لأحد حتى ترجع، وكان الذئب الخبيث يراقبها ويسمع ما تقول، وبعد خروجها حاول الذئب العسل حتى يصبح صوته رقيقا، وطرق الباب وهو يقول مقلدا صوتها: – افتحوا الباب يا أولادي لقد عدت! ولما فتحوا له هجم عليهم وأكلهم، وحين عادت العنزة وعرفت مصير أبنائها ذهبت إلى منزل الذئب فوجدته نائما. – أخذت العنزة مقصا وخيطا، وشقت بطنه وأخرجت أولادها، ثم ملأت بطنه حجارة وخاطته. لما أفاق الذئب أحس بالعطش فذهب إلى البئر حتى يشرب، فسقط داخلها من شدة ثقل الحجارة.	**الأهداف:** يرتب أحداث قصة يصف مشاهد قصة يعمل بنصائح الوالدين **التعليمة:** قص مشاهد القصة من الملحق رقم(01) ثم ألصقها حسب تسلسل الأحداث فيها

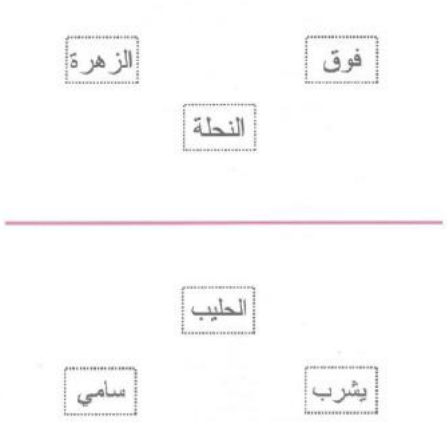
	التمرين19: **أربـــط الكلمـــة بالصورة**		**الأهداف:** يربط الكلمة بالصورة يقيم علاقة بين الدال والمدلول يسمي بعض الخضر **التعليمة:** صل اسم كل واحدة من الخضار بصورتها
	التمرين 08، 11، 14، 20، 23، 24: أسمع ب، ت ج، ل، ص، ت		**الأهداف:** يعيّن صوتا في كلمة يستعمل مفردات **التعليمة:** لوّن القرص عندما تسمع الصوت(...) في الكلمات
	التمرين25: **أربـــط الكلمـــة بالكلمة**		**الأهداف:** يربط بين الكلمة والكلمة يقيم علاقة بين كلمتين متشابهتين **التعليمة:** صل كل كلمة بالكلمة التي تشبهها
	التمـرين28، 29: **الشمس والريح**		**الأهداف:** يرتب أحداث قصة يصف شخصيات القصة يحترم الآخرين **التعليمة:** قص مشاهد القصة من الملحق رقم(02) ثم ألصقها حسب تسلسل الاحداث فيها

	التمـــــرين31: أربــط الصــورة بالجملة		**الأهداف:** يقـيم علاقـة بـين جملتـين متماثلتين يتعرف على بنية الجملة
	التمرين34: أرتب كلمات الجملة		**الأهداف:** يرتب كلمات الجملة يميّز بين الكلمات المكتوبة يتعرّف على بنية الجملة **التعليمة:** قـــص مـــن الملحـــق(03) الكلمـات ثـم الصـق كلمـة في إطارهـا لتحصـل على نفـس الجمة المرافقة للصورة قـــص مـــن الملحـــق(03) الكلمات ثم الصقها في الإطار لتحصـل على الجملـة التي تعبّر عن الصورة
	التمـرين37، 40: أعـيّن الكلمـة في الجملة		**الأهداف:** يعيّن كلمة في الجملة يميّز بين كلمات الجملة **التعليمة:** ضع كلمة(شجرة) في مختلف الجمل في حيّز

	التمرين41: **أربـــط الجملـــة بالجملة**		**الأهداف:** يقـيم علاقـة بـين جملتـين متماثلتين يتعرّف على مدلول الكلمات يتعرّف على الجملة يكتشف اتجاه القراءة **التعليمة:** ضـع علامـة(x) أمـام الجملـة المماثلـة للجملـة المكتوبـة في الإطار	
	التمرين43: **أربـــط الكلمـــة بجزئها**		**الأهداف:** يقـيم علاقـة بـين الكلمـة وأجزائها يتعرف على شكل الكلمة **التعليمة:** صل كل كلمة بجزئها	
	التمرين44: **أربـــط الحـــرف بالكلمة**		**الأهداف:** يربط بين الكلمة وأجزائها يتعرّف على حروف **التعليمة:** اربـط كل حـرف بالكلمـة التي تحويه	
	التمرين46، 47: **الدجاجـة وحبّـة القمح**		**الأهداف:** يعبّر عن مشاهد القصة يكمل القصة يسمي حيوانات الخم يتعاون مع الآخرين **التعليمة:** أرسم نهاية للقصة	

			
	التمرين58، 59: الحمار والذئب		**الأهداف:** يسرد أحداث قصة يقيم علاقة بين الصورة والكلمة يعين كلمات في النص يحترم الآخر **التعليمة:** ضع في حيّز أحمر كلمة حمار، وفي حيّز أصفر كلمة ذئب
	التمرين32، 35، 38، 49، 50، 52، 53، 55، 61، 62، 64، 65: الربط بين الصوت والحرف(ع)		**الأهداف:** يعيّن صوتا في الكلمة يعيّن حرفا في الكلمة يستعمل مفردات **التعليمة:** لون البطاقة عندما تسمع الصوت(ع) في الكلمة ضع حيّزا حول الحرف(ع) كلما وجدته في الكلمة
	التمرين67، 68: يشكّل كلمات		**الأهداف:** يشكّل كلمات في شبكة عموديا وأفقيا يتعرّف على شكل الكلمات ويميّز بينها **التعليمة:** لون في الشبكة الكلمة المماثلة للكلمة المكتوبة في البطاقة

	التمرين70، 71: هـــــــــاني والحيوانـــــات الأليفة		الأهداف: يصف مشهدا يعبّر عن شخصيات قصة يعبّر عن اختياره يرفق بالحيوانات التعليمة: بعد استماعك للقصة ارسم الحيوان الذي يفضّله هاني ارسم الحيوان الذي تفضله أنت
	التمرين 73، 74: أشكل الكلمات	كرسي زهرة صحن أسد 	الأهداف: يعيّن كلمات في شبكة حسب اتجاه محدّد يميز بين الكلمات التعليمة: لوّن عموديا الحروف المشكلة لكل كلمة مقترحة على يسار الشبكة
	التمرين29-17 ملاحق للقراءة		//////////

	التمرين34: **ملاحق للقراءة**		//////////

(كتاب تعلماتي الأولى دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية، 2008)

السنة أولى ابتدائي(6-7) سنوات: من خلال دليل الأستاذ لغة عربية تربية إسلامية تربية مدنية الجيل الثاني، نجد مخططا لتناول ميادين اللغة خلال الأسبوع كنموذج يحاكي ما يتم اعتماده في اكتساب الكتابة عند التلميذ في المرحلة اللغوية؛ ونشير هنا إلى أنّنا قمنا بتحديد ما يهم دراستنا الحالية وفقط أي الكتابة(الخط، الإملاء، التعبير الكتابي) وما يصب فيها، أين حاولت الباحثة اسقاط ما تمّ تضمينه في كتاب اللغة العربية على منهجية التناول التي جاء عليها دليل الأستاذ في المقطع الواحد كمثال نمذجة، وهو المقطع الأول محور العائلة.

جدول رقم (16): يوضّح تلخيص اكتساب الكتابة لمرحلة السنة أولى ابتدائي(6-7) سنوات ومنهجيتها حسب دليل المعلم

الميدان	الحصة	منهجية التناول
فهم المكتوب والتعبير الكتابي	**قراءة إجمالية**	استخراج الجمل من الرصيد اللغوي المكتسب من التعبير.
		قراءة الجمل مكتوبة ثم تثبيتها بالمشاهدة.
		تدريبات قرائية مثل: تشويش وترتيب للجمل ثم للكلمات
		إعادة تقديم الجمل ناقصة لإتمامها بكلمات من رصيد معروض عليه
		تدريبات قرائية مثل: تغيير بعض الكلمات في الجمل، قراءة الكلمات الملونة(المشكلة للرصيد) في الجملة... إلخ
	محفوظات	مقطوعة شعرية مناسبة للمحتوى(تقديم وتحفيظ).
	قراءة وكتابة	تجريد الحرف الأول (الميم)
		استخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف وقراءته في وضعياته المختلفة
		التدريب على كتابة الحرف(على الألواح، العجينة، كراس المحاولة...) منفردا، مركبا وفي وضعيات مختلفة كتابة الحرف على كراس القسم
		القراءة في الكتاب(مع مراعاة مختلف المهارات القرائية)
	تطبيقات	تثبيت الحرف الأول تثبيت الحرف في كلمات ثم في جمل انطلاقا من صور، تعابير، ألفاظ ... الخ تكملة كلمة "كتابة" بالصوت الناقص

		كتابة الحرف(مع بقية الأصوات)
	قراءة وكتابة	تجريد الحرف الثاني(الباء) استخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف وقراءته في وضعياته المختلفة التدريب على كتابة الحرف(على الألواح، العجينة، كراس المحاولة...) منفردا، مركبا في وضعيات مختلفة. كتابة الحرف على كراس القسم. القراءة في الكتاب(مع مراعاة مختلف المهارات القرائية)
	تطبيقات	تثبيت الحرف الثاني تثبيت الحرف في كلمات ثم في جمل انطلاقا من صور، تعابير، ألفاظ... الخ تكملة كلمة "كتابة" بالصوت الناقص كتابة الحرف مع بقية الأصوات
	إدماج	قراءة في الكتاب ألعاب قرائية
	محفوظات	مقطوعة شعرية مناسبة للمحتوى(استظهار ومسرحة)
	إنتاج	التدريب على الإنتاج الكتابي.

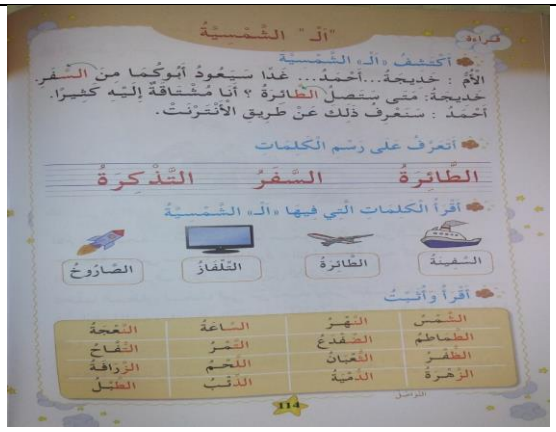
(دليل الأستاذ لغة عربية تربية إسلامية تربية مدنية1 ابتدائي الجيل الثاني، 2016، ص12-13)

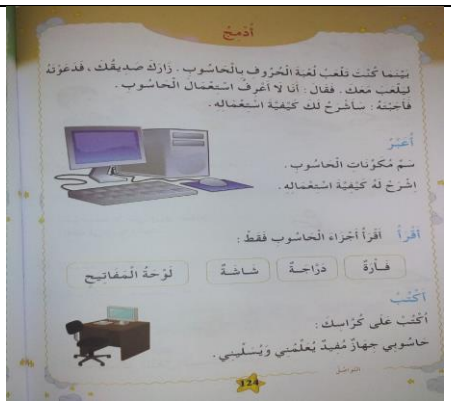
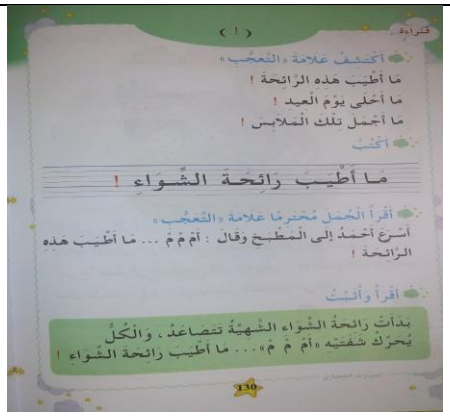
أمّا بالنسبة لكتاب اللغة العربية التربية الإسلامية والتربية المدنية للسنة أولى ابتدائي، فإنّ نمذجة اكتساب الكتابة(الخط، الإملاء والتعبير الكتابي) معروضة كما يلي:

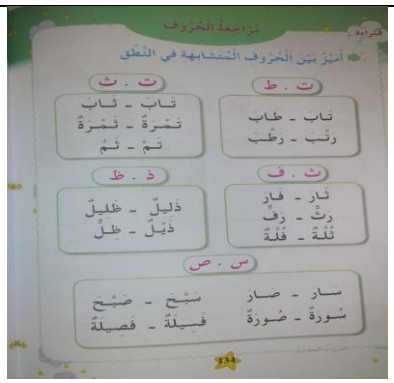
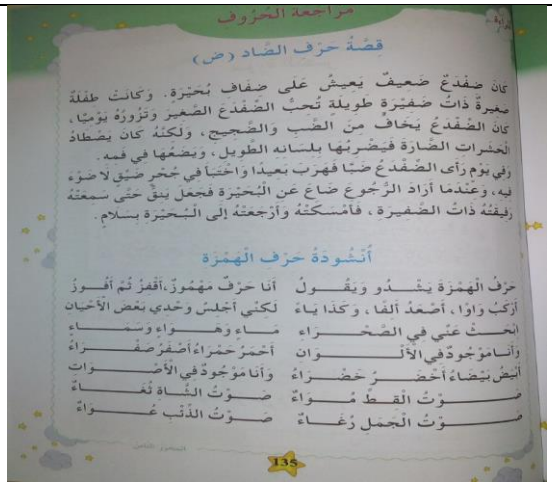
جدول رقم (17): يوضّح تلخيص اكتساب الكتابة لمرحلة السنة أولى ابتدائي(6-7) سنوات ومنهجيتها حسب كتاب اللغة العربية

النشاط في كتاب اللغة العربية	الكتابة (الخط، الإملاء، التعبير الكتابي)	
نشـــاط: أحمـــد يرحب بكم	ألاحظ وأعبّر أعبّر و أبني أستعمل: أنا	

نشاط: قراءة	أكتشف الجملة أكتشف الكلمات أثبّت	
نشاط: قراءة	أكتشف الجملة أكتشف الكلمات أثبّت	
قراءة	أكتشف أتعرّف على رسم الحرف أقرأ الكلمات التي فيها حرف الراء أقرأ وأثبّت	
أحمد في المدرسة	ألاحظ وأعبّر أبني وأقرأ أستعمل	
مشروعي	أنجز كُرتي	

أدمج	أعبّر أقرأ أنجز	
قراءة	أكتشف "أل" القمرية أتعرّف على رسم الجملة أقرأ وأثبّت	
قراءة	أكتشف "أل" الشمسية أتعرّف على رسم الكلمات أقرأ وأثبّت	
قراءة	أكتشف التنوين أتعرّف على رسم الجملة أقرأ وأثبّت	

أُدمج	أعبّر أقرأ أُكتب	
قراءة	أكتشف علامات الوقف(.) (،) أكتب الجملة أقرأ الجملة محترما علامات الوقف أقرأ وأثبّت	
قراءة	أكتشف علامة التعجب(!) أكتب أقرأ الجمل محترما علامة التعجب أقرأ وأثبت	
قراءة	أكتشف علامة الاستفهام أكتب أقرأ الجمل محترما علامة الاستفهام أقرأ وأثبت	

قراءة	مراجعة الحروف أميّز بين الحروف المتشابهة في النطق	
قراءة	مراجعة الحروف قصة حرف الضّاد(ض) أنشودة حرف الهمزة	

الثانية ابتدائي(7-8) سنوات: من خلال دليل المعلّم الخاص بالنسبة الثانية ابتدائي لكتاب لغة عربية تربية إسلامية تربية مدنية الجيل الثاني، نجد مخطط تنصيب كفاءات مادة اللغة العربية وتنصيب الحصص التعلمية كنموذج يحاكي ما يتم اعتماده في اكتساب الكتابة عند التلميذ في المرحلة اللغوية؛ ونشير هنا إلى أنّنا قمنا بتحديد ما يهم دراستنا الحالية وفقط أي الكتابة(الخط، الإملاء، التعبير الكتابي) وما يصب فيها، أين حاولت الباحثة اسقاط ما تمّ تضمينه في كتاب اللغة العربية على منهجية التناول التي جاء عليها دليل المعلّم.

جدول رقم (18): يوضّح تلخيص اكتساب الكتابة لمرحلة السنة الثانية ابتدائي(7-8)سنوات ومنهجيتها حسب دليل المعلم

اللغة العربية

الكفاءة الشاملة للسنة الثانية من التعليم الابتدائي: يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من عشرين إلى أربعين كلمة مشكولة شكلا تاما، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالّة.

الميدان	الكفاءة الختامية	مركبات الكفاءة	التناول في الكتاب المدرسي	دفتر النشاط
فهم المنطوق والتعبير الشفوي	يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط التوجيهي ويتجاوب معها	فهم المعنى الظاهر في النص المنطوق: استخراج معلومات. فهم المعنى الضمني/استنتاج أحكام، بيانات،	النشاط: فهم المنطوق من خلال نصوص وسندات(رسومات وصور) ملائمة يتم تناول نص منطوق مرتبط بموضوع الوحدة التعلمية محل التناول. الاستماع للنص والتعامل معه من خلال	يوظف الصيغ والتراكيب اللغوية. يجيب المتعلّم في دفتر النشاط على أسئلة تخص الصيغ بهدف التمرس عليها

		تفسيرات تفسير ودمج أفكار ومعلومات. تقييم المضمون ووظيفة المركبات اللغوية والنصية.	أسئلة الفهم والتعبير. النشاط: أتأمل وأتحدث التعبير الحر ثم الموجه(بواسطة أسئلة حول النص المنطوق والسند التوضيحي) النشاط: أستعمل الصيغ اكتشاف الصيغ من خلال جمل يتضمنها النص المنطوق أو جمل أخرى مختارة ذات صلة بالموضوع النشاط: أركّب التعرف على التراكيب النحوية والصرفية من خلال أمثلة بسيطة ودقيقة للإنتاج الشفوي من خلال وضعيات "مسرحة الأحداث" النشاط: أنتج شفويا يتحقق من خلال هذه الوقفة(أنتج شفويا) مستوى من مستويات الادماج الجزئي	وتثبيتها.
	يقدم توجهات انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة	السرد، الوصف والإخبار، التوجيه والإقناع.		
فهم المكتوب	يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط التوجيهي تتكوّن من عشرين إلى أربعين كلمة مشكولا شكلا تامّا قراءة سليمة ويفهمها.	فهم المعنى الظاهر في النص المكتوب، استخراج معلومات فهم المعنى الضمني، استنتاج أحكام، بينات، تفسيرات. تفسير ودمج أفكار ومعلومات تقييم المضمون ووظيفة المركبات اللغوية النصية	النشاط أقرأ تقديم نص اللغة العربية القراءة وفق مؤشرات القراءة، تكون متبوعة بشرح معنى المفردات وأسئلة لفهم النص يراعى فيها التدرج: من أسئلة الفهم وأسئلة الاستكشاف إلى أسئلة تحليلية. النشاط: أكتشف وأميّز يوظف النص كسند لمراجعة الحروف المطلوبة قراءة وتمييزا بين الأصوات والأشكال النشاط: أحسّن قراءتي يتم التمرس على الأداء القرائي وفق مؤشرات القراءة المطلوبة، ويتحقق من خلال هذه الوقفة مستوى من مستويات الادماج الجزئي نشاط المحفوظات: مقطوعة شعرية	أفهم وأجيب: يجيب المتعلم كتابة في دفتر النشاط على أسئلة متنوعة تخص نص القراءة للربط بين القراءة والكتابة أوظف التراكيب اللغوية
التعبير الكتابي	ينتج كتابات من ستة إلى ثمانية جمل يغلب عليها النمط	يخط ويكتب، ينقل وينسخ، ينتج جملا بصيغ توجيهية	النشاط: خط، إملاء يتم التمرس على الخط نقلا ونسخا وإملاء. النشاط: أتدرّب على الإنتاج الكتابي	خط، إملاء، أنتج كتابيا

	التوجيهي في وضعيات تواصلية دالّة		وبعد ذلك يتمرّس المتعلّم على الإنتاج الكتابي، ويتحقق من خلال هذا النشاط مستوى من مستويات الادماج الجزئي.	

(دليل المعلّم الخاصة بالسنة الثانية ابتدائي الجيل الثاني، 2016، ص17-18)

أمّا بالنسبة لكتاب اللغة العربية التربية الإسلامية والتربية المدنية للسنة الثانية ابتدائي، فإنّ نمذجة اكتساب الكتابة(الخط، الإملاء والتعبير الكتابي) معروضة كما يلي:

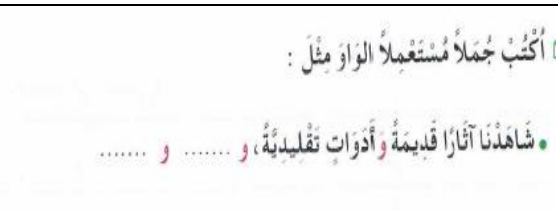
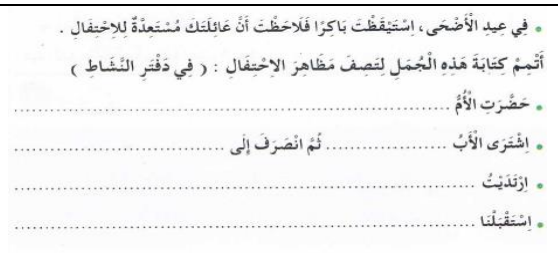
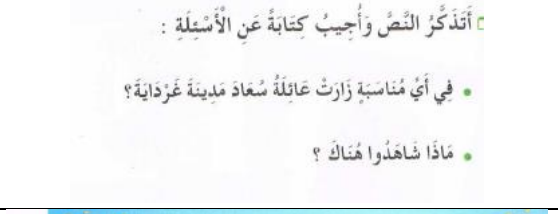
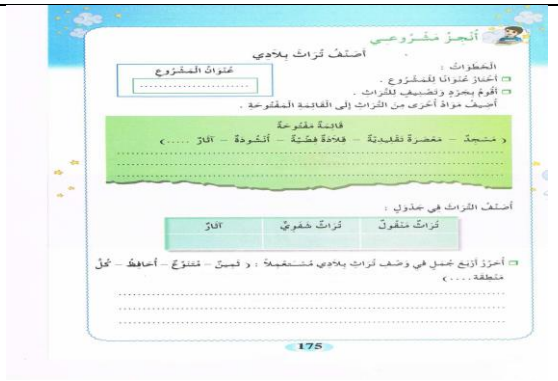
جدول رقم (19): يوضّح تلخيص اكتساب الكتابة لمرحلة السنة الثانية ابتدائي(7-8)سنوات ومنهجيتها حسب كتاب اللغة العربية

النشاط في كتاب اللغة العربية	الكتابة (الخط، الإملاء، التعبير الكتابي)	
نشاط: الحياة المدرسية	فهم المنطوق أتأمل و أتحدّث	
	أستعمل الصيغ أركّب أنتج شفويا	
أقرأ: اليوم نعود إلى المدرسة	أفهم النص	

	أكتشف وأميّز أحسّن قراءتي أتدرّب على الإنتاج الكتابي	
	أتدرّب على الإنتاج الكتابي	أتدرَّبُ عَلى الإنتاجِ الكِتابِيِّ أَنْقُلُ عَلَى دَفْتَرِ الْأَنْشِطَةِ، ثُمَّ أَرْبِطُ بَيْنَ السُّؤَالِ وَجَوَابِهِ : هَلْ حَضَرْتُمُ الْحَلْوَى؟ • • كَثِيرَةٌ، الْوَاحِدَةُ تِلْوَ الْأُخْرَى. أَيْنَ أَنْتِ يَا سَلْمَى؟ • • لَقَدْ وَصَلَ بَاكِرًا. كَمْ عَدَدُ السَّيَّارَاتِ؟ • • نَعَمْ، وَهِيَ لَذِيذَةٌ جِدًّا. مَتَى وَصَلَ الْمَوْكِبُ؟ • • أَنَا هُنَا، أُرَتِّبُ الْهَدَايَا .
	أتدرّب على الإنتاج الكتابي	أتدرَّبُ عَلَى الإنتاجِ الكِتابِيِّ أَخْتَارُ الْكَلِمَاتِ، لِأُكْمِلَ بِنَاءَ النَّصِّ فِي دَفْتَرِ الْأَنْشِطَةِ : فِنَاءَ مَنْزِلُنَا وَأَخِي نَظِيفًا نَحْنُ أَيْنَ أَبِي خَالِد؟ نُنَظِّفُ الْمَنْزِلِ، تَعَالَيْ سَيُصْبِحُ يَا أَبِي
	أتدرّب على الإنتاج الكتابي	أتدرّب على الإنتاج الكتابي رَتِّبِ الْجُمَلَ الْآتِيَةَ لِتَحْصُلَ عَلَى نَصٍّ عُنْوَانُهُ " فِي عِيدِ مِيلَادِي" ، ثُمَّ انْقُلْهُ عَلَى دَفْتَرِ الْأَنْشِطَةِ : • أَكَلْنَا الْحَلْوَى وَشَرِبْنَا الْعَصِيرَ. • غَنَّيْنَا أُغْنِيَةَ : " سَنَةً حِلْوَةً " . • دَعَوْتُ أَصْدِقَائِي. • اِشْتَرَيْتُ الْحَلْوَى وَالشُّمُوعَ .
	أتدرّب على الإنتاج الكتابي	اِخْتَرِ الْمَكَانَ الَّذِي يُعْجِبُكَ ، وَصِفْ مَا تَرَاهُ مُسْتَعْمِلاً جُمَلاً مِثْلَ : • الشَّوَارِعُ مُكْتَظَّةٌ • الْحُقُولُ خَضْرَاءُ

	أتـدرّب على الإنتـــــاج الكتابي	أَسْتَعِينُ بِالْجَدْوَلِ ، وَأَكْتُبُ ثَلاثَ جُمَلٍ عَنْ نَشَاطِ الْفَلَّاحِ : يُرَبِّي يَزْرَعُ يَغْرِسُ | الْفَلَّاحُ | الشَّجَيْرَاتِ الْمَوَاشِيَ الْخُضَرَ | فِي | الْحَقْلِ الزَّرِيبَةِ الْبُسْتَانِ
	أنجـــــز مشروعي	تَذَكَّرِ النَّصَّ ، وَأَجِبْ كِتَابَةً : • مِنْ أَيْنَ جَاءَتْ وِدَادُ ؟ • مَاذَا يُبَاعُ فِي الْمَحَلَّاتِ الَّتِي زَارَتْهَا ؟
		أنجز مشروعي أَقْضِي يَوْمًا مَعَ الْفَلَّاحِ - أَسْمِي الْأَلْبِطَةَ ، ثُمَّ أَخْتَارُ مِنْهَا وَاحِدًا لِأُمَارِسَهُ مَعَ الْفَلَّاحِ . النشاط : ..... الاستعداد للنشاط | القيام بالنشاط | نهاية النشاط | المنتوج - أحب النشاط لأنه : 70
	أتـدرّب على الإنتـــــاج الكتابي	رَتِّبْ هَذِهِ الْجُمَلَ وَرَقِّمْهَا : • يُصَفِّرُ الْحَكَمُ مُعْلِنًا بِدَايَةَ الْمُبَارَاةِ . • فِي نِهَايَةِ الْمُبَارَاةِ يَتَصَافَحُ اللَّاعِبُونَ . • يَسْتَمِعُ الْفَرِيقَانِ لِلنَّشِيدِ الْوَطَنِيِّ. • يُحَاوِلُ اللَّاعِبُونَ تَسْجِيلَ الْأَهْدَافِ .
		تَعَرَّفْتَ عَلَى صَدِيقٍ ، وَأَرَدْتَ أَنْ تُعَرِّفَهُ بِنَفْسِكَ ، مَاذَا تَقُولُ لَهُ ؟ أُكْتُبْ جُمَلاً تَذْكُرُ فِيهَا اسْمَكَ ، وَعُنْوَانَكَ ، وَقِسْمَكَ الَّذِي تَدْرُسُ فِيهِ ، وَتُعَرِّفُ بِهِوَايَتِكَ الْمُفَضَّلَةِ .
		رَتِّبْ هَذِهِ الْجُمَلَ وَرَقِّمْهَا لِتَتَحَصَّلَ عَلَى بَرْنَامَجِ الْحَدِيقَةِ : • تَتَنَاوَلُ وَجْبَةَ الْغَدَاءِ . • تَفْتَحُ الْحَدِيقَةُ أَبْوَابَهَا عَلَى التَّاسِعَةِ صَبَاحًا . • تَزُورُ الْحَيَوَانَاتِ بَعْدَ الْغَدَاءِ . • تَنْتَهِي الزِّيَارَةُ فِي تَمَامِ السَّادِسَةِ مَسَاءً .
		عَبِّرْ عَنْ كُلِّ صُورَةٍ بِجُمْلَةٍ لِتَحْصُلَ عَلَى نَصٍّ حَوْلَ مَرَاحِلِ التَّشْجِيرِ .

		إِرْبِطْ بَيْنَ شَطْرَي كُلِّ جُمْلَةٍ لِتُكَوِّنَ جُمَلاً صَحِيحَةً عَلَى كُرَّاسِكَ . حَـافِظُـوا • • مَسْؤُولِيَّةُ الْجَمِيعِ نَظَافَةُ الْبِيئَةِ • • فِي سَلَّةِ الْمُهْمَلَاتِ إِرْمُوا النِّفَايَاتِ • • عَلَى نَظَافَةِ الْمُحِيطِ
		أُكْتُبْ أَرْبَعَ جُمَلٍ تَصِفُ فِيهَا عَنَاصِرَ الطَّبِيعَةِ فِي الصَّحْرَاءِ : • الرِّمَالُ . • الْأَشْجَارُ وَالنَّبَاتَاتُ . • الْوَاحَةُ . • الْحَيَوَانَاتُ .
		لِلطَّعَامِ آدَابٌ ، أُذْكُرْهَا فِي أَرْبَعِ جُمَلٍ .
		• مَرِضَتْ سَعَادُ فَأَخَذَتْهَا أُمُّهَا إِلَى الطَّبِيبِ . أُكْتُبْ أَرْبَعَ جُمَلٍ تَذْكُرُ فِيهَا نَصَائِحَ الطَّبِيبِ .
		أَكْتُبُ أَرْبَعَ جُمَلٍ ، أُبَيِّنُ فِيهَا لِزَمِيلِي مَرَاحِلَ تَنْظِيفِ الْأَسْنَانِ .
		أُعَبِّرُ عَنْ كُلِّ صُورَةٍ بِجُمْلَةٍ ، لِأَحْصُلَ عَلَى نَصٍّ حَوْلَ مَرَاحِلِ كِتَابَةِ الرِّسَالَةِ .
		عَبِّرْ عَنْ كُلِّ صُورَةٍ بِجُمْلَةٍ لِتَتَحَصَّلَ عَلَى نَصٍّ حَوْلَ حِصَّةٍ لِلْأَحْوَالِ الْجَوِّيَّةِ :
		أُعَبِّرُ كِتَابَةً عَنْ مَرَاحِلِ إِنْجَازِ بَحْثٍ فِي الْأَنْتَرْنِيتْ ، مُسْتَعِينًا بِالصُّوَرِ التَّالِيَةِ .
	أنجـــــز مشروعي	

	أتدرّب على الإنتاج الكتابي	
		
		
	أنجز مشروعي	

(كتابي في اللغة العربية التربية الإسلامية التربية المدنية، 2017)

الثالثة ابتدائي(8-9) سنوات: من خلال دليل المعلّم الخاص بالنسبة الثالثة ابتدائي لكتاب لغة عربية تربية إسلامية تربية مدنية الجيل الثاني، نجد مخطط تنصيب كفاءات مادة اللغة العربية وتنصيب الحصص التعلمية كنموذج يحاكي ما يتم اعتماده في اكتساب الكتابة عند التلميذ في المرحلة اللغوية؛ ونشير هنا إلى أنّنا قمنا بتحديد ما يهم دراستنا الحالية وفقط أي الكتابة(الخط، الإملاء، التعبير الكتابي) وما يصب فيها، أين حاولت الباحثة اسقاط ما تمّ تضمينه في كتاب اللغة العربية على منهجية التناول التي جاء عليها دليل المعلّم.

جدول رقم (20): يوضّح تلخيص اكتساب الكتابة لمرحلة السنة الثالثة ابتدائي(8-9)سنوات ومنهجيتها حسب دليل المعلم

الكفاءة الشاملة للسنة الثالثة ابتدائي من التعليم الابتدائي يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ نصوصا بسيطة، يغلب عليها النمط السردي، تتكون من ثمانين إلى مائة كلمة مشكولة جزئيا وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.				
الميادين	الكفاءة الختامية	مركبات الكفاءة	التناول في الكتاب المدرسي	دفتر النشاط
فهم المنطوق + التعبير	يفهم خطابات منطوقة	يرد استجابة لما يسمع	النشاط: أشاهد وأعبّر	ينجز المتعلّم على دفتر

الشفوي	يغلب عليها النمط السردي ويتجاوب معها.	يتفاعل مع النص المنطوق يحلل معالم الوضعية التواصلية يقيم مضمون النص المنطوق.	من خلال نصوص وسندات(رسومات وصور) ملائمة يتم تناول نص منطوق مرتبط بموضوع الوحدة التعلمية محل التناول(يعرض النص المنطوق في دليل المعلم ولا يظهر الكتاب إلّا المشهد المصوّر المتعلق به) الاستماع للنص والتعامل معه من خلال أسئلة الفهم والتعبير(أيقونة أستمع وأجب التي تظهر في دليل المعلم تلي النص المنطوق مباشرة) النشاط: أستعمل الصيغ استكشاف الصيغة المستهدفة من خلال جمل يتضمنها النص المنطوق أو جمل أخرى مختارة ذات صلة بالموضوع. استعمال الصيغة في وضعيات مقترحة مختلفة بسيطة ومركبة النشاط: أنتج شفويا التعبير شفويا عن وضعيات مختلفة ذات دلالة ومستمدة من موضوع النص المنطوق والوحدة التعلمية بصفة عامة من خلال	الأنشطة نشاطات مختلفة متعلقة بالنص المنطوق استجابة لما سمع دلالة على فهمه وتفاعله مع النص المنطوق
	يسرد حدثا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.	يتواصل مع الغير يفهم حديثه يقدم ذاته ويعبر عنها		

			استدراجه بتعليمات وعناصر التعبير الرئيسية لبناء انتاجه الشفوي الخاص، ويتحقق من خلال هذه المحطة مستوى من مستويات الإدماج الجزئي	
فهم المكتوب+ التعبير الكتابي	يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط السردي تتكون من ثمانين إلى مائة كلمة أغلبها مشكولة قراءة سليمة ويفهمها. ينتج كتابة نصوصا من أربعة إلى ستة أسطر مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط السردي في وضعيات تواصلية دالة	يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب يتحكم في مستويات اللغة الكتابية ينتج نصوصا حسب وضعية التواصل	النشاط: أقرأ وأجب القراءة وفق مؤشرات القراءة، تكون متبوعة بشرح معاني المفردات(كلماتي الجديدة) أو انجاز مهمة لاكتشاف معاني المفردات والعبارات وأسئلة لفهم النص يراعى فيها التدرج من أسئلة المعنى العام إلى أسئلة الفهم والتعمق. النشاط: أثري لغتي توسيع الرصيد المرتبط بالوحدة وتوظيفه في وضعيات جديدة. النشاط: أتعرّف على استخراج الظاهرة النحوية من النص، وتناولها بشكل ضمني دون التطرق للقاعدة. النشاط: أكتشف وأستعمل خاص بالظاهرة الصرفية أو الإملائية وتناولهما بشكل ضمني دون التطرق للقاعدة.	أفهم وأجيب: يجيب المتعلم كتابة في دفتر النشاط على أسئلة متنوعة تخص نص القراءة للربط بين القراءة والكتابة في انجاز نشاطات مختلفة متعلقة بالنص المكتوب وإثراء اللغة. ينجز نشاطات مختلفة متعلقة بالظاهرة النحوية وبالظاهرة الصرفية أو الإملائية. يحترم شروط العرض وقواعد الكتابة أثناء ممارسة الخط

			النشاط: المحفوظتان(حلو الكلام) مقطوعتان شعريتان تتم قراءتهما وفهمهما وحفظهما وتأديتهما بأداء جيد نشاط: الإدماج نص مقترح للدعم والتوظيف متعلّق بالمقطع التعلمي متبوع بأسئلة الفهم والظواهر اللغوية المتناولة خلاله، وفي نفس هذه المحطة يتم إنتاج نص مكتوب. نشاط: أوسع معلوماتي توسيع وتعميق المعلومات المرتبطة بالمقطع من خلال نصوص قصيرة وصور متنوعة نشاط: أنجز مشروعي إنتاج عمل كتابي فردي أو جماعي وفق معايير محددة مرفوق بصور أو رسوم وذلك بتجنيد ودمج الموارد المكتسبة	

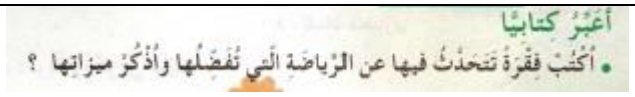
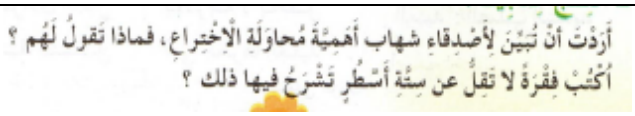
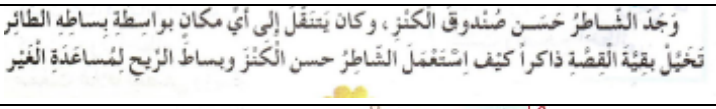
(دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، 2018، ص33-35)

أمّا بالنسبة لكتاب اللغة العربية التربية الإسلامية والتربية المدنية للسنة الثالثة ابتدائي، فإنّ نمذجة اكتساب الكتابة(الخط، الإملاء والتعبير الكتابي) معروضة كما يلي:

جدول رقم (21): يوضّح تلخيص اكتساب الكتابة لمرحلة السنة الثالثة ابتدائي(8-9)سنوات ومنهجيتها حسب كتاب اللغة العربية

النشاط في كتاب اللغة العربية	الكتابة (الخط، الإملاء، التعبير الكتابي)	
نشاط: حول مائدة الطعام	أشاهد و أتحدّث أستعمل الصيغ أنتج شفهيا	
قراءة	نص الأخوان	
	كلماتي الجديدة أقرأ و أفهم	
	أتعرّف على الاسم أكتشف وأستعمل علامات الوقف	

	أشاهد و أتحدث أستعمل الصيغ أنتج شفهيا	
مشروعي	أكتب قصة	
مشروعي	السيرة الذاتية	
أوسّع معلوماتي	بطاقة الفيلم	
الإدماج	حُبيبة زيتون	

مشروعي	أكتب لافتات	
الإدماج	أعبّر كتابيا	
الإدماج	أنتج كتابيا	
الإدماج	أنتج كتابيا	
الإدماج	أنتج كتابيا	
مشروعي	أكتب أسطورة	

(كتاب اللغة العربية السنة الثالثة ابتدائي، 2018)

من خلال ما تمّ استخراجه من كتب اللغة العربية ودلائل المعلّمين في استخدام هذه الكتب فيما يخص نمذجة اكتساب الكتابة(الخط، الإملاء، التعبير الكتابي) من خلال مناهج اللغة العربية؛ فإنّنا نستطيع استخراج نقاط مهمة جدّا، وهي:

- أنّه لا يوجد آلية محددة وواضحة في نمذجة اكتساب الكتابة سواء للخط أو الإملاء أو التعبير الكتابي عند الطفل في مراحل تعلّمه منذ التحضيري وصولا إلى السنة الثالثة ابتدائي، وأنّ ما تمّ عرضه سابقا في الجداول هو من اجتهاد واستخراج الباحثة من خلال دليل المعلّم وكتاب اللغة العربية للمرحلة المعنية، وهو ما نوضحه من خلال المخططات التالية:

بالنسبة للإملاء والتعبير الكتابي	بالنسبة للخط

مخطط رقم (03): يوضّح استنتاج نمذجة اكتساب الكتابة(الخط، الإملاء والتعبير الكتابي) لمرحلة التحضيري

الكتابة(خط، إملاء، تعبير كتابي)	
بالنسبة لدليل المعلّم	**بالنسبة لكتاب اللغة العربية**
استخراج الجمل	يلاحظ ويعبّر
قراءة الجمل مكتوبة ثمّ تثبيتها بالمشاهدة	يعبّر ويبني
تشويش وترتيب الجمل والكلمات	يستعمل صيغة محدّدة
إتمام الجمل من الكلمات المعروضة	يكتشف الجملة
تجريد الحرف	يثبّت الجملة والكلمة
استخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف لقراءته في وضعيات مختلفة	يتعرّف على رسم الحرف
التدريب على كتابة الحرف منفردا ومركبا وفي وضعيات مختلفة	يقرأ الكلمات التي فيها الحرف
تثبيت الحرف في جمل	إنجاز مشروع فيه حركات دقيقة(قص ولسق)
تكملة الكلمة كتابة بالصوت الناقص فيها	اكتشاف "أل" القمرية
كتابة الحرف مع بقية الأصوات	يتعرّف على رسم الجملة

تدريب على الإنتاج الكتابي	يقرأ ويثبّت
	يكتشف "أل" الشمسية
	يتعرّف على رسم الكلمة
	يكتشف التنوين
	يتعرّف على رسم الجملة
	يعبّر
	يقرأ
	يكتب جملة على دفتره(ينقلها)
	يكتشف علامات الوقف(.) و(،)
	يكتب جملة
	يقرأ الجملة محترما علامات الوقف
	مراجعة الحروف
	يميّز بين الحروف المتشابهة في النطق
مرحلة السنة أولى ابتدائي	

مخطط رقم (04): يوضّح استنتاج نمذجة اكتساب الكتابة(الخط، الإملاء والتعبير الكتابي) لمرحلة السنة أولى ابتدائي

الكتابة(خط، إملاء، تعبير كتابي)	
بالنسبة لدليل المعلّم	**بالنسبة لكتاب اللغة العربية**
استخراج الجمل	يلاحظ ويعبّر
قراءة الجمل مكتوبة ثمّ تثبيتها بالمشاهدة	يعبّر ويبني
تشويش وترتيب الجمل والكلمات	يستعمل صيغة محدّدة
إتمام الجمل من الكلمات المعروضة	يكتشف الجملة
تجريد الحرف	يثبّت الجملة والكلمة
استخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف لقراءته في وضعيات مختلفة	يتعرّف على رسم الحرف
التدريب على كتابة الحرف منفردا ومركبا وفي وضعيات مختلفة	يقرأ الكلمات التي فيها الحرف
تثبيت الحرف في جمل	إنجاز مشروع فيه حركات دقيقة(قص ولسق)
تكملة الكلمة كتابة بالصوت الناقص فيها	اكتشاف "أل" القمرية
كتابة الحرف مع بقية الأصوات	يتعرّف على رسم الجملة
تدريب على الإنتاج الكتابي	يقرأ ويثبّت
	يكتشف "أل" الشمسية
	يتعرّف على رسم الكلمة
	يكتشف التنوين
	يتعرّف على رسم الجملة
	يعبّر

	يقرأ
	يكتب جملة على دفتره(ينقلها)
	يكتشف علامات الوقف(.) و(،)
	يكتب جملة
	يقرأ الجملة محترما علامات الوقف
	مراجعة الحروف
	يميّز بين الحروف المتشابهة في النطق
مرحلة السنة الثانية ابتدائي	

مخطط رقم (05): يوضّح استنتاج نمذجة اكتساب الكتابة(الخط، الإملاء والتعبير الكتابي) لمرحلة السنة الثانية ابتدائي

الكتابة(خط، إملاء، تعبير كتابي)	
بالنسبة لدليل المعلّم	**بالنسبة لكتاب اللغة العربية**
يستمع لنص ويتعامل معه من خلال الأسئلة	يشاهد ويتحدّث
يكتشف الصيغ المستهدفة من خلال جمل يتضمنها النص المنطوق أو جمل أخرى مختارة ذات صلة بالموضوع.	يستعمل الصيغ
يستعمل الصيغة في وضعيات مقترحة مختلفة بسيطة ومركبة.	ينتج شفويا
يعبّر شفويا عن وضعيات مختلفة ذات دلالة ومستمدة من موضوع النص المنطوق.	يقرأ نص
يقرأ ويفهم ما يقرأ	شرح الكلمات
شرح المفردات والعبارات لفهم النص(يراعى فيها التدرج من أسئلة المعنى العام إلى أسئلة الفهم الشفهي)	يقرأ ويفهم
يوظف الرصيد المكتسب في وضعيات جديدة	يتعرّف على الاسم
يستخرج الظاهرة النحوية من النص ويتناولها بشكل ضمني دون التطرق للقاعدة.	يكتشف ويستعمل علامات الوقف
يتم إدماج ما تمّ تعلمه من خلال نص مقترح متبوع بأسئلة للفهم والظواهر اللغوية ثمّ يتم انتاج نص مكتوب.	يشاهد ويتحدّث
انتاج كتابي وفق معايير محدّدة	يستعمل الصيغ
	ينتج شفويا
	يكتب قصة بناء على معطيات محدّدة
	يكتب سيرة ذاتية بناء على معطيات محدّدة
	ينجز بطاقة فيلم بناء على معطيات محدّدة
	يكتب لافتات بناء على معطيات محدّدة
	يعبّر كتابيا ويكتب فقرة بناء على تعليمة ومن دون معطيات.
	يكتب أسطورة بناء على معطيات محدّدة

مرحلة السنة الثالثة ابتدائي

مخطط رقم (06): يوضّح استنتاج نمذجة اكتساب الكتابة(الخط، الإملاء والتعبير الكتابي) لمرحلة السنة الثالثة ابتدائي

- أنّه لا يوجد تأسيس نظري محدّد نفهم من خلاله تراتبية التمارين والأنشطة التي جاءت عليها منهجية عرضها في الكتب الموجهة للطفل ممّا شكّل صعوبة كبيرة للباحثة في إعادة قراءتها واستخراجها في الجداول والمخططات السابقة.
- أنّه حتى وإن كان فيه فكرة معيّنة تمّ تبنيها من خلال طرح التمارين والأنشطة، فهي لا تحترم نمذجة اكتساب الكتابة(خط، إملاء، تعبير كتابي) عند الطفل أو استعداده للكتابة.
- أنّ الأنشطة والتمارين الموجهة للطفل في مختلف هذه المراحل لا تحدد الهدف الذي تخدمه في عناصر الكتابة: سواء للخط أو الإملاء أو التعبير الكتابي؛ حيث أنّها جاءت جُملة واحدة دون بيان ذلك مما يحول دون تحديد المحورية التي يجب التركيز عليها.
- أنّ غالبية الأنشطة والتمارين معنونة وتهدف لنشاط القراءة فقط.
- التمارين والأنشطة مكررة بصيغة وهيكلة واحدة لكل المستويات ولا تحقق ما جاءت عليه تقديمات الكتب في أنّها تعمل على تفعيل وضعية "حل المشكلة" بل تكرّس لوضعية "التعود والتكرار".
- الأهداف وإن تمّ ذكرها في نشاط معيّن فهي مكررة وغامضة لا توضّح ما سيتم العمل عليه ولا الوصول إليه، ولا تراعي تدرج المستويات.
- أنّ الأنشطة والتمارين المحدّدة للطفل في المرحلة الواحدة لا تخدم المرحلة الموالية لها أو أنّها تأتي بطريقة عكسية لها، مثل: في مرحلة التحضيري تمّ التركيز على الرسم والخطوط أمّا في مرحلة السنة الأولى تمّ التركيز على مرحلة متقدمة عنها، وهي التعرّف على الجملة والكلمة وفي نهاية السنة يتم مراجعة الحروف.

ونجد هنا أنّ هذه النقاط التي خلصت إليها الباحثة في الدراسة الحالية تتشارك وتحليل دراسة الباحثة صدقاوي(2018) في أهم النقاط التي استخرجتها هي الأخرى فيما يخص كل من الخط والإملاء؛ أنّ: هنالك نقائص وثغرات كبيرة لا تتوضح من خلالها استراتيجية تعليم كل من الخط أو الإملاء أو التعبير الكتابي، وتركت الحُرية للمعلم لتحديد طريقة تناولها في مقابل جودة الكفاءات المطلوبة في نهاية كل موسم دراسي.

أمّا بالنسبة للحجم الساعي المقرر للكتابة(خط، إملاء، تعبير كتابي) فهو موزع كالتالي:

جدول رقم(22): يوضح الحجم الساعي المقررلتدريس ميادين اللغة العربية لسنوات التعليم الابتدائي

السنوات	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
الحجم الزمني	11 سا و15د	11 سا و15د	09 ساعة	8سا و15د	8سا و15د
عدد الحصص	15 حصة	15 حصة	12 حصة	11 حصة	11 حصة
زمن الحصة	45د	45د	45د	45د	45د
المجموع السنوي	360ساعة	360ساعة	266 ساعة	201ساعة	201ساعة

(الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، 2016، ص15)

جدول رقم(23): يوضح التوزيع الزمني على ميادين اللغة العربية في التعليم الابتدائي

الميادين	السنة الأولى	السنة الثانية	الحجم الساعي	السنة الثالثة	الحجم الساعي	السنة الرابعة	السنة الخامسة	الحجم الساعي
فهم المنطوق	1ح	1ح	45د	1ح	45	1ح	1ح	45د
التعبير الشفوي	3ح	3ح	2.15 ساعة	2ح	1.30 ساعة	2ح	2ح	1.30 ساعة
فهم المكتوب	6ح	6ح	4.30ساعة	5ح	3.45 ساعة	5ح	5ح	3.45ساعة
التعبير الكتابي	5ح	5ح	3.45ساعة	4ح	3.00 ساعة	3ح	3ح	2.15ساعة
المجموع	15ح	15ح	11.15ساعة	12ح	9.00ساعة	11ح	11ح	8.15 ساعة

(الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، 2016، ص16)

نلاحظ من خلال الجدولين كيف تتقلص الحصص المخصصة للكتابة من 05 حصص في السنة الأولى وصولا إلى 2حصص و15 دقيقة في السنة الخامسة، دون وجود توضيح نوعي في ماهية الحصص خاصة ما تعلّق منها بكل من الخط والإملاء اللتان لا نجد لهما تخصيصا في كل من التوزيعين.

إضافة إلى أنّ الحجم الساعي المحدّدة 3 ساعات و45 دقيقة قليلة جدا في مقابل تعلّم وتعليم مهارات أكاديمية بهذا الوزن والأهمية في المسار الأكاديمي للطفل وعليها ترتكز بقية تعلّماته ويحقق من خلالها جودة الكفاءة الختامية المطلوبة منه، وهو ما نستطيع عرضه في النقطة المتعلّقة بأهمية الكتابة(الخط، الإملاء) ومكانتها بين فروع اللغة.

فللكتابة(الخط، الإملاء) منزلة عالية بين فروع اللغة؛ لأنّها الوسيلة الأساسية إلى التعبير الكِتابي... فإن كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة إلى صحّة الكِتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية، ونحوها فإنّ الخط والإملاء وسيلة إليها من حيث الصورة الخطيّة.

ونستطيع أن ندرك منزلة الإملاء بوضوح، إذا لاحظنا أنّ الخطأ الإملائي يُشوِه الكتابة، وقد يعوق فهم الجملة هذا بالنسبة للكاتب، أمّا بالنسبة للتلاميذ في المراحل التعليمية الأولى، فالإملاء مقياس دقيق للمستوى التعليمي الذي وصلوا

إليه ونستطيع بسهولة أن نحكم على مستوى الطفل، بعد أن ننظر إلى دفتره الذي يكتب قطع الإملاء. **(الفقعاوي، 2009، ص36-37)**

ومن خلال النقاط التي استطعنا استخراجها فإنّنا نلاحظ أنّها في حدّ ذاتها تحقق أسباب وجود اضطرابات على مستوى الكتابة خاصة منها الإملاء؛ وهذا ما ندلل عليه من خلال المبررات التي جاءت عليها نتائج دراسات كل من (الخولي،1988)(سعيد، 1988)(فرحات، 1997)(الضامن، 1998) فاريس(Farris,2001) براي(Pray,2002) ، (الصوافي،2003)، شاندلر(Chandler ,2003) وهي:

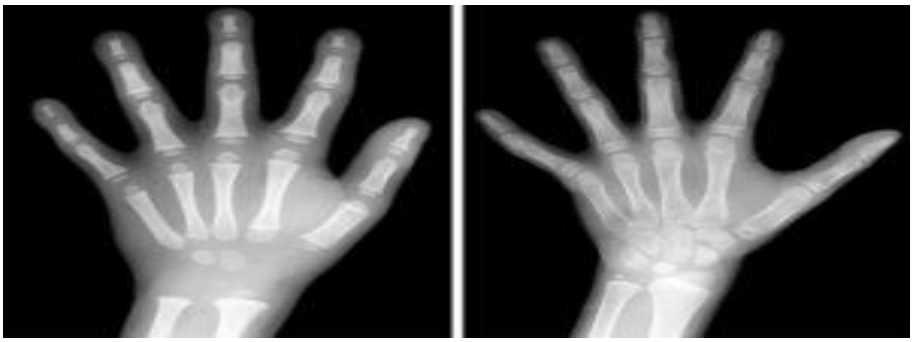
- تدريس الإملاء يقوم في كثير من البُلدان العربية على أساس فلسفة اختيارية لا فلسفة تعليمية اجبارية
- تدريس الكتابة الإملائية لا يقوم على أساس علمي يقسم إلى مراحل تعليمية تمتد من مرحلة ما قبل المدرسة إلى نهاية المدرسة المتوسطة، بحيث يتم توزيع المهارات الإملائية و الخطية وقيّم الكتابة و عاداتها السليمة على هذه المراحل العمرية.
- أساليب تدريس الإملاء تقتصر غالبا على الإملاء المنقول و المنظور و الاختباري، و لم تمتد هذه الأساليب إلى طُرق أخرى ثبت نجاحها في بعض اللغات الأجنبية و يمكن استخدامها في تعليم الكتابة العربية، من مثل أساليب التعلم الذاتي و الفردي و الإرشادي.
- فكرة الاستعداد للكتابة و دورها في تدريس الكتابة الإملائية لم تلتف إليها مناهج الكتابة الحالية رغم جدواها و أهميتها في تعليم الكتابة الإملائية.
- اقتصار تركيز قواعد الإملاء في التدريس على الهمزات بأنواعها و الألف اللّينة دون الاهتمام لظواهر إملائية كثيرة منها المد و التنوين و إبدال الحروف المتقاربة و قلب الحركات والترقيم و غيرها.
- معايير الحُكم على خطوط التلاميذ ذاتية و زاجية غالبا ولم ترق إلى الموضوعية، فهي لم تلتفت إلى معايير الوضوح والسرعة و الجمال عند تقييم كتابات التلاميذ، و عدم استخدام أساليب التغذية الراجعة السليمة و المُعززة عند تصحيح الأخطاء الإملائية.
- تعليم الكتابة الإملائية لا يُراعي مبدأ الفهم قبل الكتابة، أو المُحاكاة والتدريب العملي الوظيفي، أو استخدام الحواس، أو طول التمرين و كثرته، أو اعتبار القراءة مدخلا لتعليم الكتابة وتدريب الذاكرة.
- عدم اتقان التلاميذ مهارات تعليمية ذات صلة بالكتابة الإملائية أو عدم الوصول إلى حدّ الكفاية من إتقانها كالقراءة والتهجئة و الاصغاء والانتباه. **(بركات، 2009، ص 1-3)**

3-1 استعداد الطفل للكتابة:

تقول جوزال عبد الرحيم(1988-1989): "الملاحظ أن كثيرا من الأطفال يفتقدون الاستعداد لتعلّم أساليب الكتابة عند التحاقهم بالمدرسة، كما أنّ معظمهم لا يستطيعون في أول الأمر الإلمام بصيغ الخط المختلفة التي يستخدمها الكبار؛ لذلك فإنّ حق هؤلاء الأطفال أن ينالوا تدريبا خاصّا يساعدهم على اكتساب مزيد من التحكم الحركي، والإلمام بالصيغ المعقدة للخط بما يُنمي استعدادهم العقلي للكتابة".

كما تنبه إلى خطورة رضوخ إدارات الروضة إلى ضغوط الآباء وإلحاحهم بأن بتعلّم أطفالهم القراءة والكتابة في سن مبكرة؛ لأنّ في ذلك مساسا بحق الأطفال في النمو السليم. (الناشف، 2008، ص100)

ونضع هنا مثالا بسيطا حول الفرق بين يد طفل في عمر7سنوات(الصورة على اليمين)، ويد طفل في الروضة(الصورة على اليسار) 4 و5 سنوات؛ أين نجد أنّ أيديهم ما زالت في مرحلة النمو، ولم تكتمل لتأخذ شكلها النهائي بعد، وهذا ما يوضحه الشكل المُرفق.



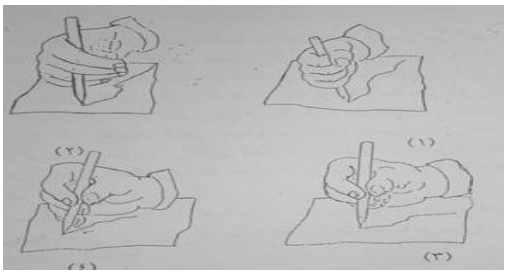
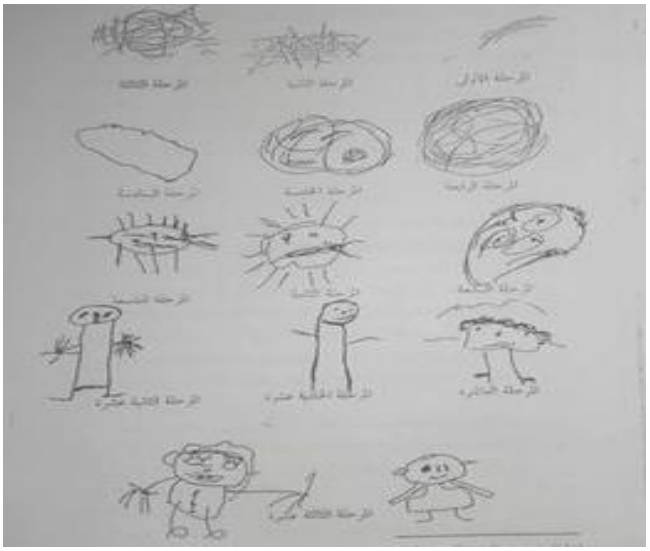
الشكل رقم(07): يوضح نتائج الأشعة المقطعية على يد طفل في عمر7سنوات(الصورة على اليمين) ويد طفل في الروضة(الصورة على اليسار) 4 و5 سنوات

(/http://www.123petitesgraines.fr/lapprentissage-de-lecriture-de-a-a-z)

فالكتابة تضم عمليات معقدة جدا على مستوى القدرات النفسية والحركية، وعلى مستوى القدرات اللغوية المكتسبة بواسطة الممارسة الشفوية التي تشمل قدرات التمثيل والترميز؛ لذلك يجب أن يستند تعليم اللغة المكتوبة في المدرسة إلى هذه القدرات، ويسعى إلى تطويرها إذ أنّها تشكل الشروط اللازمة لتحقيق الاستعداد المناسب لتعلم نشاط الكتابة.

وهنا قمنا بقراءة في دراسات كل من(بن بوزيد، 1991)، و(الناشف، 2008)، و(بن فليس، 2009)، و(عطّال، 2014)؛ لاستخراج توليفة لهذه الشروط فيما يلي:

الجدول رقم(24): يوضح توليفة شروط اكتساب الكتاب

نمو الحركية والنضج الحركي	يعتقد فاير أن هنالك 03 ميادين يجب أن تسبق تعلم الكتابة وتصاحبها هي: **تكوين الأنا الجسمي، تنظيم عالم الأشياء** ويشمل التنظيم الادراكي، معرفة الأشياء، التنظيم داخل الفضاء الخطي، تكوين الفضاء، تكوين العلاقة الزمنية. **العلاقة مع عالم الآخرين**؛ أي العلاقة الاجتماعية والتي تشير إلى التكيف الاجتماعي. **النضج الحركي** أي التنسيق بين أكثر من جهاز فهناك القدرة على التحكم في عضلات اليد والتوافق الحركي والعصبي العضلي لحركة أصابع اليد بالتنسيق مع حركة العينين، وبالتالي القدرة على استخدام أدوات الكتابة أين تختلف المهارة المطلوبة باختلاف الأداة المستخدمة والمساحة المتاحة للكتابة.  **الشكل رقم(08): يبيّن تطور مراحل مسكة القلم بالنسبة للطفل (الناشف، 2008، ص102)**
نمو الصورة الجسمية	إن الاحساس بالجسم وبالأجزاء المكونة له، وبالحركات والوضعيات المختلفة يرتبط بنضج الجهاز العصبي من ناحية وبالوسط الذي تحدث فيه هذه الحركات من ناحية أخرى؛ إذ يستطيع الطفل في حدود الخامسة من عمره أن يتمثل ذاته بعلاقتها مع الأشياء الأخرى المحيطة به، وهو السن الذي يتمكن فيه الطفل من رسم صورة الرجل بكل أجزائه، الأمر الذي يشير إلى استيعاب الصورة الجسمية.  **الشكل رقم(09): يبيّن مراحل تخطيط الطفل لرسم الرجل من عمر السنة وصولا إلى سن الخامسة تقريبا (الناشف، 2008، ص105)**
نمو الجانبية	يرتبط التمييز بين الجانبين الأيمن والأيسر، واستعمال اليمنى واليسرى بنمو الصورة الجسمية، إذ بينت الدراسات الارتقائية أن الطفل يستطيع التمييز بين يمناه و يسراه في سن السادسة، و في سن الثامنة يمكنه التمييز بين اليمنى

	واليسرى عند شخص آخر.
التنظيم المكاني	يتطلب اكتساب الكتابة أن يتعلم الطفل كيفية التعرف على الفضاء و التوجه فيه، ويتعلم كيف يقيم المساحات والأشكال، بالإضافة إلى تعلم التنبؤ بالحركات اللازمة للقيام بعمل ما. ويبدأ هذا التعلم في سن مبكرة داخل الوسط العائلي إذ يستوعب الطفل المفاهيم المكانية من خلال تعامله مع الأشياء المحيطة به، ثم في مرحلة متأخرة تحقق هذه المفاهيم وجودها في نشاط الكتابة و تكون لها أهمية كبيرة في اكتسابه.
التنظيم الزماني	إن اكتساب مفاهيم الزمن ضرورية لاكتساب النشاط الخطي الذي يظهر في سن معينة لذلك لابد أن يتعلم الطفل موضع ذاته من حيث الزمن بالمقارنة مع أفراد عائلته؛ هل هو أصغر أو أكبر من أبيه. كما عليه أن يتعلم كيف أن الزمن ينقسم إلى سنوات، والسنة إلى شهور والشهر إلى أسابيع، والأسبوع إلى أيام واليوم إلى ساعات، وأن اليوم يبدأ من الصباح ثم يأتي المساء ثم الليل، وتنمو هذه المفاهيم خلال سنوات ما قبل المدرسة و تتدعّم في المدرسة.
البصر والسمع	البصر والسمع ضروريان لاكتساب الكتابة، فالبصر ضروري لإدراك مختلف الاشارات الخطية والتمييز، والسمع ضروري لإدراك مختلف الأصوات والتمييز بينها قصد تحقيقها كتابيا(كما في الاملاء)، لذلك فإن أي اضطراب بصري أو سمعي يؤدي إلى اضطراب في اكتساب نشاط الكتابة.
نمو اللغة الشفوية	يعتبر اكتساب اللغة الشفوية أحد الشروط الأساسية للوصول إلى اللغة المكتوبة، وتشير اللغة الشفوية المتطورة إلى ضرورة وجود نظام فونولوجي محدد يسمح للطفل بالتمييز بين الأصوات، وضرورة توفر نظام نطقي سليم. يؤكد النطق الصحيح لكل صوت على حدى أو ضمن اللغة فضلا عن وجود ثروة لغوية كافية؛ لذلك فالكتابة تقتضي التحكم في اللغة الشفوية حيث يؤدي اكتسابها الجيد إلى سهولة الترجمة الخطية ويمكن الطفل من التخلص من مشاكل التحليل الخطي.
النمو العاطفي الاجتماعي	يتطلب تعلم نشاط الكتابة دون صعوبة أن يكون الطفل قد وصل إلى درجة معينة من النضج العاطفي والاجتماعي، وتتجلى أهمية النضج العاطفي في نشاط الكتابة في المرحلة النهائية من تعلمه، و تؤدي الاضطرابات العاطفية والاجتماعية إلى عدم تطور القدرة على الكتابة أو إلى اعاقة تطورها أو إلى تأخيرها.
النمو العقلي	يتطلب تعلم الكتابة توفر امكانيات فكرية معينة؛ إذ يجب أن يفهم الطفل أن الرسومات التي يقوم بتسطيرها هي اشارات لها قيم رمزية، الأمر الذي يؤكد أهمية اكتساب مختلف أشكال الوظيفة الرمزية ومن الصعب تحديد هذه الامكانيات العقلية نظرا للترابط الوثيق بين مختلف جوانب النمو العقلي والنمو الحسي الحركي والادراكي، وبجميع الاكتسابات المدرسية في مرحلة لاحقة.
الدافعية	تشير الدافعية إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم، وبناء على ذلك فإن الدافعية للتعلم يجب أن تشمل على العناصر التالية: - الانتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي. - القيام بنشاط موجه نحو هذه العمليات. - ديمومة هذا النشاط والحفاظ عليه مدة زمنية كافية. - إنجاز هدف التعلم.

أمّا بالنسبة للمراحل النمائية لتطور النظام اللغوي المكتوب فقد حظيت بالكثير من الدراسات خاصّة دراسة توماسن وتولينجس (**Thomason et Teulings, 1983**)، واللّذان افترضا أنّ القيام بالحركات الدقيقة في معظم اتجاهات الفضاء الخارجي تتميز بالتنسيق المتزامن بين الأسانيد الأفقية المنظمة لعدد من الحروف والتدرج العمودي الذي يتطلبه اتباع السطر. **(بن فليس، 2009، ص 184-185)**

ويُلاحظ أنّ التقسيم العمري للمراحل أعلاه يتماشى مع النمو المعرفي عند بياجيهPiaget ممّا يؤكد العلاقة الوثيقة بين الكتابة والنمو العقلي المعرفي بالإضافة إلى النمو الجسمي والحسي. **(الناشف، 2008، ص106)**

أين قمنا في هذا الجدول بالمواكبة بين ما جاءت به الباحثة بن فليس(2009)، والباحثة الناشف(2009) في عنصرين مهمين على الترتيب؛ المراحل النمائية لتطور النظام اللغوي المكتوب وعلاقة تخطيطات الطفل الأوّلية بالكتابة.

جدول رقم(25): يبيّن المراحل النمائية لتطور النظام اللغوي المكتوب وعلاقة تخطيطات الطفل الأوّلية بالكتابة

المرحلة	التسمية	خصائص و مهارات المرحلة	تخطيطات الطفل الأوّلية
الأولى	**ما قبل المدرسة(الكتابة العشوائية):** هي تشبه الرسم في بعض جوانبها؛ حيث يتعلم الطفل في هذه المرحلة **المفهوم أو الهدف من الحركة** التي يقوم بها عند نسخ الحروف والكلمات، ويطلق التربويون على هذه المرحلة اسم(الرسم التصويري)، أو مرحلة آلية الكتابة كون هذه الرسوم أو التخطيطات مجرد تعبير عن رغبة الأطفال في اخراج مخزونهم الداخلي بشتى الصور العقلية إلى واقع ملموس عن طريق هذه الممارسات في محاولة منهم للفت أنظار الآخرين عما يجيش في نفوسهم. وتشمل ثلاث مراحل تطورية، هي:	**مرحلة ما قبل التخطيط:** تمتد هذه المرحلة من السنة **الثانية من العمر**، وتتميز بما يلي: استخدام أي أداة تستطيع يد الطفل الإمساك بها. أنها خربشات ليس لها اتجاه معين، ولا ملامح محددة، وتتصف بالعشوائية. أنها كتابة آلية غير مقصودة من قبل الطفل، يقوم بها كيفما كان دون أن يكون قادرا على تحسينها أو إصلاحها.	تظهر التخطيطات الأفقية والرأسية غير المنتظمة في حوالي سن عشرين شهرا تقريبا. تظهر الخطوط الأفقية والرأسية والمائلة المنتظمة ما بين سنتين إلى ثلاثة.
		مرحلة التخطيط التلقائي: تمتد من سن 3 إلى 4 سنوات، وتتميز بـ: التخطيط غير المنتظم وتتخذ التخطيطات اتجاهات متباينة تعبر عن بعض الأحاسيس العضلية والجسمية. يتطور الطفل إلى مرحلة التخطيط التقليدي غير المنتظم ليصبح منظما على شكل خطوط أفقية أو مائلة، حيث يشعر الطفل بالسرور وتدل على ميله إلى انطلاقه نحو التعبير الرمزي وميله إلى إيصال أمرها إلى الآخرين.	في الثالثة من العمر تقريبا تظهر الخطوط الدائرية والدوران المزدوج. يظهر الشكل الحلزوني والخطوط المتقاطعة ما بين الثالثة والرابعة من العمر، كما يستطيع الطفل في هذا السن أن ينسخ بعض الأشكال الهندسية التي قد تكون غير ثابتة ولكن بإمكان الشخص البالغ تمييزها، مثل: المربع، المثلث والدائرة.
		مرحلة المحاكاة عن بعد أو مرحلة الكتابة بالألوان: 5سنوات، و تتميز بـ: استكمال قدرة الطفل على نقل نموذج – وتمتد من سن 4 للكلمة المكتوبة على مسافة بعيدة إلى حد ما. تغلب على خطوط الطفل في هذه المرحلة الخطوط شبه الهندسية كالخطوط المنحنية والمستقيمة والدوائر التي تستند إلى التفكير الواقعي الذي يصبح من جملة خبرات الطفل.	
الثانية	**مرحلة التخطيط التلقائي**	وتتميز بـ: قدرة الطفل على التحكم في الفراغ المخصص للكتابة كما يظهر فيه توافق اليد مع اتجاه الكتابة و يظهر هنا تناسق العين، فبعد أن كانت تسير خلف حركة اليد، تصبح سابقة و	

		مرشدة لها. و في مرحلة الوصل بين النقط التي تكون في مرحلة المدرسة و الالتحاق في الصف الأول حيث يفترض أن يكون الطفل قد أنهى المراحل السابقة و تشمل تهيئة الطفل و استعداده للكتابة بتعويده مسك القلم و تصحيح أوضاعه الخاطئة ، كما يتعود على اتباع الاتجاه الصحيح للكتابة من اليمين لليسار و اكتساب الجلسة الصحيحة و الترتيب و اتباع السطر. الطفل يقوم بالكتابة بنفس الطريقة التي يتكلم بها، وهذا يشير إلى عدم تطور الوعي الفونولوجي للأصوات اللغوية . في بداية تعلم الكتابة يحاول الطفل ربط الأصوات بالحروف ، و ذلك من خلال استنباطها من الكلمات المألوفة لديه فيتذكر شكل الكلمة الكلي ، و أكثر ما ينتبه اليه الطفل في هذه المرحلة الحروف الاستهلالية . يكون تركيزه هنا غالبا على جانب واحد في عملية الكتابة عندما يستعمل لغته الخاصة وهو نقل الكلمات من الذهن إلى الورقة بغض النظر عن الخط وجودته.
الثالثة	**المرحلة التمييزية**	هذه المرحلة تكون مع انتهاء الصف الثالث و بداية الصف الرابع (سن 10سنوات تقريبا) و تتميز بـ: التطور الكبير في القدرات اللغوية و بشكل خاص استعمال قواعد النحو و الصرف، ويلاحظ فيها وجود اختلاف بين الكلمات المكتوبة والمنطوقة ، وفيها ينصب اهتمام الطفل على مضمون أو محتوى الكلمات التي يكتبها . عبر المراحل الدراسية اللاحقة تصبح الكتابة عند التلميذ أكثر تطورا حيث تظهر لديه و بشكل تدريجي الجمل الطويلة ذات التركيب اللغوي المعقد و التي تحتوي على أفكار أو مضمون معين (نصوص متكاملة لها أفكار أساسية و فرعية) ، إلا أن هذا التطور يخضع لعامل الفروقات الفردية فهو يتفاوت من طفل لآخر (قد يتوقف عند الطفل في مرحلة معينة أو انه يستمر وقتا أطول عما هو معتاد لدى الأطفال الآخرين)

قد يرى البعض أنّ الاستعداد للكتابة يُكتسب جزء من العملية الطبيعية لنمو الطفل، ولكن الغالبية ترى ضرورية أن يتم الاعداد للكتابة وفق خطوات مخطط لها ومن خلال توفير النماذج التي يمكن للطفل نقلها وتذكر شكلها. **(الناشف، 2009، ص107)**

2- اضطرابات الكتابة

2-1 ضبط المفاهيم

2-1-1 صعوبة الكتابة: يجب التمييز بين اضطرابات التعلّم Les Troubles des apprentissages والاختلافات في التحصيل الأكاديمي.

فحسب مازو وبوهات (Mazeau et Pouhet, 2014) فإنّ الصعوبات تشير إلى الأسباب المتعلّقة بسياق الطفل(الأسرة، المدرسة، الجانب الاجتماعي)؛ حيث يكون الأداء غير كافٍ في مجال معيّن من التعلّم(الصعوبة) بسبب الموهبة المنخفضة في هذا المجال من الإدراك و/أو بيئة غير محفزة أو فاشلة، أو حتى بيداغوجيا غير مناسبة والتي تُعد الأكثر ضعفا أو هشاشة.

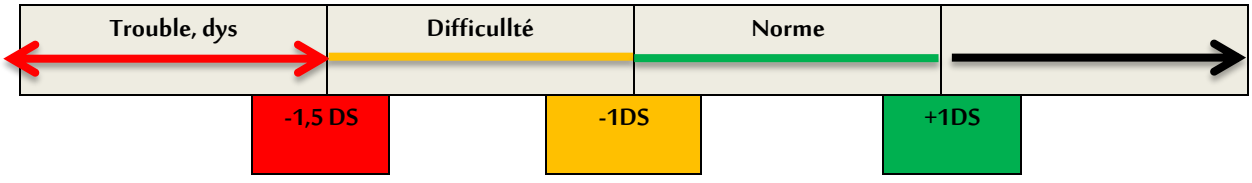
2-1-2 اضطراب الكتابة: إنّ أول من استعمل مصطلح اضطراب **Trouble** هو الباحث كيرك**Kirk** سنة 1963 وذلك في تعريفه لاضطرابات التعلّم. وهو نفس المصطلح المتّفق عليه والمستعمل في كل من **DSM4(2005)**، و**DSM5(2013)**، و-**ICD 10(1999)**، و**ICD-11(2018)** .

أين نجد أنّ التصنيف الدولي العاشر للأمراض **ICD-10(1999)** قد أشار إلى هذا المصطلح في إطار عنوان مخصص بـ" مشاكل المصطلحات" أين حدّد استعماله لمصطلح اضطراب Trouble بالفرنسية وDisorder بالانجليزية طوال التصنيف، وذلك لتجنب مشكلات أكبر متأصّلة في استخدام مصطلحات مثل: الداء والمرضDisease ، العلّة Illness، وقد تم استخدامه في هذا الدليل ليُعبّر عن وجود جملة من الأعراض أو السلوكيات التي يمكن تمييزها سريريا، والتي تكون مصحوبة في معظم الحالات بخلل في أداء الوظائف الشخصية. **(ICD10, 1999, p5)**

وفي تعريف الاضطراب: هو خلل نمائي أو خلل في أداء الوظيفة(دائم، بنائي يتطور بمرور الزمن). محدّد حسب معايير عيادية كمية ونوعية تبعا لنتائج اختبارات تبيّن وجود انحرافين معياريين مقارنة بالحالة العادية. **(حدّار، بن فليس، 2022، ص4)**

فالتمييز بين الاضطراب والصعوبة مهم لأنّ اختيار المساعدات المفيدة وأهميتها لا تندرج تحت نفس مجالات التدخل في الحالتين؛ لأنّ:

- هي انحراف معياري عن المتوسط(1.5ds- ما أكثر)، مما يعني أنّ أداء الفرد في المهمة المقاسة ضعيف(مضطرب)، وهم يمثلون حوالي 2.14%؛ أي أكثر من 95% من المجتمع المرجعي يكون أداؤه بشكل أفضل.
- والأفراد الذين يقع أداؤهم في منطقة(1ds إلى 1.5ds-) انحراف معياري عن المتوسط هم في صعوبة، ويمثلون حوالي 13.5% من الأفراد. **(Mazeau et Pouhet, 2014, p14-18)**



الشكل رقم (10): يمثّل نتائج الانحراف المعياري بين الاضطراب والصعوبة والمرحلة الطبيعية

أ- **تعريف بورال ميزوني Boral Mizzoni :** هو من الاضطرابات النوعية التي تمس اللغة المكتوبة، يتميز بصعوبة خاصّة في تعيين و فهم(إدراك)، وإنتاج الرموز المكتوبة، وهذا ما يؤدي إلى اضطراب الكتابة ما بين الثامنة والتاسعة، وإلى اضطراب الاملاء، وفهم النصوص عند الطفل الذّي يتميز بـ: مستوى عقلي عادي، أداءات اللغة المكتوبة أقل من الأداءات الأخرى كاللغة الشفوية، الحساب، ومختلف المواد التي لا تعتمد على الكتابة، عدم وجود اضطرابات حسية: إدراكية، سمعية وبصرية، عدم وجود اضطرابات نفسية أوّلية ممكنة الحدوث في سنوات تعلم الكتابة، النمو في محيط عاطفي اجتماعي، ثقافي عادي. **(يوسفي، 2010، ص38-39)**

يرى باران وموسكاتو **Parain et Moscato**: أنّ اضطراب الكتابة اضطراب حركي يصيب الإنجاز الحيزي لعناصر الكتابة ليذهب دنكلا ورولتجن Roelttgen وDencklaإلى أنّ اضطراب الكتابة هو نتيجة تخطيط سيء للفعل الحركي الضروري للكتابة. **(شلبي وخرباش، 2017، ص394)**

ب- **تعريف راموس Ramos :** فإنّ اضطراب الكتابة هو اضطراب نوعي يمس تطوّر القدرات الكتابية، بعيد عن مشاكل في البصر وبعيد عن الظروف غير المناسبة في التعليم، وكذلك عن نقص في الذكاء. وتتمثل أعراض هذا الاضطراب في أخطاء في الحذف والخلط والتعويض للأصوات والمقاطع، إضافة إلى أخطاء تقطيع الكلمات على مستوى الكلمة وأخطاء الإعراب وعادة ما يُصاحب هذا الاضطراب باضطراب القراءة. **(يوسفي، 2010، ص38-39)**

ت- أمّا **أجورياغيرا Ajuraiaguerra** : فهو يعرّف اضطراب الكتابة على أنّها فساد جودة الكتابة لا يمكن تفسيره بنقص عصبي أو ذهني أو بنقص في التعلم. يتميز اضطراب الكتابة بمحكات عدم الراحة أو القابلية للتعب وانعدام الفعالية أو البطء وعدم المقروئية حيث لا تطابق الكتابة سن الطفل وإمكانياته على استعمال القلم. غالبا ما تشير الكتابة إلى اضطراب اكتساب التناسقات أو اضطراب الفعل.

ث- **تعرّفه إيستيان Estienn.E:** على أنّه مصطلح عام يرمز إلى وجود صعوبات في اكتساب اللغة المكتوبة، وهذه الأخيرة يمكن أن ترتبط بنشاط القراءة من ناحية التعرّف على الكلمات المكتوبة، كما يمكن أن تكون مرتبطة بنشاط الكتابة من ناحية استرجاع و تذكر الحروف و ترتيبها في الكلمة.

إذن اضطراب الكتابة هو صعوبة عامة ناتجة عن أي سبب يمكن أن يكون عضوي، نفسي، اجتماعي... كما يمكن أن يمس مهارة القراءة، كإنتاج مكتوب يستدعي تدخل الإدراك البصري لفك ترميزه، و مهارة الكتابة التي تتطلب تطبيق القواعد اللغوية أثناء جمع وترتيب الوحدات الخطية. **(شلبي وخرباش، 2014، ص395)**

2-1-3 اضطراب الخط: هو اضطراب في عفوية تحقيق الحركات الخطية للكتابة، ولاضطراب الخط عدّة أنواع حسب نوع الإصابة المعرفية(في المعالجة البصرية الفضائية، الوظائف التنفيذية، الربط البصري الحركي)، عادة ما يصحب اضطراب الخط بالديسبراكسيا Dyspraxie وباضطراب القراءة واضطراب الإملاء.

من أهم أعراض الديسغرافيا Dysgraphie نجد الحركة الخطية البطيئة، تراجع في مستوى الكتابة خلال المهمة، العودة للوراء من أجل التنقيح، نسيان الحروف وعلامات الوقف، عدم الوضوح و أعراض كثيرة أخرى. **(صدقاوي، 2018، ص79)**

والديسغرافيا Dysgraphie مفهوم يُستخدم للإشارة إلى الصعوبة الخاصّة في أداء الحركات المطلوبة للكتابة. (بن بوزيد، 2013، ص94)

4-1-2 اضطراب الإملاء: هو العجز في تحويل اللغة المسموعة إلى مكتوبة وفق القواعد اللغوية المتعارف عليها، ويرجع لاضطراب نمائي في أحد أو كل أصوله المعرفية والتي أهمها الذاكرة والانتباه والوعي الفونولوجي و ينتج عنه اضطراب في مراحل الإنتاج النفس عصبي للإملاء يظهر على شكل خلل في أحد أو كلا مسلكي الإملاء(المعجمي والفونولوجي) ويصبح الإملاء غير قادر على أداء وظيفته التواصلية بصفة عامة وعلى أداء دوره في التعلم المدرسي بصفة خاصّة. غالبا ما يكون عسر الإملاء الوجه الآخر لعسر القراءة في عُملة واحدة وهي اللغة المكتوبة، حيث يُشكّل اضطراب في اكتساب العفوية والآلية في الكتابة والقراءة، فعدم الآلية في الكتابة يؤدي لعدم فهم الطفل لما يكتبه.

في عسر الإملاء تُصاب القدرة على بناء المعجم الكتابي الداخلي بسبب الخلل في القدرة على التحويل من الصوت إلى الحرف مما يَحُدّ من نمو الرصيد المفرداتي الكتابي، والنتيجة هي عدم القدرة على توظيف المعجم الكتابي الداخلي في الإملاء، و لعسر الإملاء أعراض كثيرة منها بطء الكتابة، الالتباس السمعي والبصري بين الحروف، الضعف على تطبيق القواعد الإملائية. (صدقاوي، 2018، ص80)

5-1-2 اضطراب التعبير الكتابي(التحرير): بعض الدراسات المبكرة التي اهتمت بدراسة ذوي اضطرابات الكتابة كانت على يد (Maykelbus,1965-1973) ففي دراسة له أين قدّم صورا معبرة للتلاميذ وطلب منهم إنجاز تعبير كتابي حولها توصل إلى أنّ التلاميذ ذوي الاضطرابات تحصّلوا على نتائج متدنية في عدد الكلمات المختلفة التي تمّ توظيفها، عدد الكلمات داخل الجملة، تنوع القواعد و البنى التركيبية، استعمال التجريد.

أمّا الدراسات الحديثة فقد أكدت على العلاقة الارتباطية بين صعوبات التعلم وتعلم القراءة وبين صعوبات التحرير الكتابي، و ذلك من خلال مقارنة مهارة التحرير بين تلاميذ عاديين آخرين لديهم عسر القراءة والتي توصلت إلى أنّ العديد منهم لديهم مشكل في التعبير الكتابي والذي يقف خلف كتابتهم الركيكة، إضافة إلى ذلك فقد تم الحصول على الفوارق التالية:

- نتائج منخفضة في المفردات والنُضج الإنشائي من حيث عدد الكلمات المستعملة، نوعها، محتوى الكتابة، ومُجمل مهارات الكتابة.
- استعمال تركيب قواعدي بسيط ويتضمن عدد محدود من الكلمات.
- تضمين عدد محدود من الأفكار في كتابتهم.
- نقص في تقديم العناصر الأساسية عند كتابة القصص(مثل تقديم الشخصيات، الإطار الزمكاني للأحداث، بداية الأحداث وكيفية تطورها لتصل إلى العقدة). (عمراني، 2014، ص50)

6-1-2 الاضطرابات النوعية وغير النوعية:

أ- تعريف الاضطراب النوعي(الخاص، المحدّد):

- **الاضطراب النوعي(الخاص، المحدّد):** الاضطراب النوعي في ميدان اكتساب اللغة يُعرّف على أنّه تأخّر في اللّغة لا تكون له علاقته متصلة بتأخر حسّي أو باضطراب حركي لأعضاء الكلام أو متصّل بتأخّر حسي وإصابة عصبية، كذلك لا يكون مرتبط باضطرابات أخرى عاطفية اجتماعية ونفسية. **(يوسفي، 2010، ص37-38)**

وله تفسيران:

- أنّ الاضطراب يمس وظائف محدّدة وخاصّة وليس كل الوظائف –اضطراب خاص في مقابل اضطراب شامل-.
- أنّ الاضطراب لا يمكن تفسيره في إطار مرض أو إصابة معروفة ومحدّدة بجدول عيادي واضح(إصابة الجهاز العصبي، السمعي، النفسي، وراثي ... إلخ)، وهذا ما يشير إلى التشخيص الفارقي. **(حدّار، بن فليس، 2022، ص4)**

حيث أنّه من خلال هذا التعريف نستنتج أنّ مصدر الاضطراب النوعي للغة هو نهائي بدون أسباب عصبية وأسباب عاطفية أو اجتماعية أو نفسية كذلك بدون أسباب حسية حركية.

فلهذا وجب التمييز بين الاضطراب النوعي الذي تكون أسبابه داخلية والاضطراب غير النوعي الذي يعتبر عابر لأنّه عبارة عن صعوبة فقط يمكن أن تزول بزوال العوامل الخارجية. وتظهر عند الطفل الذي لا يعاني من أي نقص عقلي، أو مشاكل نفسية مرضية أو اضطراب حسي أو حرمان اجتماعي.

- **اضطرابات غير نوعية:** وتظهر عند الأطفال الذين يعانون من تأخر في النمو راجع إلى نقص عقلي أو اضطرابات نفسية مرضية حادّة أو حرمان اجتماعي ثقافي حاد. **(يوسفي، 2010، ص37-38)**

7-1-2 تصنيف اضطرابات مهارة الكتابة:

أ- التصنيفات السريرية: هي مجموعات موحّدة من المعلومات التي تسمح للمبرمجين السريريين المتخصصين بترجمة المصطلحات الطبية المستخدمة في إعدادات الرعاية الصحية التي تصف شكوى المريض أو مشكلته أو تشخيصه أو علاجه أو أي سبب آخر لطلب الرعاية الطبية إلى رموز يمكن تجميعها بسهولة، وفرزها للتحليل الإحصائي بطريقة فعّالة، وذات مغزى. (https://dhcw.nhs.wales)

ب- **السبب من وجود هذه التصنيفات:** إنّ الحالات المرضية للغة(الشفوية والمكتوبة) خضعت هي الأخرى إلى معايير الحكم والتقييم في مجموعات موحّدة من المعلومات التي تصف وتفرز هذه الحالات بطريقة منظّمة وفعّالة من مثل الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس(DSM5)، والدليل التشخيصي والإحصائي الرابع(DSM4)؛ حيث أن منظمة الصحّة العالمية قد قامت بإعدادها لتصنيف الاضطرابات تصنيفا يتلاءم مع الأعراض، وكذلك القدرة على حساب شدّة المرض أو الاضطراب إحصائيا. كما أنّها توفر مرونة وقدرة عالية للتشخيص، وأكثر ملاءمة للعمل العيادي فتحدد نوع الاضطراب، وصنفه، والفئة التي ينتمي إليها.

أمّا بالنسبة للتصنيفات الإكلينيكية لاضطرابات الكتابة فهي على عّدة تصنيفات حسب الدلائل التشخيصية والإحصائية المعتمدة، نذكر منها ما يلي:

- **تصنيف DSM5:** يعرّف كونه الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس المعدّل للاضطرابات النفسية صادر عن جمعية الطب النفسي الأمريكية؛ وهو أداة علمية لا تتبنى تناولا نظريا علميا محدّدا، ومن هنا فهي كأداة متحررة من التحيزات الشخصية، وينسبون لها درجة عالية من الموضوعية باستناده إلى الدراسات الإحصائية عبر العالم في تحديد الاضطرابات. **(زقار، زقور، 2019، ص672)**

وقد تمّ تصنيف اضطرابات الكتابة حسب هذا الدليل تحت محور الاضطرابات النمائية العصبية بعنوان اضطراب التعلّم المحدّدة(الخاص، النوعي).

- **الاضطرابات النمائية العصبية:** هي مجموعة من الحالات، تظهر خلال فترة النمو. تبدأ عادة مبكّرا، وذلك قبل سن الدراسة، وتتميز بحصول عجز خلال التطور يؤدي إلى الانخفاض في الأداء الشخصي والاجتماعي والأكاديمي أو المهني، ويتنوع هذا النقص التطوري من صعوبات محدّدة في التعلم أو السيطرة أو المهام التنفيذية، ليمتد إلى عجز شامل في المهارات الاجتماعية أو الذكاء، وتحصل هذه الاضطرابات في كثير من الحالات بشكل مشترك، ونذكر أنواعها كما يلي: الاعاقات الذهنية، اضطرابات التواصل، اضطراب طيف التوحد، اضطراب نقص الانتباه/فرط الحركة، اضطراب التعلم المحدد، الاضطرابات الحركية، الاضطرابات النمائية العصبية الأخرى. **(DSM5, 2013, p37)**

- **تصنيف DSM4:** يعرّف كونه الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدّل للاضطرابات النفسية صادر عن جمعية الطب النفسي الأمريكية. العنوان الأصلي للدليل(الكتاب) هو: مرجع سريع إلى المعايير التشخيصية من الدليل التشخيصي والإحصائي المعدّل للأمراض العقلية-4. جمعية الطب النفسي الأمريكية-سنة الطبع2004؛ حيث أنّ ما يميّز هذا الدليل هو اللغة السهلة التي يستخدمها، ويوضّح الحدود بين الاضطرابات والمشكلات النفسية؛ حيث أنّه قد وضع معاييرا محكّمة للاضطرابات مما يسهل مقاربتها، ويحسّن موثوقية الأحكام التشخيصية. **(DSM4, 2005, p4-5)**.

وقد تمّ تصنيف اضطرابات الكتابة حسب هذا الدليل تحت محور الاضطرابات التي يتم تشخيصها غالبا أثناء فترة الرضاعة، الطفولة المبكرة والمراهقة بعنوان اضطرابات التعلّم.

أين تمّ تعريفها على أنّها اضطرابات تتميز بأداء مدرسي أقل من المتوقع بكثير من الشخص المعني من ناحية عمره الزمني، مستواه الفكري(بناء على نتائج اختبارات تقييمية)، مستوى التعليم المقدّم له والمناسب لعمره. والاضطرابات المحددة في هذا الإطار هي اضطراب القراءة، اضطراب الحساب واضطراب التعبير الكتابي **l'expression écrite**، واضطراب التعلم غير المحدد **Trouble des apprentissages non spécifié**. **(DSM4, 2005, p46)**

- **تصنيف ICD-10:** قامت منظمة الصحّة العالمية بإعدادها لتصنيف الاضطرابات تصنيفا يتلاءم مع الأعراض، وكذلك القدرة على حساب شدّة المرض أو الاضطراب إحصائيا. كما أنّها توفر مرونة وقدرة عالية للتشخيص، وأكثر ملاءمة للعمل العيادي فتحدد نوع الاضطراب، وصنفه، والفئة التي ينتمي إليها. **(تسوري، صام، 2022، ص266)**

وقد تمّ تصنيف اضطرابات الكتابة حسب هذا الدليل تحت محور الاضطرابات النمائية؛ أي الاضطرابات التي تتميز باختلال النماذج الطبيعية لاكتساب المهارات في المراحل المبكرة من النمو، والاختلال ليس نتيجة لغياب فرصة التعلّم كما أنّه ليس نتيجة لأي شكل من أشكال رضوض الدماغ أو أمراضه المكتسبة، وكن من المرجح أن يكون نتيجة لشكل من أشكال الاضطراب الوظيفي البيولوجي. **(ICD10,1999, p254)**

- **تصنيف ICD-11:** تعد الطبعة 11 ثمرة لتعاون غير مسبوق بين الأطباء وخبراء الإحصاء والتصنيف وخبراء تكنولوجيا المعلومات من جميع أنحاء العالم مما يجعلها قابلة للاستخدام من قبل هذه المجموعات ومن قبل المبرمجين كذلك؛ أين يسمح للبلدان بإحصاء وتحديد مشكلاتها الصحية الأكثر إلحاحا باستخدام معلومات حديثة وذات صلة سريرية بالتصنيف. جرى تطوير ICD-11 من قبل منظمة الصحة العالميةWHO ويجري تحديثه بانتظام أين تحسن كثيرا عن المراجعات السابقة فهو يعكس التطورات الحاسمة في العلوم والطب ومواءمة التصنيف لأحدث المعارف عن علاج الأمراض والوقاية منها. **(ICD-11, 2018, p54)**

وقد تمّ تصنيف اضطرابات الكتابة حسب هذا الدليل تحت محور اضطراب التعلم النمائي، والذي تمّ وصفه بصعوبات كبيرة ومستمرة في تعلّم المهارات الأكاديمية، والتي قد تشمل القراءة أو الكتابة أو الحساب.

ينخفض أداء الفرد في المهارة و/أو المهارات الأكاديمية المتأثرة بشكل ملحوظ عما هو متوقع للعمر الزمني والمستوى العام للأداء الذهني، وينتج عنه تدن كبير في الأداء الأكاديمي أو المهني للفرد.

لا يرجع اضطراب التعلم النمائي إلى اضطراب في النمو الذهني أو ضعف الحواس(السمع، البصر) أو اضطراب عصبي أو حركي أو عدم توفر التعليم أو الافتقار إلى الكفاءة في لغة الدراسة الأكاديمية أو لمشكل نفسي اجتماعي.

أين تمّ تسمية اضطرابات الكتابة في هذا التصنيف باضطراب التعلم النمائي مع ضعف في التعبير الكتابي والذي يتسم باضطرابات كبيرة ومستمرة في تعلم المهارات الأكاديمية المتعلقة بالكتابة، مثل: دقة التهجئة، دقة القواعد وعلامات الترقيم، وتنظيم وترابط الأفكار في الكتابة. **(ICD-11,2018, p87-88)**

2-1-8 التعريف المُتبنى في الدراسة الحالية لاضطرابات الكتابة: هو اضطراب نمائي(دائم، بنائي يتطور بمرور الزمن) عصبي نوعي(محدد، خاص) في أداء وظيفة الكتابة(الخط، الإملاء والتعبير الكتابي) يمس وظائف محدّدة وخاصّة وليس كل الوظائف(اضطراب خاص في مقابل اضطراب شامل)، ولا يمكن تفسيره في إطار مرض أو إصابة معروفة ومحدّدة بجدول عيادي واضح(إصابة الجهاز العصبي، السمعي، النفسي، وراثي ... إلخ). محدد حسب معايير حكم وتقييم عيادية في مجموعات موحّدة من المعلومات التي تصف وتفرز هذه الحالات بطريقة منظّمة وفعّالة كمية ونوعية(تُعبّر عن وجود جملة من الأعراض أو السلوكيات التي يمكن تمييزها سريريا) تبعا لنتائج اختبارات تبيّن وجود

انحرافين معياريين مقارنة بالحالة العادية مما يسمح بتصنيف الاضطراب تصنيفا يتلاءم مع الأعراض(A, B, C, D)، وكذلك القدرة على حساب شدّة الاضطراب إحصائيا(خفيف، متوسط، شديد)، وتوفير مرونة وقدرة عالية للتشخيص، وأكثر ملاءمة للعمل العيادي فتحدد نوع الاضطراب(الخط، الإملاء، التعبير الكتابي)، وصنفه، والفئة التي ينتمي إليها.

2-2 اضطرابات الكتابة حسب منهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي

بالنسبة للوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية فقد جاءت الإشارة إلى باثولوجيا الكتابة على أنّها صعوبات في تعلّم اللغة، وتمّ تفصيلها في الجدول التالي:

الجدول رقم (26): يوضح إدراج اضطرابات الكتابة في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية

الميدان	نوع الصعوبة	المعالجة المقترحة
التعبير	الدلالات اللفظية بين العامية والفصحى تأثر لغة الأم صعوبة إدراك التسلسل الزمني في سرد الأحداث صعوبة في توظيف المكتسبات في مواقف جديدة	ممارسة الدلالات اللفظية في وضعيات حقيقية استعمال الموضحات المناسبة قبول لغة الطفل الخاصة في بداية التعلم بناء وضعيات ملائمة لتعلم الادماج
القراءة	عدم التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل إبدال، حذف، أو إضافة بعض الحروف والكلمات. عدم التمييز بين الحركات والمد الطويل عدم التمييز بين أل الشمسية والقمرية عدم التمييز بين ياء المد والألف المقصورة عدم نطق التنوين والشدّة والإشباع عدم إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة عدم قراءة وحدات لغوية كاملة.	تمرين الذاكرة البصرية على الحفظ وإدراك الفروق تمرين الجهاز الصوتي على المخارج الصحيحة للأصوات تنمية ملكة الانتباه بتنويع الطرائق والأساليب تنمية خبرات المتعلمين عن طريق الملاحظة والاستماع التدريب على التحليل والاكتشاف وإيجاد الروابط.
الكتابة	عدم تمييز كتابة الحروف في مختلف الوضعيات عدم استعمال الحركات والمد والشد والتنوين استعمالا سليما الخلط في كتابة الحروف المتشابهة نطقا الخلط في كتابة الحروف المتشابهة شكلا كتابة الحروف التي تنطق ولا تكتب	تمرين العين على تتبع الأشياء ودقة الملاحظة استعمال وسائل تقوية العضلات الدقيقة ترويض الأصابع بواسطة المران
ملاحظة: يجب إعطاء الموارد المنهجية لكل ميدان مكانة رئيسية في التعلّم.		

(الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، 2016، ص9)

أمّا بالنسبة لدليل كتاب السنة المحددة من التعليم الابتدائي لمادة اللغة العربية، وهو مطابق للوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية حسب ما تمّ توضيحه فيه؛ أين أشار إلى اضطرابات التعلم الخاصة بمادة اللغة العربية فقط في الدليل الخاص بالسنة الأولى ابتدائي دون غيره من السنوات، وهي: الاضطرابات اللغوية، تأخر ظهور اللغة، صعوبة التذكر

والتعبير، صعوبة فهم الكلمات أو الجمل، صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة، صعوبات التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة...

ومن صعوبات التعلم في اللغة العربية أيضا ضبط الحركات الإعرابية وكيفية النطق بأواخر الكلمات، فينبغي تدريب المتعلّم على ختم الكلام المنطوق ساكنا كما هي العادة في اللغة العربية وأما الكتابة فهي تشكل حسب قواعد النحو.

كما ينبغي العناية بالتعلّمات الأساسية في اللغة كتابيا وشفهيا، وتدريب التلاميذ على ذلك حتى يصلوا إلى درجة التحكم خصوصا في همزة الوصل والقطع، الشدّة، أل الشمسية والقمرية، علامات الوقف. **(دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، د.س، ص31)**

وبالإشارة إلى التعلّمات الأساسية فإنّنا نسوق في هذا الإطار دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية بعنوان تعلماتي الأولى(القراءة-التخطيط والكتابة) الموجهّة لأطفال هذه الفئة من عمر 5-6سنوات؛ والذي تمّ تصميمه وفقا للمنهاج الرسمي لوزارة التربية الوطنية ويشكّل دعما للتعلّمات التي يبنيها الطفل خلال الوضعيات التعلمية وتحضره لتلك التي سيتناولها في السنة الأولى الابتدائية.

يحتوي هذا الدفتر على تمارين متنوعة ومهيكلة بحيث تعالج التعلمات القاعدية الواردة في المنهاج مقدمة بطريقة تستجيب لحاجات الطفل وتحترم خصائصه النمائية. إنّ هذه الكيفية في عرض التمارين(أهداف ترتبط بالنشاط في حدّ ذاته، أهداف تتعلّق بنشاطات أخرى ذات دلالات تأخذ بعين الاعتبار محيط الطفل الاجتماعي والثقافي مع تحديد وضعها على الصفحة بكيفية بيداغوجية هادفة) تمكن المربي(ة) من تتبع المسار التعلمي الخاص بكل طفل مع تشخيص صعوباته التعلمية واختيار الأساليب العلاجية الملائمة. **(دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية، 2008، ص5)**

3-2 أشكال اضطرابات الكتابة:

من بين المؤلفين الذين انكبوا على دراسة اضطراب الكتابة، وتحديد أشكاله يجدر ذكر **أجورياغيرا Ajuriaguerra** وآخرون الذين ميّزوا في سنة 1964، بين:

أ- **عسر الكتابة الرخو:** ارتخاء عام للكتابة، حروف بأشكال غير منتظمة ما يُضفي على المنتوج الكتابي مظهر الإهمال.

ب- **عسر الكتابة الاندفاعي:** كتابة متسارعة مسقطة إسقاطا واضحا (من اليمين إلى اليسار) مفتقرة إلى المتانة والتنظيم مع إهمال البنية لصالح السرعة.

ت- **عسر الكتابة البطيء والدقيق:** حركة الكتابة بطيئة إلى أقصى حد، يتم تشكيل الحروف وتقسيمها بدقة مفرطة، خط مُعتنى به يتخذ مكانة جيدة نسبيا على الورقة، و للاحتفاظ بهذه الجودة يبذل التلميذ جهدا منهكا.

ث- **عسر الكتابة الصلب:** الكتابة متوترة و متشنجة و مفرطة القوّة يصاحبها مسك التلميذ لطرف القلم عموديا حيث يمكن للكتابة أن تكون متوترة و اندفاعية في الوقت ذاته. **(شلي و خرباش، 2014، ص395)**

سمحت الأعمال المنصبة على مضطربي الكتابة سنة 1991 بتحديد مميزاتهم الفارقية، وصنّفوا إلى أربعة أصناف:

أ- **النمطA:** كتابة صغيرة نسبيا، انتظام المسافة الأفقية بين السطور، قلة التوقفات و الركود، سرعة الكتابة ثابتة نسبيا، ضغط ضعيف على القلم و قلّة الارتعاشات.

ب- **النمطB:** كتابة بطيئة، حروف بأشكال جيّدة، انتظام حجم الحروف، عدم انتظام المسافات الأفقية بين الخطوط النازلة، وجود وقفات قصيرة المدى(ثانيتين)، إيقاع غير منتظم، ارتعاشات طفيفة، ضغط معتدل على القلم.

ت- **النمطC:** كتابة سريعة، حروف ذات أشكال سيئة، كتابة بحجم كبير مصحوب بتباينات معتبرة في علو الحروف، قلة الوقفات و الركود، إيقاع منتظم مصحوب بتسارعات و إزالتها، نقص معين في التحكم بسبب جودة الكتابة التي تبقى دون تعديل.

ث- **النمطD:** كتابة بطيئة، حروف ذات أشكال سيئة، كتابة بحجم كبير يطبعها عدم الانتظام وعدد كبير من الوقفات و ركود (أكثر من ثانيتين) تقترن أغلب الأحيان بإيقاع غير منتظم، غياب الطلاقة والاستمرارية، تباين الإيقاع والضغط على القلم ما يدل على مشكل التناسق الحركي ينجم ذلك تعب و مختلف أشكال تنظيم القوّة أقل رشاقة بالنسبة للنمطين **A**و**B**.

أعدّ جاديس وإيدجيل **Gaddes**و**Edgell** تصنيفا لأشكال اضطراب الكتابة استنادا إلى أربع محكات:

أ- **فساد الكتابة**: ارتعاش، حروف ذات شكل سيء، اصطدام أو غياب الربط، غياب الهوامش، خطوط صاعدة أو نازلة.

ب- **اضطراب الحيّز**: ترتيب سيء للحروف، كلمات ملتصقة، غياب الهوامش، خطوط صاعدة أو نازلة.

ت- **اضطراب النحو:** صعوبة في كتابة إجابات صحيحة نحويا في حين يبقى التعبير الشفهي سليم.

ث- **النفور من الكتابة**. (شلبي وخرباش، 2014، ص396)

4-2 أسباب اضطرابات الكتابة

2-4-1 أسباب تتعلّق بخصائص اللغة المكتوبة: الشكل وقواعد الإملاء، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة، والإعجام ووصل الحروف وفصلها واستخدام الصوائت القِصار، وارتباط بعض القواعد الإملائية بالقواعد النحوية، وتعدد القواعد الإملائية. **(الفقعاوي، 2009، ص58-61)**

ونشير هنا إلى خصائص النظام الإملائي للغة العربية وأنظمة الكتابة الشفّافة والمبهمة.

فأنظمة الكتابة تستخدم سلسلة من العلامات لتعكس وحدات معينة في لغة ما بطريقة منتظمة، ويعتبر التعقيد البصري لقائمة الحروف المستخدمة عاملا مهما في التعرف على الكلمة المكتوبة، فحسب فروست **(Frost,1994)** ووفقا للأدبيات العلمية والمهنية تنقسم المنظومات الكتابية إلى نوعين: المنظومة الشفافة والمنظومة العميقة.

ويمتلك كل نظام لغوي خصائص تختلف في التعقيد والشفافية سواء على مستوى شكل الحروف والتكوين اللغوي للكلمات، وتعكس التهجئة **l'orthographe** المبادئ العامة لنظام الكتابة وتجسد تصميم لنظام الكتابة والتهجئة المحددة لنظام الكتابة وسماتها التمايزية. والإملاء هي قدرة متعددة الأوجه التي تتضمن عدّة أبعاد(بنيوية ونحوية) كما تعكس كلا من المعارف الفونولوجية والمورفولوجية والإملائية بما في ذلك المظاهر الغرافوتاكتيكية **Graphotactiques** والخصوصيات داخل الكلمة.

وقد تعطي بعض اللغات وزنا لمختلف هذه الأبعاد ففي بعض اللغات كالعربية تكون الجذور المورفولوجية على وجه الخصوص ذات أهمية في حين تستند في بعض اللغات الأخرى على الصِلات الغرافو-فونولوجية. ويبدو أنّ العلاقة فونولوجيا مورفولوجيا قد نوقشت وبالخصوص في اللسانيات وحتى في اللسانيات النفسية وعلم النفس العصبي، وأخذت في عين الاعتبار إشكالية حتى في اللغات الأوروبية، مثل: الفرنسية أو الإنجليزية. **(شنّافي، خرباش، 2019، ص50-52)**
أين نستطيع الأنظمة الإملائية(نظام الكتابة الشفاف والمبهم) وفقا لما سبق من خلال هذا المخطط:

الأنظمة الإملائية سلسلة من العلامات تعكس وحدات معينة(26 حرف في اللغة الأوروبية و28 في العربية) في لغة ما بطريقة منتظمة.	**الهدف** منها هو الاتصال برسالة وفك ترميزها من طرف أي شخص له دراية بقواعد كتابة هذه اللغة.	في حال كانت حروف الكلمة بصفة منعزلة وكانت معروفة	يتم التمييز والتحديد والتعرف	حسب التعقيد البصري لقائمة الحروف المستخدمة.	/	إضافة إلى ذلك تستخدم اللغات أنظمة كتابة مختلفة تعكس طبيعة وخصائص البنية اللغوية(فونولوجية، مورفولوجية) مثل: - في اللغة الفرنسية عدد الحروف محدود وثابت بغض النظر عن وضعيته في تسلسل الكلمة، ويمكن أن يمثّل غرافيم واحد عدّة فونيمات(الغرافيمC في كلمةcadeau يمكن أن يُنطقk وفي كلمة سهلة ينطقs) - في اللغة العربية تكون تمثلات وشكل الحروف (ت، ث، ب) متغيرة حسب موضعها في الكلمة أوّلي، وسطي، نهائي.	تكون العلاقات بين الحروف والأصوات منتظمة نسبيا وتعقيد العلاقات بين الغرافيمات والفونيمات يحدد درجة **شفافية اللغات**.
		في حال كانت حروف الكلمة بصفة متسلسة وكانت معروفة.	تتم إعادة التعرّف.		من خلال ميكانيزمات خاصة للتعرف البصري.		
في اللغات الأبجدية مثلا يكون تعلم القراءة مشروطا بشفافية النظام الإملائي للغة، بمعنى وجود تطابقات منتظمة بين الفونيمات والغرافيمات.			تمييز المبنى الصوتي للكلمات المكتوبة بواسطة تحويل الغرافيم إلى وحدة صوتية **تتضح** فيها العلاقات التي تربط بين الحروف والأصوات.			**النظام الشفّاف:** تمثل بشكل كامل ومتعاقب الفونيمات في الكلمة المنطوقة من حيث الملاءمة بين ما يُكتب ويُلفظ.
عدم وجود هذه التطابقات بشكل منتظم بين الفونيمات والغرافيمات أو تعددها(حرف O في الفرنسية يكتب بأربع طرق مختلفة O, Ô, au, eau).			**لا تتضح** فيها العلاقات التي تربط بين حروفها وأصواتها؛ بحيث لا يمكن دائما نطق كلمة فيها إلّا بعد معرفة حروفها.			**النظام المبهم:** علاقة غامضة بين الأصوات الكلامية وبين المنظومة الكتابية العميقة.

مخطط رقم(07): يوضح الأنظمة الإملائية(نظام الكتابة الشفاف والمبهم)

2-4-2 أسباب تتعلق بالأهداف: عدم تحديد أهداف تدريس الكتابة(الخط، الإملاء والتعبير الكتابي) في المراحل التعليمية الابتدائية، وعدم تأكيد هذه الأهداف على تنمية الرغبة في العمل اليدوي كتصميم الأنشطة الصفية واللاصفية.

2-4-3 أسباب تتعلق بطريقة التدريس والوسائل والأنشطة(الوعي):

- إنّ تدريس الكتابة(الخط والإملاء والتعبير الكتابي) يقوم على أساس طريقة اختبارية؛ بحيث يتم اختبار التلاميذ في كلمات صعبة ومطولة؛ وأخطاء التلاميذ يقتصر علاجها على ما يقع في كراسات الإملاء وإهمال النهج السليم وعدم مشاركة التلميذ في تصويب الخطأ.
- استخدام المعلّم للطرق التقليدية في تدريسه للكتابة، وعدم إفادته من الوسائل التعليمية المعنية، وعدم تشجيعه للمشاركة الطلابية.
- الاقتصار على الأنشطة اللغوية الصفية، وإهمال الأنشطة اللاصفية المتمثلة في إقامة ناد للغة العربية مثلا، وتفعيل دور الإذاعة المدرسية إلى جانب الاهتمام بالمسرح المدرسي.

2-4-4 أسباب تتعلّق بالإدارة المدرسية والنظام التعليمي:

- ضعف الاهتمام بإقامة دورات تدريبية وتثقيفية للمعلمين ولأولياء الأمور.
- إسناد تدريس اللغة العربية لمعلمين غير متخصصين، أو غير مؤهلين تربويا خاصّة في المرحلة الابتدائية.

2-4-5 أسباب تتعلّق بالتقييم:

- سهولة الحصول على درجة النجاح لارتباط الكتابة بفروع اللغة الأخرى في درجة التقييم والانتقال الآلي في الصفوف الثلاثة الأولى.
- عدم التنويع في طرائق تصحيح الكتابة وفقا لمستوى التلاميذ. **(الفقعاوي، 2009، ص58-61)**

2-4-6 أسباب تتعلّق بخصائص النظام الصوتي

جدول رقم(27): يبين خصائص النظام الصوتي للغة العربية

تشكيلات الحروف والخطوط: حروف اللغة العربية لها جملة من الخصائص التي تتميز بها عن بقية الخطوط في اللغات الأخرى ، إضافة إلى أن لها أنواع مختلفة من الخطوط ، بحيث يصعب على الطفل إتقان رسم حروفها، ويرى الباحثون ضرورة توجيه الطفل نحو تعلم خطي الرقعة والنسخ بسبب ليونته ولأنه خط الطباعة التي تكتب به كتب المقررات الدراسية، ومن سمات الحرف العربي ما يلي :	
عدد الحروف العربية 28 حرفا	نصفها لا تتصل به نقطة أو أكثر (الهمزة، الحاء، الدال، الراء، السين، العين، الواو، الألف، الميم ... إلخ) أما النصف الآخر فهو معجم أي تتصل به نقطة أو أكثر وتعد جزء منه.

بعض الحروف في الكتابة العربية ينزل عن السطر	(ج، ح، خ، ر، ز، ص، ض، و، ي ....)
تتشابه بعض الحروف في الكتابة العربية ولا يفرق بينها إلا بأمور دقيقة.	(ب، ت، ث) و (ح، ج، خ) و (ر، ز) و (ع، غ) و (س، ش) ...
تستخدم العربية نوعين من المدود	الأول ويطلق عليه الحركات (الضمة، الفتحة، الكسرة) والنوع الثاني حروف المد (الواو، الألف، الياء) وهذان النوعان يتشابهان في الصوت، والطفل يجد صعوبة في التفريق بينهما. تستخدم الألف المتطرفة في النهاية على شكلين هما: الألف الممدودة (دعا) والألف المقصورة (رمى) في حين أن صوتيهما واحد.
في اللغة العربية نونان	الأولى حرف من حروف الهجاء، أما الثانية فصوت التنوين وهو عبارة عن نون ساكنة تلحق الأسماء النكرة، والتي ليست ممنوعة في الصرف، وهاتان النونان تشكلان مشكلة كبيرة للتلاميذ لأنهم لا يفرقون بينهما.
في اللغة العربية نوعان من الهمزات	ينطق ويكتب وهو ما يطلق عليه همزة القطع (أولاد، بئر، شاطئ) ونوع آخر لا ينطق ولكنه يكتب يطلق عليه همزة الوصل (اسم، ابن، امرأة) .
اللام الشمسية و القمرية	اللام الشمسية لا تنطق، ولكنها تكتب إذا تلاها أحد الحروف الشمسية (ت، ث، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ل، ن)، و اللام القمرية تلفظ إذا تلتها حروف هجاء غير التي ذكرت .
تغير صورة الحرف الواحد	و ذلك حسب موقعه في الكلمة، و وفق الحرف الذي يليه صعودا ونزولا مثال ذلك: حرف الباء: منفردة (ب)، في البداية (بم)، في الوسط (البحر)، في النهاية منفردة (قاب)، وفي النهاية متصلة (غالب) . ثمة حروف في العربية تتطلب نبرة (سن) بعدها (صرصر) إذا كانا متصلين .

7-4-2 أسباب تتعلّق بوجود علامات الترقيم واستخدامها: الترقيم في اللغة العربية هو وضع رموز اصطلاحية معينة بين الجمل أو الكلمات لتحقيق أغراض تتصل بتيسير عملية الإفهام من جانب وعملية الفهم على القارئ. ومن هذه الأغراض تحديد مواضع الابتهاج أو الاكتئاب أو الدهشة أو نحو ذلك، وبيان ما يلجأ إليه الكاتب من تفصيل أمر عام، أو توضيح شيء مهم، أو التمثيل لحكم مطلق وكذلك بيان وجوه العلاقات بين الجمل فيساعد إدراكها على فهم المعنى وتصور الأفكار وكما يستخدم المتحدث في أثناء كلامه بعض الحركات اليدوية، أو يعمد إلى تغيير في قسمات وجهه، أو يلجأ إلى التنويع في نبرات صوته، ليضيف إلى كلامه قدرة دقة التعبير و صدق الدلالة و إجادة الترجمة عما يريد بيانه للسامع، كذلك يحتاج الكاتب إلى استخدام علامات الترقيم لتكون بمثابة هذه الحركات اليدوية وتلك النبرات الصوتية في تحقيق الغايات المرتبطة بها.

وموضوع الترقيم يتصل اتصالا وثيقا بالرسم الاملائي؛ فكلاهما عنصر أساسي من عناصر التعبير الكتابي الواضح السليم؛ وكما يختلف المعنى باختلاف صورة الهمزة مثلا في بعض الكلمات.

كذلك يضطرب المعنى إذا أُسيء استعمال بعض علامات الترقيم، بأنّ وُضعت في غير موضعها أو حلّت محلّ غيرها سواء في الكلمة أو الجملة(سئل / سأل)، (يكافئ/يكافأ). **(الفقعاوي، 2009، ص73-74)**

8-4-2 الأسباب القاعدية والمعرفية: عند قراءتنا لهذه الأسباب التي تؤدي إلى ظهور اضطراب عسر الكتابة، سوف نلاحظ أنها يمكن أن تكون أو أن تمثل في حدّ ذاتها شروط تعلم الكتابة، كما عبّر عنها الباحث **شانتال ثولون CHANTAL THOULON** حيث أضاف اليها نضج الجهاز العصبي.

جدول رقم(28): أسباب اضطرابات الكتابة حسب الباحث شانتال ثولونCHANTAL THOULON

الأسباب القاعدية	الأسباب المعرفية
اضطراب التصوّر الجسدي: يقول غالون GALLON أنّه لكي يحقق الطّفل تصوّرًا وتنظيمًا جسديًا وفضائيًا جيّدًا عليه أن يكوّنه على تقدير صحيح بالنّسبة لتصوّر جسده. وهذا يعتبر هامًا في بناء شخصيته، و هو شرط و نتيجة للعلاقات بين الفرد و الوسط . و ترى غاليفري GALIVRET أنّه يمكن أن يحدث اضطراب قوي في تعلّم القراءة و اللّغة المكتوبة، إذا ما أبدى الطّفل إختلالات في تنظيم التصوّر الجسدي، حيث يحدّد مكانه في الفضاء حسب اتجاه جسده فيه، فالتصوّر الدّاخلي السّيء البنية بالنسّبة لجهات أقسام الجسد الأخرى يؤدي إلى تصوّر خاطئ وناقص للفضاء والجهة. يؤدي هذا بدوره إلى عدم وجود جانبية منسجمة و بالتّالي يعرقل تكوّن المعلم في الفضاء لدى الطفل، وإذا ما نشأ التصوّر الفضائي نشوء مضطربا، فإنّه يمكن أن يؤدي إلى صعوبات في التعرّف على ترتيب و تنظيم الأشياء حسب العلاقات بين بعضها البعض مثل المعالم، أعلى أسفل، يمين، يسار، أمام، خلف وهذه المفاهيم ضرورية لتعلم الكتابة حسب ما يمليه المنطق.	**صعوبة الرّبط وعدم التعرف على الكلمة:** بمعنى أنّه لو كان للتلميذ متاعب في كتابة الكلمات المفردة، فربمّا تتكوّن لديه صعوبة في الرّبط، فالمصاب بعسر الكتابة غالبًا ما لا يتذكرّ فكرة مفردة صادفته في النّص المسموع بل أكثر من هذا، فحتى على مستوى الجملة يختار و ينتقي ما يريد تذكره. وفيما يخص عدم التعرّف على الكلمة، فإنّ المصاب بعسر الكتابة يفشل في استخدام الكلمة، أو الشّواهد الدّالة على المعنى نظرًا لقصور المعرفة أو الإفراط في تحليل ما هو مألوف بين الكلمات أو تقسّيم الكلمات إلى عدد من الأجزاء أكثر من اللاّزم أو استخدام أسلوب حرّ في التجزئة، كما يتضمّن أيضًا عجز في القدرة على التمييز والتنسيق بين صورة الشكل واتجاهه ومدلوله.
	نقص الوعي الفونولوجي : ميز زيزيغر ZESIGNER في هذا المجال بين قسمين من الصعوبات - صعوبة مرتبطة بتطوّر ونمو الاستراتيجية المقطعية، وتتضمّن صعوبات فونولوجية. - صعوبات في اكتساب الاستراتيجية الإملائية والتي تتضمن بدورها مشاكل في كيفية استعمال المعجم الإملائي. وهذا النّقص في الوعي الفونولوجي ناجم عن صعوبات في الذّاكرة الفونولوجية نظرا لصعوبة معالجة تتابع الأصوات في مدّة قصيرة، وهذا ما يظهر خاصة في مهمّات الإملاء
اضطراب البنية الزمانية المكانية: بمعنى سوء إدراك الزّمان، وهذا ما يؤدي بالشخص إلى مشكل في ضبط الإيقاع، والشّدة والمدّة والارتفاع على مستوى الوحدات الصوتية والسلاسل اللّغوية.	**صعوبة استيعاب التغيّر المورفولوجي للأفعال:** وذلك حتى وإن كان المصاب متمكّنا من تصريف الأفعال فهو يحاول تعويض اضطراباته في الفهم، ومشاكله بتطبيق قواعد نحوية وفقا لحكم معتقد خاطئ أثناء الكتابة.
اضطراب الجانبية: ويقصد بها عدم سلامة وظيفة نصفي الكرة المخية من حيث تحكّمها في الجسم، فنصف الكرة الأيمن يراقب الجانب الأيسر من الجسد، والنصّف الأيسر يراقب النسف الأيمن ، و لقد وجدت مونرو "MONROW" " أنّ السّيطرة الجانبية للعين اليسرى مرتبطة بالكتابة ، و هي مرتبطة بالقصور في الكتابة ، كما أنّ جانبية العين اليسرى مرتبطة ارتباطًا بسيطًا بقلب الحروف و الكلمات أثناء الكتابة .	**نقص المخزون النحّوي (القاموس اللّغوي)** وهذا ما يؤدي إلى صعوبات في الاستدعاء و التسمية، أي صعوبات في إسناد الاسم إلى الصّور في الوقت اللاّزم، وكأنمّا تبقى مجرّد أفكار لا كلمات، أو الصّعوبة في الوصول بسرعة إلى الكلمات المخّزنة في الذّاكرة، و هذا ما يحصل أثناء الكتابة أي أثناء وضع الرّموز الخطية للأفكار .

5-2 أعراض ومظاهر اضطرابات الكتابة:

بما أنّ هذه الأعراض مرتبطة باللّغة فهي عبارة عن أعراض لسانية يمكن أن تظهر على مستوى الإنتاج المكتوب وعلى مستوى الفهم كذلك، كما يلي:

جدول رقم (29): أعراض ومظاهر اضطرابات الكتابة

<table>
<tr><td colspan="2">أعراض على مستوى الفهم: عدم الاهتمام بالمعنى أو الاهتمام به جزئيًا، فإذا ما فك المصاب باضطراب الكتابة ترميز رسالة ما أو نص فإنّه ينساه آليًا أو جزئيًا، بالإضافة إلى أنه يرفض الكتابة عندما لا يدرك الكلمات .</td></tr>
<tr><td colspan="2">أعراض على مستوى الإنتاج المكتوب:
- بطء في إنتاج أو نقل النّصوص، إذ أنّ المصاب باضطراب الكتابة يقوم، بحذف عدد من الكلمات أو أجزاء منها، وقد يتجاوز السّطر كذلك.
- كتابة الكلمة تكون حرف بحرف بالإضافة إلى ضعف في التعبير الكتابي، و هذا راجع إلى اضطرابات في ربط المدلولات حسب القواعد النّحوية مما ينجم عنه نص قصير ذو معجم محدود مع عدم احترام علامات الوقف.
مما سبق ذكره، فإنّ اضطرابات الإنتاج ناجمة عن اضطرابات فك الرموز الخاصة بالإملاء و التي تتمثل فيما يلي :</td></tr>
<tr><td>أخطاء صوتية (فونيتيكية) ERREURS PHONETIQUES
- النسخ الصّوتي للحروف لا يتم بصفة صحيحة، حيث يوجد هناك حذف وتعويض، و قلب للحروف في الكلمة بشكل يؤثّر على معنى الكلمة فتصبح هذه الأخيرة شبه كلمة أو كلمة ذات معنى آخر .
وبحسب روكس ROUX فهي لتسهيل النّطق عند المصاب باضطراب الكتابة .</td><td>أخطاء مورفولوجية ERREURS MORPHOLOGIQUES
- أخطاء تمس شكل الكلمة (الحروف الأصّلية للكلمة) لكن بدون تأثر معنى الكلمة، وتتمثل الأخطاء عادة في هذه الحالة في الحذف أو الزّيادة في آخر، وبحسب روكسROUX أخطاء تمس مستوى الكلمة حيث تتوزع كما يلي : حذف الكلمة في الجملة، توظيف كلمة في غير محلها.</td></tr>
<tr><td colspan="2">أخطاء الرّبط ERREURS DE COORDINATION
أخطاء تمس مستوى مكوّنات الجملة و هي مجملة ، كما تمس أيضًا هذه الأخطاء معنى الجملة، فهي مرتبطة بجانب الصّرف والنّحو و لذلك نلاحظ صعوبات في توظيف المذكر و المؤنث و الجمع و المثنى و المفرد كما يمكن أن يتمثل هذا النّوع من الأخطاء في:
ترتيب خاطئ لمفردات الجملة، جمل خالية من الحروف و أدوات الرّبط، عدم الرّبط بين الجمل(هذا النّوع من الأعراض اللّسانية هي صعوبات راجعة إلى خصوصية الحروف العربية التي تبلغ صورها 107).
حذف آخر الكلمات، والصعوبة في كتابة الأفعال المصرّفة (الانتقال من الماضي إلى الحاضر أو المستقبل يشُكّل له صعوبة كبيرة)</td></tr>
<tr><td colspan="2">الأعراض المصاحبة لاضطراب الكتابة
هذه الأعراض بصفة عامة هي أعراض معرفية:</td></tr>
<tr><td>خلل في الذّاكرة السّمعية:
حسب كاستلس CASTLES و كولثريت COLTHEART فإن:
- الأطفال المصابين باضطراب الكتابة لا يملكون معارف على الشّكل الخطّي للكلمات المكتسبة عن طريق الكتابة ، فهم لا يتمكنّون من استدعاء الأشكال الخطّية للكلمات من ذاكرتهم .
- يكتبون أشباه الكلمات على أنّها كلمات حقيقية، بالإضافة إلى أنهّم يجدون صعوبة في اختيار الشّكل الخطّي المناسب للكلمة المسّموعة، وكأنّ كل ما يسمعونه غريب عن مسامعهم.</td><td>خلل في الذّاكرة البصرية:
- غولاندريس GOULANDRIS و سنولغ SNOWLING أعطيا أهمية لهذه الأخيرة في تعلّم القراءة والكتابة، حيث أنّها تساهم في عملية الترميز بين الأشكال الخطّية للأصوات وربطها بصّورها الصوتية .
- لكن هانل HANLE و هاستي كاي HASTTE KAYE أثبتا غير ذلك فإمكانية مصاحبة خلل الذّاكرة البصرية لاضطراب عسر الكتابة ضئيل جداً من خلال حالة قاما بالعمل عليها .</td></tr>
</table>

خلل في الانتباه السّمعي:	خلل في الانتباه البصري:
بعض الحالات التي تعاني من اضطراب الكتابة دون وجود اضطراب فونولوجي أو اضطراب في الذّاكرة البصرية ،تعاني من وجود اضطراب انتباهي قد يكون المسؤول عن اضطرابها في التعلم، و هذا ما توصل إليه كاربونال CARBONNEL بحيث أنّ إحدى الحالات وجدت صعوبة في إعادة تكرار سلاسل الكلمات والجمل .	حسب فالدوا VALDOIS و ولش WALCH فإن : - يمكن للمصاب باضطراب الكتابة التمييز بين صورتين من ناحية الشّكل، لكن كلّما زاد عدد الحروف وأصبحت الكلمة أطول كلّما قلّ الانتباه و أصبح جانبيًا، (أي أن الحالة تعاني من خلل في المسّح البصري BALYAGE VISUEL)

6-2 أنواع اضطراب الكتابة

جدول رقم(30): يبين ملخصا لأنوع اضطرابات الكتابة

النوع	أعراضه
اضطراب الكتابة الفونولوجي **DYSORTHOGRAPHIE PHONOLOGIQUE**	ويحدث هذا الاضطراب إذا لم يتحكّم المصاب من" المرحلة المقطعية" ومن "مسلك التجميع"، حيث يكون المصاب : - غير واع بقواعد توظيف المقطع. - يجد صعوبة في "المرحلة الإملائية"، إذ أنّه لما يقوم بتفكيك الكلمات يحاول الرّبط بين الحروف والأصوات، والرّبط بين الصّوامت والمصوّتات ولكن بما أنّه لا يتحكم في رمز المرجع، فإنّه يقع في الخطأ. - في أغلب الأحيان يحاول التخمين في الكلمة انطلاقًا من بعض المؤشرات المكوّنة لها، ثم ينتقل إلى معنى الجمل بالتركيز على فك التشفير الجزئي، و عند كتابة الكلمات لا يستعين بالقواعد المخزّنة في ذاكرته إنما يحاول فقط كتابة ما سمعه. لذلك نجد كتاباته غير مفهومة . - يميل إلى حفظ الكلمات المكتوبة عن ظهر قلب خاصة عندما يتعلّق الأمر بالكلمات المتداولة كثيرًا على عكس الكلمات نادرة الاستعمال، كما يميل إلى الخلط بين الكلمات المتشابهة.
اضطراب الكتابة السطحي **DYSORTHOGRAPHIE DYSEIDETIQUE**	يبدي المصابون بهذا النّوع من الاضطراب تحكّمًا في "مسلك التجميع" و"المرحلة المقطعية"، ولكن يبقون مثبّتين في هذا المستوى من الكتابة ، إذ بالنّسبة لهم، الكلمات هي إبراز للحروف والأصوات لا غير، مما تنجرّ عنه صعوبات في فهم الكلمات الطّويلة ، فهم غير قادرين على التعرّف على المعنى .
اضطراب الكتابة المزدوج **DYSORTHOGRAPHIE MIXTE**	وهو راجع إلى خلل في مسلكي الكتابة لتجميع والعنونة، والأفراد الذين يعانون من هذا النوع يكون الاضطراب عندهم عميق جدّا.

كما تكلّم باحثون آخرون عن نوعين آخرين لاضطراب عسر الكتابة وهما:

اضطراب الكتابة السّمعي الانتباهي **dysorthographie visuo-attentionnelle**	التحليل السمعي للكلمات هنا يعيقه نقص وظيفة الانتباه الانتقائي التي تمكّننا من اختيار المعلومات الهامة، و كبح المعلومة الأقل أهميّة، ويتميّز هذا النّوع من اضطراب الكتابة بحذف آخر الكلمات، و مقاطع من الكلمات بالإضافة إلى تجاوز السّطور.
اضطراب الكتابة الدّلالي **DYSORTHOGRAPHIE SEMANTIQUE**	ويحدث ذلك فقط بعد إصابة عصبية، وحسب شوارتز SCHEARTZ وسافران SAFRAN أنّ في هذا النّوع من اضطراب الكتابة، تكتب الحالة كل الكلمات المسّموعة لكن فهمها يكون ناقصًا أو منعدمًا تماما ويتعلق الأمر بـ: اختلال الواصل الرّابط بين الاستحضار النحّوي الدّلالي والنحّوي الإملائي من جهة والنحّوي الفونولوجي من جهة أخرى . اضطراب النّظام المعرفي المرجعي في حدّ ذاته.

3- محكات تقييم وتشخيص اضطرابات الكتابة

التقييم عملية ينتج عنها إصدار حُكم تبعا لما وفرته بيانات القياس المترتبة على الاختبار الذي يتّصف بدرجة موثوق فيها، فهي عملية شاملة تتضمن القياس والاختبار، في حين أنّ كل من ثورندايك وهيجن **Thorndyke et Heggen** ذهبا إلى أنّه وصف شيء ما ثمّ الحُكم على قبول أو ملاءمة ما وُصِف، أمّا كورت لند فقال أنّها عملية منهجية تحدد مدى تحقق الأهداف التربوية من قبل الأطفال، ويتضمن وصفا كميا وكيفيا بالإضافة إلى الحُكم على القيمة. **(قطامي، 2016، ص52-54)**

وقبل أن نعرّج إلى التقييم في حدّ ذاته نشير إلى ما تمّ اعتماده من طرف الدليل الإحصائي والتشخيصي الخامس من معايير ومحدّدات شدّة لمختلف المظاهر(الأعراض) المرضية للفرد ومعايير تحققها في حالة اضطرابات التعلّم.

جدول رقم (31): يوضح معايير اضطراب التعلّم المحدّد حسب DSM5

A- اضطرابات التعلم والمهارات الأكاديمية، كما يتبيّن من وجود واحد على الأقل من الأعراض التالية مع استمرارها لمدة ستة أشهر على الأقل، على الرغم من توفير التدخلات المناسبة التي تناسب تلك الصعوبات:	قراءة الكلمات بشكل غير دقيق أو ببطء رغم الجهد المبذول(مثلا: يقرأ كلمة واحدة بصوت عال بشكل غير صحيح أو ببطء أو بتردد وكثيرا ما يخمن الكلمات، ولديه صعوبة في نطقها).	اضطراب في فهم معنى ما يقرأ(قد يقرأ النص بدقّة مثلا، ولكن لا يفهم التسلسل والعلاقات والاستدلالات أو المعاني الأعمق لما يقرأ).	الاضطرابات في التهجئة(مثلا قد يضيف أو يحذف أو يستبدل أحد حروف العلّة أو الحروف الساكنة).
	اضطرابات في التعبير الكتابي (مثلا ارتكاب أخطاء نحوية متعددة أو أخطاء في علامات الترقيم، وفي صياغة الجمل، صياغة سيئة التنظيم للفقرات، التعبير الكتابي عن الأفكار يفتقر إلى الوضوح)	اضطرابات التمكن من معنى الأرقام، حقائق الأرقام والحساب(مثلا: لديه فهم ضعيف للأرقام، قدرها، والعلاقات بينها، الاعتماد على الأصابع لإضافة أرقام من مرتبة واحدة عوضا عن الاستعانة بحقائق الرياضيات كما يفعل الاقران، يضِيع في أثناء الحسابات الرياضية، وقد يبدل الإجراءات)	اضطرابات في التفكير الرياضي(مثلا، لديه صعوبة شديدة في تطبيق المفاهيم الرياضية والحقائق أو الإجراءات لحل المشاكل الكمية).
B- المهارات الأكاديمية المتأثرة أدنى بشكل هام، ونوعي من تلك المتوقعة بالنسبة للعمر الزمني للفرد، وتتسبب في حدوث تداخل كبير مع الأداء الاكاديمي أو المهني أو مع أنشطة الحياة اليومية، وهو ما أكدته المقاييس المعيارية الفردية والتقييم السريري الشامل للأفراد.			
C- اضطرابات التعلّم تبدأ خلال سن المدرسة، ولكن قد لا تصبح واضحة تماما حتى تتجاوز متطلبات المهارات الأكاديمية القدرات المحدودة للفرد المتأثر(مثلا: كما هو الحال في الاختبارات المحددة زمنيا، قراءة أو كتابة تقارير مطولة معقدة خلال مهلة محدودة والأعباء الاكاديمية المفرطة الثقل).			
D- اضطرابات التعلم لا تفسر بشكل أفضل كنتيجة لوجود الإعاقة الذهنية، الاعاقات في البصر أو السمع، والاضطرابات النفسية أو العصبية الأخرى، وعدم إجادة لغة التعليم الأكاديمي أو عدم كفاية التوجيهات التعليمية.			

(DSM5, 2013, p62-63)

ملاحظة: معايير التشخيص الأربعة يجب أن تتحقق استنادا لخلاصة تاريخ الحالة(تاريخ النمو والتاريخ الطبي والأسري والتربوي)، وتقارير المدرسة، والتقييم النفسي التربوي.

يقوم كل من DSM4 وDSM5 على مجموعة من الرموز التشخيصية، ونظام الترميز هذا معتمد في الولايات المتحدة؛ حيث أنّ لمعظم الاضطرابات في الدليلين رمز رقمي من **ICD-9-CM** يسبق اسم الاضطراب في التصنيف، ويصاحب المعايير الموضوعة لكل اضطراب. **ICD-9-CM** هو نظام ترميز يحوّل التشخيص إلى أرقام (CM) تعني **(Clinical Modification)** أي تعديل **(Modification)**سريري **(Clinical)** ، وهو مشابه لنظام وضع الرموز البريدية؛ حيث يحوّل العناوين إلى أرقام رمزية معروفة ومتداولة. نظام **(ICD – 9 – CM)** هو تطوير لنظام **ICD-9** أي النسخة التاسعة، وهو أكثر دقّة في وصف الحالة السريرية للمريض) .إضافة إلى قضية الرموز التشخيصية فإنّهما يخضعان إلى محدّدات شدّة لمختلف المظاهر(الأعراض) المرضية للفرد؛ حيث أنّ هذه المحدّدات لا تشير إلى الأمراض(الاضطرابات)السابقة التي كان يعاني منها هذا الشخص إنّما تشير فقط للأعراض الحالية، ويتم وضعها بعد عملية التشخيص:

جدول رقم(32): يوضّح محدّدات شدّة لمختلف المظاهر(الأعراض) المرضية للفرد ومعايير تحققها

محدّد الشدّة	معايير التحقق
خفيف	بعض الاضطرابات في تعلم المهارات في واحد او اثنين من المجالات الاكاديمية، ولكن الشدّة تكون بحيث ان الفرد قد يكون قادرا على التعويض او الأداء الجيد عند التزود بالترتيبات المناسبة او خدمات الدعم وخصوصا خلال سنوات الدراسة.
متوسط	اضطرابات ملحوظة في مهارات التعلم في واحد او اكثر من المجالات الاكاديمية، وليس من المرجح ان يستطيع الفرد الاتقان دون بعض فترات التدريس المكثفة والمتخصصة خلال سنوات الدراسة. قد تكون حاجة الى بعض الترتيبات أو الخدمات الداعمة خلال جزء من اليوم على الأقل في المدرسة في مكان العمل. او في المنزل لاستكمال الأنشطة بدقة وكفاءة.
شديد	اضطرابات شديدة في مهارات التعلم مما يؤثر على العديد من المجالات الاكاديمية وليس من المرجح تعلم هذه المهارات دون التدريس الفردي والمتخصص المكثف والمستمر لمعظم سنوات الدراسة. حتى مع وجود مجموعة من الترتيبات أو الخدمات المناسبة في البيت في المدرسة أو في مكان العمل فقد لا يستطيع الفرد استكمال جميع الأنشطة بكفاءة.

(DSM5, 2013, p64-65)

إنّ تقييم العملية النمائية التطورية(اضطراب الكتابة في هذه الدراسة) يعتمد على أساسين رئيسيين هما: القياس والتقييم، والاختبارات المختلفة تُعتبر أداة من أدوات التقييم لتحديد مدى امتلاكهم لخصائص نمائية ومدى استفادتهم مما يقدّم لهم من تدريب؛ حيث يمكن تحديد نوعين من الاختبارات المرجعية لدى الأطفال، وهما **الاختبار محكي المرجع والاختبار معياري المرجع**.

ويمكن تحديد أهداف التقييم في مجال نمو الطفل بالتالي:

- إعداد قوائم بمعايير وقياسات رقمية لمظاهر النمو السوي لمعايرة أداء الأطفال في الروضة والمدرسة الابتدائية، وتزويدها للمهتمين بدراسة الطفل في الجوانب المختلفة.
- بناء خطط تقييمية مستمرة بنائية ونهائية للحُكم على مدى وصول الأطفال إلى المستوى المطلوب لمعرفة مقدار تحصيل مستويات نمائية محددة، والتأكد من وصول برامج التدريب والإدخالات للمستوى المحدّد، ثمّ تحديد سلامة مسيرة نمو الطفل.

- وضع خطط نمائية تشخيصية لمظاهر النمو والمشكلات السلوكية وقصور الأداءات الحركية أو اللفظية. (قطامي، 2016، ص59-63)

1-3 الاختبار محكي المرجع

يهدف للتأكد من وصول الطفل إلى مستوى اتقان الأداء الذي تم تحديده من الأهداف السلوكية ويعتبر الأداء الإتقاني مثالا على ذلك، ويُعتبر غلاسر Glaser هو أول من استخدم هذا المصطلح حيث اقترح أنّ المقاييس محكية المرجع تدل على محتوى تخزين سلوكي وتوافقي بين ما يفعله الفرد والبنية التحتية للأداء كما ذكر في نفس المقال أنّنا نحتاج إلى أن نخصص المستويات الدنيا للأداء بشكل سلوكي. وبعد ذلك عرّف غلاسر ونيتكو الاختبار محكي المرجعي أنّه ذلك المصمم خصيصا لكي يعمل على إخضاع المقاييس القابلة للتفسير للأداءات المحدّدة.

1-1-3 تفسير الدرجات محكية المرجع: يكون بالاعتماد على الأهداف السلوكية النمائية الأدائية التي هي هدف الاختبار الذي صُمم له، مجموعة من أسئلة الاختبار صممت لقياس هدف أدائي نمائي سلوكي ونجاح الأداء يفسر بدلالة الهدف.

الدرجات المجتمعة وتعني درجة الإتقان المحددة الأداء نوعيا وبدرجة دقيقة قد يكون بدلالة سرعة الأداء أو بدلالة النسبة المئوية للأسئلة والفقرات التي تتم إجابتها بشكل سريع.

2-1-3 أنواع المحكات التي يستخدمها مقيّم النمو الخبير: يمكن الوصول إلى مجموعة من المحكات التي يمكن أن يرجع إليها المقيّم في أثناء حكمه على أدا المدرب ومقدار ما حققه من فوائد في تعلم الأطفال بحيث إذا جاءت النتائج مطابقة للمحك الذي وضعه فإنّه يكون قد نجح في تحقيق أغراض التدريب والأداء، وإلّا فإنّه يكتشف بأنّ طريقته في التدريب غير مناسبة في تحسين التعلم.

3-1-3 استخدامات الاختبارات محكية المرجع

- اختبار مهارة التخرج من المدرسة أو اختبار الحصول على شهادة أو إتقان المتطلبات النمائية المتوقعة.
- مدى تحقق الأهداف المرصودة لبرنامج تدريبي نمائي معيّن.
- اختبار مدى فعالية برنامج تدريبي معيّن.
- قياس مدى التقدم النمائي العام الذي يحرزه الطفل في الصف.

2-3 الاختبار معياري المرجع

اعتمدت نظرية الاختبارات النمائية عموما على طريقة معيارية المرجع وهذا الاختبار يعتبر مفيدا في اختبار الاستعداد واختبار النمو الأدائي

يعتمد على نظرية القياس الكمية ومعالجة إحصائية لتوضيح الدرجة الخام التي يحصل عليها الطفل والتي تعتمد على الأسس التالية:

- التوزيع الطبيعي للظاهرة النمائية(معنى التوزيع السوي) في الوسط والأطراف.

- مقارنة أداء الطفل بأداء زملائه أو الفئة التي يندرج ضمنها.
- تقرير نسبة الناجحين والراسبين في الأداء في المظهر النمائي في موضوع القياس.
- تفسير علامات الأطفال الأدائية النمائية وفق متوسط المجموعة.
- المتوسط يشكل معيارا يمكن الحكم على أداء الطفل على أساسه.
- يقيس هذا الاختبار أهدافا نهائية وشاملة.
- يوصف بأنّه اختبار معياري.
- مهمته في اتخاذ القرار بالنسبة للبرنامج العلاجي أو الوقائي المناسب الذي أعِدّ للطفل.

1-1-3 تفسير الدرجات معيارية المرجع: يتطلب تحديد الموقع النسبي لكل طفل في مجموعته الأدائية النمائية بالاعتماد على:

- التراتيب المعتمدة على الدرجات الخام.
- إيجاد العلامات الميئينية المناسبة.
- إيجاد درجات مستقلة كالعلامات المعيارية مستمدة من استخلاص الدرجة ومعالجتها إحصائيا.

بعد دراسة خصائص نوعي الاختبارات معيارية المرجع ومحكية المرجع يمكن الوصول إلى المعلومات التي توضح المقارنة بينهما في خصائصهما وهي ممثلة في جدول المقارنة.

جدول رقم(33): يوضّح مقارنة بين الاختبارات المعيارية والمحكية المرجع

محكية المرجع	معيارية المرجع
تقسيم كل سؤال بالتتابع	تقسيم موضوع التدريب النمائي الوقائي أو العلاجي
تجري عدّة مرات في فترة نمائية لتحديد درجة الجودة	تجري مرّة واحدة في نهاية فترة التدريب
من وسائل التقييم البنائي أو التكويني	من وسائل التقييم الختامي
يُعد من طرف خبير تقييم النمو	يُعد من قبل لجنة مقررة متخصصة مدربة لذلك
الأسئلة تشتمل على عمليات تدريب مختلفة	الأسئلة تحتوي على جميع مجالات التدريب
ترتكز على خصوصيات التدريب	تركز على عموميات التدريب والبرنامج
الهداف من الاختبار النمائي تشخيص ضعف الأطفال وتحديد مدى تقدمه وتحسنه بعد مرورهم في برنامج تدريبي نمائي مناسب.	الهدف الحصول على توزيع علامات الأطفال والوصول إلى قرار فيما يتعلّق بالبرنامج العلاجي أو الوقائي النمائي.

وعند العودة إلى العنوان الأساسي للدراسة " مُقترح دليل للكشف المُبكِّر عن اضطرابات الكِتابة فِي ضَوء تحليل مُستويَيْ الوَعِي اللِّسَاني والإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، وربطه بالتعريفين اللذين تمّ استخراجهما بناء على الدراسات السابقة والتراث النظري، نجد أنّه لابد من تقسيم مختلف الأدوات والمقاييس الخاصّة بتقييم اضطرابات الكتابة المُدرجة في التراث النظري أو المستخدمة في الدراسات السابقة وفقا لما تمّ توليفه حتى نحافظ على البناء السليم للدراسة من جهة، ومعالجة كل جزئية بما يجب فيها؛ ذلك أنّ التدخل المبكر يجب أن يقدّم خدمات التقييم والخدمات المتخصصة لخفض أو الحدّ من تفاقم الإعاقة المفترضة أو لوقاية النمو من المشكلات الأخرى، ويتم حتى تنخفض

الحاجة إلى الخدمات الأساسية الخاصّة. هذه التدخلات تكون في مرحلة ما قبل المدرسة(من الميلاد) للسنوات الست الأولى من العمر(06سنوات)، وللأسرة وللمحيط ممّا يسمح بتحديد الجوانب الغير متطورة أو نواحي القصور في المرحلة المحددة لدى التلاميذ، وذلك من أجل التدخل المرحلي المبكّر، وتقديم الخدمات اللازمة وفقا للتصنيف والنوع والأسباب".

أ- تقييم اضطراب مهارة الكتابة بناء على المستوى الأول: مستوى الاستعداد للالتحاق بالمدرسة والمهارات قبل الأكاديمية، ويقابله التنبؤ: حسب اطلاع الباحثة وما توفر لديها من دراسات سابقة حول تقييم مستوى اضطراب مهارة الكتابة؛ فإنّه يمكن تقسيمها على ثلاث مراحل:

مرحلة التمهيدي والتحضيري أين يتم تقييم استعداد التلميذ للتمدرس، **مرحلة الأولى والثانية ابتدائي(6-7سنوات) أين يتم الكشف عن وجود أوعدم وجود اضطراب الكتابة مع إمكانية تصنيفه وتفسيره.**

ب- تقييم اضطراب الكتابة بناء على المستوى الثاني: مستوى السيرورات المعرفية الأوّلية لعملية التعلّم، ويقابلها تحديد النوع إضافة إلى فهم الأسباب.

وهنا حسب إطلاع الباحثة على التراث النظري والدراسات السابقة فإنّ توجهات الباحثين في تقييم اضطرابات الكتابة كانت في على ثلاث: إمّا استعمال اختبارات وروائز وبطاريات جاهزة وهو التوجه الأكثر انتقاء من طرفهم، مثل: بطارية المقاييس التقديرية التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية للباحث فتحي الزيات(2009)، بناء اختبارات مقننة وهي توجه قليل إلى حدّ ما، ثم استعمال اختبارات محددة ودعمها ببناء اختبارات أخرى لتدعيمها خاصة من نوع الاستبيانات، وآخرها هو اختيار مجموعة اختبارات من باب التشخيص لبناء البرامج العلاجية أو اقتراحها.

أمّا بخصوص الدراسة الحالية؛ فقد قامت الباحثة في إطار هذا العنصر المعنون بتقييم اضطرابات الكتابة(الخط، الإملاء والتعبير الكتابي) باقتراح نموذج ميزانية أرطفونية لتقييم كل من الخط والإملاء نظرا لعدم توفرها فيما وقعت عليه الباحثة من خلال التراث النظري والدراسات السابقة واعتبارها من أهم الأدوات السريرية في هذا المجال، ثمّ محاولة توفير بعض النماذج المتبعة في تقييم التعبير الكتابي للخروج بالنموذج الخاص بنا.

أين يستهل دومينيك وديموي (Dominique et Demouy, 2013, p01) القول بأنّه: "تم إثراء الأدوات (الاختبارات والبروتوكولات الموحّدة) المتاحة للأخصائي الأرطفوني بشكل كبير؛ حيث تندرج منهجية التقييم في سياق نهج متعدد التخصصات(أو متعدد الكفاءات) لاضطرابات اللغة، وهذا ما يصف التراكيب الفونولوجية، المورفولوجية، والنحوية، وما إلى ذلك للغة(الكفاءة اللغوية) بالإضافة إلى شروط استخدامها(الكفاءة البراغماتية).

أين يتم إنتاج معظم الأدوات الحالية بالرجوع إلى النماذج النظرية التي تصف العمليات النفسية اللغوية أو المعرفية الخاصة بكل مجال، في محاولة لاستكشاف المراحل المختلفة".

وهو ما حاولت الباحثة احترامه في سياق اقتراحها لنموذج الميزانية الأرطفونية الخاصة بتقييم الخط والإملاء.

4- اقتراح نموذج ميزانية أرطفونية لتقييم الخط والإملاء

1-4 مسار الميزانية الأرطفونية للغة المكتوبة حسب ما ورد في التراث النظري:

بشكل عام وحسب ما ورد في التراث النظري، تبدأ الميزانية بتحديد موعد عبر الهاتف. بعدها يمكن للأخصائي الأرطفوني الاستماع للطلب وملاحظة مما يتكون، وممن جاء (الوالدين، الطبيب، المدرسة، الحالة أو العميل ... إلخ). بعد ذلك يتم العمل على الميزانية الأرطفونية على ثلاث مراحل(Sappa, 2017): المقابلة مع الوالدين: والتي يقوم خلالها الأخصائي بعمل تاريخ الحالةl'anamnèse وهو ما يسمح لنا بتتبع التاريخ النمائي للطفل حيث يتم تسجيل تاريخ الاضطرابات(بداية الاضطراب، تداعيات الاضطراب، أنواع الاستشارات...الخ)، حيث يجب أن تتضمن معلومات عن التاريخ الشخصي(الاضطرابات الطبية واللغوية) والعائلي(سيّما اضطرابات التعلم). وستكون المعلومات المتعلقة بالمسار المدرسي مفيدة أيضًا (الإعادات المحتملة)، وكذلك المعلومات المتعلقة بالرعاية(التكفل) السابقة و/أو الحالية.

(Maisonny, 2002, p44)

إجراء الاختبارات: التي يقوم خلالها الأخصائي بتقييم اللغة المكتوبة، و/أو الإملاء، و/أو اللغة الشفوية. (Sappa, 2017). التقرير المكتوب le compte rendu والذي يقوم من خلاله الأخصائي بإعلام الوالدين والطفل(العميل) بنتائج الميزانية. هناك ثلاث احتمالات يقوم من خلالها الأخصائي بإجراء الميزانية الأرطفونية: أن يكون الطفل(العميل) ووالديه حاضران أثناء كل مراحل العمل (المقابلة، الاختبارات وقراءة التقرير)، أن يكون الطفل(العميل) وحده أثناء إجراء الاختبارات ولكن يرافقه الوالدان في المقابلة وقراءة التقرير، أن يكون الوالدان وحدهما أثناء إجراء المقابلة، والطفل(العميل) وحده في إجراء الاختبارات، ويجتمعون معا أثناء قراءة التقرير. (Sappa, 2017, p71)

2-4 عناصر ومحاور الميزانية الأرطفونية حسب التراث النظري:

حسب كتاب Le Bilan Orthophonique للباحثين Pierre Ferrand وAnne-Marie Tréanton، فإنّه أيّا كان نوع الاضطراب الذي يبديه الشخص المفحوص (الحالة، العميل)، فإنّ الميزانية المعتمدة يجب أن تحتوي على العناصر التالية: المعلومات الإدارية: (وهي موضّحة في الجدول)، الهدف من الميزانية، تاريخ الحالة (سوابق المريض)، ملاحظة السلوك ونوعية العلاقة، الفحص السريري أو العيادي (الاختبارات العيادية)، التشخيص الأرطفوني، الفحوصات الأرطفونية المكملة المحتملة، التدخلات العلاجية المقترحة، التنبؤ والمآل.

الجدول رقم(34): يوضح تفاصيل المعلومات الإدارية

بالنسبة للشخص المفحوص	الاسم، اللقب، العنوان، الهاتف. تاريخ الميلاد، العمر الحقيقي يوم الفحص. رقم التسجيل بصندوق الضمان الاجتماعي أو أي صندوق آخر. اسم وعنوان المساعدة والخدمة الاجتماعية. الاختبارات والعلاجات التي تم تلقيها، اسم وعنوان الأخصائي المُعالج والمؤسسة الاستشفائية (مستشفى، مركز... الخ). في حال كان المفحوص طفلا: القسم، المدرسة، العنوان، الهاتف، اسم المعلم. في حال كان المفحوص بالغا: المهنة، العنوان، الهاتف، اسم مسؤول العمل.
بالنسبة للطبيب	الاسم، اللقب، اسم الطبيب المُعالج، اسم الطبيب المختص. وثائق متنوعة: الرسائل، التخطيط الصوتيAudiogramme، التقارير...الخ
بالنسبة للإدارة	العنوان، هاتف صندوق الضمان. اسم، عنوان، هاتف الطبيب المُوجه(المُرشد).

(Ferrand et Tréanton, 1984, p2-3)

ملاحظة: هذه المعلومات يتم جمعها في وثيقة مرجعية وإدراجها مع التقرير الكتابي Le compte

3-4 نموذج الميزانية الأرطفونية لتقييم الخط والإملاء المقترح من طرف الباحثة

جاء هذا النموذج بعد الاطلاع على الموروث النظري الخاص باللغة المكتوبة، والنماذج المتوفرة للميزانية الأرطفونية بشكلها العام، مثل: كتاب الميزانية الأرطفونية للباحثتين بيار وآن (Pierre, F., et Anne-MT)، والعمل الموسوم بـ Le jeune I.M.C. en apprentissage للباحثين بواسون جولي(Boisson, Julie)وكايرات كارولين (Cayrat, Caroline) تحت إشراف كرونيل دومينيك (Crunelle, Dominique) سنة (2009). إضافة إلى عمل كل من براجارد آن وشيلستراايت ماري آن Bragard ,Anne., Schelstraete, Marie-Anne) المعنون بالميزانية النفس عصبية للطفل(2007).

أ- تحديد الطلب، سبب الزيارة(مثل: توجيه أو إحالة)، نوع وهدف الميزانية(مثل: تحديد الاضطراب، قدرات ومعارف الحالة، اقتراح اختبارات مكملة، الإعلام ...إلخ).

ب- تاريخ الحالة (سوابق المريض، مثل: الاضطرابات النفسية أو العصبية السابقة أو الحالية)

- **المعلومات الشخصية:** ونركز فيها على ما يلي: الاسم واللقب، تاريخ الميلاد، العمر، سنة التمدرس، تاريخ الفحص، الطول والوزن، العنوان الشخصي ورقم الهاتف. وإذا كانت هذه المعلومات مقدمة من طرف: المفحوص أو الأم أو الأب أو المعلم.
- **معلومات حول العائلة:** ونركز فيها على ما يلي :اسم الأب والأم وعمرهما، المهنة والمستوى الثقافي. وضعية الوالدين الراهنة(situation familiale) ، مرتبطان أو مطلقان أو منفصلان دون طلاق وعمر الحالة(العميل) حينها. هل العائلة متعددة اللغات(bilinguisme) ؟ طموحات الوالدين بالنسبة للطفل.
- **المعلومات التطورية(النمائية)**informations développementales

- **فترة ما قبل الحمل:** سن كل من الوالدين عند الحمل(الأب، الأم)، هل الحمل مخطط له.
- **فترة الحمل:** العلاقة الزوجية أثناء الحمل، هل الحمل مضطرب، حالة الأم المزاجية أثناء الحمل(طبيعية، دائمة الانزعاج أو غيره ...)، خضوع الأم لعلاج طبي أثناء الحمل ونوعه، تناول الأم لأي نوع من الأدوية خاصة 04 أشهر الأولى، نوعها والسبب.
- **مرحلة الولادة:** ما إذا كانت الولادة في وقتها أو متأخرة، مع تحديد الشهر و مدة بقائه في الحاضنة إذا كان خدّيجا، ما إذا كانت الولادة طبيعية أو قيصرية، سهلة أو عسيرة، تحديد مكان الولادة، استعمال الملاقط من عدمه، ما إذا تعرّض الطفل لأي نوع من الحوادث أثناء ولادته(جذب، سقوط، انزلاق)، تحديد الملاحظات عن الفحوصات الأولية للطفل: الصرخة الأولى، الازرقاق، الاختناق والوزن.
- **مرحلة ما بعد الولادة:** تحديد نوع الرضاعة(طبيعية، اصطناعية، سن الفطام).
- **حالة الرضيع الصحية:** تحديد ما إذا تعرّض الطفل إلى: الحمى، اليرقان، التهاب اللوزتين، التهاب السحايا، الحصبة الألمانية ... أو غيرها، تحديد ما إذا تعرّض الطفل إلى: أمراض الأذن و الأنف و الحنجرة، تحديد ما إذا كان هنالك أمور أخرى تراها الأم أو العائلة تسبب حالة عدم توازن سيكولوجي للطفل.

ت- **النمو النفس حركي**développement psychomoteur: ونهتم في هذا الخصوص بتحديد المراحل التي تم فيها القيام باتخاذ وضعية الرأس الصحيحة، اتخاذ وضعية الجلوس، الزحف، الوقوف، المشي بمساعدة والمشي لوحده.

ث- التطور اللغويdéveloppement langagier **:** ونهتم في هذا الخصوص بتحديد المراحل التي تم فيها القيام بتثبيت النظر للأم، الابتسامة الأولى، البكاء عند الحاجة، الالتفات عند سماع الأصوات، المناغاة العشوائية، المناغاة القصدية، التقليد والمحاكاة، الكلمة الأولى، الكلمة جملة والجملة.

ج- المعلومات الطبيةinformations médicales **:** ونقوم فيها بتحديد الوضعية الصحية الراهنة**(**état de santé**)**، السوابق المرضية(antécédents médicaux **)**، وضعية البصر**(**vue**)**، وضعية السمع **(**audition**)**

ح- المسار المدرسيparcours scolaire **:** ونهتم هنا بطريقة اكتساب القراءة(méthode apprentissage de la lecture)، نتائج التمدرس (résultats scolaire) وإذا كان فيه وجود لميزانية فحص سابقة(bilan réalisés antérieurement).

خ- ملاحظة السلوك ونوعية العلاقة: وذلك بغرض ملاحظة مختلف السلوكيات ذات الصلة، مثل: ملاحظة السلوك اللفظي أو الأدائي(غير اللفظي) للحالة بشكل منفرد، السلوك اللفظي أو الأدائي للحالة تجاه الأم والأب(بشكل خاص)، ملاحظة السلوك اللفظي أو الأدائي للوالدين تجاه الحالة.

د- الفحص السريري أو العيادي: ويكون ذلك عبر عدّة مراحل، نذكرها تباعا:

- **تقييم الخط** évaluation du graphisme

- الاضطرابات الحركية و/أو المعرفية التي يمكن أن تؤثر بقوة على النفاذ إلى الخط: ونركز الاهتمام في هذه النقطة على: ضعف حركة الأطراف العلوية، الخطأ في التنسيق الحس حركي**(**oculomotrice**)** ، الاضطرابات الفضائية (t. Spatiaux important**s**)، الاضطرابات البراكسية**(**t. Praxiques **)**، اضطرابات الذاكرة(t. Mnésiques)، اضطرابات شديدة في اللغة المكتوبة والاختبارات المستعملة.

- الوضعية الجسمية (posture) **للفرد – الأداة – الدعامة الخطية**

المرتبطة بالخط(adaptée au graphisme) **:** ونهتم في هذا العنصر بطريقة تموضع الرأس (منخفض، جد منخفض)، ما إذا كان الرأس بوضعية راحة على الذراع (نائم عليها)، الظهر منحني**(**doscourbé**)**، الجذع مضغوط على الطاولة torse**)** (appuyé sur la table، الجذع مائل نحو اليمين أو اليسار، يجلس فوق ساق واحدة**(**assis sur une jambe**)**، يرتكز على المرفقين، يلعب بالساقين، الكتفان مرفوعتان، الكتفان مرفوعتان وتسدان مركز الرأس، المرفقان مفصولان عن الطاولة، المعصمان مفصولان عن الطاولة، وجود تقلصات(présence de contractions)، وجود حركات غير إرادية (mouvements parasites involontaires).

مع كتابة مختلف التعليقات (commentaires)إذا وجدت.

المرتبطة بالحركية (mobilité) **:** ونهتم في هذا العنصر بحركية كل من الكتفépaule ، المرفقcoude ، المعصم poignet والأصابع doigts مع كتابة مختلف التعليقات (commentaires) إذا وجدت.

الجانبية (latéralité) **:** ونهتم في هذا العنصر بعامل التجانس homogène بالنسبة لكل من العين **(**œil**)** اليد(main) الرجل (pied)تغيير الجانبية (changement de latéralité) بالنسبة لليد(يميني، يساري، ثنائي الاستعمال). التنسيق البصري الحركي ، تنسيق الحركات، المقوية العضلية (tonicité) منخفضة أو مرتفعة، محددة التوجيه أو لا، وجود التشنجات اليدوية من عدمه، إضافة إلى عامل التوتر.

مع كتابة مختلف التعليقات (commentaires) إذا وجدت.

التخطيط الجسدي (schéma corporel) : نهتم في هذا العنصر بالتعيين الصحيح لأجزاء الجسم على نفسه أو على صورة (أو تسميتها)، وذلك بالنسبة لكل من الرأس (tête ، الشعرcheveux) ، الأذنين(oreilles) ، الأنف (nez) الفم(bouche) ، العينان(yeux) ، الخدين (joues) ، الجبهة (front) ، اليد (mains) ، الذراعين(bras) ، المرفقين (coudes) ، الكتفين ((épaules، الرجلين(pieds) ، الساقين (jambes) الركبتين (genoux) ، البطن(ventre) ، الوركين (hanches) هذا إضافة إلى رسم الرجل بغرض تحديد توافق العمر الزمني مع العمر العقلي.

مع كتابة مختلف التعليقات (commentaires) إذا وجدت.

التنظيم البصري المحيطي (organisation visuo-spatiale) : نهتم في هذا العنصر بالمتابعة البصرية(poursuite visuelle)، التحقيق البصري(الخطي، خطوة بخطوة، متوقف على الصدفة)، التنسيق عين – كتيب(oculo-manuelle)، غنوزيا الصور (gnosie des images)، غنوزيا الألوان (gnosie de couleurs) .

مع كتابة مختلف التعليقات (commentaires)إذا وجدت.

الذاكرة البصرية (mémoire visuelle): ونهتم في هذا العنصر بالذاكرة الفورية(m. Immédiate)، الذاكرة العاملة m.de) (travail، الذاكرة طويلة المدى (m. à long terme).

مع كتابة مختلف التعليقات (commentaires) إذا وجدت.

المهارات الحركية الدقيقة (motricité fine): ونهتم هنا بتعارض الابهام – الأصابع مع كلتا اليدين، عملية القص(النظر والتنسيق بصر-كتيب)، مع كتابة مختلف التعليقات (commentaires)إذا وجدت.

حركات الخط (geste graphique) : ونهتم في هذا العنصر بوجود ضغط كاف على القلم، ضغط غير منتظم، ضغط مزعزع(متغير)، إضافة إلى التحقيق الصحيح للأشكال الأولية بناء على التعليمة الشفوية: دائرة (rond) مربع (carré) مثلث(triangle) زاوية (vague) جسر (pont) حلقة (boucle) أو النسخ الصحيح لها. وذلك بناء على التعليمة الشفوية ثم نأخذ أفضل تحقيق بناء على التعليمة الشفوية وأفضل نسخ. بالنسبة لعنصر الملاحظة، فيمكن أن نُسجل ما يلي: المعصم لا يتحرك / (non mobile) عصبي(crispé) ، ضغط المعصم بقوة على الطاولة(appuyé fortement sur la table) ، زاوية المعصم – طاولة متقلبة(angle poignet-table inconstant) ، كسر المؤشر على القلم(brisure de l'index sur le stylo) ، توتر الأصابع على القلم(crispation des doigts sur le stylo) ، وجود حركات لا ارادية على مستوى الأصابع (des mouvements parasites involontaires)

مع كتابة مختلف التعليقات (commentaires) إذا وجدت.

الحركات الخطية داخل الكتابة (geste graphique dans l'écriture) : ونهتم في هذا العنصر بما يلي: كتابة الاسم (من المفترض أن يكون تلقائيا) سهل، الكتابة العفوية السهلة(spontanée aisée) ، كتابة تحت الاملاء سهلة (sous dictée aisée)، نسخ كلمات أو جمل (من نص / من سلسلة، صغيرة / كبيرة)، نسخ رسم بشكل صحيح ، التوفيق ما بين الكتابة العفوية ، الكتابة السهلة الآلية والكتابة تحت املائية.

الوضوح (lisibilité) : ونركز في وضوح الخط وهل هو(جيد، متوسط، سيء)، (واضح، غير واضح)، (معقد، بسيط)

ملاحظات: المسافة غير كافية، عدم تنظيم أو غياب ما بين الكلمات والأسطر، سوء الربط بين الحروف، حروف خرقاء (maladroites)، مكسورة، مضطربة، انتاجات حرفية كبير(macrographie) ، انتاجات حرفية صغيرة(micrographie) ، تغير

الارتفاع ما بين الحروف، خطأ في الارتفاع الارتباطي بين الحروف(hauteur relative) ، على سبيل المثال: الساقين قصيرتان، استراحة، أو تذبذب في أسطر الكتابة، عدم احترام مسافة الاملاء (الورقة).

كتابة بطيئة وثقيلة(lente et laborieuse) ، مع كتابة مختلف التعليقات (commentaires) إذا وجدت.

تعبيركتابي على جهاز الحاسوب (production écrite sur ordinateur) استعمال الحاسوب في مكان الكتابة الخطية يسمح بربح وقت هام كما يسمح بتحديد الاملاء. مع كتابة مختلف التعليقات (commentaires) إذا وجدت.

ملخص النتائج Synthèse des résultats الوضعية في الايماءات الخطية، حركية مختلف الأعضاء خلال الايماءات الخطية، معرفة الصورة الجسمية، التنظيم البصري – الفضائي، الذاكرة البصرية، الحركات الدقيقة، الايماءات الخطية، الايماءات الخطية أثناء الكتابة، ايجابيات الكتابة على الحاسوب، التعديلات العلاجية والتعليمية والتربوية المقترحة حيز المكان.

- **تقييم الإمـــلاء** Evaluations de l'orthographe

هل هنالك تأخر أو لا (الهدف)، ولأكثر تدقيق (plus précisément) نستعين بالجدول التالي بالنسبة للقـراءة lecture

الجدول رقم(35). يمثل تقييم القراءةévaluations lecture

كلمات معزولة mots isolés	كلمات منتظمة Mots réguliers	الدقة Précision
		السرعة vitesse
	كلمات زائفة Pseudo-mots	الدقة Précision
		السرعة vitesse
	كلمات غير منتظمة Mots non réguliers	الدقة Précision
		السرعة vitesse
جمل – نصوص phrases-textes		الدقة Précision
		السرعة vitesse
		الفهم compréhension

- التحليل الكمي (analyse quantitative) مقارنة مع العادي، التحليل الكيفي(analyse qualitative)، طبيعة الأخطاء والتعديلات.
- كفاءة الجانب التركيبي، المعجمية(lexicalisations) ، الباراليكسيا بصرية أو دلالية، الخلط السمعي بين الفونيمات المتقاربة، الخلط البصري بين الفونيمات المتشابهة، الاضافات (ajouts)، الحذف (omissions)، القلب (inversions)، التحويل أو الابدال (conversions).
- **جانب التأثير**(présence d'effets) : تأثير معجمي (كلمات صحيحة/ كلمات مزيفة)، جانب تردد الكلمات (كلمات شائعة / كلمات قليلة الاستعمال)، جانب المعالجة، ونجد فيه: تأثير الطول(كلمات قصيرة /كلمات طويلة)، تأثير التنظيم الاملائي (كلمات منتظمة / كلمات غير منتظمة).
- **نوعية القراءة**(qualité de lecture): الطلاقة(fluidité) ، الارتفاع (intonations) ، احترام علامات الوقف respect de la ponctuation) .

الجدول رقم(36): يوضح تقييم الإمـــلاءévaluation de l'orthographe

تدقيق Précision	كلمات منتظمة Mots réguliers	كلمات معزولة mots isolés
تدقيق Précision	كلمات مزيفة Pseudo-mots	
تدقيق Précision	كلمات غير منتظمة Mots non réguliers	
إملاء الفونيمات orthographe phonémique		جمل – نصوص phrases-textes
orthographe d'usage		
الاملاء النحوي orthographe grammaticale		
الملاحظات		
أخطاء في اكتساب ميكانيزمات القراءة	سوء استخراج ، استحضار، تخزين الكلمات التي سيستخدمها	
أخطاء في التمييز السمعي أو البصري للفونيم	صعوبة فصل الكلمات	
اضطراب ترتيب تتابع الفونيمات	عدم معرفة أو خلط في الفئات النحوية	
عدم القدرة على اختيار الجرافيمات المقابلة لصوت معين	اضطرابات في فهم اللغة	

التحليل الكمي (analyse quantitative) مقارنة مع العادي، التحليل الكيفي(analyse qualitative ، طبيعة الأخطاء والتعديلات.كفاءة الجانب التركيبي، المعجمية (lexicalisations)، باراليكسيا بصرية أو دلالية، الخلط السمعي بين الفونيمات المتقاربة، الخلط البصري بين الفونيمات المتشابهة، الاضافات (ajouts)، الحذف(omissions) ، القلب ((inversions، التحويل أو الابدال(conversions)

-**جانب التأثير**présence d'effets : تأثير معجمي (كلمات صحيحة / كلمات مزيفة)، جانب تردد الكلمات (كلمات شائعة / كلمات قليلة الاستعمال). **جانب المعالج، ونجد فيه:** تأثير الطول (كلمات طويلة / كلمات قصيرة)، تأثير التنظيم الاملائي (كلمات منتظمة / كلمات غير منتظمة). **نوعية الايماءات الاملائية:** الشكل (la forme) ، حجم الحروف taille des lettres) (، انتظام الخط (خط، مستقيم.alignement) ، مسكة القلمmaintien du crayon) .

العوامل التنبؤية: الميتا فونولوجيا: القدرة على المعالجة الصريحة للوحدات الفونولوجية ،الذاكرة الفونولوجية قصيرة المدى، سرعة الولوج الى الذاكرة المعجمية طويلة المدى، القدرة على التمييز الفونيمي، التعرف على الحروف في بدايات التعلم، حيث يجب أن تكون منتبها لكل من العوامل التالية(هي عوامل مرتبطة ولكن ليست تنبؤية)، مهارة التركيز البصري(habilités visuo-attentionnelles) ، توقفات التركيز البصري (empan visuo-attentionnelles)، التوجه والهيكلة المكانية (orientation et structuration spatial) ، التعرف على التخطيط الجسدي (représentation schéma corporel) ، الجانبية(latéralité) ، التوجه الزمني(orientation temporelle).

ويكون التشخيص الأرطفوني الأوّلي كالتالي: Absence غياب، Incapacité عجز، Perte / alexie / graphie فقدان، Troubles dyslexie / dysorthographie/dysgraphie - اضطرابات، Retard scolaire تأخر مدرسي.

الفحوصات الأرطفونية (مثل: Examen des perception Examen de la motricité et des praxies,)، والفحوصات غير الأرطفونية(مثل: Examen ophtalmologiqu) لتحديد تحديد التشخيص النهائي(الفارقي) مع تحديد نوع الاضطراب وخصوصيته ودرجته.

✓ **خلاصة**

من خلال هذا الفصل نخلص إلى الأهمية البالغة لمهارة الكتابة لدرجة أين اعتبرها بيني **Binet** مؤشرا من مؤشرات الذكاء الرئيسية، واعتمد تطورها ونوعيتها وسيرورتها كمتغيرات لتصميم اختبار في الذكاء في محاولاته الأولى(1903-1907)، وكمؤشرات دالّة على نموه(أي الذكاء).

ولا عجب في تدليل هذا التوجه في اختياره على أنّ العوامل الضرورية والأساسية لتعلّم واكتساب الكتابة، تتمثل في: النضج العصبي وسلامة الحواس خاصّة السمع والبصر، والنمو النفسي الحركي السليم المتمثل في اكتساب الصورة الجسمية والتوجه في الفضاء واكتساب مفاهيم المكان والزمان، واستقرار الجانبية إضافة إلى النضج الحركي بصفة عامة، ونمو وتطور المهارات اليدوية بصفة خاصّة، هذه الشروط التي تبدو تكوينية فيزيولوجية يمكن أن نضيف إليها شروطا وعوامل أخرى قد تخالف توجّه هذا الباحث في اعتبار أنّ الكتابة مؤشرا للذكاء إنّما كون هذا الأخير عاملا ضروريا في اكتسابها ملخّصة في العوامل العقلية والنفسية المتمثلة في قدر من النمو العقلي ومستوى من الذكاء والتذكر، واستقرار عاطفي ودافعية جيّدة نحو تعلّم الكتابة، **هذه العوامل التي تساهم الأسرة والمدرسة بشكل كبير في توفيرها للطفل**.

من مُنطلق هذه الأهمية، وما تمّ تناوله من اضطرابات تكون على مستواها في الخط و الإملاء والتعبير الكتابي يجعلنا أمام تحدّ بالغ في ضرورة تفعيل مختلف إجراءات التدخل في مقابل الكشف المبكّر والمفاهيم المقاربة له الذي ضمّناه في الفصل السابق؛ لنلاحظ أسبقية هذا الإجراء بالبحث والدراسة والأجرأة.

الفصل

الرّابع

الفصل الرابّع: الوعي اللساني

- ✓ تمهيد

1- ضبط المفاهيم

2- الوعي اللساني وتقييمه

3- الوعي اللساني وعلاقته باضطرابات الكتابة

- ✓ خلاصة

✓ تمهيد

قليلة هي الأعمال التي اهتمت بدراسة دور الوعي في سيرورة اكتساب اللغة، وهو الذي نقصد به تلك المعرفة التي تكون لدى الطفل حول اللغة ذاتها، ومظاهر ازدواجيتها وتعدديتها أو ما أصبح يسمى بالميتالغوية métalangage، فالاتجاه العام كان وما يزال يركّز على دراسة القدرة الميتالسانية كمهارة معرفية متطورة وبمعزل تام عن اللّغة على الرغم من وجود بعض النماذج التكوينية المصغرة micro-génétique والنماذج التكوينية المكبرةmacro-génétique ، والتي حاولت ربط الوعي اللساني بسيرورة اكتساب اللغة. كما يمكننا التمييز في هذا الخصوص بين الكفاءة اللغوية التي تعني قدرة الطفل على فهم الكلام و انتاجه بلغة واحدة في حال أحادية اللغة أو بلغتين فأكثر إذا تحدثنا عن الازدواجية اللغوية، وبين الكفاءة اللغوية الواعية التي تشير إلى قدرة هذا الأخير على تحليل اللغة ومر اقبة مكوناتها وأشكالها ومظاهرها. (أحرشاو، 2003، ص20)

إنّ تعلم الكتابة يتطلب اندماجا خاصّا بنظام معالجة اللّغة المكتوبة، والذي يكون موجودا من قبل في اللغة الشفوية، وبصفة ضرورية يمكن أن نؤكد أنّ التعامل بالمكتوب يشترط في تعلّمه قدرات المر اقبة الذاتية للمعارف اللغوية السابقة، كما حلّلت بعض الأبحاث العلمية التي تهتم بظهور القدرات ماوراء اللّغوية أنّ هذه الأخيرة يمكن أن تكتشف أن أغلبية السلوكات التي اختبرها كومبارت Comparet قبل سن السادسة والسابعة، ويمكن أن تظهر في سن الخامسة عن طريق التدريبات والتمرينات حول القافيات والنشاطات اللغوية المتنوعة، ويكون في المدارس التحضيرية. (لو اني، 2007، ص112)

والأكيد أن هذا الاكتساب لا يتم بصورة لا واعية فقط إذ لا توجد في الو اقع تعلّمات لا واعية وأخرى واعية بطبيعتها، فالمُرجح أنه في التعلمات الطويلة والمعقدة مثلما هو الحال بالنسبة للغّة فإنّ السيرورات الواعية واللاّواعية تتداخلان معا وتتفاعلان بكيفية تضمن فعالية كبيرة للتعلّم. (أحرشاو، 2003، ص 20)

ومن هنا تنطلق أهم الاشكاليات التي أصبحت تأخذ حيزا كبيرا من اهتمامات الباحثين السيكولسانيين، والتي هي حول علاقة النمو بالتعلّم بشكل عام وحول الميكانيزمات المتحكّمة في الاكتساب اللغوي عند الطفل بشكل خاص. (علوي، 2010، ص 73)

1- ضبط المفاهيم:

1-1 الوعي اللساني: أو ما يصطلح عليه كذلك بالنشاطات الميتالسانية، وهي تختلف عن مفهوم ميتالغوية، المستعمل من قبل اللسانيين، فهي فرع من الوعي القدرات المعرفية الذي يتخذ من اللغة وكيفية استعمالها موضوعا له، وهو يضم نشاطات التفكير والتأمل في اللغة واستعمالها وكذا قدرات الفرد على المراقبة والتخطيط السيرورات بالمعالجة اللسانية بالنسبة للفهم والإنتاج. هذه النشاطات ممكن أن تمس كل الجوانب الخاصة باللغة كالفونولوجيا حينئذ نتكلم عن النشاطات الميتافونولوجية، التركيب والنشاطات الميتاتركيبية، الدلالة والنشاطات الميتادلالية، البراغماتيا والنشاطات الميتابراغماتية. **(لواني، 2007، ص17)**

2-1 الوعي الصوتي الفونولوجي: وفقا للأدبيات فهنالك عدّ تعريفات له تختلف حسب نوعي الوحدات الفونولوجية التي تتم معالجتها، والتي نقصد بها المقاطع والوحدات ما تحت المقطعية والفونيمات، وحسب نوع المعالجة الفونولوجية إيبوفونولوجية أو ميتافونولوجية. كما يطلق على هذا المصطلح المتافونولوجيا والمهارات الفونولوجية أو الوعي الفونولوجي، والتي تكتسب أثناء تطوّر الكلام عند الطفل. **(شنافي، 2019، ص8)**

حيث أنّ التمييز بين الخطوط الفونولوجية التقطيعية والخطوط الفونولوجية فوق التقطيعية يشير إلى دراسة الفونيمات ووضعيتها داخل الكلمة؛ أي التغيّرات في بنية المقاطع، مثل: عمليات الحذف والإبدال وتكرار الصوامت أو المجموعات الصوتمية. أمّا الخطوط الفونولوجية فوق التقطيعية فتتمثّل في الارتفاع النغمي، الترددات الأساسية، التنبير، المدى، الإيقاع، النطق، والتوقفات. **(زغيش، 2001، ص104-105)**

وبالتالي فإنّ الوعي الفونولوجي يعني القدرة على التعرّف على المكونات الفونولوجية للوحدات اللغوية والتعامل معها بطريقة مقصودة، ومن جهة أخرى قدرته في التمثل الواعي للحروف(منعزلة أو مركبة) تتجلى في اللغة المكتوبة على شكل حروف، وأخيرا يكون قادرا على وضع علاقة بين هذه الوحدات البصرية الكتابية(الغرافيمات) مع الوحدات السمعية المجرّدة (الفونيمات). **(شنافي، 2019، ص8)**

وعليه نستطيع استخراج الجدول التالي:

جدول رقم(37): يوضح مفاهيم الوعي الفونولوجي حسب الباحثين من 2001 إلى 2019

الباحث	السنة	أهم المتغيرات
شنافي عبد المالك	2019	وفقا للأدبيات فهنالك عدّ تعريفات له تختلف حسب نوعي الوحدات الفونولوجية التي تتم معالجتها، والتي نقصد بها المقاطع والوحدات ما تحت المقطعية والفونيمات، وحسب نوع المعالجة الفونولوجية إيبوفونولوجية أو ميتافونولوجية. كما يطلق على هذا المصطلح المتافونولوجيا والمهارات الفونولوجية أو الوعي الفونولوجي، والتي تكتسب أثناء تطوّر الكلام عند الطفل. وبالتالي فإنّ الوعي الفونولوجي هو يعني القدرة على التعرّف على المكونات الفونولوجية للوحدات اللغوية والتعامل معها بطريقة مقصودة، ومن جهة أخرى قدرته في التمثل الواعي للحروف(منعزلة أو مركبة) تتجلى في اللغة المكتوبة على شكل حروف، وأخيرا يكون قادرا على وضع علاقة بين هذه الوحدات البصرية الكتابية(الغرافيمات) مع الوحدات السمعية المجرّدة (الفونيمات).

زغيش وردة	2001	التمييز بين الخطوط الفونولوجية التقطيعية والخطوط الفونولوجية فوق التقطيعية يشير إلى دراسة الفونيمات ووضعيتها داخل الكلمة؛ أي التغيّرات في بنية المقاطع، مثل: عمليات الحذف والإبدال وتكرار الصوامت أو المجموعات الصوتمية. أمّا الخطوط الفونولوجية فوق التقطيعية فتتمثّل في الارتفاع النغمي، الترددات الأساسية، التنبير، المدى، الإيقاع، النطق، والتوقفات.

✓ **التعليق على الجدول رقم(37):**

من خلال الجدول نستنتج أنّ الوعي المعرفي يشير إلى قدرة الفرد على التفكير في عملياته المعرفية الخاصّة والمعرفة بها، وهو إدراك متقدّم للمفاهيم والحقائق والعلاقات المعرفية؛ حيث يكون هذا الإدراك أثناء عمليات التشكل في إطار التفكير وتوجيه وتنظيم ومراقبة تلك العمليات تمهيدا لإسقاطها في بنية معرفية معلنة، فهو يتضمن مجموعة من المنظومات المتداخلة التي تحكم عملية التعامل مع المعرفة بصورة عامّة باعتبارها مكوّنا إجرائيا يقوم به المعلّم بهدف تحقيق متطلبات الوعي بالعمليات المعرفية وتتمثل فيه المعرفة والخبرات المتصلة بها، ولتحقيق ذلك هو مكوّن من: معرفة طبيعة التعلم، وعملياته وأعراضه، والوعي بالإجراءات والأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، والتحكم الذاتي في عملية التعلم وتوجهها.

3-1 الوعي المعجمي الدلالي:

الوعي المعجمي: أو ما يصطلح عليه كذلك بالقدرات ما وراء المعجمية، وهي تشير على إمكانية الفرد على عزل الكلمة والتعرّف عليها على أنّها عنصر من المعجم، وكولينستي **colinsti** الذي يقول بأنّ قدرة التعرّف المعجمي تتعلّق بقراءة المكتوب، وهذا بعزل الكلمة الواحدة تلوى الأخرى بصفة واضحة ومن الأشياء الأولى التي على الطفل أن يعرفها عند بداية تعلّم القراءة هو أنّ كل كلمة معيّنة في الشفوي توافق حتما كلمة واحدة فقط في الكتابة. **(لواني، 2007، ص112)**

الوعي الدلالي: تشير الميتادلالية التي تشكّل أحد الجوانب الأساسية للميدان الميتالساني إلى مدى قدرة المتكلّم على معرفة نظامه اللّغوي والنّجاح في استخدام مختلف عناصره ووحداته الدالّة. **(علوي، 2010).**، وهي عبارة عن قدرة معرفة الطفل للغة التي تعتبر كنظام اعتباطي وتصوري، فحسب دراسات عديدة أشارت نتائجها إلى دور تعلّم القراءة والكتابة في معرفة التقسيم بين الدال والمدلول، فهذا التعلّم يؤدي إلى مهارات مرتفعة عند أغلبية الأفراد ففي أغلب الأحيان تكون أسماء الكلمات قصيرة بالمقارنة إلى شكلها أو حجمها، مثل: (بيت) فإنّ حجمه كبير بينما (محفظة) حجمها صغير، كذلك (دب) كلمة تتكون من حرفين بينما حجمه عكس ذلك فهو حيوان كبير، وفي كلمة (عصفور) فهي تتكون من خمسة حروف ولكن حجمه في الواقع صغير، وتوفير هذه القدرة عند الأطفال قبل تعلّمهم القراءة تجعلهم يقومون بالتوافق بين الكلمات المكتوبة الطولية مع الكلمات الشفوية فإنّها تشكّل تنبؤا جيدا بالمستوى اللاحق في القراءة.

إنّ التحكم في ماوراء الدلالة يشترط على القارئ أن يتعرّف على المصطلح من خلال نماذجه الحرفية التي توافقه اعتباطيا، ويكون التحكّم كذلك بتدوين الكلمات في لغة مكتوبة. نفس الشيء عن القدرات السابقة هو أنّ ما يجب أن يتعلّمه الفرد أن كل كلمة شفوية تقابلها كلمة مكتوبة وأنّ لكل كلمة سواء كانت شفوية أو مكتوبة مميزاتها اللسانية. **(لواني، 2007، ص113)**

4-1 الوعي المورفوتركيبي(الصرفي النحوي)

وعي الطفل ببنية الكلمات وقدرته على التفكير في/و المعالجة بشكل واضح لهذه البنية، فهو يعزى أحيانا إلى القدرة في تحديد الكلمات وأحيانا أخرى إلى التحكم في المعنى(مثلا معرفة أن كلمة خرج ومخرج مرتبطتان). (شنافي، 2019، ص9)

الوعي النحوي(القدرات ما وراء نحوية): تتمثل في قدرات التفكير حول المظاهر النحوية للغة بصفة واعي ومراقبة قصدية في استعمال قواعد اللغة. إنّ التحكم في ما وراء النحو حسب تونمر**Tunmer** يكوّن التفاعل مع القراءة لسببين: تزيد من قدرة القارئ في توجيه فهمه الحقيقي عند قراءة نص من جهة، ومن جهة أخرى في حالة التعرّف على الكلمات يسمح باكتشاف التطابقات الحرفية الصوتية التي كان يجهلها فتزيد من معارفه في هذا الميدان، وبتنسيق هذا التحكم مع قدرات فك الترميز تصبح ضرورية لاكتساب مهارات للتعرّف على الكلمات، ونقول أنّ التحكم في ما وراء النحو أو إمكانية المراقبة الإدارية في النحو والذي من شأنه أن يلعب دورا مسهلا للوصول إلى المعنى وهذا الدور يكون مكمّل بالتحكّم على ما وراء الفونولوجي الذي يوظّف فك الترميز الفونولوجي بصفة ضرورية. تلعب القدرات ما وراء النحوية دورا مهما في مراقبة استعمال قواعد اللغة بطريقة قصدية مما يؤدي إلى فهم النصوص، والتعرّف على الكلمات. (لواني، 2007، ص113-114)

توصلت نتائج مجموعة من الدراسات الحديثة إلى أنّ المعرفة المورفولوجية التي ترتبط بالقدرة على استعمال المفردات وإدراك المعاني اللازمة لها من المتغيرات الأساسية، وأظهرت دراسة ..... دور النظام الكتابي في اللغة العربية(المورفولوجيا والإملاء) والحركات القصيرة في دقّة القراءة والفهم. (شنافي، 2019، ص9)

1-5 المفهوم الذي تمّ تنبيه في الدراسة الحالية للوعي اللساني: وضّحنا أنّ بالوعي اللساني هو نشاط لساني واعٍ يتطلب قدرات الوعي والمراقبة والانتباه الإرادي والحر لمختلف عناصر ومكونات اللغة الصوتية الفونولوجية، المعجمية الدلالية والمورفوتركيبية؛ التي تتمثل فيما يلي:

1-5-1 الوعي الفونولوجي: هو قدرة معرفية ترجع إلى امتلاك المتعلّم مجموعة من المهارات التي تسمح له بـ:

- معالجة المكونات الفونولوجية للوحدات اللغوية من خلال تحديد أصوات الكلمة المنطوقة والقدرة على التمييز بين هذه الأصوات، تقطيع الكلمات المنطوقة وتحليلها إلى وحدات صغيرة كالمقطع، الفونام أو مهام رصد القافية، رصد الدخيل للمقطع الأولي، الحذف المقطعي، الحذف الفونيمي، رصد الدخيل الفونيمي، والقدرة على تجميع الأصوات المنفردة لتكوين كلمات.
- التعرّف على الوحدات الفونولوجية اللسانية والتعامل معها بطريقة مقصودة(الوعي بوجود بنية فونيمية في الكلام، إدراك وفهم الكلمات المنطوقة على أنّها تركيب خاص من الفونيم).
- التمثل الواعي للحروف(منعزلة أو مركبة) تتجلى في اللّغة المكتوبة في شكل حروف، وكذلك القدرة على وضع علاقة بين هذه الوحدات البصرية الكتابية(الغرافيمات) مع الوحدات السمعية المجردة(الفونيمات)".

2-5-1 الوعي المعجمي الدلالي: هو قدرة معرفية وسيرورة مفهومية ترجع إلى امتلاك الطفل مجموعة من المهارات التي تمر عبر مستويات متفاوتة تبدأ بالوعي الخاطئ وتنتهي بالوعي الناضج تسمح له من فهم وإنتاج مختلف وحدات وعناصر اللّغة والوعي بدلالتها وبعناصرها ومكوناتها وإدراكها باعتبارها نظاما اعتباطيا؛ أي إدراك وحدات اللغة باستقلال عن مرجعها الفيزيقي حيث لا يمكن النظر إلى هذا المفهوم بمعزل عن النمو المعرفي واللفظي للطفل، وتستلزم دراسته التحقق على المستوى التجريبي من الأشكال اللفظية التي يتعلمها الطفل ومن التمثلات المعرفية التي يضعها في مقابلها، فالوعي ليس مجرد نتيجة لمعطى طارئ فُجائي وإنّما هو سيرورة مفهومية تعمل على بناء وتجاوز ما تمّ اكتسابه من خطاطات الفعل.

إلّا أنّ هذا لا يعني أننا سنكتفي باختزال نمو التمثلات الدلالية في النمو المعرفي واللفظي، بل نفترض أن نمو هذه التمثلات يتكون بالتدريج من خلال بعض الخصائص الوظيفية والبنيوية التي تسمح له بأن يشكل نظاما مستقلا إلى حد ما.

3-5-1 الوعي المورفوتركيبي: وهو يتشكل من ثلاث كلمات: الوعي، المورفولوجي(الصرفي)، التركيبي، وقد جاء في لسان العرب أن معنى وعي الشيء وعيا وأوعاه: حفظه وفهمه وقبله، فهو واع، وفلان أوعى من فلان أي أحفظ وأفهم.

أما فيما يخص الشق الثاني من المفهوم، فهو مشتق من اسم المورفولوجيا التي تعني دراسة الشكل أو تكوين الكلمات المركبة، وتتجسد في ثلاث أنواع هي:

المعرفة العلائقية (تتعلق بالعلاقات الشكلية بين الجذور والكلمات المشتقة): قدرات اشتقاقية تتجسد في استعداده لإنتاج وفهم الكلمات التي تم بناؤها والغير مسجلة في الذاكرة سلفا ومطابقة تماما للقواعد التي اكتسبها أثناء تعلماته.

والمعرفة النحوية (تتعلق بالدور النحوي للواحق): معرفة بنية الكلمات وتشكّلها وكذا التغيرات الشكلية التي تطرأ عليها ذلك على مستوى وحداتها البنائية الصغرى أي المورفيمات(المورفيم هو أصغر وحدة لغوية حاملة للمعنى)، والقدرة على تحليل الكلمات إلى وحدات صغرى دالّة، مثل السوابق واللواحق والجذور.

وأخيرا المعرفة التوزيعية (تتعلق بقواعد الأبنية المورفولوجية): وعي الطفل بالبنية المورفيمية للكلمات من خلال معرفة قواعد تشكّل الكلمات، وقدرته على التفكير والتعامل مع هذه البنية.

وعموما فهذه التعريفات تميز بين ما يرتبط بالمعارف التي يمتلكها المتعلّم بخصوص البنيات الصرفية للغته، وما هو مرتبط بقدرته على القيام بمهام أو عمليات مختلفة حول هذه المعارف. ويمكن النظر في أثر الوعي المورفولوجي بكيفيتين:

أوّلا: عبر المفردات التي يستعملها المتعلّم، فالوعي المورفولوجي يساهم في نمو المهارات الشفهية الضرورية للفهم الشفهي والفهم الكتابي أيضا.

ثانيا: عبر تسهيل التعرّف على الكلمات من خلال التعرّف على المورفيمات المكوّنة لها.

أمّا الوعي التركيبي: فهو يتعلّق بالوعي بتوليد وتسلسل المونيمات داخل الملفوظ؛ أي الوعي بتوليد وتسلسل ما سبق وهو ما يحقّق الوعي المورفوتركيبي ككل.

2- الوعي اللساني وتقييمه

الوعي اللساني كموضوع سيكولساني وسيكومعرفي: المُلاحظ أن اللغة ليست لها وظيفة التواصل ونقل المعلومات فقط وإنما قد تتحول هذه اللغة نفسها إلى موضوعات للتفكير والتحليل والوعي باعتبارها بنية تتوفر على عناصر متعددة ومختلفة (دلالية، تركيبية ومعجمية...)، وقد برهنت التجارب والأبحاث التي أُنجزت في مجال السيكولسانيات؛ أنّ الأطفال ومنذ فترات متقدمة من عمرهم يقومون بمجموعة من السُلوكيات(التصحيح الذاتي للأخطاء والحكم على الجمل واللعب بالكلمات...)، والتي تكشف عن نوع من الكفاءات المبكرة والقدرات الواعية في التفكير في الأنشطة اللغوية، إذن فالطفل ليست له القدرة على فهم وانتاج اللغة فقط وإنّما يستطيع كذلك التعليق على هذه اللغة وإعطاء رأي حولها. **(علوي، 2010، ص56)**

من الواضح إذا أن مفهوم الوعي باعتباره من الأنشطة اللسانية الواعية العامة أصبح القاسم المشترك الذي يجمع بين مجموعة من الأبحاث والدراسات سواء تلك التي تهتم بالأنشطة المعرفية الواعية أو تلك التي تفضل البحث عن سيرورة نمو النشاط المعرفي الواعي وآليات اشتغاله وطُرق مراقبته، أو تلك التي تركز في أعمالها على دراسة الأنشطة اللسانية الواعية بمختلف مظاهرها ومكوناتها الدلالية والتركيبية وإدراكها باستقلال عن مرجعها الفيزيقي.

ويبقى السؤال الجوهري والأساسي هو: متى يتحقق هذا الوعي اللساني؟ وما هي المرحلة العمرية على وجه التحديد التي يصبح فيها الطفل قادرا على الوعي بأنشطته اللغوية؟ وأخيرا كيف يُبنى ويؤسس هذا الوعي اللساني؟ وما هي مراحله و أطواره ومستوياته ؟ وما هي العوامل المؤثرة فيه ؟

في إطار الاجابة عن هذه الأسئلة اختلفت المواقف والتصورات وتعددت النظريات، والتي يمكن حصرها في أطروحتين بارزتين:

- **أطروحة الوعي اللساني المُبكّر:** يتفق أصحاب هذه الأطروحة على أن الطفل يتوفر على قدرة مبكرة وعلى وعي لغوي في السنوات الأولى من نموه. هذا الوعي الذي يتجلى في عدة أنشطة، مثل: اللعب بالكلمات، تصحيح الأخطاء والحكم على بعض الملفوظات؛ فهم يختلفون حول المرحلة العمرية التي يصبح فيها الطفل صغير السن قادرا على انجاز مثل هذه المهارات اللغوية، فهي تمتد من 02 إلى 06سنوات أي قبل مرحلة التمدرس بحسب كلارك **(Clark, 1978)**، طوليل **(Taulelle, 1984)** و(بوني وطامين كرديس **(Bonnie et Tammin Kurdis, 1984)**، فحسب هذه الدراسات والأعمال؛ فإنّ الطفل يهتم باللغة التي يتكلم بها أو يسمعها منذ مرحلة الاكتساب اللغوي أي ابتداء من السنة الثانية(02سنوات) فهو يسأل عن أسماء الأشياء والموضوعات، ويستغرب لسماع كلمات مركبة أو غريبة عنه، ويلعب بالكلمات ويصحّح أخطاءه وأخطاء الآخرين، كما يستطيع التمييز بين لغته ولغة أجنبية ويستطيع اصدار أحكام حول بعض الملفوظات.

صحيح أنّ اكتساب اللغة وتعلّمها هو عبارة عن سيرورة لا واعية وتعلّم طبيعي وضمني لا يستدعي أي مجهود مقارنة مع التعلُمات المدرسية، لكن لا ينبغي الجزم بأن الطفل لا يعي أنشطته اللغوية لأنّ عملية اكتسابه للنظام اللغة لا

تتحقق بأكملها وفي دفعة واحدة بل بالتدريج، وعبر مراحل وتمتد لمدة طويلة؛ لذلك قد يعمل النشاط اللساني إلى جانب النشاط اللساني الواعي، وقد يتمكن الطفل من مراقبة سلوكه اللساني بالموازاة مع اكتسابه اللغة.

فالمدرسة باعتبارها الفضاء الذي يتعلّم فيه الطفل مهارات وآليات التحليل والفهم والوعي بمختلف عناصره ومكونات اللغة المكتوبة، فهي ليست المؤسسة الأولى؛ فالأسرة وما تتيح له(أي الطفل) من إمكانيات للتواصل اللغوي والتفاعل الثقافي من شأنها تزويده بمختلف القواعد الاجتماعية والأنظمة اللغوية والسيميائية فالكثير من الدراسات أظهرت قدرة الطفل ابتداء من سن الثانية(02سنوات) على القيام بمجموعة من المهارات اللغوية أثناء مرحلة الاكتساب والتي تتمظهر من خلال التصحيح الذاتي والتعليق والتفسير وإصدار الأحكام حول الملفوظات و الجُمل.

فطفل بعمر 3سنوات و4أشهر، مثلا: يستطيع أن يُكوّن رصيد لساني مهم يستعمل فيه بعض الصيغ، مثل: هذا يعني ... هذا يسمى ... اسم كلمة ... هذا يشبه ... إلخ.

كما أنّهم في حال سماعهم لجملة خاطئة لا يكتفون بتصحيحها بل يعملون على شرح، وتحديد مكان الخطأ **(علوي، 2009، ص58-59)**

كما توصّلت مجموعة من الأعمال والدراسات إلى أنّ الأطفال البالغين من العمر 2سنوات فما فوق يستطيعون إصدار أحكام بالقبول أو الرفض حول مجموعة من الجمل التي تتوفر على خصائص لسانية متعددة(جمل قابلة للقلب، جمل غير قابلة للقلب، جمل غير مقبولة، جمل خاطئة...) بحسب كليتمان ودوفيليار **(Gleitman & Devilier , 1972)**. كما تمكّنت دراسة مهمة قامت بها كارميلوف سميت وآخرون**(Karmilov-Smit et al, 1996)** من توظيف تقنية جديدة**(on line/ of line)** لإثبات وجود القدرة اللسانية الواعية عند الاطفال صغار السن، حيث توصّلت إلى أنّ الأطفال ذوُو 3 سنوات يتوفرون على تمثلات ومعارف حول الكلمة.

فالتقنية تقوم على سرد قصة للأطفال مع القيام بمجموعة من التوقفات ، وعندما يقوم الفاحص بمواصلة عملية السرد وتتمة الأحداث يُطلب من الأطفال تحديد الكلمة الأخيرة التي تم التوقف عندها فكان الأطفال يستجيبون لهذه التقنية مما يؤكد على وجود وعي لساني للكلمة. **(علوي، 2009، ص60)**

- **نموذج بوني وطامين كرديس (Bonnie et Tammin Kurdis, 1984):** قامت هذه الدراسة على السؤال التالي: متى يتكلّم الطفل عن اللغة؟ حيث اعتمدت على تحليل المُدونات الكلامية والأنشطة اللغوية التلقائية، فكانت النتائج كالتالي:
- أنّ الطفل يهتم باللغة منذ تعلمه الكلام ما بين 2– 6 سنوات، فهو يسأل عن أسماء بعض الموضوعات والأشياء ويلعب بالكلمات، ويُصحح بعض الأخطاء ويُميز بين الكلمات المألوفة والشائعة والكلمات الغريبة.
- تم تصنيف أشكال وأنواع الملفوظات التي يستعملها الأطفال حينما يتكلمون عن اللغة في الشكل التالي: أسماء الاشارة، الأساليب الوصفية، أساليب النداء، التفسيرات، التعليقات؛ فالطفل يتوفر على رصيد معجمي غني يستعمل على إثره الكثير من الصيغ اللسانية والأساليب اللغوية مما يشير لوجود أنشطة لسانية واعية مبكرة عند الطفل منذ مراحل اكتساب اللغة، فطفل 3 – 4 سنوات يتمكن من توظيف الأساليب التفسيرية التي تكون إمّا سببية منطقية أو وجدانية سيكولوجية.

- تم تحديد ثلاث مراحل لنمو الوعي اللساني عند الطفل: مرحلة الوعي بالسلوك الكلامي(2-3 سنوات)، مرحلة وعي الذات واهتمامها باللغة وبعناصرها ومكوناتها(3-4 سنوات)، مرحلة وعي الطفل بهويته كذات متكلمة(4 سنوات– 4 سنوات و 6أشهر).

- **نموذج دومينيك طوليل (Dominique Tollil, 1984):** هي دراسة طولية قامت بها الباحثة عن طريق المتابعة اليومية، والمباشرة لأبنائها و أطفال آخرين تمتد أعمارهم بين 2 – 6 سنوات؛ حيث قامت الباحثة بجمع الانتاجات اللغوية للأطفال(ملفوظات، جمل، تعابير)، وحاولت دراسة مكوناتها التركيبية ومضامينها الدلالية، فوجدت أنهم لا يرددون فقط اللغة التي يكتسبونها في محطيهم الاجتماعي، وإنّما يستطيعون إبداع كلمات جديدة مما يدل على توفر هؤلاء الأطفال على مهارات لسانية واعية والمؤشرات التي اعتمدتها الباحثة هي: النظرة، الايماءات، الضحك، طرح الأسئلة. لكن السؤال هنا: هل هذه المعرفة الضمنية والأنشطة اللغوية كافية للحديث عن وعي لساني مبكر؟

- **أطروحة الوعي اللساني المتأخر:** النشاط اللساني الواعي(يتطلب قدرات الوعي والمراقبة والانتباه الإرادي والحر لمختلف عناصر ومكونات اللغة الفونولوجية، الدلالية، التركيبية والمعجمية). حسب هذه الأطروحة يتحدد بقدرة الطفل على التفكير الصريح في اللغة والوعي بعناصرها ومكوناتها، وفي تمكنه من انتاج خطاب حولها؛ أي القيام بمجموعة من المهام كالتقطيع الفونولوجي، والتصحيح والتعليق والتعريف وإصدار الأحكام حول الملفوظات والجمل التي تتميز بخاصيات لسانية معينة، وهي مهام معقدة ترتبط بتأثيرات الوسط المدرسي الذي يتعلم فيه الطفل قواعد القراءة والكتابة ويكتسب داخله مجموعة من المهارات و المعارف الجديدة. **(علوي، 2009، ص64-65)**

والمُلاحظ أنّ المدافعين عن هذه الأطروحة يعتمدون مجموعة من المفاهيم تنتمي إلى نظريات، وتصورات قوية في جُل الأبحاث السيكولوجية، مثل: الكفاءة اللسانية، الوعي، التمركز واللاتمركز. فكُومبر **(Komber, 1990)** ، بياليستوك **(Bialystok, 1980)** ، لوبونياك**Lubuniak** ، هاكس **Hacks** وكليتمان **Kleitmann** يوظفون مفهوم الكفاءة اللسانية(**Compétence linguistique**) الذي جاء به تشومسكي **Chomsky** للتمييز بين النشاط اللساني المُصاحب أو الضمني واللاواعي **epilinguistique**، والنشاط اللساني الواعي والصريح **metalinguistique**، أمّا باحثين آخرين فيفضلون الاستفادة من السيكولوجية التكوينية أمثال كولنسكي **Kolinsky**، وفان كليك **Van Kleck**.

أمّا بياجيه **Piaget**، فهو لم يبحث عن الأنشطة اللسانية الواعية بالصيغة المعروفة منذ الثمانينات إلّا أنّ تعريفه للوعي، وتتبعه لمراحله النمائية وصياغته لمجموعة من المفاهيم كالتجريد الإمبيريقي، التجريد الواعي، التمركز واللاتمركز شكّلت عاملا مساعدا في ظهور الدراسات السيكولسانية التي اهتمت بموضوع الوعي اللساني عند الطفل ومراحله النمائية التكوينية؛ حيث أكدت كما قال بياجيه Piaget على البداية الغير واعية للعمليات التي يقوم بها الطفل، وعلى التدرج في مستويات الوعي بانتقاله من مرحلة المهارة إلى مرحلة التفكير في هذه المهارة مع الأخذ بعين الاعتبار المراحل العمرية، والتفاوت الزمني بين النشاط الواعي واللاواعي؛ حيث قام كل من لندارغ **(Lunddarg,1978)**، وهاكس (**Hacks, 1980)** بتوظيف مفهوم اللاتمركز، وذلك لتفسير الكفاءة اللسانية الواعية وسيرورة الانتقال من اللاتمركز إلى التمركز.

فإذا كان الطفل في المرحلة الأولى لا يستطيع التمييز بين الشكل والمضمون ففي المرحلة الثانية قد يتمكن من الاهتمام ببعد واحد أو خاصية واحدة في علاقته بالكلمة أو بالجملة. في نفس الاتجاه توصّل فان كليك (**Van Kleck,**

1984) إلى أنّ الطفل قبل سن التمدرس أي قبل 06سنوات قد يهتم بخاصية واحدة في اللغة، إمّا بجانبها الخطي والشكلي أو بالمضمون الدلالي لكن بعد السادسة والسابعة قد يتمكن من التمييز بين معاني الكلمات في الجملة وعناصرها التركيبية(كلمة، فونيم، حرف). (علوي، 2009، ص59-60)

- **نموذج برتود بيندروبولو (Bertaud Bandaropoulou, 1980):** هي عبارة عن دراسة أنجزتها الباحثة حول النشاط الدلالي الواعي بالكلمة عند الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين 4 – 12 سنة، انطلاقا من الأسئلة التالية: كيف يدرك الطفل الكلمة؟ كيف يتعامل الطفل مع مختلف أنواع الكلمات؟ متى تبدأ القدرة الدلالية الواعية بالكلمة عند الطفل؟ كيف تنمو هذه القدرة و ما هي مراحلها النمائية؟

حيث أنّ الباحثة قامت بدراسة تكوينية نمائية للوعي الدلالي للكلمة معتمدة على مراجع جون بياجيه **Jean Piaget** في أعمالها، فبالنسبة لها تطور السيرورة الدينامية لنمو المعارف هي التي تفسر لنا نمو الوعي؛ فهو يخضع لمراحل معينة ليصل إلى أعلى مستوياته أي إلى التفكير في المعارف التي يتوافر عليها الطفل، فحسبها أنّ السلوكيات اللسانية التلقائية التي يقوم بها الطفل خلال مراحل الاكتساب ليست سوى قدرة لغوية لا يمكن نعتها بالكفاءة اللسانية الواعية، فهي تؤكد على ضرورة التمييز بين المهارة اللغوية والمعرفة اللسانية الواعية.

وقد انتهت الباحثة إلى نتيجة مفادها أنّ الأطفال يمرون بمراحل متعددة حتى يصلوا إلى مرحلة الوعي الدلالي بالكلمة، وهي:

- **المرحلة الأولى(ما بين سن 4 و أقل من 5 سنوات):** لا يستطيع الأطفال إعطاء تعريف للكلمة.
- **المرحلة الثانية(06سنوات):** لا يستطيع الأطفال البالغين سن السادسة التمييز بين المعطى المادي والمعطى الدلالي المجرّد للكلمة، أي بين الدال والمدلول؛ فمن خلال هذه المرحلة لا تحظى الكلمة بوجود مستقل عن مرجعها الفيزيقي.
- **المرحلة الثالثة(06 إلى 07سنوات):** حيث يعتبر الأطفال الكلمة كفعل للكلام؛ أي اعتبارها مجموعة من الحروف، ومن خلال هذا المعيار الكمي في إدراك الطفل للكلمة، فهو لا يضع أدوات التعريف أو الضمائر أو أسماء الاشارة في خانة الكلمات بدعوى أنّها لا تتوفر على الحروف الكافية، وهذا المعيار هو دلالي بالدرجة الأولى، فالطفل يرفض الضمير(هي)، ويقبل كلمة (قطة)، ويبرر جوابه هذا بأنّ الكلمة الأخيرة موجودة في الواقع.
- **المرحلة الرابعة(07- 08سنوات):** هنا يعتبر الطفل الكلمة جزء من السلسلة الكلامية، وقد نعثر في أجوبته استعمال مقولات تركيبية تعلمها في المدرسة، مثل: كلمة، اسم، فعل، صفة.
- **المرحلة الخامسة (تبدأ من سن العاشرة فما فوق):** حيث تصبح للأطفال القدرة على اعتبار الكلمة كيانا مستقلا فالكلمة بالنسبة لهم ليست مجموعة من الحروف فقط؛ وإنّما هي علامة لسانية تعبر عن أشياء وموضوعات موجودة في الواقع، وليست هناك علاقة بين المنطوق(الدال) والشيء المادي الذي تُحيل إليه هذه الكلمة(المدلول). (علوي، 2009، ص66-67)

- **نموذج كومبر (Comber, 1990):** الوعي اللساني بالنسبة لكومبر ,Comber يرتبط بعدة مستويات من الأنشطة اللغوية، فهناك النشاط الفونولوجي الواعي(الوعي بالبنية الصوتية)، النشاط التركيبي الواعي(القدرة على معرفة نسق

اللغة كقانون اعتباطي، والوعي بالاستعارة و الإبهام)، والنشاط التداولي (الوعي بشروط التواصل، والقواعد الاجتماعية) بالإضافة إلى أنشطة أخرى كمستوى الوعي بالنصوص والكتابة.

فالوعي بحسب هذا التصنيف يُغطي ميادين واسعة من الأنشطة اللغوية المتعددة والمختلفة، وفي كل هذه الأنشطة يشير إلى التمييز بين مستوى النشاط اللغوي اللاواعي أو المُصاحب أو الحدسي **Epilinguistique**؛ أي بمعنى القدرة اللسانية الضمنية التي تتحدد بقدرة الطفل عل فهم وانتاج اللغة أمّا النشاط اللغوي الواعي **Métalinguistique** فيتمثل في تحليل ومراقبة لغته الخاصة(الطفل)، والوعي بعناصرها ومكوناتها وخصائصها الدلالية، التركيبية، المعجمية والصوتية، ويدعم هذه الأطروحة بمجموعة من الأعمال والدراسات في مجالات متعددة من الأنشطة اللسانية الواعية(الوعي الصوتي، الوعي التركيبي والوعي الدلالي...).

ومفهوم الوعي اللساني يعتمد على نموذج آخر جاء به تشومسكي **(Chomsky, 1965)**، وهو نموذج الكفاءة اللسانية التي يقصد بها المعرفة غير الواعية، والتي يتوفر عليها المتكلم وهي مجموع القواعد الخاصة بنحو الجمل، فهي معرفة ضمنية، ولا تتطلب من الفرد أي قدرة على تفسير القواعد التي يوظفها في لغته أو يسمعها في وسطه الاجتماعي.

وحسب بيليسين **(Belisin, 1977)**؛ فإنّ اللسانيات قد اهتمت بحدس المتكلم أو ما يُسمى **les intuitions** والتي هي مهارة تتجلى في القدرة على التمييز بين الجمل الصحيحة والخاطئة دون سابق معرفة بقواعد اللغة، وهذا ما يشكل إطارا عقلانيا يفترض وجود نسق ضمني في جميع الأنشطة المعرفية.

إضافة إلى أنّ الباحث كومبر **Comber** يحدد القدرة على تحليل البنية الصوتية، وتقطيع عناصر الكلمة إلى مقاطع وفونيمات كقدرة تتطلب مهارات فونولوجية يكتسبها الطفل ويتعلمها في المدرسة ابتداء من سن السابعة أي أثناء تعلم القراءة والكتابة واكتساب النظام الخطي أو الألف بائي؛ بمعنى أن المدرسة هي من تعطي للطفل أدوات التحليل والتصنيف والتقطيع التي من خلالها يتمكن من الوعي باللغة. **(علوي، 2009، ص69-72)**

غير أنّ التوجّه الحالي والجديد في الدراسات والأبحاث السيكومعرفية والسيكولسانية قد حاول الجمع بين أطروحة الوعي اللغوي المبكر وأطروحة الوعي اللغوي المتأخر، بين نظرية النمو ونظرية التعلم، بين الاكتساب اللغوي داخل مجال الأسرة والوعي اللساني داخل فضاء المدرسة؛ وذلك في إطار رؤية تفاعلية تتلخص في كون الطفل بإمكانه تكوين نظريات ساذجة وعفوية حول اللغة، ويستطيع الحكم على وحداتها وعناصرها، والتعليق عليها والوعي بوظائفها.

يمكن الاستنتاج إذن أنّ الطفل يتوافر على مجموعة من المعارف والمعلومات والأفكار الواعية ويعمل على استثمارها وتوظيفها في فهمه للجملة وإنتاجها، والحكم عليها، وإدراك مكوناتها وعناصرها وهي معارف أو تمثلات تتفاعل فيها عوامل داخلية وخارجية، وعمليات آلية ومراقبة، ومعلومات واعية وغير واعية، وأخيراً قد تكون ذات مصادر أسرية أو مدرسية. **(علوي، 2009، ص7)**

1-2 الوعي الفونولوجي وتقييمه

قبل أن نستطيع تقييم أي مكوّن يجب علينا تعريفه، والوعي الفونولوجي مكوّن ليس من السهل وضع تعريف بسيط له، وهناك قضية أخرى تتعلق بما إن كان علينا اعتبار الوعي الفونيمي نوع من الفهم الإدراكي المتعلّق باللّغة أو إن كان علينا اعتباره مهارة (Alan G, Hugh W, 2015, p186)؛ ونشير هنا إلى أنّ بياجيه Piaget قد قام بدراسة القوانين التي تتحكّم في الانتقال من المهارة إلى الفهم، وذلك من خلال عملين هامين حيث خلص فيهما إلى أنّ الطفل عندما يتواجد أمام حدث أو موضوع ما يقوم بمجموعة من العمليات التي تخضع لنوع من التدرج تبدأ بالنجاح على مستوى المهارة وتمر عبر إضفاء طابع المَفْهمة على الفعل وتنتهي بالوعي. (علوي، 2009، ص22).، وما نعنيه بشكل أدق هو متى نقول أنّ الوعي الفونولوجي لطفل ازداد عن قياسنا له في المرة الأخيرة؟

يتعلّق جزء بما نعنيه بالوعي الفونيمي من ناحية بإدراك أنّ كلمة من مقطع واحد مثل: (بات) والتي يسمعها الفرد كصوت واحد. يمكن في الواقع تقسيمها إلى أصوات بداية وسط ونهاية، وبالمثل فإنّ ذلك متعلّق بإدراك أنّ الأصوات المنفردة على المستوى الفونيمي يمكن جمعها معا لتشكيل كلمات، وبغير ذلك لن يتمكن الطفل من فهم طلب جمع الأصوات التي تمثلها الحروف (ب-ا-ت) لتشكيل كلمة.

من ناحية أخرى يجب أن يأخذ الفهم الكامل للوعي الفونولوجي بعين الاعتبار حقيقة أنّه يشبه مهارة تتطور بمرور الوقت بطرف يمكن التنبؤ بها إلى حدّ ما؛ أي أنّ الأطفال يكتسبون مع انتقالهم من مرحلة ما قبل المدرسة وتقدمهم في المرحلة الابتدائية قدرة متزايدة على الإحساس والتفكير بالفونيمات في الكلمات والتحكّم بها. (Alan G, Hugh W, 2015, p186)

1-1-2 مستويات الوعي الفونولوجي:

- **المستوى الإبيوفونولوجي:** يشير الباحث برتان ستروندورفر Bertan Strondorfer ، إلى المرحلة الإبيوفونولوجية التي تظهر في حوالي ثلاث سنوات، وقبل هذا السن السلوكات الإبيوفونولوجية تظهر في الألعاب الفونولوجية، إنتاجات للقافية، قدرته على التفريق بين أصوات لغة الأم عن الأصوات الأخرى. كما نجد الطفل يضيف فونيمات في نهاية الكلمة غير موجودة في الكلمات الأصلية، فهي مرحلة لا تتعلق بالوعي الفونولوجي؛ بل هي مرحلة تسمح بنمو هذا الوعي فالاستعدادات الإيبيوفونولوجية تمثل الاكتساب الأوّلي غير الواعي حول المكونات الفونولوجية للغة، هو استعداد يرتكز على الحس لا على التفكير، فتظهر قدرة الطفل على التفريق بين الأصوات التي تنتمي إلى لغته الأم عن الصوت الآخر، فتظهر قدرته البسيطة في التقطيع كاستعداد شبه فونولوجي.
- **المستوى الميتافونولوجي:** هو مستوى أكثر تطورا من المستوى الإيبيوفونولوجي يمكن الطفل من التقطيع المقطعي، وهو اكتساب أوّلي غير واع. حسب كولن وماغنون (Colin & Magnon, 2007) الانتقال من المستوى الإيبوفونولوجي إلى المستوى الميتافونولوجي يعالج قبل تعلم القراءة بعامل التدريب.
- : هو المستوى الأكثر تطورا يتمكن فيه الطفل من التحليل المقطعي والفونيمي كما يتمكن من التعرّف على القافية، وهي معالجة معرفية بطريقة قصدية واعية. إنّ الاهتمام بموضوع الوعي الفونولوجي جعل عدّة دراسات كدراسة بلانشمان (Blanchman, 2004) تتنبأ أن الأطفال الذين لديهم أداءات عالية في المهمات الميتافونولوجية في مرحلة

الروضة لهم حظوظ أكثر من غيرهم في أن يصبحوا قراء جيدين، ويشير ميتينغلي **Mittingley** إلى أنّ الوعي الصوتي ينقسم إلى مستويين، وأنّ الاختلاف بينهما يرجع إلى مدى تعقّد العمليات المعرفية المتضمنة في أداء مهام كل مستوى، وهما:

- **مستوى الوعي البسيط:** يشير هذا المستوى إلى القدرة على أداء المهام التي تتطلب التعامل مع الوحدات الصوتية المكونة للغة، بالتقسيم والحذف والدمج، مثل عدد الفونيمات الصوتية، ومهمة دمج الوحدات الصوتية في كلمات، ومهمة تقسيم الكلمات إلى فونيمات صوتية مكونة لها، ومهمة حذف الفونيمات الصوتية، ويتطلب أداء هذه المهام القيام بعمليات معرفي بسيطة متتالية في الذاكرة، وبالتالي لا يشكل أداؤها عبئا على الذاكرة العاملة، ولا يتطلب مدى واسعا منها، ولذا يظهر هذا المستوى مبكرا لدى الأطفال حتى قبل التحاقهم بالمدرسة وتلقيهم برامج القراءة والكتابة.
- **مستوى الوعي الصوتي المركّب:** يشير هذا المستوى إلى القدرة على أداء مهام الوعي الصوتي التي تتطلب القيام بأكثر من عملية معرفية في الذاكرة العاملة بنفس الوقت، وبالتالي يشكل أداؤها عبئا على هذه الذاكرة، ويتطلب مدى واسعا منها، وذلك مثل مهمة المزاوجة الصوتية بين الكلمات على أساس اشتراكهم في إحدى الفونيمات الصوتية، أو مهمة نطق كلمة بعد حذف إحدى أصواتها. **(عباس، الرفاعي، 2018، ص114-115)**

أ- **تقييم المعارف الفونولوجية:** تمّت دراسة المهارات الفونولوجية انطلاقا من مهمّات مختلفة تتمثل في مقارنة أو معالجة الأصوات مستقلة عن معاني الكلمات، ويمكننا أن نميّز هنا بين مهمات تفيء الكلمات **Catégorisation de mots** وفقا للقافية المتعلّقة بهذه الكلمات، ومهمات الحذف الفونيمي، ومهمّات استبدال الفونيمات ومهمات عد الأصوات في الكلمة، ومهمات الكشف عن الوحدات المشتركة. والاختلاف بين هذه المهمات يكون حول طبيعة الوحدات اللغوية المتضمنة(المقطع، القافية، والفونام)، وعلى نوع المعالجة المطلوبة من الطفل، فالحساسية الفونولوجية تعتبر كبناء موحّد تتجلى في عدّة تمارين متنوعة. **(شنافي، 2019، ص127)**

راجع كاتس **Katz** ورفاقه الإجراءات المستخدمة في تقييم الوعي الفونيمي ووجدوا أنّ الباحثين قد استخدموا ما يزيد عن 20 مهمة لقياس الوعي الفونيمي في الكلمات، وأثناء تحليلهم لهذه الإجراءات تمّ تصنيف هذه المقاييس إلى ثلاث مجموعات عريضة: المجموعة الأولى تتعلّق بتحليل الفونيم، المجموعة الثانية تتعلّق بتركيب الفونيم، والمجموعة الثالثة تتعلّق بمطابقة الصوت؛ حيث تتطلّب مهمة تحليل الفونيم مستوى واضح نسبي من الوعي بالفونيمات لأنّها تتطلّب عد الفونيمات ونطقها وحذفها وإضافتها أو عكس الفونيمات الفردية في الكلمات. أمّا بالنسبة لتركيب الفونيمات فهناك في الحقيقة مهمة واحدة هي تركيب الأصوات، والتي يحاول فيها الفاحص نطق مجموعة من الفونيمات بشكل متقطع والطلب من الطفل وضعها معا لتشكيل كلمة، وهناك شكل أسهل من مهمة تركيب الأصوات تكون بالسماح للطفل الاختيار بين صورتين أو ثلاث صور لكلمة ممثلة في بسلسلة من الفونيمات. تستخدم مهمة مطابقة الأصوات عددا من الأشكال المختلفة تتطلب بشكل عام المقارنة بين الأصوات في كلمات مختلفة. **(Alan G, Hugh W, 2015, p192-193)**

وعليه نستطيع استخراج الجدول التالي فيما يتعلّق بتقييم المعارف الفونولوجية:

جدول رقم (38): يوضح مهام تقييم المعارف الفونولوجية وجزئياتها

تقييم المعارف الفونولوجية	المهـــام		جزئياتها
تقييم المعارف المتعلّقة بمعالجة القافية	مهمّة تفيء الكلمات تبعا لقوافيها؛ أين يُطلب من الطفل:		- جمع الكلمات التي تتقاسم نفس الصوت. - إعادة التعرّف على القافية. - الكشف عن الدخيل للقافية.
تقييم المعارف المتعلّقة بالفونام	مهمات الجمع	جمع صوت – كلمة	- يعيد التعرّف على فونيم معيّن في كلمة معيّنة.
		جمع كلمة - كلمة	- يقرر الطفل فيما إذا كانت الكلمتين المقدمتين له تشتركان في نفس الصوت الأوّلي والنهائي أو في نفس الصائت الوسطي.
		مهمة التجميع	- تركيب الفونيمات المقدّمة له بطريقة معزولة.
	مهمات العزل	عزل الصوت الأوّلي- الوسطي- النهائي	- إعطاء الطفل فونيما يشغل وضعا معينا انطلاقا من كلمة مُعطاة.
	مهمات التقطيع	مهمة التقطيع إلى فونيمات	- يطلب من الطفل إعطاء كل الفونيمات المكوّنة لكلمة مقدمة له.
	مهمات التعرّف	التعرف على فونام	- تحديد الفونام الذي تمّ حذفه بين كلمتين معينتين.
	مهمات الاستبدال	مهمة استبدال فونام	- يطلب من الطفل إنتاج كلمة جديدة بعد استبدال فونيم لكلمة معينة بفونيم آخر.
	مهمات الحذف	مهمة حذف فونيم	- يجب على الطفل إعطاء ما تبقى من كلمة حُذِف فونيم منها.

(شنافي، 2019، ص127-128)

يمكن استخدام عدد من المقاييس الجاهزة والمتوفرة لتقييم الوعي الفونيمي، وهناك المزيد منها قيد التطوير حاليا؛ إذ قمنا بعرض قائمة تتضمن 16 اختبارا ولخّصنا معلومات مهمّة حول كل منها.

حيث يلخّص الجدول رقم(113) أدناه المدى العمري المناسب والمهارات التي يفحصها كل اختبار إضافة إلى الاستخدام المناسب والتطبيق والتصميم، وبالرغم من أنّ بعض الاختبارات معيارية المرجع؛ إلّا أنّها تتضمن جميعا علاقات تنبئية راسخة بتطور مهارات تمييز الكلمة.

جدول رقم (39): يوضح اختبارات تقييم الوعي الفونيمي من حيث المدى العمري المناسب والمهارات التي يفحصها كل اختبار، الاستخدام المناسب والتطبيق والتصميم

	المدى العمري المناسب	المهارات المفحوصة والاستخدام		تصميم الاختبار والتطبيق	
المقياس	الروضة-الصف الثالث	المهارات المفحوصة	الاستخدام الأكثر شيوعا	فردي/جماعي	محكّي/معياري المرجع
الاختبار الشامل للمعالجة الفونولوجية	ر- 12	التركيب، التحليل، الحذف	تشخيصي	فردي	معياري
اختبار ما قبل المدرسة	بستان- ر	التركيب، الحذف	تشخيصي لما قبل	فردي	معياري

للعمليات الفونولوجية والمطبوعات			المدرسة		
المؤشرات المستمرة للمهارات الأساسية المبكرة في القراءة والكتابة	ر- 1	التعرف على الفونيم، بداية الطلاقة للصوت	المسح، مراقبة التقدم، التحليل	فردي	محكّي
التقييم التشخيصي للقراءة المبكرة	ر-3	التركيب، السجع، التحليل	تشخيصي	فردي	معياري
ثعلب في قفص	ر-2	التركيب، السجع، التحليل	تشخيصي	فردي	محكّي
اختبار ليندامود للإدراك السمعي	ر-12	التحليل والإبدال	تشخيصي	فردي	محكّي
اختبار الوعي الفونولوجي	ر-5	السجع، التركيب، التحليل، الحذف	تشخيصي	فردي	معياري
اختبار روزنر للتحليل السمعي	ر-3	الحذف	تشخيصي	فردي	محكّي
اختبار التهجئة المختلفة	ر-1	مطابقة بين الحرف والصوت	غير رسمي	جماعي	محكّي
اختبار الوعي الفونولوجي-2+	ر-2	مقارنة الصوت	المسح، الناتج	جماعي	معياري
اختبار بوب-سنجر لتحليل الفونيم	ر-1	التحليل	غير رسمي	فردي	محكّي
بطارية اختبارات القراءة لوودروك	تمهيدي-ر-راشدين	التركيب، التحليل	تشخيصي	فردي	معياري
تقييم تكساس الأساسي للقراءة	ر-3	التركيب، التحليل	المسح، مراقبة التقدم، الناتج	فردي	محكّي
اختبار الوعي الفونولوجي2+(TOPA-2+)	ر-2	الصوت الأول والأخير، مطابقة الصوت والحرف	المسح	جماعي	معياري
اختبار تقييم وقياس القراءة(ALMSweb)	ر-1	تحليل الفونيم	مراقبة التقدم	فردي	محكّي
فهمت، اجعلها تمشي Get it Got it Go !	تمهيدي-ر	الجناس، السجع	مراقبة التقدم	فردي	محكّي

(Alan G, Hugh W, 2015, p194)

2-2 الوعي المعجمي الدلالي وتقييمه

أ- الوعي المعجمي الدلالي:

- **الوعي المعجمي الدلالي بالكلمة(03-07 سنوات):** للطفل دور فعّال في اختيار المفردات والقواعد التي يتعلّمها، فقدراته على الملاحظة والتمييز اللذين يتحكّمان في نوع المفردات والتراكيب اللغوية التي يكتسبها في كل مرحلة، فهو يسمع بعض الكلمات آلاف المرّات دون أن يتعلّمها، مثلا: أداة التعريف مثلا، واو العطف، الاسم الموصوف، أدوات الاستفهام والنفي لا يتعلّمها الطفل مهما تكررت على مسمعه قبل السنة الثانية والنصف رغم أنّ الكبار يستخدمونها في كلامهم.

وكلّما كانت المفاهيم اللغوية أكثر تعقيدا يتأخّر اكتساب القواعد اللغوية المتعلّقة بها، فمفهوم الجمع أكثر تعقيدا من المفرد لذا يتعلّم الطفل كلمة قلم قبل كلمة أقلام وسيارة قبل سيارات، ومفهوم المثنى أكثر تعقيدا من مفهوم الجمع لأنّ المثنى جمع محدد(إثنان) دون زيادة أو نقصان لذا فالطفل يقول سيارات قبل أن يقول سيارتين، فالجمع من الناحية التركيبية أكثر تعقيدا من المفرد فهو مضاف إليه لاحق كعلامة جمع المذكر السالم أو بعض الزيادات في الصيغة(ولد-أولاد، رجل-رجال، بين-بيوت) والمثنى أكثر تعقيدا من حيث التركيب من الجمع فهو جمع مسبوق أو متمم بكلمة اثنين.

إنّ الطفل يسمع المفردات والتراكيب اللغوية التي تعبّر عن مفاهيم لا يدركها فلا يعيرها انتباها وبالتالي لا يتعلّمها مهما تكررت على مسمعه، فلا يتعلّم المثنى إلا بعد أن يدرك مفهوم المعرفة ويميّزه عن النكرة ولا يستطيع أن يتعلّم صيغ مختلفة للفعل إلّا بعد أن يدرك تقسيم الزمن إلى الماضي والمضارع والمستقبل. وعموما فإنّ هذا الادراك اللغوي ليس إلّا القدرة على التأمل في اللغة نفسها كموضوع للمعرفة والتفكير وليس اعتبارها مجرّد وسيلة لنقل الأفكار والمعرفة. **(العباجي، 2005، ص3)**

ب- تقييم الوعي المعجمي الدلالي:

حسب اطلاع الباحثة وما توفر لديها من دراسات سابقة حول تقييم مستوى الوعي المعجمي الدلالي؛ فإنّه يمكن تقسيمها إلى نوعين: دراسة الباحثة العباجي ندى فتاح(2005) التي ارتكزت على اختبار صحّة الفرضية التي وضعها شورفي **Chervy**والقائلة أنّ إدراك التراكيب اللغوية لا يكتمل قبل سن السابعة أو الثامنة إلّا أنّ أنواعا بسيطة من هذا الإدراك تظهر في سن مبكرة من العمر كالثانية مثلا، ودراسة الباحث اسماعيل علوي (2009) التي ارتكزت على تتبع المراحل النمائية والتكوينية للتمثلات الدلالية الواعية بالجملة المبنية للمجهول عند الطفل وتحديد الفترة الزمنية التي يستطيع فيها الطفل الوعي بدلالة هذه الجملة و بمكوناتها وعناصرها، التحقق مما إذا كان الطفل يعتمد على معيار الحدث المثير ومعيار الحدث غير القابل للقلب والفعل البسيط في فهمه لهذه الجملة وإنتاجها وإدراكه لمكوناتها وعناصرها والحكم عليها، السعي إلى معرفة ما إذا كان الأطفال صغار السن يستعملون التبريرات الدلالية قبل التبريرات التركيبية في تأكيدهم للترادف أو التضاد بين الجملة المبنية للمجهول والجملة المبنية للمعلوم؛ وذلك بالاعتماد على الأسلوب المنهجي القبلي الذي يعمل على تحديد مختلف التمثلات الدلالية الواعية ومجموعة من الإجابات الصحيحة المحتملة والتبريرات المناسبة.

- **تقييم مستوى الوعي المعجمي الدلالي بالكلمة حسب الباحثة العباجي ندى فتاح(2005):** حيث استعملت الباحثة أداتين لإنجاز بحثها، الأولى عبارة عن اختبار لفظي والثانية تسجيلات صوتية يتم إسماعها للطفل ثمّ توجيه أسئلة له حول ما سمعه في الشريط من كلام.

جدول رقم(40): يوضح أدوات قياس مستوى الوعي المعجمي الدلالي بالكلمة من03 إلى07سنوات حسب الباحثة العباجي ندى مفتاح(2005)

الأداة الأولى	قامت الباحثة بإعداد اختبار بسيط للإدراك اللغوي؛ حيث اختارت الكلمات المحلية التي لها علاقة بمحيط الطفل وبيئته، ولذلك قامت بتهيئة عشرة أزواج من الكلمات كاختبار.
الأداة الثانية	تمّ إعداد شريط تسجيل يحتوي على عبارات شائعة بين الأطفال تحوي أخطاء لغوية ولفظية وقواعدية تم إسماعها لكل فل بصورة منفردة، ثم يتم استجوابه عن الخطأ في الكلام الذي سمعه، وما هو الكلام الصحيح أي يُطلب منه أن يصحح الخطأ اللغوي الذي سمعه. الغرض من هذه الأداة هو الكشف عن قابليات الإدراك اللغوي المتمثلة في المهارات الإدراكية اللغوية التي حدّدها تشومسكي، والتي هي: - القدرة على تمييز(الإبدال) أي نطق الكلمة بصورة غير صحيحة لاستبدال صوت أو أكثر بآخر قبله أو بعده، مثل: لفظة (تعبان) بلفظ(تبعان) ولقياس هذه القدرة تمّ إسماع الطفل العبارة التالية: رجع الطفل من المدرسة وقال لأمه: ماما أنا تبعان وجوعان وعطشان. ويُعطى الطفل درجة واحدة لكل كلمة يدركها خاطئة ودرجة واحدة لكل كلمة يصححها ويعطى الطفل صفرا في حالة عجزه عن التمييز الصحيح. - القدرة على ملاحظة النبرة غير الصحيحة أي إدراك النبرة إذا جاءت في غير مكانها المناسب وهنا يستمع الطفل إلى العبارة التالية: نحب نشربي الشاي مع السكر. تلفظ السكر بدون تشديد السين وعلى الطفل أن يدرك هذا الخطأ ويعيد الجملة بشكل صحيح. - القدرة على التوافق بين عناصر الجملة الواحدة من حيث العدد والجنس أي إدراك صيغة الجمع وجنس الشيء، ولقياس هذه القدرة يستمع الطفل إلى العبارة التالية: أعطني قلم ملونين، جاء أمي، في الشارع سيارات اثنتين. - القدرة على تصحيح الجمل التي تحوي على كلمات غير مناسبة ليس من جنس الكلام ولقياس هذه القدرة يتم إسماع الطفل العبارة التالية: نحن نأكل جبنة وحليب، نحن نشرب شاي وخبز. - القدرة على التمييز بين الألفاظ التي تشير إلى الكل والألفاظ التي تشير إلى الجزء ولقياس هذه القدرة يتم إسماع الطفل العبارة التالية: الأولاد هو يضربوني، محمد يضربوني.

(العباجي، 2005، ص47-48)

- **تقييم مستوى الوعي المعجمي الدلالي بالجملة حسب الباحث إسماعيل علوي(2009):** حيث استعمل الباحث مجموعة من أدوات التقييم، وهي موضّحة في الجدول:

جدول رقم(41): يوضح أدوات قياس مستوى الوعي المعجمي الدلالي بالجملة حسب الباحث إسماعيل علوي(2009)

بالنسبة لتتبع مراحل نمو الوعي الدلالي بالجملة المبنية للمجهول عند الطفل				
التجربة	**فرضيتها**	**الأسلوب**	**الاختبارات**	
الأولى	يجد الأطفال صغار السن صعوبة في فهم وإنتاج الجملة المبنية للمجهول	أساليب متعددة المضامين والأبعاد تتناسب مع المستويات المدرسية المعتمدة في	اختبار المقارنة والفهم	المجموعة الأولى: عبارة عن ثلاث صور لأحداق مُنفّذها معلوم وبارز في

		هذه الدراسة		الصورة ومرفقة بجملة مبنية للمجهول.
				المجموعة الثانية: عبارة عن ثلاث صور لأحداث منفّذها مجهول وغائب عن الصورة، ومرفقة بجمل مبنية للمعلوم.
			اختبار الفهم والإنتاج	يهدف هذا الاختبار إلى التحقق مما إذا كان فهم الطفل للجملة المبنية للمجهول وإنتاجها لهما علاقة باعتماده على معيار الحدث المثير.
			اختبار الاختيار والتفسير	يهدف هذا الاختبار إلى التأكد من اعتماد الطفل على الحدث الغير قابل للقلب في اختياره وتفسيره للجملة المبنية للمجهول.
			اختبار الفهم والترتيب	يهدف هذا الاختبار إلى التأكد من اعتماد الطفل معيار الفعل البسيط المبني للمجهول.
الثانية	يتوفر الأطفال على وعي دلالي في أحكامهم وتعريفاتهم للجملة المبنية للمجهول ويتحول إلى وعي تركيبي مع تقدمهم في السن.	الاعتماد على ثلاث اختبارات لفظية	اختبار الحكم على الجملة	سرد قصة مع اقتراح مجموعة من الجمل الصحيحة أو الخاطئة تركيبيا والجمل الممكنة أو غير الممكنة دلاليا ومطالبتهم باختيار الجملة المناسبة والحكم عليها
			اختبار تحديد الفاعل	جمل تتضمن أفعال

			في الجملة	مبنية للمجهول لازمة ومتعدية وعلى المفحوص تحديد الفاعل أو المنفذ الحقيقي للفعل
			اختبار تعريف مكونات الجملة	تقديم جمل مبنية للمجهول وحث الطفل على الإجابة على أسئلة تتعلق بتحديد الأدوار الدلالية أو الأدوار التركيبية لمكونات وعناصر هذه الجملة.
الثالثة	يساعد الوعي الدلالي المبكر الطفل المتمدرس على إدراك العلاقة بين الجملتين المبنية للمعلوم و المبنية للمجهول والحكم عليهما.	الاعتماد على اختبارين أساسيين	اختبار تحويل الجملة	يختص بمهمة تحويل الجملة من البناء للمعلوم إلى البناء للمجهول
			اختبار الحكم بالترادف أو التضاد	يتمثل في مطالبة المفحوص بإصدار أحكام إمّا بالترادف أو التضاد بين جملتين وحثه على تقديم مبررات لازمة لهذه الأحكام.

بالنسبة لنمو الوعي الدلالي واستراتيجيات فهم الجملة المبنية للمجهول و إنتاجها

التجربة	فرضيتها	الأسلوب	الاختبارات	
	يجد الطفل صغير السن صعوبة في فهم الجملة المبنية للمجهول مقارنة مع الجملة المبنية للمعلوم في حالة غياب الفاعل أو منفذ الفعل، يركز اهتمامه على الحدث في حد ذاته والتحول الذي يلحق بالموضوع أو المفعول به، أمّا في حالة حضور الفاعل	الأسلوب الذي تمّ اعتماده هو مواجهة المفحوصين بمجموعة من الصور مرفقة بجمل إمّا مبنية للمجهول أو للمعلوم.	**اختبار الفهم والانتاج**	يسعى إلى تحديد طبيعة العلاقة بين قدرة الطفل على فهم الجملة المبنية للمجهول وانتاجها، وخصوصية الحدث ودرجة إثارته للإنتباه

	في الجملة فينتبه إلى منفذ الفعل أو الفاعل يعتمد الطفل في فهمه وإنتاجه وتفسيره للمجملة المبنية للمجهول على معارفه العامّة وخبراته وتجاربه اليومية، ويستعين في ذلك بمعيار الحدث المثير مقارنة مع الحدث غير المثير وبمعيار الحدث غير القابل للقلب مقارنة مع الحدث القابل للقلب وأخيرا بمعيار الفعل البسيط مقارنة مع الفعل المركب			
			اختبار الاختيار والتفسير	يهدف إلى التأكد من اعتماد الطفل على معيار الحدث غير القابل للقلب في اختياره وتفسيره للجملة المبنية للمجهول.
			اختبار الفهم والترتيب	الهدف منه هو التأكد من اعتماد الطفل على معيار الفعل البسيط المبني للمجهول في فهمه و ترتيبه لعناصر الجمل المقترحة عليه، مقارنة مع الفعل المركب المبني للمجهول على المستوى الدلالي والصرفي
الأساليب التطبيقية	تطبيق هذه الاختبارات تطلّب اعتماد هذه الإجراءات: - استعمال التطبيق الفردي، كأسلوب تجريبي في هذه التجربة. - الاحتفاظ بنفس التسلسل في تطبيق هذه الاختبارات، وهي على التوالي: (اختبار المقارنة والفهم، اختبار الفهم والإنتاج، اختبار الاختيار والتفسير، اختبار الفهم والترتيب) - توظيف رموز معبرة عن الأداءات المخصصة لهذه التجربة، مثل: (فه-ج-مج تشير إلى فهم الجملة			

	المبنية للمجهول)			
بالنسبة لنمو الوعي الدلالي واستراتيجيات إدراك مكونات الجملة المبنية للمجهول والحكم عليها				
التجربة	فرضيتها	الأسلوب	الاختبارات	
	يتمكن الطفل من إصدار حكمه الدلالي الواعي على الجملة المبنية للمجهول منذ سن مبكرة، ولكن مع تقدمه في السن يستطيع إصدار أحكام تركيبية واعية. يجد الطفل صعوبة في تحديد الفاعل الحقيقي في الجملة المبنية للمجهول والتي تتوفر على أفعال متعدية. يستطيع الطفل منح أدوار دلالية واعية لمكونات الجملة المبنية للمجهول لكن مع التقدم في السن يتمكن من إدراك وظائفها التركيبية الواعية.	اقتراح مجموعة من الجمل المبنية للمجهول على المفحوصين ومطالبتهم إما باختيار الجملة المناسبة مع تقديم المبررات و إمّا بتحديد الفاعل أو المنفذ الحقيقي في هذه الجملة، وإما بحثهم على إعطاء تعريفات لمكونات وعناصر هذه الجملة.	**اختبار الحكم على الجملة**	الهدف منه هو حث الطفل على اقتراح التفسيرات التي تبرر اختياره للجملة المناسبة وإصدار الحكم عليها. على أن ما يهم هو تحديد طبيعة تمثلاته للجمل المقترحة عليه ونوعية الأحكام الصادرة حولها.
			اختبار تحديد الفاعل في الجملة	التحقق مما إذا كان ترتيب الكلمات في الجملة المبنية للمجهول وحذف الفاعل يعيقان عملية الحكم على هذه الجملة أو تعيين الفاعل الحقيقي.
			اختبار تعريف مكونات الجملة	تحديد مراحل نمو التمثلات الدلالية الواعية بمكونات الجملة المبنية للمجهول عند الطفل.
بالنسبة لنمو الوعي الدلالي والتحصيل الدراسي				
التجربة	فرضيتها	الأسلوب	الاختبارات	

	يتوفر الأطفال قبل سن التمدرس على تمثلات دلالية واعية تساعدهم على فهم الجملة وتحويلها الى البناء للمجهول يتمكن الأطفال الصغار في السن من إدراك الترادف أو التضاد بين البناء للمعلوم والبناء للمجهول يعتمد الأطفال صغار السن في تأكيدهم للترادف او التضاد بين الجملتين على تبريرات دلالية ومع التقدم في السن تتحول الى تبريرات تركيبية.	اقتراح مجموعة من الجمل المبنية للمعلوم والمبنية للمجهول على المفحوصين ومطالبتهم إما بإعادة ذكرها أو كتابتها دون ذكر الفاعل أو استعماله في هذه الجمل وإما مقارنتها وتأكيد الترادف أو التضاد بينهما	**اختبار تحويل الجملة**	التأكد من مدى توفر الأطفال صغار السن على كفاءات وقدرات مبكرة تساعدهم على انجاز مهمة تحويل الجملة من البناء للمعلوم إلى البناء للمجهول
			اختبار الحكم بالترادف أو التضاد	تحديد الفترة العمرية أو المستوى الدراسي الذي يتمكن فيه الأطفال من إصدار أحكام بالترادف أو التضاد بين جملتين الأولى مبنية للمعلوم والثانية مبنية للمجهول.

3-2 الوعي المورفوتركيبي(الصرفي النحوي) وتقييمه:

أ- الوعي المورفوتركيبي: بعد تعلّم القواعد المورفولوجية الخاصّة بالكلمات يبدأ الطفل حينها باكتساب القواعد النحوية، فيكتسب الطفل نظامه القواعدي مباشرة بعد انتظام الأصوات اللغوية واكتمالها أي منذ تكوين الكلمات الأولى. **(تكوتي، 2011، ص56).**؛ فأهمية المعرفة المورفولوجية كبيرة جدا في تطوّر اللغة لأنّها تساعد في اكتساب كلمات جديدة وفي تركيب الجمل، وتعلّقت الأبحاث حول اكتساب المعارف المورفولوجية بأبعادها الثلاثة: المورفولوجيا الاعرابية، المورفولوجيا الاشتقاقية ومورفولوجيا الكلمات المركبة. **(شنافي، 2019، ص156)**

وبحسب دراسات بوتي وكنتير وسان بيار **(Petit, Canter et Saint-Pierre, 1983-1985)**؛ فإن السن يعتبر عاملا مهما في نمو الوعي اللساني بالجملة عند الطفل فهو ينتقل من مرحلة الاستعمال اليومي للغة إلى مرحلة الوعي اللساني، والقدرة على الانتباه والتفكير في المواضيع اللسانية.

وقد ثبت مؤخرا أنّ الطفل يكتسب نوعين من المعارف أوّلهما معجمي تركيبي وثانيهما دلالي وفشل الكثير من النظريات يعود حسب دي بوشرون **(De Boucheron, 1981)** إلى إغفال أصحابها للمظهر التفاعلي لهذين النوعين من المعارف. **(أحرشاو، 1993، ص 114)**

طرح روندال **Rondal** في هذا أهم الصعوبات التي يواجهها الطفل في إنتاج وفهم الجمل مع التركيز على الخصائص التي تجعل الطفل يمر بشكل تدريجي من مرحلة الكلمة إلى الجملة المكوّنة من كلمتين دون رابط إلى إنشاء خطاب مستقل ومتكامل يراعي فيه الخصوصية النحوية والتركيبية للنظام اللغوي. **(خاتري، 2018، ص3)**

يبدو أنّه وفي سن السنة ونصف(1.5سنة) في بعض اللغات يكون الطفل قادرا شفويا على إنتاج أشكال إعرابية، أمّا بالنسبة للأشكال الاشتقاقية فإنّ أولى الانتاجات تتم بعد سن العامين، والحقيقة أنّ الأطفال يكتسبون بعض المفاهيم المتعلّقة بشكل الكلمات حتى قبل البدء في القراءة ... وما اتفقت عليه عديد الدراسات أمثال دراسة كارليسل **(Carlisle, 1995)**، والتي أقيمت في عدّة لغات على أنّ اكتساب القواعد الإعرابية يتم وبصفة سريعة قبل اكتساب القواعد الاشتقاقية، ويمر استخدام القواعد الاعرابية في اللغة الشفوية عند الطفل بالمراحل التالية: إنتاج أشكال معرّبة منتظمة وغير منتظمة دون إمكانية التعميم على الكلمات الجديدة، الإفراط في تعميم القواعد المورفولوجية التي تؤدي إلى إنتاج أشكال غير صحيحة، اكتشاف الاستثناءات والأشكال غير المنتظمة، ثم التطبيق الصحيح للقواعد. **(شنافي، 2019، ص156-157)**

- **اكتساب التراكيب:** أوضح براون **(Brown, 1973)** أنّ الطفل عندما يكتسب كلمات جديدة، ويفهم معانيها؛ فإنه عندئذ يكتسب القواعد المورفولوجية أي القواعد التي تنطبق على هذه الكلمات، مثل: صيغة الفعل، وصيغ الملكية والجمع المنتظم وصيغ الحاضر المستتر وصُور النفي، وبعد أن يتعلم الطفل القواعد المورفولوجية الخاصة بالكلمات فإنه يكتسب القواعد الصرفية.

أكّدت دراسات غينيشي (Gineshi, 1981)، وغليسون (Gleason, 1985) أنّه حتى الأطفال الصغار ويُظهرون فهمًا للقواعد الصرفية عند بناء الجمل البسيطة المكونة من كلمتين حيث يكتسبون هذه القواعد بشكل اتفاقي يأتي من الحس السمعي لترتيب الكلمات التي يسمعونها من الراشدين، ولا يعني ذلك أنهم مجرد مقلّدين لما يسمعونه من الكبار، وإنّما يزداد قدر استخدامهم لقواعد تركيب الجمل تدريجيا. **(الفرماوي، 2006، ص52-53)**

وفيما يتعلق باكتساب الجمل فإنّ دراسات كثيرة أثبتت أن اكتساب الجمل عند الأطفال يزداد مع النمو بدء من السنة والنصف إلى خمس سنوات، فقد كشفت الدراسات التي قامت بها ماكارثي **(Macarthy, 1954)** بعرضها أنّ هناك 3 عوامل لتكوين الجمل:

- **مرحلة الكلمة(1-2 سنوات)**: التي تقوم مقام الجملة(نهاية العام، وبداية السنة الثانية)
- **مرحلة الجملة الناقصة(2-3سنوات)**: يستخدم الطفل فيها كلمتين أو أكثر فهي جمل ناقصة تلغرافية.
- **مرحلة الجملة التامة(بداية السنة الرابعة تقريبا)**: توضح الدراسات أنّ الجمل البسيطة يتناقص عددها بدء من السنة الثالثة من عمر الطفل، وتحل محلها تدريجيا الجمل المركبة والأكثر تعقيدا. **(بوعزة، 2017، ص68)**

أمّا ماكنيل **(Macneil, 1970)** فيقترح ثلاث مراحل للنمو اللّساني عند الطفل:

- **المرحلة الأولى:** تتعلق بقاموس أحادي التعبير.
- **المرحلة الثانية:** تخص قاموس الجمل.

- **المرحلة الثالثة:** ترتبط بقاموس الكلمات.

ففي الأوّل لا يمكن الحديث عن الانفصال التام بين التركيب والدلالة، إذ أنّ الكلمة الواحدة تستعمل للتعبير عن دلالة جملة بأكملها أو عدة جمل؛ وبالتالي فإن ما يشبه هذا القاموس الأحادي التعبير غالبا ما يُرهق ذاكرة الطفل بفعل غموضه الكبير الناتج من ناحية أولى عن التعبير بكلمة واحدة عن دلالة جملة أو أكثر والتعبير من ناحية أخرى عن الكلمة نفسها بعدة مداخيل معجمية.

إذ أنّه وبانتقاله من القاموس الأحادي التعبير إلى قاموس الجمل يستمر الطفل في اختزان المعلومات، والأخبار التي ينقصها التمايز و الاستقلال؛ حيث أنّ تعريف الجملة المعينة لا علاقة له بالتعريفات المتعلقة بالجمل الأخرى. إلاّ أنه مع ظهور قاموس الكلمات الذي يشكل الصيغة الجديدة لقاموس الجمل يصبح نظام السمات الدلالية للطفل قريب الشبه من ذلك الذي نجده عند الراشد، وإذا كانت العلامات الأولى على انبناء قاموس الكلمات تتحدد حسب ماكنيل **Macneil** في الفترة الممتدة من 28-30 شهرا؛ فإن توسيع هذا القاموس يتحقق بفعل أسلوبين نمائيين:

الأسلوب الأوّل: النمو الأفقي أو ما يسمى "النمو العرضي" الذي تشكل فيه الكلمة جزء من قاموس الطفل رغم عدم استكمالها لجميع السمات الدلالية التي يسندها إليه الراشد، فهو يتعلق بتنظيم وإثراء السمات الدلالية التي سبق للطفل أن اكتسبها.

الأسلوب الثاني: النمو العمودي بمعنى النمو الطولي الذي تحظى بموجبه جميع السمات الدلالية للكلمة بمكانة محددة في قاموس الطفل، وبما أن التمثلات الدلالية تبدو في البداية متباينة فإن إقامة علاقات بين عناصرها المتماثلة تمثل الدور الرئيسي لهذا النمو. **(أحرشاو، 1993، ص78-79)**

وبذكر الأعمال والأبحاث السيكولوجية، فهي الأخرى قد اهتمت بمختلف وحدات وعناصر اللغة كالفونيم، الاسم، الكلمة، الفعل. لنجد أنّ الجملة أخذت حيزا كبيرا من هذه الاهتمامات، وهي الحقيقة التي توضحها الدراسات التي تمحورت حول مختلف أنواع الجمل البسيطة، المعقدة، المركبة، الصحيحة، الخاطئة، المُبهمة، المجازية، الاستفهامية والمنفية هذه الأنواع التي كانت حولها الكثير من الأسئلة الجوهرية، من قبيل: كيف يدرك الطفل الجملة؟ ما طبيعة التمثلات التي ينتجها الطفل حول الجملة؟ ما هي طبيعة الأحكام التي يُصدرها؟ ما هي المعايير التي يعتمدها في قبول أو رفض الجملة؟ ما هي الاستراتيجيات التي يوظفها لإدراك العلاقات بين مكونات الجملة و عناصرها؟ هل يدرك الطفل الجملة كوحدة لسانية مستقلة أم كمضمون دلالي؟

حيث أنّ التجربة التي أجراها بوتي وآخرون **(Boutet et al, 1983-1985)**، والتي قد شملت 142 طفلا أعمارهم تتراوح بين 6 و11 سنة باعتماد اختبارين الأول يتمثل في انتاج الجملة ومُطالبة الأطفال اقتراح جمل قصيرة، طويلة، سهلة أو صعبة، أمّا الثاني فتمثل في مُطالبتهم بإعطاء تعريف لكلمة (جملة) مع تقديم التبريرات اللازمة؛ بحيث لم تتم مقارنة أجوبة الأطفال مع أجوبة الراشدين كما هو معمول في باقي الدراسات، أمثال: كليتمان **Kleitman** ، هاكس **Hacks** وآخرين... ولعلّ من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، هي:

- أهمية المدرسة ودورها في تلقين الطفل القواعد التركيبية والصرفية واكتساب الخطاب اللساني الواعي (جملة، فعل، اسم).

- يستطيع الطفل التخلي تدريجيا عن معرفته التلقائية فابتداء من سن 6سنوات يستطيع تكوين معرفة حول اللغة، والتي تُشبه في بعض مظاهرها المعرفية تلك التي يتوفر عليها الراشد.
- تعمل المدرسة على صقل معارف الأطفال، وتنظيم مهاراتهم وقدراتهم اللسانية ابتداء من سن 6سنوات فعملية تعلم القراءة والكتابة تساعدهم على الانتباه والتفكير في الخاصية الخطية والمادية للغة وفي التوزيع المكاني لعناصر الجملة كالحروف والكلمات. **(علوي، 2010، ص 90)**

ولعلّ أحد أهم المنجزات أثناء مراحل اكتساب النحو هو الطريقة التي يتعلم بها الأطفال إضفاء المعنى على جملهم البسيطة، وقد قدّم براون **Brown** وصفا كاملا لهذا النوع من الارتقاء النحوي لدى الأطفال، فقد لاحظ على سبيل المثال: أنّ الأطفال يكتسبون مورفيمات معينة بترتيب واضح الانتظام. **(Bellfroid, B et Ferreiro,E, 1979, p222)**

لنجد أنّ أهم المورفيمات تُكتسب عند الطفل بين 3 و9 إلى 10 سنوات. **(زغيش، 2001، ص 77)**، وهو يقصد بالمورفيمات (براون **Brown**) الأدوات التي تساعده على إعطاء مزيد من المعنى الدقيق للكلمات التي يستخدمها، فأثناء هذه الفترة يكتسب الأطفال ما يشير إلى الجمع أو ما يشير إلى الملكية.

وفي دراسة مستعرضة لـ 21 طفلا تأكّد ديفيلايرز **Divilliers** ممّا انتهى إليه براون **Brown** فيما يخص نظام اكتساب المورفيمات، وهو ترتيب معقول إلى حد كبير، فالمورفيمات البسيطة يتم اكتسابها مبكرا عن المورفيمات الأكثر تعقيدا، وهو المبدأ نفسه الذي يحكم الارتقاء المعرفي لدى الأطفال.

هذا التوازي في ارتقاء اللغة والمعرفة جعل إلى القول من طرف بعض المنظرين أنّ ارتقاء اللغة يعتمد على مستوى الارتقاء المعرفي السابق للطفل، ومن الملاحظ أنّ تعلّم اللغة لن يكون عملية فعالة ما لم يتعلّم الطفل قواعد محددة لكل مجموعة جديدة من الكلمات التي يتعلمها(لك أن تتخيل كم من الوقت سيمضي لو أن الطفل تعلم الاشارة إلى شيئين أو مجموعة أشياء، ثم كان عليه أن يتعلم الجمع في كل مرة يرغب في ذلك، ولحسن الحظ فإنّ الأطفال يتعلمون قواعد نحوية عامة يمكن أن تُستخدم مع الكلمات الجديدة بنفس طريقة استخدامها مع الكلمات المألوفة **(شنافي، 2010، ص41)**، ومن المظاهر الارتقائية الأخرى في النمو قدرة الأطفال على صياغة الأسئلة ففي هذه المراحل يستطيع الطفل استخدام كلمات استفهام مع إجراء التعديلات اللازمة لتصبح جملة استفهام، وبالتدرج تتضح قدرة الطفل على استخدام وفهم الجمل المبنية للمعلوم والمبنية للمجهول.

وإذا كانت التمثلات المعجمية **représentations lexicales** الجنس(ذكر، أنثى) العدد، الجذر اللواحق، والتمثلات النحوية(صنف الكلمة، الفعل، الفاعل والمفعول به) التي يستخلص بموجبها الطفل الرسالة الصوتية التي يستقبلها، فيتوجب عليه كذلك استعمال قدراته المورفو تركيبية لاكتساب كلمات جديدة؛ فقد تبينت العديد من الدراسات أن الأطفال يقومون بهذه العملية باكرا، وفي هذا الصدد يُسلّم بلوم **(Bloom, 1994)** أنّ الطفل يوظف بواسطة ما يُطلق عليه **Boatstrap** التركيبي والدلالي، ومن جهة يستعمل قطع صغيرة من المعارف التركيبية بُغية اكتساب معنى الكلمة **Boatstrap** تركيبي، ومن جهة أخرى فالقطع الصغيرة من المعارف الدلالية تسمح له باكتساب الطبيعة التركيبية للكلمات **Boatstrap** دلالي. **(Bellfroid , B et Ferreiro,E, 1979, p 222)**

- **إصدار الأحكام التركيبية:** وفيما يخص إصدار الأحكام التركيبية الواعية، فهي بحسب كومبر **(Gombert, 1990)** لا تظهر إلا بعد 7سنوات فما فوق، أمّا فيما يتعلق بالتصحيح الذاتي وتصحيح الأخطاء التركيبية للآخرين ورفض بعض الجمل الخاطئة تركيبيا يمكن اعتبارها نوعا من المراقبة التركيبية التلقائية فتكون قبل سن 7سنوات، فنجاح الأطفال في مثل هذه المهام يعود إلى معرفتهم الضمنية باللغة على الرغم من أنّ روندال **Rondal** يشير لوجود صعوبة في التمييز بين أحكام الطفل التركيبية والأحكام الدلالية. **(علوي، 2010، ص92-93)**

ب- تقييم المستوى المورفوتركيبي: يهتم هذا المستوى بالبحث في كلمات الجُمل وترتيبها، وأثر كل كلمة منها في الأخرى تقديما وتأخيرا؛ أي علاقة كلمات الجملة بعضها ببعض، وكذلك أنواع الجمل ووظائفها.

إذن فالتحليل التركيبي يهتم بدراسة توليد وتسلسل المونيمات داخل الملفوظ، الجملة أو النص بمعنى تحليل الطريقة التي تنتظم بها البرادغمات **(Paradigmes)** المعجمية داخل التركيبات(**Syntagmes**)، وبناء أشكال التعبير(المدلول) عن طريقه من خلال شكل المحتوى(الدال)، ومن خلال ما يقوم به التحليل التركيبي من تقطيع للملفوظات المعقدة إلى ملفوظات بسيطة، ودراسة كل مكوناته والعلاقات التي تربط بينها، فهو يُعتبر تكملة للتحليل المورفولوجي؛ إذ أنّ دراسة الوظائف يجب أن تكتمل بدراسة الجمل، وكذلك دراسة الجملة تكملها دراسة النص. **(زغيش، 2001)**

وحسب اطلاع الباحثة وما توفر لديها من دراسات سابقة حول تقييم المستوى المورفوتركيبي؛ فإنّه يمكن تقسيمه إلى نوعين: دراسة الباحثة زغيش وردة (2001) التي ارتكزت على أهم الوسائل المستعملة لتقييم المستوى التركيبي للغة وهي مؤشر الطول المتوسط للإنتاج اللفظيLMPV، ودراسة الباحث شنافي عبد المالك (2019) التي ارتكزت على المكونات المورفواشتقاقية في عملية التقييم.

- **تقييم المستوى المورفوتركيبي حسب دراسة الباحثة زغيش وردة(2001):** من أهم الوسائل المستعملة لتقييم المستوى التركيبي للغة هو مؤشر الطول المتوسط للإنتاج اللفظيLMPV(**Longueur Moyenne de production Verbale**) أو **MLU** في الإنجليزية(**Meane Lengh of Utterance**)، وقد استعمل براون **Brun** هذا المؤشر على الطفل العادي سنة(1973)، وعند المعاقين ذهنيا روندال(**Rondal, 1978**) ، ويُحسب متوسط طول الإنتاج اللفظي بقسمة عدد المونيمات الموجودة في عينة لغوية محددة على عدد الملفوظات:

$$\text{م.ط.إ.ل} = \frac{\text{عدد المونيمات}}{\text{عدد الملفوظات}}$$

يُعتبر **م.ط.إ.ل** مؤشرا عاما للنمو المورفوتركيبي، إذ أنّ الاكتسابات المورفوتركيبية تترجم بزيادة في طول الملفوظات، وذلك تقريبا بين 1و4 سنوات في العمر الحقيقي عند الطفل العادي، وفق ذلك يفتقد هذا المؤشر جزء من صدقه حيث أنّ طول الملفوظات لا يُصبح له علاقة مباشرة مع التعقد التركيبي فالطفل يستعمل عمليات تركيبية، وتحويلات تسمح له بإنتاج ملفوظات أكثر تعقيدا بأقل عدد ممكن من الكلمات. السؤال الرئيسي يتعلق بمدى صدق(م.ط.إ.ل) كشاهد للنمو المورفوتركيبي؟

لا تُوجد أبحاث كافية حول هذه النقطة؛ الدراستين الرئيسيتين هما لكل من كلي فيتزغالد(**Fitzgalrd, 1985 klee**)، وروندال(**Rondal,1987**)، حيث أنّ هناك اختلاف بسيط بين قيمة(م.ط.إ.ل) في الدراستين: في الدراسة الأولى قيمة(م.ط.إ.ل) هي (2.50- 4.00)، في الدراسة الثانية قيمته(1.00- 3.00)؛ ممّا يدل على أنّ عدد الحالات المدروسة في الدّراسة الأولى كانت أكثر تقدما في النمو اللغوي من الدّراسة الثانية، وهذا يدعو إلى القول بأنّ (م.ط.إ.ل) تُصبح أقل دلالة، وتمثيلا للنمو المورفوتركيبي المتقدم. من خلال نتائج الدراستين، يُمكن الافتراض بأنّ(م.ط.إ.ل) تكون مؤشرا فعّالا و صادقا على الأقل حتى قيمة 3.00 أو 3.50.

إنّ انخفاض القيمة التنبئية لـ (م.ط.إ.ل) لا يعني فُقدان أهميته بل يمكن أن يستخدم كمتغير للأزواج(**Variable d'appriement**) عند مقارنة مجموعتين أو أكثر من الأطفال، كذلك فإنّ لـ(م.ط.إ.ل) أهمية كبيرة في دراسة التفاعلات اللفظية بين الأطفال وآبائهم أو الأطفال الأكثر سنّا عندما يتعلّق الأمر بتقييم اختلافات التعقيد اللساني لهؤلاء الأطفال.

سؤال آخر يتعلّق بالكمية اللغوية التي يُحسب من خلالها(م.ط.إ.ل) ليكون صادقا، فالباحث براون(**Brown, 1973**) اقترح 100 ملفوظ متتابع، و قبله نايس(**Nice, 1925**) استعمل 100 جملة، أمّا شرينر(**Chriner, 1967**)، بارلو(**Barlow, 1969**)، ومينر(**Miner, 199**) فقد استخدموا 50 جملة.

يقول روندال(**Rondal**): " لقد قمت وديفايس(**Defays**) ببحث حول هذا السؤال حيث قمنا بتحليل مقاييس(م.ط.إ.ل) المحسوب من عينات اللغة العفوية مع مجموعة من 42 طفل انجليزي يتراوح عمرهم بين 20 و32 شهرا، فوجدنا أنّ صدق(م.ط.إ.ل) يتعدى 80 بالنسبة للعينات التي تتكون من 50 ملفوظا فأكثر، الزيادة في الصدق فوق 50 ملفوظا، وحتى 175 ملفوظا تكون متوسطة فقط، ونتيجة هذا العمل هي أنّه في وضعية حوار حُر، العينات المتكونة من 50 ملفوظات متتابعا تكون كافية للحصول على (م.ط.إ.ل) صادق".

إضافة إلى مؤشر متوسط طول الإنتاج اللفظي فإنّ كل عينة للغة العفوية يمكن أن تُحلّل عن طريق مؤشرات مختلفة مثل: عدد علامات الجنس والعدد، العلاقة بين الصفات والظروف، وعدد الملفوظات، الطول المتوسط القبل لفظي(يتمثل في العلاقة بين عدد المونيمات التي تسبق الفعل الرئيسي لكل جملة و عدد الجمل)، أنواع الجمل، نسبة الجُمل الإخبارية والاستفهامية والتعجبية ... إلخ.

إنّ قياس الطول المتوسط للملفوظات عملية مهمّة، ولكنّها لا تُعطي معلومات تفصيلية حول البنية المورفوتركيبية، ومن أجل هذا فهناك مجموعة من المؤشرات اللازمة لذلك، ويتعلّق اختيار هذه المؤشرات بالأهداف الخاصّة بالتقييم. **(زغيش، 2011، ص112-115)**

- **تقييم المستوى المورفوتركيبي(المعارف المورفولوجية) حسب دراسة الباحث شنافي عبد المالك(2019):** أدرج الباحث مجموعة من الدراسات التي تناولت هذا النوع من التقييم؛

- حسب باس (Basse, 2010): وهي التي استخلصت 70 مهمة تهدف إلى تقييم الوعي المورفولوجي، ويمكن جمعها تبعا لخصائصها والمتمثلة في التسميات المختلفة لتعيين المهمة، وكذلك الأهداف المرتبطة بهذه المهمة، والآثار الرئيسية المبحوث عنها(السن، مستوى القراءة ... الخ)، حسب المهمّة ونوع الوسائل المرتبطة بالمهمة.
- حسب كاساليس وماثيول وكولي (Casalis, Mathieul & Cooley, 2003): يتم تقييم المعارف المورفولوجية باستخدام مختلف المهام التي تعمل على توظيف معالجات مختلفة من حيث العمليات ونوع المعارف(إنتاج شكل مشتق في وجود سياق معين أو غيابه، تحديد حروف الأصل أو الجذر في كلمة مشتقة وموضعة الكلمات التي تنتمي إلى نفس العائلة المورفولوجية... إلخ)، حسب الوضعيات(وضعيات الاستقبال أين نطلب من الطفل اختيار الشكل المشتق الأنسب، وضعيات الإنتاج أين يستوجب على الطفل مثلا إعطاء شكل مشتق انطلاقا من جذر معين أعطي له من قبل، السيولة المورفولوجية بأن نطلب من الطفل إنتاج أكبر عدد ممكن من الأشكال المشتقة)، وحسب المراقبة التي يقوم بها الطفل(المهام الضمنية والصريحة).
- حسب ناجي وتايلور (Naji et Taylor, 1989): يتم تقييم المعارف العلائقية بمهمات الحكم على العلاقة المورفولوجية، التعرّف المورفيمي وإنتاج كلمات من نفس العائلة المورفولوجية، وفي المقابل فإنّ المعارف النحوية تكون ضرورية في انجاز مهمة تحديد الإضافات، تكملة الملفوظات، وأخيرا فإنّ المعارف التوزيعية تستخدم في مهمات إنتاج الكلمات أو أشباه الكلمات. (شنافي، 2019، ص159-161)

3- الوعي اللساني وعلاقته باضطرابات الكتابة

3-1 الوعي بالعمليات المعرفية:

حسب دورنر (Dorner, 1970) فإنّ الوعي بالعمليات المعرفية يلعب دورا مهما في التعلّم، ويتمثل ذلك في تعلّم فحص العمليات الذهنية المرتبطة بحل المشكلات واستعمال المعلومات التي تنتج من هذا الفحص لتحسين البنى المعرفية.

إذن فالوعي بالوعي بالعمليات المعرفية يرتبط بالضبط الوعي المقصود للأفعال المعرفية (Brun, 1978-1980)، وينضوي تحت هذا المفهوم معرفة الانسان لعملياته المعرفية ونِتاجه، وما يتعلّق بها، مثلا: الخصائص المرتبطة بالمعلومات المُراد تعلّمها، ويقول فلافيل (Flavel, 1976) بهذا الصدد: "أنّ الوعي بالعمليات المعرفية يرتبط إضافة إلى أمور أخرى بالمراقبة النشطة، والضبط التابع له، وتنظيم هذه العمليات في علاقاتها بالأشياء المعرفية أو المعلومات التي يتناولها؛ وكل هذا من أجل تحقيق هدف ملموس".

فالوعي بالعمليات المعرفية يتكوّن من مجموعة من المعارف؛ والتي يجب أن تُؤخذ في إطار نظرية العقل، وهذه العناصر مرتبط بعضها ببعض(Wolman, 1985)، وتتكون من:

- **وجودها:** حيث يُفترض أن يعرف الفرد أنّ الأفكار والحالات الذهنية الداخلية موجودة.

- **تمايز العمليات:** فالإنسان يمكن أن يدخل(يقوم) بعمليات معرفية عديدة، وهذا يعني وجود مجموعة أفعال متمايزة، وأنّ نظرية شاملة للذهن لابد أن تميز بين مختلف الأفعال الذهنية، وأن تحدّد(أو تضبط) المميزات الخصوصية لمختلف العمليات الذهنية.
- **التكامل:** في الوقت الذي نجد فيه احتمالات التمايز بين مختلف الأفعال الذهنية، فمن المفترض أن تكون أيضا متشابهة ومرتبطة.
- **المتغيرات:** أنّ أي أداءات(إنجازات) تتأثر بعدد آخر من العوامل أو المتغيرات.
- **متابعة العملية المعرفية:** أنّ الأفراد عموما ما يكونون قادرين على: "قراءة حالاتهم المعرفية أو متابعة عملياتهم المعرفية في الوقت الذي تنشط فيه، وهذه المتابعة تعني القدرة الدقيقة على تقويم حالة المعلومة في داخل نظام العملية المعرفية للإنسان. (بن دانية، 1990، ص235-236)

2-3 دور استراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية في التعلّم

تعتبر استراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية أكبر القابليات المتعلّمة تأثيرا على فاعلية التعلّم الإنساني من حيث مدخلاته ونواتجه، وقد تعاظم اهتمام علماء النفس المعرفي بالاستراتيجيات المعرفية وما وراء معرفية خلال العقد الأخير من القرن العشرين، نظرا للدور البالغ الذي تلعبه في التعلّم والتذكر والتفكير وحل المشكلات، وباتت عملية تعلّم هذه الاستراتيجيات أو اكتسابها وتوظيفها توظيفا منتجا وفعّالا تشغل بال الكثير من الباحثين وعلماء النفس المعرفي، وخاصّة في ظل نظم تعلّم الأعداد الكبيرة حيث يتعيّن تعظيم اكتساب هذه الاستراتيجيات.

ومع تزايد تأكيد المشتغلين بعلم النفس المعرفي على دور كل من العمليات المعرفية التي تعالج المعلومات من جهة، ودور البنية المعرفية التي تشكل المادة الخام التي تنتج هذه الاستراتيجيات المعرفية وما بعد معرفية المتعلّقة بكافة أنماط العمليات والبنى المعرفية (Witock et Camphee, 1981).

إنّ مفهوم الاستراتيجيات المعرفية من المفاهيم التي يدور حولها الجدل ومن ثمّ فلا يوجد تعريف يحظى باتفاق علماء علن النفس المعرفي ربما لاتساع استخدامات المفهوم وتباينها؛ حيث يرى بيشل (Pechel, 1990) أنّ مفهوم استراتيجية التعلّم أدمج في مجمل التعلم حسب منظور علم النفس المعرفي، ويؤيد الرأي القائل بضرورة مناقشته في مختلف التخصصات، وقد عرّف استراتيجية التعلم باعتبارها أنشطة مخططة تنجر من طرف المتعلّم بغرض عقد علاقات بين المعلومات الجديدة وبنية المعارف المكتسبة من قبل فيرك بذلك على أهمية التخطيط المسبق لها.

على أنّ أكثر التعريفات قبولا لدى معظم الباحثين هو النظر إلى الاستراتيجيات على أنّها التكتيكات التي يتحكّم فيها الفرد شعوريا، ويقوم بتوظيفها شعوريات في التعلّم والحفظ والتذكر والتفكير وحل المشكلات، هذا التعريف يشمل:

- **أنشطة ما قبل التعلّم**، مثل: التكرار والتسميع أو التلخيص أو رسم الخرائط المعرفية أو التنظيمات الهرمية أو المصفوفات...

- **أنشطة ما بعد التعلّم**، مثل: الاستيعاب أو اشتقاق معاني أو دلالات جديدة أو ربط المادة المتعلّمة بما هو ماثل في البناء المعرفي.

كما ينظر إلى الاستراتيجية على أنّها السلوكيات وأنماط التفكير القصدية التي يستخدمها الفرد وتؤثر على اختياراته ومعالجته وحلوله للموقف/المشكل أو تفاعله مع البيئة.

من جانب آخر يختلف الباحثون في تحديد عدد الأنشطة أو العمليات المعرفية المتتابعة التي تتضمنها استراتيجيات ما وراء المعرفة حيث يشير البعض إلى ثلاث أنواع أساسية أو قاعدية، وهي: الوعي والتقويم الذاتي والضبط. في حين يرى البعض الآخر أنّها تتضمن عددا أكبر من الأنشطة. **(قلي، 2009، ص322-324)**

أمّا الباحثين بوكعبة وبشقة (2021) فيشيران إلى أهم المهارات الأساسية للوعي بالعمليات المعرفية التي تضم ثلاث فئات رئيسية، هي: التخطيط، المراقبة والتقييم؛ حيث تضم كل فئات من هذه الفئات عددا من المهارات الفرعية. **(بوكعبة، بشقة، 2021، ص126)**

إنّ جعل التفكير السليم هدفا تعليميا يؤكد أن نمو التفكير هو هدف يمكن للجميع بلوغه(التلاميذ، الطلاب) كما يعكس هذا الهدف كذلك الثقة بأنّه بإمكان المعلمين مساعدة التلاميذ على التفكير بطريقة أفضل مهما كان مستواهم الدراسي، ومهما تنوعت خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ولم يعد يقتصر الأمر على تعليم الفكير السليم بل تجاوزه إلى تعليم التفكير في التفكير أو ما يُعرف بما وراء المعرفية أو الميتامعرفية، والتي أصبحت جزء من عملية التعليم العامّة التي يكتسب فيها الطالب الكفاءة من خلال التعرض لمجموعة كبيرة من مواقف التعليم، ولا يتم تدريس المهارات والاستراتيجيات مباشرة، ولكنّها تظهر من خلال خبرات كل متعلّم والدعم الذي يتلقونه من المدرسين، ومن المحتوى الذي يتعرضون إليه.

وتقع الكثير من الدراسات الخاصّة بالتدريب على الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في هذا النطاق خاصّة مع وجود مجموعة كبيرة من الأبحاث التي توضح أن الطلاب في كافة المستويات يمكنهم الاستفادة من التدريب على هذه الاستراتيجيات.

ومن هنا فإنّ الدراسات السابقة في مجال الميتا معرفة، كما يؤكد على ذلك دافس **(Davis, 1996)** قد نوّهت بأهمية التدريب على مهارات الميتا معرفة، ذلك الذي يؤدي بالمتعلّم إلى استخدام طاقاته المعرفية بفاعلية أكبر، كما يساهم في الاختيار الجيد للاستراتيجية الملائمة للمهمة التي تقوده إلى التقويم الذاتي والمراقبة المستمرة للأداء المعرفي. **(قلي، 2009، ص304)**

3-3 الكتابة كنشاط معرفي

تعتبر الكتابة من أصعب مهارات الاتصال اللّغوي، فهي تجعلنا مسؤولين عن انتاجاتنا اللغوية، وتجعلنا أكثر عمقا في التفكير، والتفكير الواضح يقودنا إلى الكتابة الواضحة و الصحيحة. هذه الأخيرة تنطوي على نشاط معرفي معقّد يتضمن تنشيط التمثيلات الذهنية المُلائمة لإنتاج شفرات الكلمات، و يعتمد هذا التنشيط إمّا على التنشيط الفونيمي(**phonic activation**) للشفرة أي (التهجئة) و بالتالي تنشيط تتابع الجرافيمات(أصغر وحدة بنائية للكتابة)، و يتجلى ذلك بوضوح عندما نريد كتابة الكلمات الصعبة أو غير المألوفة لنا، غير أنّ ذلك لا يعني أنّنا نعتمد على التنشيط الفونيمي فقط أثناء الكتابة حيث تؤكّد **Templete** في هذا الصدد أنّه هناك أيضا التنشيط الدلالي **semantic activation** فعندما تكون هناك كلمتان لهما نفس النطق و لكن تختلفان في الكتابة مثل(سورة- صورة) فعلينا هنا أن ننشّط المعنى الدلالي للكلمة و على إثره نحدد شكل الكلمة المُراد كتابتها، لذا فإنّ تنشيط التمثيلات الذهنية لتكوين شفرة الكلمة يأخذ مساران منفصلان هما: التنشيط الفونيمي و التنشيط الدلالي.

تميل النماذج الحديثة للكتابة إلى التركيز على الطبيعة المعرفية للكتابة، أين نجد النموذج المقترح من طرف فلاور وهايس (**Flower & Hayes ,1980**)، والذي يوفر لنا معلومات شبكية هامة عن العمليات المعرفية المتدخلة في مهارة الكتابة، يحتوي هذا النموذج على ثلاث عمليات أساسية: التخطيط إنتاج النص، المُراجعة.

يتضمّن التخطيط ثلاث مهارات فرعية: تحديد الأهداف، توليد المحتوى وتنظيم صياغة النص. ففي البداية على الكاتب أن يخلق الأهداف التي يكتب من أجلها ويحددها بدقة، آخذا بعين الاعتبار موضوع النص والقارئ الذي سيكتب لأجله، وأثناء الكتابة عليه أن يُراجع أهدافه إذا كان قد تمّ تغطيتها أم لا. أمّا بالنسبة للمهارة الفرعية الثانية: فالكاتب يجب أن يولّد المحتوى مع مراعاة الأهداف التي حدّدها سابقا، و يتم ذلك من خلال أفكاره الخاصّة أو ذاكرته، أو من خلال البحث عن مصادر خارجية تساعده على ذلك كالكتب أو المجلات و المقالات. و **ثالثا**: على الكاتب أن يرسم في مُخيلته بنية النص وتركيبه حتى يتماشى مع مستوى وذوق القارئ، هذا من شأنه أن يساعده في توليد المحتوى و تنظيم الصياغة.

بعد التخطيط يتوجب على الكاتب أن يُنتج النص الذي هو بصدد كتابته، و هنا يتم تحرير مُسودة أولا، تتضمن جُملا وفقرات تترجم أهداف الكاتب، أين يُحوّل الكاتب أفكاره إلى كلمات وجمل وفقرات خاضعة لبنية قواعدية مُعيّنة، مع المُراجعة الدورية لمدى تغطية الأهداف المحدّدة سابقا من جهة، مدى وضوح الأفكار و تسلسلها، ومستوى سهولة أو صعوبة النص من جهة أخرى، مع إجراء التغييرات الضرورية. وبعدها يتعيّن على الكاتب أن يُعيد تحرير النص صورته النهائية بعد أن يكون قد أجرى التعديلات اللازمة على المُسودّة. **(عمراني، 2014، ص45)**

أ- **تطوير المعرفة والمهارات الكتابية:** خلال فترة كبيرة من القرن العشرين ركّز تعليم الكتابة على الخط والتهجئة والجمل البيانية، وتقييم المنتوج الكتابي النهائي. أدى البحث الذي أجري في الجزء الأخير من القرن العشرين إلى التركيز على عملية الكتابة، بدلا من التركيز فقط على المنتوج الكتابي. تركّز الاهتمام على مراحل الكتابة(ما قبل الكتابة، الكتابة، التحرير، والمراجعة)، وبينما يراقب المعلّمون الأطفال المنخرطين في عملية الكتابة، كان عليهم تحديد الصعوبات التي يواجهونها وتقديم تعليم ودعم مناسبين في منهج العملية الكتابية.

تمّ تقليل التركيز على الآليات والمهارات، فقد تمّ التعرّض لمهارات محدّدة كلّما أظهر الطلبة حاجة لها في كتاباتهم، وقد ارتكز المعلّمون والباحثون الداعمون لمنهج العملية الكتابية في أفكارهم على النظرية البنيوية التي تتوقع من الطلبة أن يكتشفوا كيف يكتبون من خلال الكتابة، وقد رفضوا تدريس مهارات منفردة كالخط والمفردات والنحو، إضافة إلى اعتقادهم أنّ اتقان المهارات الأساسية متطلب أساسي لازم لتعلّم مهارات أكثر تقدّما، ويؤيّد هاريس وغراهام **(Harris et Graham, 1996)** دمج استراتيجية تعليم واضحة للكتابة ضمن عملية الكتابة، وليس هناك سبب يمنح استخدام مراحل العملية(سابقة الذكر) بالتزامن مع تقديم تعليم مباشر للمكونات الأساسية لتنفيذ عملية الكتابة، وهذا يتطلّب الانتباه إلى نقاط القوّة الفردية واحتياجات التلاميذ ومتطلبات المهام الكتابية.

اقترح سنجر وبشير **(Singer et Bashir, 2004)** إطار عمل يهدف إلى شرح الاختلافات والصعوبات التي يتعرّض لها التلاميذ في انتاج اللغة المكتوبة، فعند الكتابة يجب عليهم إدارة عمليات متعددة وتنسيق عملها بشكل متزامن؛ حيث يجب أن يكون لديهم ما اصطلح عليه سنجر وبشير بـ: أسس الكتابة والقدرة على تنفيذ عمليات الكتابة، وتتألف أسس الكتابة من أربعة عناصر:

- إنتاج: المهارات الحركية الكتابية لإنتاج نص مكتوب سواء عن طريق الكتابة اليدوية أو الطباعة.
- معرفي/لغوي: وتشمل المهارات اللغوية(تطابق صوت/حرف، مفردات، نحو) وفهم المفاهيم ومعرفة المحتوى، بما في ذلك معرفة تراكيب مختلف الأساليب الأدبية ومعرفة ما وراء اللغة وما وراء الإدراك، وسرعة المعالجة/الذاكرة العاملة.
- المعرفة البلاغية الاجتماعية للمهمة البلاغية: معرفة متى وكيف تستخدم الأساليب الأدبية المختلفة.
- المعتقدات والاتجاهات المتعلّقة بالشخص نفسه ككاتب.
- تتألّف عمليات الكتابة نفسها من خمسة عناصر: التخطيط(إعداد هدف)، التنظيم(اتخاذ قرار كيفية بناء النص وترتيب مضمونه)، الإنتاج(إنتاج الأفكار التي سيتم التعبير عنها بوحدات لغوية أو استقدام المعرفة ببنية الخطاب حيث أنّ الوحدات اللغوية تُصفّ معا)، المراجعة(إجراء تغييرات على النص بحيث ينقل المعنى الذي قصده الكاتب)، الوظائف التنفيذية والتنظيم الذاتي(تستوعب الوظائف التنفيذية قدرات كالتركيز الانتقائي المستدام والموزّع، مدى التركيز، التثبيط، المحافظة على المجموعة المعرفية والعمليات الاستباقية؛ حيث يشير التنظيم الذاتي إلى السلوكيات التي تستخدم للدلالة على نجاح أداء الشخص ومراقبته وتوجيهه، وتعتمد جميع عناصر عمليات الكتابة على الوظائف التنفيذية والتنظيم الذاتي). **(Alan G, Hugh W, 2015, p403-405)**

✓ **خلاصة**

حسب المقاربة السيكولسانية فإذا كان الوعي المعرفي هو نوع من المعرفة التي يتوفر عليها الفرد حول نشاطاته ومعارفه الخاصّة، وتشمل أشكال المراقبة التي يقيمها على هذه المعارف نفسها. **(علوي، 2009، ص55)** بما في ذلك نظامه اللغوي ووظائفه المتنوعة أو ما أصبح يسمى بالميتامعرفية métacognition فهو نشاط واع يستلزم تحويل اهتمام الطفل على سبيل المثال من معنى اللغة وأشكالها الكلامية إلى التفكير والتأمل في جوانبها الشكلية والوظيفية. **(أحرشاو، 2009، ص 15)**؛ وباعتبار ذلك فإنّ القدرة اللسانية الواعية تعتبر جزءا من هذه الأنشطة العامة، ولقد خصّصت لها العديد من الدراسات والأبحاث بالنظر إلى اتساع هذا الميدان وتعدد مكوناته وعناصره. **(علوي، 2009، ص 55)**

وإذا كانت المقاربة السيكومعرفية قد سعت إلى دراسة الأنشطة المعرفية الواعية وغير الواعية، الآلية والمراقبة التي يقوم بها الطفل عموما، من خلال تتبع نموها وسيرورة ارتقائها، فإنّ المقاربة السيكولسانية خصصت العديد من الأبحاث عن الكفاءات اللسانية، وعن القدرة الواعية التي يتوفر عليها الطفل، حينما يستعمل اللغة أو يسمعها، والملاحظ أنّ هذه المهارة اللسانية الواعية عند الطفل، قد تتجلى في العديد من الأنشطة: كالوعي الفونولوجي والوعي التركيبي والوعي الدلالي... كما شمل هذا الوعي مجموعة من العناصر اللسانية بالوعي بالكلمة والوعي بالاسم والوعي بالجملة... **(علوي، 2009، ص51)**

الفصل

الخامس

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

1- منهج الدراسة

2- أهداف الدراسة

3- حدود الدراسة

4- عينة الدراسة

5- أدوات الدراسة

6- خطوات وإجراءات الدراسة الميدانية

1- منهج الدراسة

المنهج المناسب للدراسة هو المنهج الوصفي؛ أين يمكن تصنيف هذه الدراسة ضمن الدراسات الاستكشافية الأولى من نوعها على المستوى الوطني(حسب تقدير الباحثة).

أين تمّ الاعتماد على أسلوبين، هما: أسلوب تحليل المحتوى، وأسلوب دراسة الحالة؛ وذلك بغرض التنبؤ بمستويات محدّدة من خلال مؤشرات الدلالة التي تظهر بشكل كيفي أو كمّي أو كلاهما.

وتعتبر إجراءات الدراسة الميدانية من الخطوات الأولية التي تقود الباحث العلمي إلى دراسة شاملة بشكل أكبر، وتكون أقدر على الوصول بالدراسة إلى نتائج أكثر دقة.

والهدف من استعمال هذين الأسلوبين في الدراسة هو: محاولة الوصول إلى قياس متغيرات الدراسة الحالية الكشف المبكر واضطرابات الكتابة من خلال مؤشرات الوَعِي اللِّسَاني والإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بناء على ما تمّ العمل عليه والوصول إليه في الدراسات السابقة سعيا منّا لاستكشاف حقيقة بين ما تمّ التوصل إليه من نتائج تراكمية سابقة في مجال موضوع عملنا، ومدى تأسيسها له وللمتغيرات هذا من جهة، ومن جهة أخرى محاولة الوصول بالدراسة إلى نتائج أكثر دقة وشمولا؛ **أي ارتباط الدراسات السابقة بموضوعنا الحالي في جزأين مهمين، وهما: بناء التصميم المقترح، ومناقشة وتفسير النتائج.**

1-1 أسلوب تحليل المحتوى

يُعرّف المنشاوي هذا الأسلوب على أنّه: "عملية ملازمة للفكر الإنساني، تستهدف إدراك الأشياء بوضوح من خلال عزل عناصرها بعضها عن بعض". (صدقاوي، 2017: ص82)، والغرض من استعمال هذا الأسلوب في الدراسة هو لتحقيق جانبين:

1-1-1 الجانب الأول: وهو جانب إجرائي معرفي في إطار أهداف تتعلّق بالعينة والنماذج المتوفرة لأدوات البحث، نتائج الدراسات، إضافة إلى فهم موضوع البحث وضبطه، ثمّ توليف الناتج عن الأهداف المحدّدة لتحقيق الاستخراج والتأسيس من حيث المؤشرات ونوع وصفة أداة أو أدوات البحث التي ستصل الباحثة إلى تبنيها أو بنائها أو تطويرها من حيث الشكل و/أو المضمون.

2-1-1 الجانب الثاني: وهو جانب إجرائي قياسي يتعلّق باستعمال تحليل المحتوى كأداة بحث في إطار شبكة تحليل تهدف إلى جمع المعلومات والبيانات بالقياس أو العدّ بالمباشر وفقا لوحدة التحليل المحددة من عينة التحليل الممثلة في الدراسة.

2-1 أسلوب دراسة الحالة

دراسة الحالة مصطلح يستخدم بكثرة في مجال العلوم السلوكية والاجتماعية والإنسانية ليشير إلى الوصف والتحليل الشامل والدقيق لوحدة مستقلة أيا كانت هذه الوحدة(موضوع، شخص، جماعة، حادثة، حالة، ظرف...الخ).(دويدار، **1999**، ص**103**)، أمّا حسب الباحث سالم صالح الحراحشة(2012) فهي: "استثمار وتنظيم وتلخيص كل المعلومات المجتمعة عن المستجيب من مصادر مختلفة بما يخدم الأهداف من دراسة الحالة، لذلك فدراسة الحالة هي كل المعلومات التي تجمع عن الحالة مشتملة على حقائق محددة باستخدام طرق المقابلة والملاحظة وتاريخ الحالة، الاختبارات والمقاييس والسِير الشخصية وتهدف إلى الوصول إلى فهم أفضل للمستجيب وتحديد وتشخيص مشكلاته وطبيعتها وأسبابها واتخاذ التوصيات والتخطيط للخدمات اللازمة".

والغرض من استعمال أسلوب دراسة الحالة في الدراسة الحالية فهو هدف إجرائي قياسي في مرحلة أولى بالموازات مع أسلوب تحليل المحتوى، أمّا الهدف الثاني فهو لتحقيق المعرفة حول اضطرابات الكتابة الشائعة؛ وذلك للإجابة عن أحد تساؤلات الدراسة بما قد يعطي بعض المؤشرات على مناعتها ككل من حيث توفر الخاصية وقابليتها للقياس فيما يتعلّق ببناء الدليل المقترح.

ونشير هنا أنّه وبالاستناد على ما جاء عليه الباحثون (الصبوة، شوق، رشدى، 1999) وفي بناء تحليلي للأسلوبين معا ضمن المنهج الوصفي، نجد أنّه يتوافق مع توجّهنا في اعتماد أسلوبي تحليل المحتوى ودراسة الحالة؛ ذلك من باب التأكد من الإجراءات المقترحة في مرحلة تحديد خطوات وإجراءات الدراسة الميدانية لمعرفة أنّ الدراسة ممكنة التطبيق، وأنّها تستحق الاستمرار خاصة فيما يتعلّق بالعامل الزمني. ناهيك عن تهيئة الفرصة لتقييم ملاءمة خطة البحث لأدوات جمع البيانات، وكفايتها من أجل المتغيرات، وصولا إلى تكييف وحل المشكلات التي لم يجري توقعها في هذه المرحلة، وبهذا يتوفر اقتصاد في الزمن والجهد فيما بعد أي في مرحلة تحديد خطوات بناء التصميم المقترح لدليل الكشف المبكر عن اضطرابات الكتابة.

2- حدود الدراسة

2-1 الحدود الزمنية للدراسة

2-1-1 الحدود الزمنية لتطبيق إجراءات اختيار مؤشرات التصميم: سعت الباحثة إلى أن تمتد المدة الزمنية لفترة كافية تُحقق من خلالها هذه الإجراءات؛ ذلك بتقسيم هذه المدة إلى برنامج عمل تطبيقي خلال الفترة الممتدة من 27 سبتمبر2020 إلى غاية 08 أكتوبر 2022.

2-1-2 الحدود الزمنية لتطبيق خطوات بناء التصميم المقترح لدليل الكشف المبكر عن اضطرابات الكتابة: وهي الفترة الممتدة من 09 أكتوبر2022 إلى غاية 30 جوان 2023.

2-2 الحدود المكانية للدراسة

وهي ممثلة في مجموع المدارس الابتدائية التالية، والكائنة بولاية باتنة: مدرسة رؤى الابتدائية الخاصّة، ابتدائية النوي عبد الرحمن، ابتدائية مومن سعيد بن محمد بوعريف1، ابتدائية موسى النوي ابن محمد.

2-3 الحدود الموضوعية للدراسة

يتحدد موضوع الدراسة في الأهداف الأساسية للدراسة ككل، والهدفين الإجرائيين الذين تمّ تحديدهما في كل من استخراج مؤشرات التصميم والتصميم؛ بما يخدم متغيرات الدراسة الأساسية في مرحلة لاحقة: الكشف المبكّر، اضطرابات الكتابة، الوعي اللساني، الإملاء، ومرحلة التعليم الابتدائي.

3- عينة الدراسة

لأنّ الهدف من الدراسة ككل هو الوصول إلى اقتراح دليل للكشف المبكر عن اضطرابات الكتابة بالاعتماد أساسا على تحليل مستويي الوعي اللساني والإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ فإنّ الباحثة رأت أنّه يتوجّب علينا الانطلاق من عينة تحليل، ثم تمحيصها وغربلتها للوصول إلى لاستخلاص العيّنة الأساسية للدراسة الميدانية.

1-3 عيّنة التحليل

1-1-3 الوسائل البيداغوجية الموجّهة لهذه الأطوار

أ- **الكتاب المدرسي للغة العربية الجيل الثاني السنة الثالثة ابتدائي:** أين كان الهدف من اختيار هذه العينة هو القيام بدراسة تحليلية تقييمية للمستوى المورفوتركيبي في كتاب اللّغة العربية الجيل الثاني السنة ثالثة ابتدائي نموذجا، وذلك لسببين:

- **السبب الاجرائي:** باعتبارها عيّنة وسطية (السنة ثالثة) بين كل من السنتين الأولى والثانية، الرابعة والخامسة ابتدائي، إضافة إلى اعتماد نتائج التحليل في المطابقة وتحديد نوع التضمين الذي يمكن أن تعتمد عليه الباحثة في مرحلة لاحقة.
- **السبب المعرفي:** أنّ المرحلة العمرية08-09 سنوات هي المرحلة التي يكتمل فيها اكتساب أغلب التراكيب اللغوية التي تتطلب الوعي باللّغة والتفكير فيها.

ب- **محتويات موضوع مادة اللغة العربية الجيل الثاني لكل أطوار مرحلة التعليم الابتدائي:** أين كان الهدف من اختيار هذه العينة هو القيام بتحليل محتويات موضوع مادة اللغة العربية الجيل الثاني لكل أطوار مرحلة التعليم الابتدائي؛ وذلك لسببين:

- **السبب الاجرائي:** لتحديد **الطورومحتويات موضوع مادة اللغة العربية الخاصة به، والتي يمكن استخلاصها والعمل عليها** إضافة إلى استخراج وتأسيس مؤشرات بناء دليل الكشف المبكر بما يتوافق وتضمين موضوع مادة اللغة العربية الجيل الثاني لهذه الأطوار وغاياتها.

- **السبب المعرفي:** التعرّف على المكوّنات اللغوية والمعرفية المعتمدة في موضوع اللغة العربية بمختلف الوسائل المسخّرة لتعليمها وتوجيهها للطفل بالموازاة مع ما يشير إليه التراث النظري من خصائص لغوية ومعرفية يتمتّع بها الطفل في كل مستويات مرحلة التعليم الابتدائي.

حيث تم اختيار العينة **بطريقة قصدية** لتتمثل في:

كتاب تعلّماتي الأولى دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية أطفال في سن 5- 6 سنوات

كتابي في اللغة العربية التربية الإسلامية التربية المدنية السنة الأولى من التعليم الابتدائي

كتابي في اللغة العربية التربية الإسلامية التربية المدنية السنة الثانية من التعليم الابتدائي

كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي

كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي

كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي

دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية التربية الإسلامية والتربية المدنية

دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية التربية الإسلامية والتربية المدنية

دليل كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية التربية الإسلامية والتربية المدنية

دليل كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية التربية الإسلامية والتربية المدنية

دليل كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية التربية الإسلامية والتربية المدنية

الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي.

وعلى ذلك تكونت عينة التحليل من اثني عشرة(12) كتابا، إضافة إلى قيامنا بتحديد فئة واحدة من ضمن الفئات الشكلية للتحليل، وهي فئة **" اللغة "**، والوحدات المتمثلة في **الحرف، الكلمة والجملة** للقيام بعملية التحليل.

2-1-3 بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مختلف أطوارها

أ- **المنتوج اللغوي المكتوب في المرحلة اللغوية(الطور الأوّل، الطور الثاني، الطور الثالث):** أين كان الهدف من اختيار هذه العينة هو القيام بدراسة تحليلية تقييمية للمستوى الشكلي للمنتوج اللغوي المكتوب في المرحلة اللغوية بناء على الوحدات المتمثلة في "الحرف" والكلمة " و"الجملة "، وذلك لسببين:

- **السبب الاجرائي:** باعتبارها عيّنة كلية يمكن من خلالها تحديد الطور ومحتويات المنتوج اللغوي المكتوب ا لذي يمكن استخلاصه والعمل عليه لاحقا فيما يتعلّق بأكثر اضطرابات الكتابة شيوعا.
- **السبب المعرفي:** الاطلاع على التراكيب اللغوية الشكلية(من حيث الحرف، الكلمة والجملة) التي يتمتع بها التلاميذ في مختلف أطوار المرحلة الابتدائية والتي تتطلب الوعي باللّغة والتفكير فيها.

حيث تم اختيار عينة من المنتوج اللغوي المكتوب للتلميذ في المرحلة اللغوية: السنة أولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة، السنة الخامسة؛ لتتمثل في مجموعات نصوص إملائية من اختيار المعلّم دون الاحتكام لمتغير الجنس أو عوامل التفوق الدراسي، وعلى ذلك تكونت عينة التحليل من 168 ورقة منتوج لغوي مكتوب لمجموع سنوات المرحلة الابتدائية.

وقد تمّ تحديد فئة واحدة من ضمن الفئات الشكلية للتحليل، وهي فئة " **اللغة** "، والوحدات المتمثلة في "**الحرف**" و**الكلمة** " و"**الجملة** " للقيام بعملية التحليل.

ونعرض توزيع عينة تحليل المنتوج اللغوي المكتوب للتلميذ في المرحلة اللغوية بالتفصيل فيما يلي:

- **تلاميذ السنة أولى ابتدائي:** شملت الدراسة 25 ورقة من أوراق التلاميذ في نشاط الإملاء لغة عربية.
- **تلاميذ السنة ثانية ابتدائي:** شملت الدراسة 50 ورقة من أوراق التلاميذ في نشاط الإملاء لغة عربية.
- **تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي:** شملت الدراسة الحالية 41 ورقة من أوراق التلاميذ في نشاط الإملاء لغة عربية.
- **تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي:** شملت الدراسة 34 ورقة من أوراق التلاميذ في نشاط الإملاء لغة عربية.
- **تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي:** شملت الدراسة 14 ورقة من أوراق التلاميذ في نشاط الإملاء لغة عربية.

جدول رقم(42): يبين عينة التحليل الكلية بالنسبة للمنتوج المكتوب حسب السنوات

السنوات الدراسية	العدد الكلي للتلاميذ	النسب المئوية
سنة أولى ابتدائي	25	18.65
سنة ثانية ابتدائي	50	40.29
سنة ثالثة ابتدائي	41	30.59
سنة رابعة ابتدائي	34	20.23
سنة خامسة ابتدائي	14	10.44
المجموع	168	%100

ب- بالنسبة للكتاب المدرسي بالموازاة مع المنتوج اللغوي المكتوب للتلميذ في المرحلة اللغوية(08- 09 سنوات): أين كان الهدف من اختيار هذه العينة هو القيام بدراسة مطابقة الأسس اللغوية المورفوتركيبية المعتمدة في كتاب القراءة الجيل الثاني للأسس اللغوية المورفوتركيبية للمنتوج اللغوي المكتوب للتلميذ في المرحلة اللغوية(المستخرجة سابقا)؛ وذلك لسببين:

- **السبب الاجرائي:** باعتبار عيّنة الدراسة التحليلية هي عيّنة وسطية (السنة ثالثة ابتدائي) بين كل من السنتين الأولى والثانية، الرابعة والخامسة.
- **السبب المعرفي:** أنّ المرحلة العمرية08-09سنوات هي المرحلة التي يكتمل فيها اكتساب أغلب التراكيب اللغوية التي تتطلب الوعي باللّغة والتفكير فيها، وهذه الدراسة تحقق لنا التعرّف على مطابقة الأسس اللغوية المورفوتركيبية المعتمدة في كتاب القراءة الجيل الثاني للأسس اللغوية المورفوتركيبية للمنتوج اللغوي المكتوب للتلميذ في المرحلة اللغوية وبالتالي تستطيع الباحثة في مرحلة لاحقة من إجراءات الدراسة تحديد ضوابط التضمين اللغوي والمعرفي الذي ستعتمد عليه في اختيار، أو بناء أو تطوير دليل الكشف وهل سنعتمد على كتاب اللغة العربية بشكله البحت أو نستعين بمراجع أخرى في ذلك.

حيث أنّ العينة تتمثل في كل من:

- نتائج تحليل آخر مقطع من كل مجال في كتاب اللغة العربية السنة الثالثة ابتدائي، وعلى ذلك تكونت عينة التحليل من 08 مقاطع أساسية لكل مجال من المجالات، إضافة إلى قيامنا بتحديد فئة واحدة من ضمن الفئات الشكلية

للتحليل، وهي فئة " **اللغة** "، والوحدتين المتمثلتين في "**الكلمة** " و"**الجملة** " للقيام بعملية التحليل، والتي تمّ اختيارها **بطريقة قصدية**.

- نتائج تحليل المنتوج اللغوي المكتوب للتلميذ في المرحلة اللغوية: السنة الثالثة؛ لتتمثل في كراس لغة عربية واحد و41 ورقة من أوراق التلاميذ في نشاط الإملاء لغة عربية من اختيار المعلّم دون الاحتكام لمتغير الجنس أو عوامل التفوق الدراسي موزّعين كما يلي:

جدول رقم(43): يبين عينة التحليل بالنسبة للمنتوج المكتوب حسب مُتغيري العُمر والجنس

الجنس	العمر	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	08-09 سنوات	21	%50
إناث	08-09 سنوات	21	%50
المجموع		42	%100

2-3 العيّنة الأساسية

تمّ تحديد العينة الأساسية فيما يلي:

- **عيّنة التحليل المستخلصة**، والممثلة فيما يلي:

جدول رقم(44): يبين عينة التحليل المستخلصة

	عيّنة التحليل المستخلصة	مبررات الاختيار	
بالنسبة للوسائل البيداغوجية الموجّهة لهذه الأطوار	تـمّ اختيـار 08 مقـاطع مـن الكتـاب المدرسي للغـة العربيـة الجيـل الثـاني السـنة الثالثـة ابتدائي.	تمّ الاعتماد على هذا النوع من عيّنة التحليل للوصول في مرحلة لاحقة من هذه الدراسة للإجابة عن تساؤلاها فيما يتعلّق بأكثر اضطرابات الكتابة شيوعا، وتحديد مؤشرات تضمين وتصميم الدليل المقترح؛ لمبرر واحد فقط وهو عاملي الوقت والجهد اللذان سيستغرقان الشيء الكبير، فاكتفت الباحثة بهذا القدر في هذه المرحلة.	الفراشة والنملة(ص17- 18- 19- 20) التاجر والشهر الفضيل(ص34- 35 - 36- 37) من أجلك يا جزائر(ص51- 52 - 53 – 54) سرطان البحر(ص68- 69 - 70 -71) الغذاء المفيد(ص85- 86 - 87 -88) عادات من الأوراس(ص102-103-104-105) البوصلة(ص119-120-121-122) أوكوث(ص132-133-134-135)
	تـمّ اختيـار محتويـات موضـوع مـادة اللغـة العربيـة الجيـل الثـاني لكـل مـن مرحلـة التحضيري، الطور الأوّل ممثلا فـي السـنة الأولـى والثانيـة ابتدائي، الطور الثاني ممثلا في السنة الثالثة ابتدائي.		كتاب تعلّماتي الأولى دفتر الأنشطة اللغوية للتربيـة التحضـيرية أطفـال في سـن 5- 6 سـنوات، كتـابي في اللغـة العربيـة التربيـة الإسـلامية التربيـة المدنيـة السـنة الأولى من التعليـم الابتـدائي، كتـابي في اللغـة العربيـة التربيـة الإسـلامية التربيـة المدنيـة السـنة الثانيـة من التعليـم الابتـدائي، كتـاب اللغـة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي كتـاب اللغـة العربيـة للسـنة الرابعـة مـن التعلـيم الابتـدائي، كتـاب اللغـة العربيـة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي لمواد اللغـة العربيـة التربيـة الإسـلامية والتربيـة المدنيـة، دليـل كتـاب السـنة الثانيـة مـن التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية التربية الإسلامية والتربية المدنية، دليل كتاب السنة الثالثـة مـن التعلـيم الابتـدائي لمـواد اللغـة العربية التربية الإسلامية والتربية المدنية.	
بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مختلف أطوارها	تـمّ اختيـار المنتـوج اللغـوي المكتوب في المرحلة اللغوية لكل مـن الطـور الأوّل ممـثلا فـي		السنة الأولى: 25 ورقة إملاء السنة الثانية: 50 ورقة إملاء السنة الثالثة: 41 ورقة إملاء

	السنة أولى والثانية ابتدائي، إضافة إلى الطور الثاني ممثلا في السنة الثالثة ابتدائي.		
	تمّ تحديد نتائج تحليل 08 مقاطع من الكتاب المدرسي للغة العربية الجيل الثاني للسنة الثالثة ابتدائي ومطابقتها بالموازاة مع المنتوج اللغوي المكتوب للتلميذ في المرحلة اللغوية الموافقة لها (08- 09 سنوات).		نفس العينة السابقة فيما يتعلّق بالمقاطع والمنتوج اللغوي للتلميذ في المرحلة اللغوية8-09 سنوات ما يقابل السنة الثالثة ابتدائي، إضافة على دفتر واحد.

ونفصّل جزئية مهمة بالنسبة للتلاميذ الذين تمّ اختيار المنتوج اللغوي الخاص بهم كما يلي:

جدول رقم(45): يوضح خصائص التلاميذ الذين تمّ اختيار المنتوج المكتوب الخاص بهم

العينة المحدّدة	التسمية البيداغوجية	خصائصها		طريقة الاختيار
مرحلة التحضيري		بالنسبة للعمر: 04-05 سنوات	بالنسبة للجنس: ذكور – إناث. بالنسبة للخصائص اللغوية: أن يكون ناطقا ولا يعاني من أي أمراض أو إصابات أخرى (مثل: الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، الإعاقة الذهنية، إعاقة عصبية). بالنسبة لعامل التمدرس: طفل متمدرس ولا يهم إذا كان ينتمي إلى مؤسسة خاصة أو مؤسسة عمومية. بالنسبة للتحصيل الدراسي: لا يهم.	من طرف المعلّم
مستوى السنة الأولى ابتدائي	الطور الأوّل	بالنسبة للعمر: 06-07 سنوات		
مستوى السنة الثانية ابتدائي		بالنسبة للعمر: 07-08 سنوات		
مستوى السنة الثالثة ابتدائي	الطور الثاني	بالنسبة للعمر: 08-09 سنوات		

- **مدراء المدارس ومعلّمي التلاميذ المتمدرسين في المستويات التعلمية الأربعة المحدّدة.**

جدول رقم(46): يوضح خصائص مدراء المدارس ومعلمي التلاميذ

المدرسة	عدد المدراء	عدد المعلمين	الولاية	سنوات الخبرة
مدرسة رؤى الابتدائية الخاصّة	01	08 تتوفر المدرسة على قسمين لكل سنة من التحضيري وصولا للسنة الثالثة ابتدائي.	باتنة	04سنوات إلى 21 سنة بالنسبة للمدراء. و05 إلى18 سنة بالنسبة للمعلمين.

ابتدائية النوي عبد الرحمن	01	04		
ابتدائية مومن سعيد بن محمد بوعريف1	01	04		
ابتدائية موسى النوي ابن محمد	01	04		
المجموع: 04	المجموع: 04	المجموع: 20		

- **الأخصائيين الأرطفونيين.**

جدول رقم(47): يوضح خصائص عينة الأخصائيين الأرطفونيين

العدد	الولاية	سنوات الخبرة	خبرة العمل مع ذوي اضطرابات الكتابة
15	باتنة	1.5 سنة إلى 11 سنة	69.06% كانت لهم خبرة عمل مع ذوي اضطرابات الكتابة
01	بسكرة		
02	الجزائر العاصمة		
01	عنابة		
02	سطيف		
02	البليدة		
المجموع: 23	06 ولايات وطنية		

4- أدوات الدراسة

ترجع أهمية أدوات الدراسة إلى أهمية النتائج الذي نبحث عنها، ومدى الدقّة التي ننشدها فيها؛ لذلك فإنّ الباحث الساعي لهذه الجدّية العملية يُولِي رعاية بالغة بالأدوات، ومواصفاتها البحثية فيما إذا كانت تلبي حاجات وخصوصيات بحثه الحالي موضع الدِراسة أو لا، وقد استخدمت الباحثة العديد من الأدوات؛ نذكرها كالتالي:

4-1 شبكة تحليل وتقييم لسانية معرفية للمستوى الشكلي للغة المكتوبة للكشف عن الأسس اللغوية التي يتمتّع بها التلميذ في المرحلة اللغوية(08-09 سنوات) من تصميم الباحثة: وهي تشمل جزأين، الجزء

الأول(أ) الذي يهدف إلى جمع المعلومات والبيانات بالقياس أو العدّ بالمباشر وفقا لوحدة التحليل المحددة من عينة التحليل الممثلة ، أمّا الجزء الثاني(ب) فهو يهدف إلى الخروج بتقييمات لغوية ذات أسس معيارية بطريقة كمّية وكيفية.

4-1-1 بالنسبة لطريقة الحساب: فهي تخضع لطبيعة عينة التحليل المختارة، حيث نحسب المؤشرات بالنسبة لكل مقطع على حدى ثم نخرج بالمؤشر الإجمالي لكل واحد فيها وبالتالي مؤشرات عينة التحليل ككل بالنسبة للكلمات بأنواعها وكذلك بالنسبة للجمل وأنواعها.

أمّا بالنسبة لمعيار الحكم على نتائج المؤشرات؛ بالنسبة لمؤشر التنوع المعجمي الذي يكون أقل من 50 يشير إلى أنّ المقطع يحتوي على مفردات محدودة نسبيا، أمّا الأكبر من 50 فهو يدل على معجم أكثر تنوعا، أمّا المورفو تركيبي فهو 100 جملة.

حيث يُحسب متوسط طول الإنتاج اللفظي بقسمة عدد المونيمات الموجودة في عينة لغوية محددة على عدد الملفوظات:

م ط إ ل = عدد المونيمات/ عدد الملفوظات

ويُعتبر(م.ط.إ.ل) مؤشرا عاما للنمو المورفوتركيبي. **(زغيش، 2001: 9-14)**

2-1-5 صدق شبكة التحليل: تمّ توزيع شبكة التحليل المُصممة في شكلها الأوليّ على 11 أستاذا جامعيا محكّما لهم خبرة في هذا المجال مختصّين في: الأرطفونيا، علم النفس العصبي، علم النفس المعرفي، علم النفس اللّغوي، علم النفس النمو والقياس النفسي. حيث طُلب منهم إبداء رأيهم في مؤشرات شبكة التحليل من حيث الصياغة ومدى مناسبتها للمجال الذي وُضعت فيه، إمّا بالمُوافقة عليها أو تعديلها أو إعادة صياغتها أو حذفها. وبعد جملة التعديلات أصبحت شبكة التحكيم في شكلها النهائي تحتوي على الجزأين(أ) و(ب) كما تمّ شرحه سابقا، بمجموع 38 مؤشر بالنسبة للجزء(أ) و(30 معيارا) موزعا على المستويات اللغوية البسيطة: المستوى الصوتي الفونولوجي، المستوى المعجمي الدلالي، المستوى المورفوتركيبي؛ وذلك بحسب العمر من 06 إلى 12 سنة للجزء الثاني منها.

3-1-4 ثبات شبكة التحليل: قامت الباحثة باستخدام العيّنة الممثلة من كتاب القراءة للسنة الثالثة ابتدائي ثمّ تدريب محلّل آخر على نفس أسلوب التحليل ليقوم هو الآخر بإعادة التحليل، وذلك بعد فترة 15 يوم. بحيث توفرت في المحلّل خاصيتين مُهمتين: معلّم في طور الابتدائي بخبرة 13 سنة ، متخصص في الأرطفونيا.

ثم تمّ حساب مُعامل الثبات(مُعامل الاتفاق) باستخدام معادلة جي كوبر**G. Cooper**، وقد بلغت قيمة مُعامل الثبات 0.91 ، وهو معامل ثبات عال يفي بأغراض البحث.

جدول رقم(48): يمثل حساب ثبات التحليل

المقاطع	عدد المؤشرات	جي كوبرG. Cooper
08	16	**0.91**

بعد تحديد الخصائص السيكومترية(الصدق والثبات) لشبكة التحليل نجد أنّها صالِحة لِما أُعدّت له وهو جمع المعلومات والبيانات بالقياس أو العدّ المباشر وفقا لوحدة التحليل المُحدّدة من عينة التحليل الممثلة، ثم الخُروج بتقييمات لغوية ذات أسس معيارية للمعلومات والبيانات كمّا وكيفا.

الهدف من استعمال شبكة التحليل: الاعتماد على نتائجها في جزئيتين مهمتين كما قنا سابقا: الأولى منها هي الاستعانة بنتائجها في تحديد ضوابط التضمين اللغوي والمعرفي لدليل الكشف المقترح، أما الثاني فهو تقرير طريقة الاستعانة بها

من حيث الشكل أو المضمون أو كلاهما في مرحلة لاحقة(خطوات وإجراءات الدراسة تحديدا الخطوة الخامسة: النماذج والمقاييس المصّممة)

2-4 المقابلة:

تعتبر المقابلة العيادية أداة بارزة من أدوات البحث العلمي في علم النفس العيادي، فهي مصدر مهم يعتمد عليه المختص النفسي للاتصال بالمفحوص، والغاية هي الحصول على المعلومات الكافية عن شخص المفحوص والعمل على حل مشاكله التي يواجهها.

فالمقابلة وسيلة هامة تهيء الفرصة العلمية للتفاعل الدينامي بين طرفي العلاقة، يكون فيه المعالج(الباحث) مشاركا وملاحظا. كما تمكن المفحوص من أن ينطلق في التعبير عن مشكلاته، وبسبب طبيعتها الخاصة(الوجه للوجه) تسمح للمعالج الباحث أن يلاحظ سلوك المريض وطريقة حديثه وتعبيراته الانفعالية. **(شنّافي، 2019، ص263)**

جدول رقم(49): يوضح محاور المقابلة

		محاورها
المقابلة	**مع المدير**	التعريف بالمؤسسة وأقسامها. إمدادنا بالمعلومات المتعلقة بنظام التدريس خاصّة ما تعلّق منها بملحق الدخول وملحق الخروج. تعريفها بمعلّمي المؤسسة تزويدنا بالعدد الإجمالي لتلاميذ الأقسام.
	مع المعلّم	حول المتعلّمين: وذلك للتعرف على التلاميذ ومهاراتهم في مختلف الأنشطة الممارسة في الصف. الملاحظات التي يقوم بتسجيلها حول مختلف الاضطرابات التي يلاحظها على التلاميذ في الصف بشكل مستمر ومتكرر.
		حول الوسائل البيداغوجية: وذلك للتعرّف على مدى اهتمام واستعمال المعلّم للوسائل البيداغوجية المسخّرة: كتاب تعلّماتي الأولى دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية أطفال في سن 5- 6 سنوات كتابي في اللغة العربية التربية الإسلامية التربية المدنية السنة الأولى من التعليم الابتدائي كتابي في اللغة العربية التربية الإسلامية التربية المدنية السنة الثانية من التعليم الابتدائي كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية التربية الإسلامية والتربية المدنية،

		دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية التربية الإسلامية والتربية المدنية، دليل كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية التربية الإسلامية والتربية المدنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي.
		حول أدوات التقييم، التشخيص والكشف: وذلك للتعرّف على الأدوات التي يستعملها المعلّم لمتابعة التلاميذ ومحاولة إحالتهم أو توجيههم إلى الجهات المختصة في حال وجود أي شك في إلزامية المتابعة المتخصصة. التعرّف على مدى اهتمام المعلّم بوجود مثل هذه الأدوات وحاجته إليها.

3-4 استبيان إلكتروني حول اضطرابات الكتابة موجّه للأخصائيين الأرطفونيين

أين اعتمدت الباحثة على هذا النوع من الاستبيان لسهولة تطبيقه، وإمكانية الحصول على أكبر عدد ممكن من استجابات الأخصائيين من مختلف البلديات على مستوى ولاية باتنة، أو خارجها من ولايات الوطن.

هذا رابطه عبر الغوغل درايفGoogle Drive:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfTn7vKKyD_w9g16sB27puHxbGg3he2j6UbPx9nOe_sb1O8Tg/viewform

أين جاء الاستبيان كما يلي:

جدول رقم(50): يوضح شكل نموذج الاستبيان الالكتروني

الرقم	السؤال المطلوب	نمط الاجابة
01		
02		

ملاحظة: أنظر النموذج كاملا في قائمة الملاحق

4-4 الملاحظة

وقد اعتمدت الباحثة في الملاحظة على أنواع محددة:

4-4-1 الملاحظة المباشرة المنظمة: وقد كان ذلك من خلال الاتصال المباشر مع تلاميذ مرحلة التحضري والطورين الأول والثاني؛ بحضور الحصص التدريسية أو مع المعلّمين بحضور الاجتماعات البيداغوجية أو التنسيقية، دون تدخل مباشر من الباحثة.

وذلك بهدف التعرّف على التلاميذ في المرحلة وأخذ فكرة عامة عن مهاراتهم، وطريقة عمل المعلمين معهم في مختلف المستويات، إضافة إلى طريقة تدخلهم في معالجة أي نوع صعوبة يواجهها أو يعاني منا التلاميذ في أي وضعية تعلمية خاصة منها ما تعلّق بالكتابة(خط، إملاء، تعبير كتابي) ومختلف الأنشطة التي تتعلّق بها.

4-4-2 الملاحظة غير المباشرة المحددة: حيث كان للباحثة تصور مسبق عن نوع المعلومات التي تحتاجها من الوثائق التربوية للأطوار: الكتب المدرسية، ملحق الدخول والخروج، وخاصّة دفاتر التلاميذ وأوراق الإملاء.

وذلك بهدف الاطلاع على طريقة طرحها للمعلومة، وطبيعة هذه المعلومة من الناحية اللغوية والمعرفية في جانبيها السوي والباثولوجي.

4-4-3 الملاحظة بالمشاركة: وهي أهم وسيلة بالنسبة للباحثة خلال كل الأطوار؛ حيث سنحت لها الفرصة أن تكون جزء من الظاهرة ككل، وتنظم لتلاميذ العينة، وكذلك المعلمين لتشاركهم أنشطتهم، ومختلف ممارساتهم التربوية.

وذلك بهدف التفاعل الحقيقي مع تلاميذ المراحل اللغوية، ومشاركتهم للأنشطة أو الحصص التعلمية التي من شأنها إنماء قدراتهم، ومعرفة الطريقة التي يستجيبون بها مع الوضعيات اللغوية البسيطة أو المعقدة في نشاط الكتابة خاصة أو ينتجونها.

من خلال ما سبق والأهداف المحددة في كل نوع ملاحظة عمدت إليها الباحثة وعلى النماذج المقترحة في الدراسات السابقة(دراسة شنافي، 2019)، ودراسة(بن فليس، حمودي، 2019)، ودراسة(بن عنان، 2006)، ودراسة(بركات، 2009) ودراسة(الفقعاوي، 2009)، (صدقاوي، 2018)، وما توفّر عليه التراث النظري في هذا المجال؛ قامت الباحثة بتطوير تصميم لشبكة ملاحظة وفقا للاتجاه العملي الفني، وهو حسب الباحث بشير معمرية(2009): "اتجاه يهدف إلى مجرد تطوير اختبارات جديدة لتكون أداة في يد الأخصائي النفسي وبغض الظر عن الاعتبارات النظرية".

حيث تمّ تطوير الشبكة وفقا لخمسة أبعاد، وهي: الاضطرابات المتعلقة بالمظهر العام للكتابة، أخطاء التعرف على الحروف والكلمات، أخطاء في الاستيعاب الكتابي، أخطاء في العادات والاستراتيجيات، الاضطرابات المتعلقة بالأخطاء المرتكبة في الكتابة.

حيث أنّ الهدف من بناء هذه الشبكة، والاعتماد على الأبعاد المحدّدة فيها يفيد في الحصول على مؤشرات تتعلّق بمختلف مظاهر اضطرابات الكتابة المنتشرة حسب عينة المنتوج اللغوي المكتوب للتلميذ في المرحلة اللغوية: السنة أولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، وثمّ التعبير عن وجود هذه المؤشرات ببديلين وهما: **تنطبق ولا تنطبق.**

جدول رقم(51): يبين شكل نموذج شبكة ملاحظة لمظاهر اضطرابات الكتابة حسب عينة المنتوج اللغوي المكتوب للتلميذ في المرحلة اللغوية

البعد	العبارة	الملاحظة (تنطبق / لا تنطبق)
الاضطرابات المتعلقة بالمظهر العام للكتابة		
أخطاء التعرف على الحروف والكلمات		
أخطاء في الاستيعاب الكتابي		
أخطاء في العادات والاستراتيجيات		
الاضطرابات المتعلقة بالأخطاء المرتكبة في الكتابة		

ملاحظة: أنظر النموذج كاملا في قائمة الملاحق

5-4 دراسة الحالة

تمّ تحديد مظاهر اضطرابات الكتابة بناء على ثلاث مستويات(الكلمة، الحرف والجملة) أين تكون الملاحظة على درجات:

وضعنا فيها احتمالين لوجود المظهر: موجود/ غير موجود

مع إمكانية وضع ملاحظات أخرى من قبيل: غير قابل للقراءة/ لا يوجد انتاج كليا/ تشويه كلي.

حيث أن مجموع الاحتمالات الإيجابية لعدم وجود المظهر: يمثل النسب الإيجابية(نمثلها بالنسبة المئوية)

ومجموع الاحتمالات السلبية لوجود المظهر: يمثل النسب السالبة

إضافة إلى استخراج مجموع الحالات الصحيحة كليا

أين يكون عرض جدول الحالات كما يلي:

جدول رقم(52): يبين شكل نموذج لجدول عرض مستويات مظاهر اضطرابات الكتابة لدراسة الحالة لتلاميذ عينة الدراسة

	مستويات مظاهر اضطرابات الكتابة			
التلميذ(ة)	الكلمة	الحرف	الجملة	تشويه
01				
02				
المجموع:				
النسبة السالبة(موجود)				
النسبة الموجبة(لا يوجد)				
مجموع الحالات الصحيحة كليا				

ملاحظة: أنظر النموذج كاملا في قائمة الملاحق

5- خطوات وإجراءات تصميم الدليل

5-1 خطوات وإجراءات اختيار مؤشرات التصميم

5-1-1 الخطوة الأولى: الممارسة الميدانية الشخصية بمختلف المراكز والهيئات، روضة أطفال، ثلاثة مراكز نفسية بيداغوجية(02 مراكز عمومية، 01 مركز خاص)، مدرسة ابتدائية خاصة، مختلف الدورات والورشات التكوينية إضافة إلى الفترة الاستطلاعية بين مختلف المدارس الابتدائية(مدرسة رؤى الابتدائية الخاصّة، ابتدائية النوي عبد الرحمن، ابتدائية مومن سعيد بن محمد بوعريف1، ابتدائية موسى النوي ابن محمد)؛ حيث ترجع فكرة الموضوع إلى خبرة الباحثة في المجال الميداني، وهي التي حظيت باطلاع على مختلف الاضطرابات الممكنة، ومواضيع التدخل مما أثار لديها الفضول نحو الدراسات النفس لسانية لأنّها مجال ثري في تخصص الأرطفونيا ويفتقر إلى الدراسات(حسب اطلاع الباحثة2018-2019-2020)، ولكن بتوجّه جديد ارتأت الباحثة أنّه لابد من لفت الانتباه إليه، وتخصيصه بالاهتمام من جوانب أخرى غير الجوانب المعمول بها في الغالب؛ بمعنى التوجّه إلى تفعيل الرؤية اللغوية والنفس لسانية نحو المتعلّم باعتباره حلقة فاعلة وليس فردا معزولا أي أجرأت مجالات تدخل الأرطفونيا بطريقة تسمح بالحفاظ على العفوية اللغوية لدى المفحوص(التلاميذ في هذه الحالة، المعلّم وكل الهيئة المكلّفة)، ونيل استجابات مضبوطة إلى حد ما، وتبتعد عن الميكانيزمات الدفاعية ناهيك عن تضمين الهيئة المكلّفة ككل في العمل الأرطفوني ضمن محاور التعرّف والتفسير، الكشف المبكر، الوقاية، التقييم، التشخيص، تحديد اقتراحات التدخل ..... إلخ.

إضافة إلى أنّ هذه الخطوة سمحت بأخذ فكرة عامّة عن العامل الفيزيقي والتعرّف على مدى ملاءمة ظروف القيام بالدراسة خاصّة ما تعلّق منها بالحدود الزمنية والمكانية والصعوبات التي يمكن مواجهتها إبّانها.

5-1-2 الخطوة الثانية: الاطلاع على الأدب النظري، انطلاقا من الممارسة الميدانية للباحثة، والفكرة التي خلصت إليها كان لابد من البحث في التراث النظري والتعمق أكثر فيه من أجل أخذ فكرة أوسع عن الموضوع من مختلف نواحيه فيما يتعلّق بتأسيسه ومختلف المتغيرات التي يمسها أو ينقسم إليها خاصّ ما تعلّق منها **بعامل ضبط المفاهيم** من خلال الاطلاع على مختلف المؤشرات التي تمّ تبنيها من طرف الباحثين في تعاريفهم الاصطلاحية والاجرائية، والتي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بمتغيرات الدراسة الحالية(مفاهيم قريبة أو تأسيسية): أداة للكشف المبكر، اضطرابات الكتابة(الخط، الإملاء، التعبير الكتابي)، تحليل اللغة، الوعي اللساني، الإملاء.

هذا ما سمح وأكّد لها بضرورة المتابعة في هذه الفكرة لأنّها جديدة، أصيلة وتستحق ما سيُبذل فيها من وقت وجهد حسب تقدير الباحثة.

5-1-3 الخطوة الثالثة: البحث عن الدراسات السابقة ذات الصلة، بعد اطلاع الباحثة على الأدب النظري، وبناء فكرة نظرية واضحة عن الموضوع، ومختلف المتغيرات والمفاهيم التي لها علاقة به تأكّدت أكثر من ضرورة المواصلة في هذا الموضوع؛ لأنّ العناوين المطروحة قيد الدراسة من طرف الباحثين لم تتطرّق إلى ربط متغيرات بحثنا مع بعضها في عمل واحد خاصّة ما تعلّق بمتغير الوعي اللساني أو اعتماد متغير الكشف المبكر لمختلف مستويات التعليم الابتدائي؛ ذلك أنّ طبيعة الموضوع ذو حساسية معتبرة فيما يتعلّق بمتغير "الكشف المبكر" والمرحلة العمرية التي يتم تفعيله فيها من جهة، ومن جهة أخرى ربطه بثلاث متغيرات محورية في الأرطفونيا "اضطرابات الكتابة، الوعي اللساني، الإملاء" باعتبارها مواضيع أساسية لهذا التخصص، فلم نجد دراسة مطابقة أو حتى جزئية ركّزت في تناولها على اقتراح أداة للكشف المبكر عن اضطرابات الكتابة في ضوء تحليل مستويي الوعي اللساني والإملاء وفق تناول أرطفوني نفس لساني.

5-1-4 الخطوة الرابعة: الاطلاع على منهاج اللغة العربية لأطوار مرحلة التعليم الابتدائي، واستخراج أهداف كل مرحلة كما هو موضّح في الجدول التالي:

جدول رقم(53): يبين أطوار مرحلة التعليم الابتدائي وأهدافها

		مؤشرات
تقديم المادة	تحظى اللغة العربية بمكانة متميزة في منظومتنا التربوية، باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية ومكوّنا رئيسا للهوية الوطنية، ولغة التدريس لكافّة المواد التعليمية في المراحل الثلاث، فهي بذلك كفاءة عرضية. ولذلك فإنّ التحكّم فيها هو مفتاح العملية التعليمية/التعلمية، وإرساء الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكّن المتعلّم من هيكلة فكره، وتكوين شخصيته، والتواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية. (منهاج اللغة العربية، 2016، ص9)	- اللغة العربية كفاءة عرضية. - فإنّ التحكّم فيها هو مفتاح العملية التعليمية/التعلمية. - التواصل بها كتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية.
غايات المادة في مرحلة التعليم الابتدائي	يهدف تدريس اللغة العربية أساسا إكساب المتعلّم أداة التواصل اليومي، وتعزيز رصيده اللغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي مع تهذيبه وتصحيحه. ونظرا لمكانتها العرضية كلغة تدريس في المنظومة التربوية فاكتساب ملكتها ضروري لاكتساب تعلّمات كلّ المواد الدراسية والنفاذ فيها. لذا فإنّ منهاج اللغة العربية في هذه المرحلة يركّز على التعبير الذي لم يأخذ مكانته اللائقة في المناهج السابقة، إلى جانب الاهتمام بالاستماع، ونظرا لدوره الأساسي في هيكلة الفكر وصقل الشخصية، وكأساس ينبني عليه الفهم الذي يمثّل مفتاح النفاذ في كلّ التعلّمات، وقاعدة لبناء كفاءة التواصل. وفي ميدان فهم المكتوب، وبعد التحكّم في الحروف خلال الطور الأول، تركّز المادّة على	- تهذيب وتصحيح رصيده اللغوي. - اكتساب اللغة العربية ضروري لاكتساب تعلمات كل المواد الدراسية. - منهاج اللغة العربية يركز على التعبير، الاستماع كأساس ينبني عليه الفهم(مفتاح النفاذ في كل التعلمات، قاعدة بناء كفاءة التواصل) - التحكم في الحروف يكون خلال الطور الأول(سنة أولى والثانية ابتدائي)

	قراءة نصوص متوسطة الطول، أغلبها مشكولة، قراءة سليمة بتنغيم مناسب، حسب ما تقتضيه أنماط النصوص ومقامها، وفهم معناها العام، والتعرّف على خطاطات أنماط النصوص والتمييز بينهما، وفهم التعليمات، وبناء الحكم الشخصي وتذوّق الجانب الجمالي فيها بالتفاعل معها والتدريب على استعمال القاموس اللغوي. وفي ميدان الإنتاج الكتابي، تسعى المادة إلى اكساب التلميذ فنيات كتابة نص منسجم معنى وبنية، والوصول به إلى جعل اللغة العربية أداة طيّعة لديه، ووسيلة تفكير وتعبير يومي. ولتحقيق هذا المسعى تم إحكام الربط بين أنماط النصوص المعتمدة في ميداني المنطوق والمكتوب، والتدريبات الخاصّة بالإنتاج الكتابي من خلال عمليات المحاكاة الدائمة والمستمرة لها لتتولّد لديه الملكة النصية. وعليه فإنّ المدرّس مطالب بتغيير أساليب ممارسته التعليمية داخل القسم، فيعتمد طرائق التعلّم عوض التعليم، وهذا يقتضي منه تحيين معارفه في مجال تعليمية اللغات. (منهاج اللغة العربية، 2016، ص8)	- من خلال اللغة العربية يكتسب التلميذ فنيات كتابة نص منسجم معنى وبنية. - التحكم في اللغة العربية لتكون وسيلة تفكير وتعبير يومي من خلال إحكام الربط بين أنماط النصوص المعتمدة في ميداني المنطوق والمكتوب. - تتولّد لدى التلميذ الملكة النصية من خلال التدريبات الخاصّة بالإنتاج الكتابي من خلال عمليات المحاكاة الدائمة والمستمرة.
مساهمة مادة اللغة العربية في تحقيق الملمح الشامل	لا يتحقق الملمح الشامل بصفة فعّالة إلّا إذا كان المتعلّم متمكّنا من لغة التدريس. ولا يكون ذلك إلّا بالتحكم في ميادين اللغة العربية الأربعة: فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي. ولا يتأتى هذا التحكّم إلا بالممارسة الفعلية للغة – مشافهة وكتابة- في التعبير عن الأفكار والمشاعر والخبرات، باستعمال لغة عربية سليمة. وبهذه الصفة تساهم في تحقيق الملمح الشامل للمتخرّج من التعليم الابتدائي. ولكونها كفاءة عرضية ولغة التدريس في المراحل التعليمية الثلاث يعتبر التحكم فيها أساس التحكّم في المواد الدراسية الأخرى، التي تساعد على إثراء جوانب معرفية متنوعة لدى المتعلّمين، وتمكّن من تنمية كفاءات عرضية في مجال الفكر والثقافة، والمنهجيات، والتواصل الاجتماعي والفردي. فعن طريق اللغة يستوعب المتعلّمون المفاهيم الأساسية، ويعبّرون عمّا لديهم من أفكار وتفاعل مشترك من المواد الدراسية المقرّرة. ومن ناحية ثانية فإنّ المواد الأخرى تساهم مساهمة فاعلة في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلّم وتمكّنه من توظيف مختلف المفاهيم في وضعيات مناسبة. (منهاج اللغة العربية، 2016، ص9)	- يتحقق الملمح الشامل من خلال التحكم في ميادين اللغة العربية. - التحكم هو نتيجة الممارسة الفعلية للغة بشقيها الشفوي والمكتوب بشكل سليم. - التحكم في اللغة العربية هو أساس التحكم في المواد الدراسية الأخرى، واستيعاب المفاهيم الأساسية. - المواد الأخرى تساهم في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم وتوظيف مختلف المفاهيم في وضعيات مناسبة.
طبيعة الموارد المجنّدة	لم تعد المدرسة المصدر الوحيد للموارد التي يكتسبها المتعلّم، بل يستقيها أيضا من محيطه الاجتماعي، لاسيما من وسائل التواصل الحديثة. وعلى هذا الأساس، فهو يملك موارد شخصية والمهارات والقدرات؛ وموارد خارجية هي بمثابة روافد تساهم في بناء الكفاءات وتنميتها؛ ولتفعيل ذلك يجند المتعلم موارده اللغوية من نحو وصرف وإملاء. وكذا موارد ثقافية متنوعة تهيكلها نصوص مناسبة من أنماط مختلفة تعكس القيم والمفاهيم المقررة في المنهاج. (منهاج اللغة العربية، 2016، ص9)	- المدرسة ليست المصدر الوحيد للموارد التي يكتسبها المتعلّم. - لتفعيل الموارد الشخصية والمهارات والقدرات، والموارد الخارجية والموارد الثقافية يجيب على التلميذ تفعيل الموارد اللغوية من نحور وصرف وإملاء.
ملمح التخرج	هو ترجمة للغايات التي رسمها القانون التوجيهي للتربية، ويترجم الملمح بدوره إلى كفاءات تسعى كل مادة دراسية إلى إرسائها عند المتعلّم لذا، من الضروري أن يطّلع الأستاذ على ملامح التخرج من المرحلة التعليم الابتدائي قبل أن يطّلع على ملامح التخرج السنوية، وذلك قصد إعداد مخطّط التعلمات السنوي.	هو مركبات الكفاءات التي سيكتسبها التلميذ خلال السنة الحالية، وهي موضوع التقويمات النهائية أو التحصيلية؛ حيث أنّ ملمح التخرج من سنة يمثل ملمح الدخول في السنة الموالية(مركبات الكفاءات التي اكتسبها التلميذ خلال السنة الماضية وتعتبر مكتسبات قبلية للسنة الحالية)

5-1-5 الخطوة الخامسة: النماذج والمقاييس المصّممة

جاءت هذه الخطوة لتحديد عدّة عوامل

أ- **بالنسبة لعامل الإجراءات:** تحديد نوع وصفة الأداة التي يمكن بناؤها من حيث الشكل والمضمون، تحديد أهم المؤشرات اللسانية والمعرفية التي تمّ الاستناد إليها من طرف الباحثين في الدراسات أو الممارسين في الميدان لاختيار أو تطوير أو بناء أدوات البحث الخاصّة بالكشف عن اضطرابات الكتابة أو التنبؤ أو التصنيف وتحديد النوع أو فهم الأسباب، ثمّ الإجراءات التي تمّ الاعتماد عليها في ذلك(الاختيار، التطوير أو البناء)، الاطلاع على خطوات وإجراءات عملية الكشف عن اضطرابات التعلّم عامّة واضطرابات الكتابة خاصّة التي تمّ الاعتماد عليها من طرف الباحثين، تحديد مختلف الأدوات أو المقاييس أو الروائز التي تمّ الاستعانة بها في عملية الكشف عن اضطرابات التعلّم عامّة واضطرابات الكتابة خاصّة بالموازاة مع أداة الكشف الأساسية.

ب- **بالنسبة لعامل السن:** تحديد المرحلة العمرية الموجّهة **لعملية** الكشف المبكّر عامّة والكشف عن اضطرابات الكتابة خاصّة حسب الباحثين والممارسين.

ت- **بالنسبة لعامل الخصائص السيكومترية:** الاطلاع على نوع العيّنة المعتمدة من حيث خصائصها وحجمها المناسبين حسب الباحثين فيما يتعلّق بحساب الخصائص السيكومترية في حال تطوير أو بناء أداة للكشف عن اضطرابات التعلّم عامّة واضطرابات الكتابة خاصّة، والطريقة المناسبة التي تمّ التأكد بها من الصدق والثبات.

إنّ هذه الخطوة ستساعدنا في إيجاد أكبر عدد ممكن من المقاييس و الاختبارات، ثمّ الاستفادة منها فيما يتعلّق ب:

- من حيث بنائها ومكوناتها(البنود)، وإذا كانت تقترب بشكل موضوعي إلى فكرة موضوع بحثنا هذا في الجزئية الخاصة بمتغيرات البحث.
- الاطلاع على الجانب الشكلي، وإخضاعه للتعديلات المناسبة وتطويره بما يتناسب وخصوصية الدراسة الحالية.
- تبنيها من حيث الشكل والمضمون كأداة قياس، ثمّ تطويرها من حيث المضمون بما يتناسب وخصوصية الدراسة الحالية.

- الاستعانة بها كليا، وثمّ تطويرها من حيث الشكل والمضمون بما يتناسب وخصوصية الدراسة الحالية، وبناء ما ينقص كذلك من حيث الشكل والمضمون.

6-1-5 الخطوة السادسة: تحديد مؤشرات التصميم

أ- تحديد نوع وصفة الدليل من حيث الشكل والمضمون:

- **تمّ تحديد أداة الدراسة في نوع: الدليل** من حيث الشكل، أمّا المضمون فسيكون في اختبارات جزئية مكوّنة من مختلف البنود (رسوم، صور، ألفاظ، جمل، فقرات) بما يتوافق والخاصية المُراد قياسها والمرحلة العمرية، تكون الإجابة عليه أدائية(خط، إملاء، تعبير، تلوين، رسم، الإشارة باليد) أو لفظية (صوتيا) أو كلاهما أدائي لفظي، وذلك على حسب نوع الاختبار ومستوى الكشف الذي يعمل عليه الأول أو الثاني.
- **تمّ تحديد صفة الدليل في:** من حيث الشكل في ثلاث أجزاء متكاملة الوظيفة والأهداف (جزء خاص بالوليّ، جزء خاص بالمعلّم، جزء خاص بالأخصائي الأرطفوني)، أمّا من حيث المضمون فهو: **الدليل الثلاثي للكشف المبكّر عن اضطرابات الكتابة الموجّه للوليّ والمعلّم والأخصائي الأرطفوني.**

ب- بالنسبة للإجراءات:

- **أهم المؤشرات اللسانية والمعرفية التي تمّ الاستناد إليها من طرف الباحثين في الدراسات لاختيار أو تطوير أو بناء أدوات البحث الخاصّة بالكشف عن اضطرابات الكتابة:**

- مؤشر الأهُبة أو الاستعداد للتمدرس.
- مؤشر المهارات الأوّلية.
- مؤشر العمليات المعرفية النمائية.
- مؤشري الخط والإملاء.

- وبناء على ذلك قامت الباحثة بالحفاظ على هذه المؤشرات، ثمّ الإضافة عليها بما يعكس متغيرات الدراسة الحالية وخصوصيتها؛ لنجد توليفة المؤشرات التالية:

- المؤشرات بالنسبة لمنهاج اللغة العربية (التحضيري، السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة ابتدائي)

- المكونات اللغوية المعتمدة للتلميذ في أطوار التعليم الابتدائي(التحضيري، السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة ابتدائي)
- مؤشر الأهُبة أو الاستعداد للتمدرس.
- مؤشر المهارات الأوّلية.
- مؤشر العمليات المعرفية النمائية.
- مؤشر الوعي اللساني: الوعي الصوتي الفونولوجي، الوعي المعجمي الدلالي، الوعي المورفوتركيبي.
- مؤشر المستوى الشكلي البسيط للغة(الصوتي الفونولوجي، المعجمي الدلالي، المورفوتركيبي)
- مؤشر الخصائص اللغوية والمعرفية للطفل(02-06سنوات / بعد 06 سنوات)
- مؤشر الخط والإملاء.
- مؤشر التعبير الكتابي

- **الإجراءات التي تمّ الاعتماد عليها في تطوير أو بناء أدوات البحث الخاصّة بالكشف عن اضطرابات الكتابة:** من خلال الدراسات السابقة نجد أنّ فيه عدم وضوح للخطوات التي تمّ اعتمادها من طرف الباحثين، سوى من طرف باحثين قد وضّحا ذلك بشيء من التفصيل، هما صدقاوي أمينة، ومحمد أحمد سيّد خليل؛ حيث قمنا بدمج الخطوات التي أشار إليها كل من الباحثين إلى الخطوات التي جاءت بها كتب القياس النفسي وتصميم أدواته ومنهجية البحث العلمي للباحثين بشير معمرية(2022) وفضيل دليو(2023)، وهي كالتالي:

جدول رقم(54): يوضح الإجراءات التي تمّ دمجها من خلال دراسات الباحثين وكتب القياس لبناء أدوات البحث

الإجراءات
تحديد الهدف من الاختبار
تحديد خصائص المستهدفين بالقياس
تعيين الخاصية التي يراد قياسها
تحليل الخاصية إلى وقائع سلوكية
تقسيم الخاصية إلى أبعاد وأجزاء
تحديد مادة الاختبار وشكل بنوده

- **خطوات وإجراءات عملية الكشف عن اضطرابات التعلّم عامّة واضطرابات الكتابة خاصّة التي تمّ الاعتماد عليها من طرف الباحثين:** نجد أنّ هنالك عدّة اتجاهات في تحديد خطوات وإجراءات عملية الكشف، وذلك فيما يخص المرحلة العمرية التي تسمح بتحديد المؤشرات السلوكية، المعرفية والاجتماعية المرتبطة باحتمالية ظهور الصعوبة، حيث اتجه فريق منهم إلى الطفولة المبكّرة أو مرحلة ما قبل المدرسة كأفضل مرحلة يتم بها؛ لأنّه كلّما كان الكشف مبكّرا كان التدخل أو العلاج ناجحا نظرا لأن الطفل في هذه السن يكون لديه قابلية كبيرة للتعلّم والتحسين من مهاراته. بينما يرى فريق آخر أن الكشف في سن مبكّرة يمكنه أن يزيد من احتمال الوقوع في خطأ التشخيص لأنّ الطفل لا يزال في مرحلة النمو. وهذا حسب رأي الباحث برونات(**Brunet, 1999**)، أمّا حسب ليرنر(**Lerner, 1993**) فقد قام بتحديد مراحل الكشف في أربعة خطوات أساسية، وهي: التحديد، المسح، التشخيص، التقييم.

وبناء على ذلك قامت الباحثة بتوليف الرأيين معا في إجراءات تمس كل الفئات التي لها علاقة بالتلميذ في المرحلتين قبل المدرسية والمدرسية، كما يلي:

- الكشف بالنسبة للولي.
- الكشف بالنسبة للمعلّم.
- الكشف بالنسبة للأخصائي.

- **الأدوات والمقاييس والروائز التي تمّ الاستعانة بها في عملية الكشف عن اضطرابات التعلّم عامّة واضطرابات الكتابة خاصّة بالموازات مع أداة الكشف الأساسية:** المقابلة العيادية، الملاحظة بأنواعها، شبكة الملاحظة، مقاييس الأهبة أو الاستعداد للتمدرس، اختبارات ومقاييس المهارات الأولية، اختبارات ومقاييس العمليات المعرفية النمائية، شبكات التحليل اللغوي بنوعيها(اللغة الشفوية والمكتوبة)، اختبارات المهارات الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب) بنوعيها الفهم والإنتاج، اختبارات اللغة بنوعيها(الفهم والإنتاج)، اختبارات الذكاء، تقرير التاريخ النفس عصبي للحالة.

ت- بالنسبة لتحديد المرحلة العمرية الموجّهة لعملية الكشف المبكّر عامّة والكشف عن اضطرابات الكتابة خاصّة حسب الباحثين:

- تحديد المرحلة العمرية الموجّهة **لعملية** الكشف المبكّر عن **الاضطرابات** بصفة عامة حسب الباحثين.	**5 – 10 سنوات**
- تحديد المرحلة العمرية الموجّهة للكشف عن **اضطرابات الكتابة** حسب الباحثين.	**5-10 سنوات**

ث- بالنسبة لعامل الخصائص السيكومترية: الاطلاع على نوع العيّنة المعتمدة من حيث خصائصها وحجمها المناسبين حسب الباحثين فيما يتعلّق بحساب الخصائص السيكومترية في حال تطوير أو بناء أداة للكشف عن اضطرابات التعلّم عامّة واضطرابات الكتابة خاصّة، والطريقة المناسبة التي تمّ التأكد بها من الصدق والثبات.

أمثلة:

مثال بناء اختبار في إطار محور التشخيص: دراسة الباحثتين صدقاوي أمينة، تربش ربيعة (2018)

عينة البناء	الصدق	الثبات
1692 تلميذ وتلميذة 76 معلّم	صدق المحتوى بطريقة صدق المحكمين الصدق المرتبط بالمحك	التطبيق وإعادة التطبيق

مثال: بناء اختبار في إطار محور التقييم: شنافي عبد المالك(2019)

عينة البناء	الصدق	الثبات
08- 10 سنوات 25 ذكور و19 إناث 10 – 12 سنة 23 ذكور و18 إناث	صدق المحكمين(معادلة لاوشي لحساب معامل الاتفاق بين المحكمين) الصدق البنائي الصدق الذاتي	التطبيق وإعادة التطبيق

مثال بناء وتقنين اختبار في إطار الكشف المبكر: دراسة الباحثة مراكب مفيدة

عينة البناء والتقنين	الصدق	الثبات
ما قبل المدرسة(3-4) سنوات المتمدرسين(5-6-7) سنوات) بمجموع 07 تلاميذ	معامل الصدق التمييزي	التطبيق وإعادة التطبيق

'إلّا أنّ الدراسات التي استعنّا بها فيما يتعلّق بالدلائل الأربعة الموجهة للمعلّم، أين نذكرها تباعا: دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي اللغة العربية (2023)، دليل معلّم صعوبات التعلّم للمرحلتين المتوسطة والثانوية(2020)، دليل معلّم صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية(2020)، دليل معلّم / معلّمة صعوبات التعلّم(2015).

فإنّنا لم نجد منها ما تعرّض إلى عامل حساب الخصائص السيكومترية.

ج- بالنسبة لعامل ضبط المفاهيم:

جدول رقم(55): يوضح مفاهيم الدراسة والمؤشرات التي تمّ الاعتماد عليها من طرف الباحثين من حيث التبني أو البناء

مفاهيم الدراسة	المؤشرات التي تمّ الاعتماد عليها من طرف الباحثين	تبني تعريف	بناء تعريف
الكشف المبكر	المستوى الأول: مستوى الاستعداد للالتحاق بالمدرسة والمهارات قبل الأكاديمية، ويقابله التنبؤ. المستوى الثاني: مستوى السيرورات المعرفية الأولية لعملية التعلم، ويقابلها الكشف عن وجود أو عدم وجود اضطراب وعسر، إمكانية التصنيف وتحديد النوع، إضافة إلى فهم الأسباب.	X	✓
اضطرابات الكتابة والإملاء	الصعوبات المتعلّقة بالمظهر العام للكتابة. أخطاء التعرّف على الحروف والكلمات. أخطاء في الاستيعاب الكتابي. الصعوبات المتعلّقة بالأخطاء المرتكبة في الكتابة.	X	✓
الوعي اللساني	مستويات اللغة المعقدة(مستوى الوعي الفونولوجي، مستوى الوعي المعجمي الدلالي، مستوى الوعي المورفوتركيبي)	x	✓

ح- بالنسبة لضوابط تضمين دليل الكشف المبكّر: نستعين في هذا العنصر بنتائج شبكة التحليل المعتمدة، حيث نوضحها في الجدول التالي:

جدول رقم(56): يوضح نتائج شبكة التحليل

	مؤشرات الأسس المورفوتركيبية لتلميذ في المرحلة اللغوية 8-9سنوات بالنسبة لكتاب اللغة العربية للتلميذ	مؤشرات الأسس المورفوتركيبية لتلميذ في المرحلة اللغوية 8-9سنوات بالنسبة المنتوج اللغوي المكتوب للتلميذ في المرحلة اللغوية	الفرق بين المؤشرات
	المؤشرات	المؤشرات	
الأسماء	0.25	0.41	0.16
الأسماء النكرة	0.14	0.23	0.09
الأسماء المعرفة	0.11	0.17	0.06
علامات العدد	0.12	0.65	0.53
علامات المفرد	0.10	0.53	0.43
علامات المثنى	0.003	0.009	0.006

علامات الجمع	0.01	0.11	0.1
علامات الجنس	0.34	0.63	0.29
علامات المؤنث	0.16	0.27	0.11
علامات المذكر	0.18	0.35	0.17
النعوت	0.02	0.03	0.01
الظروف	0.02	0.02	00
ظرف الزمان	0.010	0.013	0.003
ظرف المكان	0.012	0.016	0.004
الضمائر المتصلة	0.04	0.10	0.06
الضمائر المنفصلة	0.005	0.008	0.003
الضمائر الاشارية	0.003	0.008	0.005
أدوات الجر	0.003	0.01	0.007
أدوات الاستثناء	0.001	0.0006	-0.0004
أدوات الاحتمال	0.001	0.0002	-0.0008
أدوات التمني	00	0.0003	0.0003
أدوات الشرط	0.002	0.001	-0.001
أدوات النفي	0.0005	0.003	0.0025
أدوات الاستفهام	0.005	0.01	0.005
الأفعال	0.04	0.21	0.17
الأفعال الماضية	0.02	0.34	0.32
الأفعال المضارعة	0.02	0.50	0.48
أفعال الأمر	0.004	0.12	0.116
الجمل	0.09	0.20	0.11
الجمل الاسمية	0.69	0.34	-0.35
الجمل الفعلية	0.30	0.54	0.24
الجمل المبينة للمعلوم	1	0.79	-021
الجمل المبنية للمجهول	00	0.008	0.008
الجمل المترادفة	00	00	00
الجمل المتضادة	00	00	00
الجمل الاستفهامية	0.04	0.21	0.17
الجمل التعجبية	0.03	0.56	0.53
الجمل المنفية	0.02	0.69	0.67
جمل صيغة الأمر	0.09	0.69	0.60

✓ **التعليق على الجدول:**

تبيّن لنا من خلال الجدول الناتج عن تحليلنا لمقاطع العيّنة الممثلة لكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي: أنّ كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي الجيل الثاني لا يعتمد على الأسس المورفوتركيبية في بناء المحتوى اللغوي للكتاب وذلك بنسبة مئوية مقدّرة بـ**87.5%** في مقابل اعتماده على مؤشرين فقط هما علامات العدد وعلامات الجنس من مجموع

16 مؤشرا، بنسبة مئوية مقدّرة بـ 12.5 %، وانطلاقا من هذه النتائج وبالرجوع إلى المؤشر العام للنمو المورفوتركيبي نجد أنّها نتائج ضعيفة جدا ولا يمكن اعتبارها كأسس تم الاعتماد عليها في بناء المُحتوى اللغوي للكتاب.

في حين نجد أنّه يعتمد على العناصر المكوّنة لـ3 مؤشرات هي: علامات العدد والأفعال والجُمل.

فبالنسبة لمؤشر علامات العدد، فإنّنا نجد تحققا لعلامات المُفرد بنسبة 0.53 لكتاب اللغة العربية، أمّا مؤشر الأفعال فإنّنا نجد تحققا للأفعال المُضارعة بنسبة 0.63، وبالنسبة لمؤشر الجُمل فإنّنا نجد تحققا للجُمل الفعلية بنسبة 0.54، الجمل المبنية للمعلوم بنسبة 1، الجمل التعجبية بنسبة 0.56، الجمل المنفية بنسبة 0.69 وهي نفس النسبة لجُمل الأمر.

كما يبين لنا الجدول الناتج عن تحليلنا لمقاطع العيّنة الممثلة لكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، وتحليل المنتوج المكتوب لتلميذ المرحلة اللغوية أنّه يوجد تطابق بين النتائج في نقطتين مهمتين: يوجد تطابق في مؤشر واحد وهو مؤشر الظروف وذلك بنسبة فارقة 00، نجد بأنّ التطابق يختص في قضية ضعف نسب كل مؤشرات المستوى المورفوتركيبي وذلك أنّ كل نسب المستوى لا تُقارن حتى بالقيمة المعيارية من جهة ومن جهة أخرى فهي أضعف من النسب المُسجّلة في المنتوج المكتوب للتلميذ في مقابل النسب المُسجّلة في كتاب اللغة العربية.

ومن هذا الأساس نستنتج أنّه لا يمكن الاستعانة بكتابة اللغة العربية للمرحلة اللغوية بشكله البحت في تضمين أداة الدراسة الأساسية؛ إنّما يجب الاستعانة بمراجع نظرية لغوية ومعرفية ثرية لذلك، وهنا تشير الباحثة أنّها قامت بالاستعانة بمجموعة مراجع إضافة إلى الكتاب المدرسي نذكرها تباعا:

- دفتر الأنشطة في اللغة العربية التربية الإسلامية التربية المدنية السنة الأولى من التعليم الابتدائي.
- دفتر الأنشطة في اللغة العربية التربية الإسلامية التربية المدنية السنة الثانية من التعليم الابتدائي.
- دفتر الأنشطة في اللغة العربية التربية الإسلامية التربية المدنية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.
- كتاب اللغة العربية النظام القديم أقرأ السنة الأولى من التعليم الأساسي(1989-1990)
- كتاب اللغة العربية النظام القديم أقرأ السنة الثانية من التعليم الأساسي(1980-1990)
- كتاب اللغة العربية النظام القديم أقرأ وأتعلّم السنة الثالثة من التعليم الأساسي(1980 – 1990)

2-5 خطوات بناء التصميم المقترح لدليل الكشف المبكر عن اضطرابات الكتابة

1-2-5 الخطوة الأولى: تصميم الدليل

أ- **تعيين الخاصية المُراد قياسها:** خاصية تتعلّق بفئة القدرات والاستعدادات ممثلة في: اضطرابات الكتابة.

ب- **تحديد الهدف من قياس الخاصية "اضطرابات الكِتابة":** الهدف هو الكشف عن اضطرابات الكتابة في مستويين:

- **المستوى الأول:** مستوى الاستعداد للالتحاق بالمدرسة والمهارات قبل الأكاديمية، ويقابله التنبؤ.
- **المستوى الثاني:** مستوى السيرورات المعرفية الأولية لعملية التعلّم، ويقابلها الكشف عن وجود أو عدم وجود اضطراب، إمكانية التصنيف وتحديد النوع، إضافة إلى فهم الأسباب.

ت- **تحليل الخاصية "اضطرابات الكتابة" إلى أبعاد ومؤشرات استدلال:** تمّ تحليل الخاصية إلى ثلاث أبعاد أساسية، ويندرج تحت كل بُعد مجموعة محاور، وتحت كل محور مجموعة بُنود، وهي كالتالي:

- **البُعد الأول:** اضطراب الخط، ويحتوي على 05 محاور هي التحليل البصري، الصيوان الغرافيمي، النظام الألوغرافي، البرنامج الخطي الحركي، مراحل مشتركة.
- **البُعد الثاني:** اضطراب الاملاء، ويحتوي على 03محاور هي المسلك الفونولوجي التجميعي، المسلك المعجمي الإرسالي، مراحل مشتركة.
- **البُعد الثالث:** اضطراب التعبير الكتابي، ويحتوي على 01 محور هو النص.
- تمّ تحليل الخاصية إلى 05 مؤشرات استدلال، وهي كالتالي: مؤشر منهاج اللغة العربية، مؤشر الاستعداد للتمدرس، مؤشر الوعي اللساني، مؤشر الإملاء، مؤشر الخط، مؤشر التعبير الكتابي.

ث- **تحليل الخاصية "اضطراب الكتابة" إلى وقائع سلوكية:** بعد تحديد الهدف الذي تسعى الباحثة إلى تصميم الدليل من أجله، قامت بتحليل الخاصية التي تريد قياسها إلى **وقائع سلوكية** محددة تستدل

عليها من خلال **المؤشرات**، فاضطرابات الكتابة هي تجريد لخصائص محتملة في التلاميذ نستدل عليها من خلال هذه المؤشرات في استجابات لمنبهات محددة تظهر على شكل أبعاد اضطراب الخط، اضطراب الإملاء، اضطراب التعبير الكتابي؛ مما يسمح بصياغتها لاحقا في وحدات معيارية للقياس هي بنود الاختبار.

الخاصية المُراد قياسها		وقائع سلوكية		المؤشرات
	تمّ تحليلها إلى		التي نستدل عليها من خلال	

وقد تمّ إعداد البنود من خلال مصادر تحليل خاصية "اضطراب الكتابة" إلى وقائع سلوكية محددة نستدل عليها من خلال المؤشرات، ونشير إلى أنّ هناك عدّة مصادر رجعت إليها الباحثة لتحقيق ذلك نذكر أهمها فيما يلي:

- **مراجعة بنود الدلائل والاختبارات والروائز السابقة:** حيث قامت الباحثة بمراجعة العديد من بنود الاختبارات السابقة التي تقيس نفس الخاصية(اضطرابات الكتابة) أو خصائص مكمّلة لها(المهارات الأولية، العمليات المعرفية النمائية، اللغة)، وتهدف إلى تحقيق الكشف عن اضطرابات الكتابة في مستويها الأوّل و/أو الثاني؛ لتستفيد منها في ثلاث أشكال: سواء بتبني الاختبار من حيث الشكل أو من حيث المضمون أو كلاهما، بتطوير الاختبار من حيث الشكل أو من حيث المضمون أو كلاهما، أو ببناء اختبار معيّن ترى بأنّه غير موجود وتحتاج إليه في أحد مراحل الدليل.

وتبيّن الباحثة جملة الوسائل البيداغوجية، الدلائل، الاختبارات، الروائز، شبكات الملاحظة التي قامت بمراجعتها بشيء من التفصيل في الجدول أسفله:

جدول رقم (57): يوضّح جملة الوسائل والاختبارات التي قامت الباحثة بمراجعتها والاعتماد عليها من حيث التبني أو التطوير أو البناء شكلا و/أو مضمونا

المؤشرات		الوسائل البيداغوجية، الدلائل الاختبارات، الروائز، شبكات الملاحظة	تبني		تطوير		بناء		استفادة الباحثة
			من حيث الشكل	من حيث المضمون	من حيث الشكل	من حيث المضمون	من حيث الشكل	من حيث المضمون	
منهاج اللغة العربية	ملمح التخرج التحضيري، ملمح التخرج الطور01 ابتدائي، ملمح التخرج الطور02 ابتدائي	الوثيقة المرافقة دليل المعلم منهاج اللغة العربية كتاب اللغة العربية		✓	✓		✓	✓	تبني مضمون منهاج اللغة العربية، وتطويره من حيث الشكل ثمّ بناء مجموعة مؤشرات تحترمها في تضمين المحتوى اللغوي لاختبارات الدليل في كل مرحلة (مع توحيد مفتاح التصحيح)، سواء كانت حروف أوكلمات أو جمل أو نصوص أوحتى أنشطة وصور. إضافة إلى احترام الحجم (عدد الكلمات، عدد الجمل) نوع الكلمات، نوع الجمل.
	المكوّنات اللغوية المعتمدة للتلميذ في الطول الأوّل(بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي، بالنسبة للسنة الثانية ابتدائي)،		✓	✓	✓		✓		تمّ تبي مضمون دليل المعلّم في اللغة العربية وتطويره من حيث الشكل ثم بناء مجموعة شبكات ملاحظة موجهة للمعلم في إطار الاستعداد لاضطراب الكتابة. بالموازاة مع التطور اللغوي والمعرفي عند الطفل (قبل 06 سنوات – بعد 06 سنوات)

	المكوّنات اللغوية المعتمدة للتلميذ في الطول الثاني(بالنسبة للسنة الثالثة ابتدائي)								
الاستعداد للتمدرس	المهارات الأوّلية	برنامج تعليمي علاجي في تحسين مستوى الاستعداد للالتحاق بالمدرسة لدى أطفال الروضة المعرّضين لخطر صعوبات التعلّم(محمد أحمد سيد خليل، 2016)	✓	✓	✓				حيث وجدت الباحثة أنّ هذا البرنامج من حيث بنائه ومكوناته(البنود) يقترب بشكل موضوعي إلى فكرة موضوع بحثنا هذا حيث أنّه يجمع بين متغيرين أساسيين: "الكشف المبكر وصعوبات التعلّم"، وبناء على ذلك قررت الباحثة تبني المصطلح المعمول به في هذا البرنامج "مستوى الاستعداد للالتحاق بالمدرسة" في شكله وإخضاعه للتعديلات المناسبة وتطويره بما يتناسب وخصوصية الدراسة الحالية، فيما يتعلّق بمتغير الكشف المبكر.
		بطارية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية (إسماعيل الفرا، 2005)، ومقياس الأُهبة أو الاستعداد للمدرسة (عادل عبد الله،2005) المستعملان في دراسة الباحثين(سليمان عبد الواحد يوسف، فاطمة علي نوفل، 2018):	✓	✓	✓				حيث وجدت الباحثة أنّ هذه البطارية من حيث بنائها ومكوناتها(تتكون البطارية من50 عبارة، تقيس أربعة مجالات تمثلت في: الصعوبات الحركية، الصعوبات البصرية، صعوبات لغوية، صعوبات اجتماعية، وتقيس البطارية أربعة مجالات لصعوبات التعلم النمائية، وهي: صعوبات بصرية حركية، صعوبات معرفية، صعوبات النمو اللغوي، وصعوبات اجتماعية نفسية. تجيب عليها معلّمة الروضة) تقترب بشكل موضوعي إلى فكرة موضوع بحثنا هذا حيث أنّه يجمع بين مجموع متغيرات أساسية: الكشف المبكر، صعوبات التعلّم،

									ومعلّمة الروضة، وبناء على ذلك قررت الباحثة تبني فكرة البطارية من حيث متغير الدراسة(الأهبة أو الاستعداد) للمدرسة، المجالات والمعلّم كحلقة فاعلة في عملية الكشف المبكّر. أما بالنسبة لمقياس الأهبة أو الاستعداد المدرسي فهو لتحديد مستوى الاستعداد المدرسي لدى أطفال الروضة(النمو الاجتماعي الانفعالي، الاتجاه نحو التعلّم، التواصل واللغة، النمو المعرفي والمعلومات العامّة، الصحّة الجسمية والأمان، المهارات الحركية)، ويتكون المقياس في صورته النهائية من60 عبارة موزعة على ستة مجالات لكل مجال عباراته، وهذه المجالات هي: النمو الاجتماعي، الانفعالي، الاتجاه نحو التعلم، التواصل واللغة، النمو المعرفي والمعلومات العامّة، الصحّة الجسمية والأمان، المهارات الحركية. حيث أنّ المعلم هو من يجيب على المقياس. لنجد بناء على ذلك أنّ هذا المقياس والبرنامج العلاجي السابق لـ."محمد أحمد سيد خليل" يعتمدان على نفس المصطلح "الاستعداد أو الأهبة للمدرسة" في حين أنّ مقياس الباحث "عادل عبد الله" يتجاوزه إلى المعلم الذي يكون هو محور التطبيق . وبناء على ذلك قررت الباحثة كذلك تبني "المصطلح" المعمول به في هذا المقياس "مستوى الاستعداد أو الأهبة للالتحاق بالمدرسة" في شكله وإخضاعه للتعديلات المناسبة وتطويره بما يتناسب وخصوصية الدراسة الحالية؛ فيما يتعلّق بمتغير "الكشف المبكر".
		اختبار الصورة الجسمية Teste de schéma corporel	✓	✓	✓				تبني مضمون اختبار الصورة الجسمية، وتطويره من حيث الشكل في الجزئية المتعلّقة بمفتاح التصحيح؛ لأنّ الاختبار يعتمد على مفتاح تصحيح النقطة الواحدة لأداء

		وضع هذا الاختبار من طرف J. Bergès و M. Stambak و C. Daurat- Hmeliak							التعليمة و00 لعدم أدائها دون وجود معيارية قياس لقراءة العلامة التي يتحصّل عليها الطفل، وهذا لا يخدم الباحثة في بنائها للدليل. توحيد المفتاح مع كل الاختبارات التي سيتم اعتمادها في الدليل. وقامت الباحثة بذلك مع احترام التطور اللغوي والمعرفي عند الطفل (قبل 06 سنوات – بعد 06 سنوات)
		اختبار البنية الزمنية وضع هذا الاختبار من طرف poulain سنة 2009	✓	✓	✓		✓		تبني مضمون اختبار البنية الزمنية، وتطويره من حيث الشكل في الجزئية المتعلّقة بمفتاح التصحيح؛ لأنّ الاختبار يعتمد على مفتاح تصحيح النقطة الواحدة لأداء التعليمة و00 لعدم أدائها دون وجود معيارية قياس لقراءة العلامة التي يتحصّل عليها الطفل، وهذا لا يخدم الباحثة في بنائها للدليل. توحيد المفتاح مع كل الاختبارات التي سيتم اعتمادها في الدليل. وقامت الباحثة بذلك مع احترام التطور اللغوي والمعرفي عند الطفل (قبل 06 سنوات – بعد 06 سنوات).
		اختبار البنية المكانية **وضع هذا الاختبار من طرف** Borel Maisonny	✓	✓	✓		✓		تبني مضمون اختبار البنية المكانية، وتطويره من حيث الشكل في الجزئية المتعلّقة بمفتاح التصحيح؛ لأنّ الاختبار يعتمد على مفتاح تصحيح النقطة الواحدة لأداء التعليمة و00 لعدم أدائها دون وجود معيارية قياس لقراءة العلامة التي يتحصّل عليها الطفل، وهذا لا يخدم الباحثة في بنائها للدليل.

										توحيد المفتاح مع كل الاختبارات التي سيتم اعتمادها في الدليل. وقامت الباحثة بذلك مع احترام التطور اللغوي والمعرفي عند الطفل (قبل 06 سنوات – بعد 06 سنوات)
		اختبار الجانبية		✓	✓	✓		✓		تبني مضمون اختبار الجانبية، وتطويره من حيث الشكل في الجزئية المتعلّقة بمفتاح التصحيح؛ لأنّ: الاختبار يعتمد على مفتاح تصحيح النقطة الواحدة لأداء التعليمة و00 لعدم أدائها دون وجود معيارية قياس لقراءة العلامة التي يتحصّل عليها الطفل، لا يخدم الباحثة في بنائها للدليل. توحيد المفتاح مع كل الاختبارات التي سيتم اعتمادها في الدليل. وقامت الباحثة بذلك مع احترام التطور اللغوي والمعرفي عند الطفل (قبل 06 سنوات – بعد 06 سنوات).
		البورتج (هو مشروع تعليمي للتدخل المبكر يطبق على الأطفال ذوي	اختبار المهارات العامّة	✓	✓	✓				تبني مضمون كل من مقاييس البورتج، الهيلب والتآزر الحس حركي للباحثة بن فليس، وتطويرها من حيث المضمون في ثلاث أدوات:
			اختبار تطور المساعدة الذاتية	✓	✓	✓				شبكة ملاحظة موجهة للولي. شبكة ملاحظة موجهة للأخصائي.
			اختبار العمر	✓	✓	✓				مقياس التآزر الحس الحركي الموجه للأخصائي.

		الاحتياجات الخاصة منذ الميلاد وحتى سن 9سنوات)	الاجتماعي								أما من حيث الشكل في الجزئية المتعلّقة بمفتاح التصحيح؛ لأنّ المقاييس تعتمد على مفتاح تصحيح النقطة الواحدة لأداء التعليمة و00 لعدم أدائها دون وجود معيارية قياس لقراءة العلامة التي يتحصّل عليها الطفل، وهذا لا يخدم الباحثة في بنائها للدليل. توحيد المفتاح مع كل الاختبارات التي سيتم اعتمادها في الدليل. وقامت الباحثة بذلك مع احترام التطور اللغوي والمعرفي عند الطفل (قبل 06 سنوات – بعد 06 سنوات)
			اختبار العمر الإدراكي	✓	✓	✓					
			اختبارلغة الاتصال	✓	✓	✓					
			اختبار المجال الحركي	✓	✓	✓					
		مقياس الهيلب	مجال المهارات الحركية الكبيرة	✓	✓	✓					
			المجال الاجتماعي	✓	✓	✓					
			مجال الاستقلالية	✓	✓	✓					
			الكتابة	✓	✓	✓					
			حل المشكلات	✓	✓	✓					
			القراءة	✓	✓	✓					
			مهارة	✓	✓	✓					

			القص والأنشطة الورقية							
			المفاهيم الحسية	✓	✓	✓				
			بناء المكعبات وتركيب البزل والخرز	✓	✓	✓				
			الرمي والالتقاط	✓	✓	✓				
			العمودية	✓	✓	✓				
		مقياس التآزر الحس حركي (بن فليس خديجة)	المهارات الحس حركية	✓	✓	✓				
	العمليات المعرفية النمائية	اختبار الانتباه STROOP وضع هذا الرائز من طرف الباحث STROOP سنة 1935		✓	✓	✓	✓			تبني مضمون اختبار الانتباه stroop، وتطويره من حيث الشكل في الجزئية المتعلّقة بمفتاح التصحيح؛ لأنّ الاختبار يعتمد على مفتاح تصحيح النقطة الواحدة لأداء التعليمة و00 لعدم أدائها دون وجود معيارية قياس لقراءة

									العلامة التي يتحصّل عليها الطفل، لا يخدم الباحثة في بنائها للدليل. توحيد المفتاح مع كل الاختبارات التي سيتم اعتمادها في الدليل. أمّا من حيث المضمون فالاختبار موجّه لفئة الأطفال أكبر من09 سنوات)، وهنا قامت الباحثة فتفعيل مهارات التطور اللغوي والمعرفي عند الطفل (قبل 06 سنوات – بعد 06 سنوات) وتحديد المرحلة اللوغوغر افية كأوّل مرحلة قراءة يعتمد عليها الطفل في التعرّف على رموز اللغة المكتوبة(رسم-حرف)؛ من أجل بناء اختبار انتباه يناسب التلميذ في مرحلة التحضيري من خلال استعمال الصور: أحمر= تفاحة أخضر= أرنب أزرق = سيارة أصفر= موزة
		اختبارات الإدراك (مجموعة اختبارات وضعت من طرف الباحثة عائشة علي الجلاهمة تحت عنوان الاستعداد للتعلم)	✓	✓					تبني مضمون اختبارات الإدراك للباحثة، وتطويره من حيث الشكل في الجزئية المتعلّقة بمفتاح التصحيح؛ لأنّ الاختبار يعتمد على مفتاح تصحيح النقطة الواحدة لأداء التعليمة و00 لعدم أدائها دون وجود معيارية قياس لقراءة العلامة التي يتحصّل عليها الطفل، وهذا لا يخدم الباحثة في بنائها للدليل. توحيد المفتاح مع كل الاختبارات التي سيتم اعتمادها في الدليل. وقامت الباحثة بذلك مع احترام التطور اللغوي والمعرفي عند
		الادراك السمعي(الإيقاع) BIA Annie Dumant(1997)							

									الطفل (قبل 06 سنوات – بعد 06 سنوات) أمّا من حيث المضمون فقد قامت الباحثة بإضافة اختبار الإيقاع BIA الموجّه لفئة ذوي الإعاقة السمعية لأنّ الاختبار المصمم من طرف الباحثة علي الجلاهمة لا يحتوي على هذه الجزئية.
		اختبارات الذاكرة الذاكرة العاملة (اختبار مكيف من طرف الباحثة سعيدون سهيلة) الذاكرة الدلالية	✓	✓					تبني مضمون اختبار الذاكرة العاملة، وتطويره من حيث الشكل في الجزئية المتعلّقة بمفتاح التصحيح؛ لأنّ الاختبار يعتمد على مفتاح تصحيح النقطة الواحدة لأداء التعليمة و00 لعدم أدائها دون وجود معيارية قياس لقراءة العلامة التي يتحصّل عليها الطفل، وهذا لا يخدم الباحثة في بنائها للدليل. توحيد المفتاح مع كل الاختبارات التي سيتم اعتمادها في الدليل. وقامت الباحثة بذلك مع احترام التطور اللغوي والمعرفي عند الطفل (قبل 06 سنوات – بعد 06 سنوات) أما بالنسبة لاختبار الذاكرة العاملة فقامت بتبني مضمون اختبار، وتطويره من حيث الشكل في الجزئية المتعلّقة بمفتاح التصحيح
		اختبار القدرات النفس لغوية إلينوي نشر لأول مرة في عام 1961، وتم تطويره في الأصل من	✓	✓	✓				تبني مضمون اختبار إلينوي للقدرات النفس لغوية، وتطويره من حيث الشكل في الجزئية المتعلّقة بمفتاح التصحيح؛ لأنّ الاختبار يعتمد على مفتاح تصحيح النقطة الواحدة لأداء التعليمة و00 لعدم أدائها دون وجود معيارية قياس لقراءة

		قبل علماء النفس الأمريكيين صامويل ألكسندر كيرك (1904-1996)، وجيمس جيروم مكارثي (1927–2012) في جامعة إلينوي							العلامة التي يتحصّل عليها الطفل، وهذا لا يخدم الباحثة في بنائها للدليل. توحيد المفتاح مع كل الاختبارات التي سيتم اعتمادها في الدليل. أمّا من حيث المضمون فقامت الباحثة بتقنين لغة الاختبار من اللهجة المصرية إلى اللغة العربية الفصحى، وهنا نشير إلى أنّ هذا الاختبار لم يجري تقنينه على البيئة الجزائرية سابقا. وقامت الباحثة بذلك مع احترام التطور اللغوي والمعرفي عند الطفل (قبل 06 سنوات – بعد 06 سنوات)
الوعي اللساني	الوعي الصوتي الفونولوجي	اختبار المعارف الفونولوجية من طرف الباحث شنافي عبد المالك(2019) مستويات الوعي الصوتي الفونولوجي للباحث إبراهيم مهديوي اختبار الوعي الفونولوجي من طرف الباحثة أزداو شفيقة اختبار الوعي الفونولوجي من طرف الباحثة لواني بعض الأنشطة المستوحاة من كتاب اللغة العربية النظام القديم (سنة أولى	✓	✓	✓	✓	✓	✓	تبني مضمون مستويات الوعي الصوتي الفونولوجي لكل من الباحثين مهديوي ولواني ثمّ تطويرها من خلال مضامين الاختبارات التي جاء بها الباحثون والمؤشرات التي تمّ استخراجها من محتويات منهاج اللغة العربية لمستويات التعليم الابتدائي الجيل الثاني. أمّا من حيث الشكل في الجزئية المتعلّقة بمفتاح التصحيح؛ لأنّ الاختبارات تعتمد على مفتاح تصحيح النقطة الواحدة لأداء التعليمة و00 لعدم أدائها دون وجود معيارية قياس لقراءة العلامة التي يتحصّل عليها الطفل، وهذا لا يخدم الباحثة في بنائها للدليل. توحيد المفتاح مع كل الاختبارات التي سيتم اعتمادها في الدليل. وقامت الباحثة بذلك مع احترام التطور اللغوي والمعرفي عند الطفل (قبل 06 سنوات – بعد 06 سنوات)

		ابتدائي)							
		اختبار التفيء الدلالي للباحث شنافي عبد المالك	✓	✓	✓	✓	✓	✓	تبني مضمون الاختباروأهدافه ثمّ تطويره من حيث الشكل والمضمون من خلال المؤشرات التي تمّ استخراجها من محتويات منهاج اللغة العربية لمستويات التعليم الابتدائي الجيل الثاني، وشبكة تحليلية تقييمية للأسس المعتمدة في كتاب اللغة العربية الجيل الثاني للسنة الثالثة ابتدائي(8-9سنوات) لنفس الباحثة.
	الوعي المعجمي الدلالي	اختبارالوعي المعجمي الدلالي (إسماعيل علوي)	✓	✓	✓				تبني مضمون مستويات الوعي المعجمي الدلالي للباحث إسماعيل علوي، وفكرة اختبار الوعي المعجمي الدلالي ثمّ تطويره من حيث الشكل والمضمون من خلال المؤشرات التي تمّ استخراجها من محتويات منهاج اللغة العربية لمستويات التعليم الابتدائي الجيل الثاني، وشبكة تحليلية تقييمية للأسس المعتمدة في كتاب اللغة العربية الجيل الثاني للسنة الثالثة ابتدائي(8-9سنوات) لنفس الباحثة. وتمّ توحيد مفتاح التصحيح من حيث الشكل؛ لأنّ الاختبارات تعتمد على مفتاح تصحيح النقطة الواحدة لأداء التعليمة و00 لعدم أدائها دون وجود معيارية قياس لقراءة العلامة التي يتحصّل عليها الطفل، وهذا لا يخدم الباحثة في بنائها للدليل. توحيد المفتاح مع كل الاختبارات التي سيتم اعتمادها في الدليل. وقامت الباحثة بذلك مع احترام التطوراللغوي والمعرفي عند الطفل (قبل 06 سنوات – بعد 06 سنوات)

		شبكة تحليلية تقييمية للأسس المعتمدة في كتاب اللغة العربية الجيل الثاني للسنة الثالثة ابتدائي(8-9سنوات) لنفس الباحثة (حدّار، 2019)	✓	✓		✓			حيث أن بناء الشبكة يعتمد على جز أين (أ) بمجموع 38 مؤشر الهدف منه هو التعرف على الأسس اللغوية المعتمدة في كتاب اللغة العربية سنة ثالثة ابتدائي الجيل الثاني، والجزء الثاني (ب) بمجموع 30 معيارلغوي مقسم حسب المستويات الشكلية للغة الهدف منه هو التعرّف على مدى مطابقة هذه الأسس لمعايير النمو اللغوي للتلميذ في المرحلة اللغوية . وبناء على ذلك قررت الباحثة الاستعانة بالشبكة في مرحلتين: تبنيها من حيث الشكل والمضمون كأداة قياس، ثمّ تطويرها من حيث المضمون بما يتناسب وخصوصية الدراسة الحالية. تم الاعتماد عليها في تطوير مضمون اختبارات مستوى الوعي المعجمي الدلالي والوعي المورفوتركيبي.
		اختبارتحليل وتقييم الاكتسابات اللغوية عند التلميذ الجزائري(10-12سنة) من إعداد الباحث(سيد أحمد، 2021)	✓	✓		✓			حيث أنّ هذا الاختباريهدف إلى الكشف عن المبادئ الأساسية لاكتساب اللغة العادية عند الطفل، وتتكون الأداة من 4مستويات متسلسلة من الأقل تعقيدا إلى الأكثرتعقيدا، من الإنتاج الصوتي البسيط على المؤشرات البراغماتية الكبرى، كل منها يتكون من مجموعة من المؤشرات ليتم من خلالها مر اقبة الإنتاج بدقة. نقدم للطفل خمسة صور(مستوحاة من اختبار Le NEEL للباحثة شوفري ميلر)، تمثل هذه الصورعندما يتم ترتيبها قصة متسلسلة زمنيا، ثم نطلب من الطفل أن يحكي لنا القصة كما يراها في الصور، في مرحلة أخرى يتم تسجيل السرد على مسجلة إلكترونية كما يمكن كتابتها بالكتابة الصوتية العالمية.

									أما في حالة الإنتاج الكتابي فنقدم للطفل الصورونطلب منه أن يكتب قصة متسلسلة زمنيا كما يراها في الصور. وبناء على ذلك قررت الباحثة الاستعانة بمجموع اختبارات تحليل وتقييم الاكتسابات اللغوية عند التلميذ الجزائري(10-12سنة) ، وثمّ تطويرها من حيث المضمون بما يتناسب وخصوصية الدراسة الحالية، وبناء ما ينقص كذلك من حيث الشكل والمضمون.
	الوعي الموروفوتركيبي	اختبار المعارف الموروفوتركيبية من طرف الباحث شنافي عبد المالك	✓	✓	✓				حيث أنّ المميز في هذه الدراسة والاختبارات التي قام الباحث ببنائها؛ أنّها بنفس التوجّه الذي قمنا نحن بتبنيه في دراستنا بالأخص ما تعلّق بإجراءات الدراسة وبعض مراحلها أو حتى في البناء النظري. من جهة ومن جهة أخرى أنّها دراسة متخصصة في شعبة الأرطفونيا وهي بعنوان: " دراسة تأثير الوعي بالمعارف الفونولوجية والمورفو اشتقاقية في اكتساب القراءة في اللغة العربية(دراسة مقارنة بين أطفال لديهم صعوبات في القراءة وأطفال عاديين"(وجدت الباحثة أنّ هذه الاختبارات من حيث بنائها ومكوناتها تفيدنا في الدراسة الحالية، فهي تقترب بشكل كبير وموضوعي إلى فكرة موضوع بحثنا هذا وتجمع بين متغيرين مهمين من متغيرات الوعي اللساني: "المعارف الفونولوجية والمعارف المورفواشتقاقية"، وعلى هذا قررت الباحثة أنّ هذه الاختبارات ستكون مفيدة في الدراسة الأساسية . أين تمّ تبني مضمون مستويات الوعي المورفوتركيبي للباحث شنّافي والباحثة حدّار والغالي أحرشاو، وفكرة اختبار الوعي

									المعجمي الدلالي للباحث شنّافي ثمّ تطويره من حيث الشكل والمضمون من خلال المؤشرات التي تمّ استخراجها من محتويات منهاج اللغة العربية لمستويات التعليم الابتدائي الجيل الثاني، وشبكة تحليلية تقييمية للأسس المعتمدة في كتاب اللغة العربية الجيل الثاني للسنة الثالثة ابتدائي(8-9سنوات) لنفس الباحثة. وتمّ توحيد مفتاح التصحيح من حيث الشكل؛ لأنّ الاختبارات تعتمد على مفتاح تصحيح النقطة الواحدة لأداء التعليمة و00 لعدم أدائها دون وجود معيارية قياس لقراءة العلامة التي يتحصّل عليها الطفل، وهذا لا يخدم الباحثة في بنائها للدليل. توحيد المفتاح مع كل الاختبارات التي سيتم اعتمادها في الدليل. وقامت الباحثة بذلك مع احترام التطور اللغوي والمعرفي عند الطفل (قبل 06 سنوات – بعد 06 سنوات)
الخط		اختبار الخط من طرف الباحثة صدقاوي أمينة	✓	✓	✓		✓		أحيث أنّ هذا الاختبار يهدف إلى الكشف عن وجود أو عدم وجود اضطراب وعسر الخط والإملاء العربي بالطور الثاني من التعليم الابتدائي مع إمكانية تصنيف هذه الصعوبات وتحديد نوعها في الطور الثاني من التعليم الابتدائي ثمّ تفسير العسر وفهم مسبباته . أين تمّ تبني مضمون اختباري الخط والإملاء لصدقاوي، ورائز الكتابة للباحثة بوزيد صليحة ثمّ تطوير مجموعة اختبارات الخط والإملاء وشبكة التصحيح
الإملاء		اختبار الإملاء من طرف الباحثة صدقاوي أمينة رائز الكتاب ل(بوزيد صليحة،1989)،	✓	✓	✓		✓		

									من خلال المؤشرات التي تمّ استخراجها من محتويات منهاج اللغة العربية لمستويات التعليم الابتدائي الجيل الثاني، وشبكة تحليلية تقييمية للأسس المعتمدة في كتاب اللغة العربية الجيل الثاني للسنة الثالثة ابتدائي(8-9سنوات) لنفس الباحثة. وتمّ توحيد مفتاح التصحيح من حيث الشكل؛ لأنّ الاختبارات تعتمد على مفتاح تصحيح النقطة الواحدة لأداء التعليمة و00 لعدم أدائها دون وجود معيارية قياس لقراءة العلامة التي يتحصّل عليها الطفل، وهذا لا يخدم الباحثة في بنائها للدليل. توحيد المفتاح مع كل الاختبارات التي سيتم اعتمادها في الدليل. وقامت الباحثة بذلك مع احترام التطور اللغوي والمعرفي عند الطفل (قبل 06 سنوات – بعد 06 سنوات)
		الميزانية الأرطفونية لتقييم الخط والإملاء					✓	✓	قامت الباحثة باقتراح نموذج ميزانية أرطفونية لتقييم الخط والإملاء نظرا لعدم توفره. حيث جاء هذا النموذج بعد الاطلاع على الموروث النظري الخاص باللغة المكتوبة، والنماذج المتوفرة للميزانية الأرطفونية بشكلها العام، مثل: كتاب الميزانية الأرطفونية للباحثتين(Pierre, F., et Anne-MT)، والعمل الموسوم بـ Le jeune I.M.C. en apprentissage للباحثين (Boisson, Julie)و(Cayrat, Caroline) تحت إشراف (Crunelle, Dominique) سنة (2009). إضافة إلى عمل كل من Bragard (,Anne., Schelstraete, Marie-Anne المعنون بالميزانية

									النفس عصبية للطفل(2007).
التعبير الكتابي		بونحوش فريدة(2022) دليل المعلم سهام العايب(2021) كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي الجيل الثاني كتاب اللغة العربية النظام القديم	✓	✓	✓		✓		تبني مضمون دراسة الباحثة بونحوش فريدة والبطاقة التي جاءت بها لتصحيح التعبير الكتابي عند الطفل، والاستعانة بإجراءات تقييم مهارة التعبير الكتابي التي جاءت بها الباحثة سهام العايب، ثمّ بناء مجموعة اختبارات موجهة لقياس مهارة التعبير الكتابي وشبكة للتصحيح من حيث الشكل والمضمون مع احترام المؤشرات التي تمّ استخراجها من محتويات منهاج اللغة العربية لمستويات التعليم الابتدائي الجيل الثاني، وشبكة تحليلية تقييمية للأسس المعتمدة في كتاب اللغة العربية الجيل الثاني للسنة الثالثة ابتدائي(8-9سنوات) لنفس الباحثة. وتمّ توحيد مفتاح التصحيح من حيث الشكل؛ لأنّ الاختبارات تعتمد على مفتاح تصحيح النقطة الواحدة لأداء التعليمة و00 لعدم أدائها دون وجود معيارية قياس لقراءة العلامة التي يتحصّل عليها الطفل، وهذا لا يخدم الباحثة في بنائها للدليل. توحيد المفتاح مع كل الاختبارات التي سيتم اعتمادها في الدليل. وقامت الباحثة بذلك مع احترام التطور اللغوي والمعرفي عند الطفل (قبل 06 سنوات – بعد 06 سنوات)	

- **الكتابات المتخصصة:** تعتبر الكتابات المتخصصة مصدرا آخر للباحثة في سعيها إلى اقتراح أداة قياس جديدة ممثلة في دليل الكشف المبكر عن اضطرابات الكتابة؛ ومن أمثلتها الدليل التشخيصي الرابعDSM4، الدليل التشخيصي الخامس DSM5، المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض النفسيةCIM10، المراجعة الحادية عشر للتصنيف الدولي للأمراض النفسيةCIM11، دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي للغة العربية(وزارة التربية الوطنية، 2023)، دليل معلم صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية(المملكة العربية السعودية، 2020)، دليل معلّم/معلّمة صعوبات التعلّم(الرياض، 2015)، دليل معلّم صعوبات التعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية(المملكة العربية السعودية، 2020).
- **تحليل المقرر الدراسي:** وتنقسم هذه الخطوة إلى مرحلتين:

- **المرحلة الأولى:** ما تمّ القيام به في خطوات وإجراءات اختيار مؤشرات التصميم التي تستند إليها الباحثة في تصميم البناء المقترح لدليل الكشف المبكّر، وتحترمها كمحكّات مرجعية.
- **المرحلة الثانية:** وتتعلّق هذه المرحلة بجزئية تضمين الدليل المقترح للكشف المبكّر من حيث النوع والشكل بما يخدم الهدف من كل اختبار في مرحلته المحددة من الكشف سواء للوليّ أو للمعلّم أو الأخصائي الأرطفوني، ومن جهة أخرى بما هو موجّه للتلميذ في المستوى التعلّمي من الوحدات اللغوية المكونة: الحروف، الكلمات، الجمل، النصوص، الصور والأشكال.

جدول رقم (58): يوضّح تفاصيل تضمين الدليل من حيث النوع والشكل

الجانب السوي	الجانب الباثولوجي(ما يتعلّق باختبارات التصحيح)
تمّ الاستناد إلى المؤشرات التي تمّ استخراجها في مرحلة خطوات وإجراءات اختيار مؤشرات التصميم في اختيار نوع الوثائق التي تستعين بها الباحثة في تضمين حروف، كلمات، جمل ونصوص تصميم البناء المقترح لدليل الكشف المبكّر، وتحترمها كمحكّات مرجعية، إضافة إلى جداول الخصائص اللغوية والمعرفية للطفل قبل 06 سنوات وبعد 06 سنوات، وهي: -دفتر الأنشطة في اللغة العربية التربية الإسلامية التربية المدنية السنة الأولى من التعليم الابتدائي. -دفتر الأنشطة في اللغة العربية التربية الإسلامية التربية المدنية السنة الثانية من التعليم الابتدائي. -دفتر الأنشطة في اللغة العربية التربية الإسلامية التربية المدنية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي. -كتاب اللغة العربية النظام القديم أقرأ السنة الأولى من التعليم الأساسي(1989-1990) -كتاب اللغة العربية النظام القديم أقرأ السنة الثانية من التعليم الأساسي(1980-1990) -كتاب اللغة العربية النظام القديم أقرأ وأتعلّم السنة الثالثة من التعليم الأساسي(1980 – 1990) -تدريبات وتمارين الحروف الهجائية(ج1 + ج2) للباحث مصطفى الكيلاني).	تمّ الاستناد في هذا الجزء إلى أوراق المنتوج المكتوب لتلاميذ المرحلة الابتدائية التي تمّ تحليلها في مرحلة خطوات وإجراءات اختيار مؤشرات التصميم واستخراج نماذج لحروف، كلمات، جمل ونصوص توازي نوع الأخطاء التي يرتكبها التلميذ وانطلقنا منها في بناء أدوات التقييم. ثمّ الاستعانة بها كنماذج تضمين في الاختبارات التي تتطلب من التلميذ جزئية التصحيح.

- **المقابلات الشخصية والأيام التكوينية:** حيث حظيت الباحثة بفرصة لتنشيط يوم تكويني موجّه للمعلّم من تنظيم مديرية التربية الوطنية على مستوى ثانوية محمد العيد آل خليفة بولاية باتنة، وذلك رفقة الأستاذ المشرفة: أ.د بن فليس خديجة على مدار يومين؛ كان اليوم الأوّل منهما مخصّصا لمعلّمي السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي، أمّا الثاني فهو مخصّص لمعلّمي مستوى التحضيري، الأولى والثانية ابتدائي.

أين كان للباحثة أن تحتك بصفة مباشرة مع خبرات وآراء المعلّمين لمختلف المستويات والأطوار وتلمس عنصر الحاجة لديهم في وجود دليل علمي إجرائي يستدلّون به في الممارسة التربوية.

إضافة إلى الإلمام قدر الإمكان بجميع الجوانب التي تخص اضطرابات اللغة (الشفهية والمكتوبة)، بالعودة إلى أهم النظريات والمقاربات، مثل: الدراسات اللسانيات بمختلف فروعها التي اهتمت باضطرابات اللغة من تحليل وتفسير، وصولا إلى خصائصها والعوامل المسببة لها وتشخيصها وطرق التكفل بها.

أ- **تحديد مادة الدليل وشكل بنوده:** بعد إنجاز العمليات السابقة، قامت الباحثة بتحديد مادة ومحتوى الدليل وشكله؛ حيث تمّ تصميم مادة الدليل في شكل اختبارات جزئية مكوّنة بنودها جاءت ممثلة في رسوم، صور، ألفاظ، جمل، فقرات.

الإجابة عليها تكون: أدائيا(خط، إملاء، تعبير، تلوين، رسم، الإشارة باليد) أو لفظيا (صوتيا) أو كلاهما أدائي لفظي، وذلك على حسب نوع الاختبار ومستوى الكشف الذي يعمل عليه الأول أو الثاني.

2-2-5 الخطو الثانية: إعداد بنود الدليل

بعد أن حلّلت الباحثة الخاصية إلى وقائع سلوكية اعتمادا على المصادر السابقة، وحدّدت مادّة الدليل وشكل بنوده، قامت بإعداد بنود الاختبار وتحليلها كميّا وكيفيا.

أ- **تعريف البُند:** هو وحدة القياس في الدليل مثل السنتيمتر، ويسمى أيضا بالفقرة أو المفردة أو العبارة أو السؤال؛ حيث تعتمد دقّة الدليل في القياس على دقّة البنود.

ب- **أنواع بنود الدليل حسب أسلوب الإجابة:** احتوى الدليل على أسلوب إجابة موحّد يرجع لطبيعة الاختبارات وتنوعها وخصوصيتها من حيث مرحلة الطور(التحضيري، الطور الأوّل، الطور الثاني) أو مستوى الكشف(المستوى الأوّل، المستوى الثاني)، أو من هو المعني بتطبيق أداة الكشف، ونذكرها على التوالي:

- الاختبار القائم على الاختيار من إجابات متعددة.
- الاختبار القائم على المطابقة.
- الاختبار القائم على التكملة.
- الاختبار القائم على التناظر الوظيفي.
- الاختبار القائم على إعادة الترتيب.
- الاختبار القائم على كتابة نص.

3-2-5الخطوة الثالثة: تحليل البنود كيفيا

أ- **خطوات إعداد البنود:**

- **تحليل البنود كيفيا(قواعد كتابة البنود):** هناك عدّة قواعد لكتابة البنود تساعد على الوصول إلى مستوى صدق جيّد للاختبار، وتتضمن هذه القواعد التحليل الكيفي للبنود شكلا ومضمونا.

- **التحليل الكيفي من حيث الشكل:** المقصود بالشكل هو المظهر الخارجي الذي يأتي عليه البُند، كاللغة التي يُكتب بها. وفيما يلي توضيحات لما التزمت به الباحثة من حيث الشكل: أن تكون البنود وحدات اختبار صغرى، سواء كانت هذه الوحدات في شكل أسئلة أو عبارات تقريرية أو غيرها، أن تكون البنود واضحة ولا تحتمل أكثر من تفسير واحد من الأفراد المختلفين، أن تكتب البنود بلغة بسيطة سهلة القراءة والفهم، ولا تتخللها تعابير بلاغية أو مصطلحات فنية لا يتحقق فهمها إلا لفئة قليلة من الأفراد، ألّا تكون الجمل التي تُكتب بها البنود طويلة، مما يجعلها عسيرة الفهم، تجنب التعابير الخادعة والمظللة التي يمكن أن تؤدي إلى نتائج بعيدة عن الهدف المقصود، بل أن تصاغ بلغة تشير إلى السلوك المعني مباشرة.

- **التحليل الكيفي من حيث المضمون:** بنود مستقلة عن بعضها البعض في كل بعد من أجل الإحاطة قدر الإمكان بجميع جوانب السلوك الذي يراد قياسه، وأيضا لتجنب ترابط أو حتمية الإجابة عن بند ب: نعم أو لا استنادا إلى الإجابة عن بند قبله، أو العجز عن الإجابة عن بند فيقود إلى عدم القدرة على الإجابة عن البنود الباقية، تجنّب الجمل المركبة ذات المعاني المتعددة لتفادي الإحراج في الإجابة أو الوقوع في حيرة، وضع العديد من البنود لكل محور لسببين: عند إخضاعها للتحكيم ربّما ستُحذف بعض البنود، من أجل ضمان تمثيل السلوك بشكل أوسع و أدق، عدم التقيّد بترتيب أو تسلسل البنود، إذ أن الملاحظة لا تتم بطريقة متسلسلة بل تتم بملاحظة أي سلوك في أي لحظة أو موقف.

5-2-4الخطوة الرابعة: تحديد الفئة العُمرية المعنية بالدليل المُقترح للكشف المُبكِّرعن اضطرابات الكِتابة فِي ضَوء تحليل مُستويَيْ الوَعِي اللِّسَاني والإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: قامت الباحثة بتحديد الفئة العمرية حسب الأهداف التي يسعى الدليل إلى تحقيقها من خلال الكشف المبكر عن اضطرابات الكتابة: 05-04 سنوات إلى 09-08 سنوات.

5-2-5 الخطوة الخامسة: تحديد شكل الإجابة على البنود: تحديد شكل الإجابة على بنود الدليل حسب أنواع بنوده وأساليب الإجابة المتنوعة التي ترجع لطبيعة الاختبارات وخصوصيتها من حيث مرحلة الطور(التحضيري، الطور الأوّل، الطور الثاني)، أو مستوى الكشف(المستوى الأوّل، المستوى الثاني)، من هو المعني بتطبيق دليل الكشف.

أ- المستوى الأول: الاستعداد للتمدرس

بالنسبة لهذا المستوى فنشير إلى أنّنا اعتمدنا على جانبي المحتوى والشكل للاختبارات والمقاييس التي تمّ تحديدها من طرف الباحثين أصحاب كل نوع اختبار أو التي قامت بتطويرها أو بنائها؛ أمّا شكل الإجابة فقامت الباحثة بتغييرها لتتوافق ونمط الإجابة المتّبع في الدراسة ككل(النمط الرباعي)؛ وذلك لتوحيد مستوى القياس في الدليل بالنسبة لمختلف متغيرات الدراسة في الدليل.

- **الاستعداد للتمدرس بالنسبة للوليّ: مجال المهارات الحركية الكبيرة، المجال الاجتماعي، مجال الاستقلالية، الألوان الأساسية، صورة الجسم والوظيفة، التنظيم الفضائي المكاني**

- يوجد أمام كل بُند أربعة بدائل: د(تدخل شديد) ج(تدخل كبير) ب(تدخل متوسط) أ(تدخل طفيف)
- اختيار إجابة واحدة من أربعة إجابات (أربعة بدائل)، إضافة إلى وجود خانة للملاحظات إذا وجدت.
- ضرورة الإجابة عن كل بند بوضع العلامة (X) على واحدة من البدائل الأربعة على حسب استجابة التلميذ(الابن).
- وُضعت أوزان للبدائل كما يلي:

د(تدخل شديد)	0
ج(تدخل كبير)	1

ب(تدخل متوسط)	2
أ(تدخل طفيف)	3

- **الاستعداد للتمدرس بالنسبة للمعلّم: شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصّة بالمتعلّم (ميدان فهم المنطوق والتعبير الشفوي)، شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصّة بالمتعلّم (ميدان فهم المكتوب)، شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصّة بالمتعلّم (ميدان التعبير الكتابي)، شبكة ملاحظة تكرار واستمرار سلوك الكتابة(الصعوبات المتعلقة بالمظهر العام للكتابة، أخطاء التعرف على الحروف والكلمات، أخطاء في الاستيعاب الكتابي، أخطاء في العادات والاستراتيجيات، الصعوبات المتعلقة بالأخطاء المرتكبة في الكتابة)، شبكة ملاحظة تكرار واستمرار المشكلات السلوكية**

- يوجد أمام كل بُند أربعة بدائل: د(تدخل شديد) ج(تدخل كبير) ب(تدخل متوسط) أ(تدخل طفيف)
- اختيار إجابة واحدة من أربعة إجابات (أربعة بدائل).
- ضرورة الإجابة عن كل بند بوضع العلامة (X) على واحدة من البدائل الأربعة على حسب استجابة التلميذ(الابن).
- وُضعت أوزان للبدائل كما يلي:

د(تدخل شديد)	0
ج(تدخل كبير)	1
ب(تدخل متوسط)	2
أ(تدخل طفيف)	3

- **الاستعداد للتمدرس بالنسبة للأخصائي الأرطفوني**

- **اختبار الانتباه**

- يوجد أمام كل بُند أربعة بدائل: د(اضطرابات انتباه شديدة) ج(اضطرابات انتباه كبيرة) ب(اضطرابات انتباه متوسطة) أ(اضطرابات انتباه طفيفة)
- اختيار إجابة واحدة من أربعة إجابات (أربعة بدائل).
- ضرورة الإجابة عن كل بند بوضع العلامة (X) على واحدة من البدائل الأربعة على حسب استجابة التلميذ.
- وُضعت أوزان للبدائل كما يلي:

د(اضطرابات انتباه شديدة)	0
ج(اضطرابات انتباه كبيرة)	1
ب(اضطرابات انتباه متوسطة)	2
أ(اضطرابات انتباه طفيفة)	3

- **اختبار الإدراك البصري**

- يوجد أمام كل بُند أربعة بدائل: د(اضطرابات إدراك بصري شديدة) ج(اضطرابات إدراك بصري كبيرة) ب(اضطرابات إدراك بصري متوسطة) أ(اضطرابات إدراك بصري طفيفة)
- اختيار إجابة واحدة من أربعة إجابات (أربعة بدائل).
- ضرورة الإجابة عن كل بند بوضع العلامة (X) على واحدة من البدائل الأربعة على حسب استجابة التلميذ.
- وُضعت أوزان للبدائل كما يلي:

د(اضطرابات إدراك بصري شديدة)	0
ج(اضطرابات إدراك بصري كبيرة)	1
ب(اضطرابات إدراك بصري متوسطة)	2
أ(اضطرابات إدراك بصري طفيفة)	3

- **اختبار الإدراك السمعي**

- يوجد أمام كل بُند أربعة بدائل: د(اضطرابات إدراك سمعي شديدة) ج(اضطرابات إدراك سمعي كبيرة) ب(اضطرابات إدراك سمعي متوسطة) أ(اضطرابات إدراك سمعي طفيفة)
- اختيار إجابة واحدة من أربعة إجابات (أربعة بدائل).
- ضرورة الإجابة عن كل بند بوضع العلامة (X) على واحدة من البدائل الأربعة على حسب استجابة التلميذ.
- وُضعت أوزان للبدائل كما يلي:

د(اضطرابات إدراك سمعي شديدة)	0
ج(اضطرابات إدراك سمعي كبيرة)	1
ب(اضطرابات إدراك سمعي متوسطة)	2
أ(اضطرابات إدراك سمعي طفيفة)	3

- **اختبار المعلومات وإدراك العلاقات**

- يوجد أمام كل بُند أربعة بدائل: د(اضطرابات في المعلومات وإدراك العلاقات شديدة) ج(اضطرابات في المعلومات وإدراك العلاقات كبيرة) ب(اضطرابات في المعلومات وإدراك العلاقات متوسطة) أ(اضطرابات في المعلومات وإدراك العلاقات طفيفة)
- اختيار إجابة واحدة من أربعة إجابات (أربعة بدائل).

- ضرورة الإجابة عن كل بند بوضع العلامة (X) على واحدة من البدائل الأربعة على حسب استجابة التلميذ.
- وُضعت أوزان للبدائل كما يلي:

د(اضطرابات في المعلومات وإدراك العلاقات شديدة)	0
ج(اضطرابات في المعلومات وإدراك العلاقات كبيرة)	1
ب(اضطرابات في المعلومات وإدراك العلاقات متوسطة)	2
أ(اضطرابات في المعلومات وإدراك العلاقات طفيفة)	3

- **اختبار الذاكرة العاملة**

- يوجد أمام كل بُند أربعة بدائل: د(اضطرابات شديدة في الذاكرة العاملة) ج(اضطرابات كبيرة في الذاكرة العاملة) ب(اضطرابات متوسطة في الذاكرة العاملة) أ(اضطرابات طفيفة في الذاكرة العاملة)
- اختيار إجابة واحدة من أربعة إجابات (أربعة بدائل).
- ضرورة الإجابة عن كل بند بوضع العلامة (X) على واحدة من البدائل الأربعة على حسب استجابة التلميذ.
- وُضعت أوزان للبدائل كما يلي:

د(اضطرابات شديدة في الذاكرة العاملة)	0
ج(اضطرابات كبيرة في الذاكرة العاملة)	1
ب(اضطرابات متوسطة في الذاكرة العاملة)	2
أ(اضطرابات طفيفة في الذاكرة العاملة)	3

- **اختبار الذاكرة الدلالية**

- يوجد أمام كل بُند أربعة بدائل: د(اضطرابات شديدة في الذاكرة الدلالية) ج(اضطرابات كبيرة في الذاكرة الدلالية) ب(اضطرابات متوسطة في الذاكرة الدلالية) أ(اضطرابات طفيفة في الذاكرة الدلالية)
- اختيار إجابة واحدة من أربعة إجابات (أربعة بدائل).
- ضرورة الإجابة عن كل بند بوضع العلامة (X) على واحدة من البدائل الأربعة على حسب استجابة التلميذ.
- وُضعت أوزان للبدائل كما يلي:

د(اضطرابات شديدة في الذاكرة الدلالية)	0
ج(اضطرابات كبيرة في الذاكرة الدلالية)	1
ب(اضطرابات متوسطة في الذاكرة الدلالية)	2
أ(اضطرابات طفيفة في الذاكرة الدلالية)	3

- **اختبار القدرات النفس لغوية**

- يوجد أمام كل بُند أربعة بدائل: د(اضطرابات شديدة في القدرات النفس لغوية) ج(اضطرابات كبيرة في القدرات النفس لغوية) ب(اضطرابات متوسطة في القدرات النفس لغوية) أ(اضطرابات طفيفة في القدرات النفس لغوية)
- اختيار إجابة واحدة من أربعة إجابات (أربعة بدائل).
- ضرورة الإجابة عن كل بند بوضع العلامة (X) على واحدة من البدائل الأربعة على حسب استجابة التلميذ.
- وُضعت أوزان للبدائل كما يلي:

د(اضطرابات شديدة في القدرات النفس لغوية)	0
ج(اضطرابات كبيرة في القدرات النفس لغوية)	1
ب(اضطرابات متوسطة في القدرات النفس لغوية)	2
أ(اضطرابات طفيفة في القدرات النفس لغوية)	3

- **اختبار الصورة الجسمية**

- يوجد أمام كل بُند أربعة بدائل: د(اضطرابات شديدة في الصورة الجسمية) ج(اضطرابات كبيرة في الصورة الجسمية) ب(اضطرابات متوسطة في الصورة الجسمية) أ(اضطرابات طفيفة في الصورة الجسمية)
- اختيار إجابة واحدة من أربعة إجابات (أربعة بدائل).
- ضرورة الإجابة عن كل بند بوضع العلامة (X) على واحدة من البدائل الأربعة على حسب استجابة التلميذ.
- وُضعت أوزان للبدائل كما يلي:

د(اضطرابات شديدة في الصورة الجسمية)	0
ج(اضطرابات كبيرة في الصورة الجسمية)	1
ب(اضطرابات متوسطة في الصورة الجسمية)	2
أ(اضطرابات طفيفة في الصورة الجسمية)	3

- **اختبار البنية الزمنية**

- يوجد أمام كل بُند أربعة بدائل: د(اضطرابات شديدة في البنية الزمنية) ج(اضطرابات كبيرة في البنية الزمنية) ب(اضطرابات متوسطة في البنية الزمنية) أ(اضطرابات طفيفة في البنية الزمنية)
- اختيار إجابة واحدة من أربعة إجابات (أربعة بدائل).
- ضرورة الإجابة عن كل بند بوضع العلامة (X) على واحدة من البدائل الأربعة على حسب استجابة التلميذ.
- وضعت أوزان للبدائل كما يلي:

د(اضطرابات شديدة في البنية الزمنية)	0
ج(اضطرابات كبيرة في البنية الزمنية)	1

ب(اضطرابات متوسطة في البنية الزمنية)	2
أ(اضطرابات طفيفة في البنية الزمنية)	3

- **اختبار البنية المكانية**

- يوجد أمام كل بُند أربعة بدائل: د(اضطرابات شديدة في البنية المكانية) ج(اضطرابات كبيرة في البنية المكانية) ب(اضطرابات متوسطة في البنية المكانية) أ(اضطرابات طفيفة في البنية المكانية)
- اختيار إجابة واحدة من أربعة إجابات (أربعة بدائل).
- ضرورة الإجابة عن كل بند بوضع العلامة (X) على واحدة من البدائل الأربعة على حسب استجابة التلميذ.
- وضعت أوزان للبدائل كما يلي:

د(اضطرابات شديدة في البنية المكانية)	0
ج(اضطرابات كبيرة في البنية المكانية)	1
ب(اضطرابات متوسطة في البنية المكانية)	2
أ(اضطرابات طفيفة في البنية المكانية)	3

- **اختبار الجانبية**

- يوجد أمام كل بُند أربعة بدائل: د(اضطرابات شديدة في **الجانبية**) ج(اضطرابات كبيرة في الجانبية) ب(اضطرابات متوسطة في الجانبية) أ(اضطرابات طفيفة في الجانبية)
- اختيار إجابة واحدة من أربعة إجابات (أربعة بدائل).
- ضرورة الإجابة عن كل بند بوضع العلامة (X) على واحدة من البدائل الأربعة على حسب استجابة التلميذ.
- وضعت أوزان للبدائل كما يلي:

د(اضطرابات شديدة في الجانبية)	0
ج(اضطرابات كبيرة في الجانبية)	1
ب(اضطرابات متوسطة في الجانبية)	2
أ(اضطرابات طفيفة في الجانبية)	3

- **مقياس تقدير التآزر الحسي الحركي**

- وجد أمام كل بُند أربعة بدائل: د(اضطرابات شديدة في **التآزر الحسي الحركي**) ج(اضطرابات كبيرة في التآزر الحسي الحركي) ب(اضطرابات متوسطة في التآزر الحسي الحركي) أ(اضطرابات طفيفة في التآزر الحسي الحركي)
- اختيار إجابة واحدة من أربعة إجابات (أربعة بدائل).
- ضرورة الإجابة عن كل بند بوضع العلامة (X) على واحدة من البدائل الأربعة على حسب استجابة التلميذ.
- وُضعت أوزان للبدائل كما يلي:

د(اضطرابات شديدة في التآزر الحسي الحركي)	0
ج(اضطرابات كبيرة في التآزر الحسي الحركي)	1

ب(اضطرابات متوسطة في التآزرالحسي الحركي)	2
أ(اضطرابات طفيفة في التآزرالحسي الحركي)	3

ب- المستوى الثاني: بالنسبة لهذا المستوى فنشير إلى أنّنا لم نعتمد على نفس شكل الإجابة على البنود الذي تمّ تحديده من طرف الباحثين أصحاب كل نوع اختبار، وذلك بالنسبة للاختبارات التي قمنا بتبنّيها أو تطويرها أو بنائها.

- **مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي**

- يوجد أمام كل بُند أربعة بدائل: د(اضطرابات وعي صوتي فونولوجي شديدة) ج(اضطرابات وعي صوتي فونولوجي كبيرة) ب(اضطرابات وعي صوتي فونولوجي متوسطة) أ(اضطرابات وعي صوتي فونولوجي طفيفة)
- اختيار إجابة واحدة من أربعة إجابات (أربعة بدائل).
- ضرورة الإجابة عن كل بند بوضع العلامة (X) على واحدة من البدائل الأربعة على حسب استجابة التلميذ.
- وضعت أوزان للبدائل كما يلي

د(اضطرابات وعي صوتي فونولوجي شديدة)	0
ج(اضطرابات وعي صوتي فونولوجي كبيرة)	1
ب(اضطرابات وعي صوتي فونولوجي متوسطة)	2
أ(اضطرابات وعي صوتي فونولوجي طفيفة)	3

- **مستوى الوعي المعجمي الدلالي**

- يوجد أمام كل بُند أربعة بدائل: د(اضطرابات وعي معجمي دلالي شديدة) ج(اضطرابات وعي معجمي دلالي كبيرة) ب(اضطرابات وعي معجمي دلالي متوسطة) أ(اضطرابات معجمي دلالي طفيفة)
- اختيار إجابة واحدة من أربعة إجابات (أربعة بدائل).
- ضرورة الإجابة عن كل بند بوضع العلامة (X) على واحدة من البدائل الأربعة على حسب استجابة التلميذ.
- وُضعت أوزان للبدائل كما يلي:

د(اضطرابات وعي معجمي دلالي شديدة)	0
ج(اضطرابات وعي معجمي دلالي كبيرة)	1
ب(اضطرابات وعي معجمي دلالي متوسطة)	2
أ(اضطرابات وعي معجمي دلالي طفيفة)	3

- **مستوى الوعي المورفوتركيبي**

- يوجد أمام كل بُند أربعة بدائل: د(اضطرابات وعي مورفوتركيبية شديدة) ج(اضطرابات وعي مورفوتركيبية كبيرة) ب(اضطرابات وعي مورفوتركيبية متوسطة) أ(اضطرابات وعي مورفوتركيبية طفيفة)
- اختيار إجابة واحدة من أربعة إجابات (أربعة بدائل).
- ضرورة الإجابة عن كل بند بوضع العلامة (X) على واحدة من البدائل الأربعة على حسب استجابة التلميذ.

- وضعت أوزان للبدائل كما يلي:

د(اضطرابات وعي مورفوتركيبية شديدة)	0
ج(اضطرابات وعي مورفوتركيبية كبيرة)	1
ب(اضطرابات وعي مورفوتركيبية متوسطة)	2
أ(اضطرابات وعي مورفوتركيبية طفيفة)	3

- **مستوى الخط**

- يوجد أمام كل بُند أربعة بدائل: د(اضطرابات خط شديدة) ج(اضطرابات خطية كبيرة) ب(اضطرابات خطية متوسطة) أ(اضطرابات خطية طفيفة)
- اختيار إجابة واحدة من أربعة إجابات (أربعة بدائل).
- ضرورة الإجابة عن كل بند بوضع العلامة (X) على واحدة من البدائل الأربعة على حسب استجابة التلميذ.
- وُضعت أوزان للبدائل كما يلي

د(اضطرابات خطية شديدة)	0
ج(اضطرابات خطية كبيرة)	1
ب(اضطرابات خطية متوسطة)	2
أ(اضطرابات خطية طفيفة)	3

- **مستوى الإملاء**

- يوجد أمام كل بُند أربعة بدائل: د(اضطرابات خط شديدة) ج(اضطرابات خطية كبيرة) ب(اضطرابات خطية متوسطة) أ(اضطرابات خطية طفيفة)
- اختيار إجابة واحدة من أربعة إجابات (أربعة بدائل).
- ضرورة الإجابة عن كل بند بوضع العلامة (X) على واحدة من البدائل الأربعة على حسب استجابة التلميذ.
- وضعت أوزان للبدائل كما يلي:

د(اضطرابات إملائية شديدة)	0
ج(اضطرابات إملائية كبيرة)	1
ب(اضطرابات إملائية متوسطة)	2
أ(اضطرابات إملائية طفيفة)	3

- **مستوى التعبير الكتابي**

د(اضطرابات تعبيركتابي شديدة	0
ج(اضطرابات تعبيركتابي كبيرة)	1
ب(اضطرابات تعبيركتابي متوسطة)	2
أ(اضطرابات تعبيركتابي طفيفة)	3

6-2-5 الخطوة السادسة: تعليمات الدليل وطريقة تصحيحه: الدليل موجّهة بالدّرجة الأولى للمختص الأرطفوني، بدرجة ثانية لمعلّم(ة) مرحلة الابتدائي، ولي التلميذ.

ويمكن للمختصين النفسانيين، التربويين، وكل المحيطين بالبيئة الخاصة بالتلميذ استخدامه.

حيث يقوم المختص، المعلّم، الولي بالإجابة عن العبارات، بوضع العلامة (X) أمام كل عبارة يراها مناسبة وتنطبق على التلميذ/ الابن.

أ- شروط التطبيق:

- عدم تدخل الملاحظ(المختص، المعلّم، الولي) فيما يحدث في البيئة التي تتم فيها الملاحظة.
- التزام الصمت وعدم التعليق على سلوك التلميذ.
- عدم التصريح بأيّ شرح عن المهارات الملاحظة حتى لا يؤثر هذا على الأداء.
- تكرار ملاحظة السلوكيات لكل تلميذ.
- تسجيل الدرجات المناسبة لكل بند تتم ملاحظته أثناء القيام بعملية الملاحظة وفي حالة عدم التمكن يتم تسجيلها بعد الملاحظة مباشرة.
- تسجيل كل ما يتم ملاحظته دون تأويلات.

ب- كيف يتم التطبيق:

- **التطبيق بالنسبة للولي:** يتم تطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة الذين تستهدفهم الأداة والمكونين من تلاميذ مرحلة التحضيري؛ بحيث يطلب منهم وضع (X) على أحد البدائل الأربعة المتاحة حسب كل اختبار ونوعه.
- **التطبيق بالنسبة للمعلّم:** يتم تطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة الذين تستهدفهم الأداة والمكونين من تلاميذ مرحلة التحضيري، مرحلة الطور الأوّل(السنة أولى ابتدائي، السنة الثانية ابتدائي)، مرحلة الطور الثاني(السنة الثالثة ابتدائي؛ بحيث يطلب منهم وضع (X) على أحد البدائل الأربعة المتاحة حسب كل اختبار ونوعه.
- **التطبيق بالنسبة للأخصائي:** يتم تطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة الذين تستهدفهم الأداة والمكونين من تلاميذ مرحلة التحضيري، مرحلة الطور الأوّل(السنة أولى ابتدائي، السنة الثانية ابتدائي)، مرحلة الطور الثاني(السنة الثالثة ابتدائي).

من طرف الأخصائي الأرطفوني؛ بحيث يطلب منهم وضع (X) على أحد البدائل الأربعة المتاحة حسب كل اختبار ونوعه.

ت- مفتاح التصحيح: تتم مقارنة إجابة/أداء التلميذ مع مفتاح التصحيح، هذا الأخير الذي يُمكِّن المختص من الكشف عن الإجابات التي تدل على وجود الخاصية، وقد اتخذت الباحثة أسلوب التدرج في شدّة وجود الخاصية، بمعنى جعل الدليل يقيس اتجاه وجود الخاصية وشدتها، حيث أعطت أكبر الأوزان متدرجة من (أ طفيف) إلى (د شديد) بالنسبة للتدرج الرباعي كما يلي:

جدول رقم(59): يوضح مفتاح تصحيح التدرج الرباعي

أ = 03	ب = 02	ج = 01	د = 00

حيث يشير ارتفاع الدرجة إلى:

- **المستوى الأوّل من الكشف:** يشير انخفاض الدرجة إلى حدّة أعراض اضطرابات الانتباه، الإدراك(السمعي، البصري)، الذاكرة، القدرات النفس لغوية، البنية الزمنية والمكانية، الجانبية، التآزر الحسي الحركي عند التلميذ تشير إلى وجود استعداد طفيف للتمدرس عند التلميذ، ويشير ارتفاع الدرجة إلى عدم وجود أعراض اضطرابات الانتباه، الإدراك(السمعي، البصري)، الذاكرة، القدرات النفس لغوية، البنية الزمنية والمكانية، الجانبية، التآزر الحسي الحركي عند التلميذ تشير إلى وجود استعداد طفيف للتمدرس عند التلميذ وبالتالي وجود استعداد شديد للتمدرس، وتتم معرفة الدرجة من خِلال حساب الدرجة الكلية(من طرف الأخصائي) أثناء التصحيح للأبعاد التي يقوم و/قام الملاحظ(الأخصائي، المعلّم، الولي) برصدها.
- **المستوى الثاني من الكشف:** حدّة أعراض اضطرابات الوعي الصوتي الفونولوجي، الوعي المعجمي الدلالي، الوعي المورفوتركيبي، الخط، الإملاء، والتعبير الكتابي عند التلميذ، ويشير انخفاض الدرجة إلى انخفاض أعراض اضطرابات الوعي الصوتي الفونولوجي، الوعي المعجمي الدلالي، الوعي المورفوتركيبي، الخط، الإملاء، والتعبير الكتابي عند التلميذ، وتتم معرفة الدرجة من خِلال حساب الدرجة الكلية(من طرف الأخصائي) أثناء التصحيح للأبعاد التي يقوم و/قام الملاحظ(الأخصائي، المعلّم، الولي) برصدها.

ث- **طريقة حساب الدرجات:** بعد الحصول على الدرجات سعت الباحثة للتعرف على دلالاتها وتفسير النتائج حسب درجة الأعراض وظهورها عند التلميذ، فقامت بحساب المدى على مستوى كل محور، ثم على مستوى كل بُعد كما يلي:

- **الكشف من طرف الوليّ:**

حساب درجة مستوى التدخل حسب شبكة الملاحظة الخاصّة بالوليّ

الجدول رقم(60): يمثل القيمة الأدنى، والقيمة الأعلى لمستوى التدخل حسب شبكة الملاحظة الخاصّة بالوليّ

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
مستوى التدخل حسب شبكة الملاحظة الخاصّة بالوليّ	00	714

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(60) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (714) وهذا على مستوى التدخل حسب شبكة الملاحظة الخاصّة بالوليّ، ولحساب المدى نقوم بطرح أعلى قيمة وأدنى قيمة للمدى **714 = 00 – 714**

ولحساب الشدّة قامت الباحثة بقسمة المدى(الحاصل) على عدد البدائل المعتمدة لمستوى شبكة الملاحظة الخاصّة بالوليّ المعتمدة في الدراسة وهي 04 بدائل، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(61): يمثل درجات مستوى التدخل حسب شبكة الملاحظة الخاصّة بالوليّ

الدرجات	178.5-00	357-178.5	535.5-357	714-535.5
مستوى التدخل حسب شبكة الملاحظة الخاصّة بالوليّ	تدخل طفيف(أ)	تدخل متوسط(ب)	تدخل كبير(ج)	تدخل شديد(د)

التعليق على الجدول:

من خلال الجدول رقم(61) أعلاه يتضح أنّ **مستوى التدخل حسب شبكة الملاحظة الخاصّة بالوليّ** تتراوح بين أربع درجات(طفيف، متوسط، كبير، شديد)، وأنّ مستوى التدخل يكون طفيف إن كانت نتيجة التلميذ على الدليل محصورة بين(0إلى 178.5)، ويكون متوسط إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين(178.5 إلى 357)، ويكون بدرجة كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين(357 إلى 535.5)، ويكون شديدا إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين (535.5 إلى 714).

حساب درجات مستوى التدخل بناء على شبكة الملاحظة الخاصّة بالوليّ حسب المراحل

الجدول رقم(62): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى التدخل بناء على شبكة الملاحظة الخاصّة بالوليّ حسب المراحل

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
المجال الاجتماعي	00	246
مجال الاستقلالية	00	264

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(62) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لكل مراحل مستوى التدخل بناء على شبكة الملاحظة الخاصّة بالوليّ في مكوّناته المتمثلة في المجال الاجتماعي، مجال الاستقلالية، وأعلى علامة يتحصل عليها على الترتيب هي(246)، (264).

ولحساب المدى نقوم بطرح أعلى قيمة وأدنى قيمة للمدى.

246 – 00 = 246

264 – 00 = 264

ولحساب الشدّة قامت الباحثة بقسمة المدى(الحاصل) على عدد البدائل المعتمدة في كل مرحلة من المراحل المكوّنة لمستوى التدخل بناء على شبكة الملاحظة الخاصّة بالوليّ المعتمدة في الدراسة، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(63): يمثل درجات مستوى التدخل بناء على شبكة الملاحظة الخاصّة بالوليّ حسب المراحل

الدرجات	تدخل طفيف	تدخل متوسط	تدخل كبير	تدخل شديد
المجال الاجتماعي	61.5-00	123-61.5	184.5-123	246-184.5
مجال الاستقلالية	66-00	132-66	198-132	264-198

من خلال الجدول رقم(63) أعلاه يتضح أنّ **مستوى التدخل حسب شبكة الملاحظة الخاصّة بالوليّ** تتراوح بين أربع درجات(طفيف، متوسط، كبير، شديد)، وأنّ مستوى التدخل يكون طفيف إن كانت نتيجة التلميذ حسب المراحل المكوّنة لمستوى التدخل المتمثلة في المجال الاجتماعي ومجال الاستقلالية على الدليل محصورة على الترتيب بين(00 إلى16.5)، (00 إلى 66).

ويكون متوسط إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(61.5 إلى 123)، (66 إلى 132).

ويكون بدرجة كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(123 إلى 184.5)، (132 إلى 198).

ويكون شديدا إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين (184.5 إلى 246)، (198 إلى 264).

- **الكشف من طرف المعلّم:**

حساب درجة مستوى التدخل حسب شبكات الملاحظة الخاصّة بالمعلّم

الجدول رقم(64): يمثل القيمة الأدنى، والقيمة الأعلى لمستوى التدخل حسب شبكات الملاحظة الخاصّة بالمعلّم

الدرجة الكلية لمحاور شبكات الملاحظة	أدنى قيمة	أعلى قيمة
شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصّة بالمتعلّم (ميدان فهم المنطوق والتعبير الشفوي)	00	60
شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصّة بالمتعلّم (ميدان فهم المكتوب)	00	54
شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصّة بالمتعلّم (ميدان التعبير الكتابي)	00	60
شبكة ملاحظة تكرار واستمرار سلوك الكتابة	00	288
شبكة ملاحظة تكرار واستمرار المشكلات السلوكية	00	294
المجموع	00	756

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(64)أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (756) وهذا على مستوى التدخل حسب شبكات الملاحظة الخاصّة بالمعلّم، ولحساب المدى نقوم بطرح أعلى قيمة وأدنى قيمة للمدى **756 = 00 – 756.**

ولحساب الشدّة قامت الباحثة بقسمة المدى(الحاصل) على عدد البدائل المعتمدة لمستوى شبكة الملاحظة الخاصّة بالوليّ المعتمدة في الدراسة وهي 04 بدائل، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(65): يمثل درجات مستوى التدخل حسب شبكات الملاحظة الخاصّة بالمعلّم

	الدرجات			
شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصّة بالمتعلّم (ميدان فهم المنطوق والتعبير الشفوي)	15-00	30-15	45-30	60-45
شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصّة بالمتعلّم (ميدان فهم المكتوب)	13.5-00	27-13.5	40.5-27	54-40.5
شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصّة بالمتعلّم (ميدان التعبير الكتابي)	15-00	30-15	45-30	60-45
شبكة ملاحظة تكرار واستمرار سلوك الكتابة	72-00	144-72	216-144	288-216
شبكة ملاحظة تكرار واستمرار المشكلات السلوكية	73.5-00	147-73.5	220.5-147	294-220.5
مستوى التدخل حسب شبكات الملاحظة الخاصّة بالمعلّم	تدخل طفيف(أ)	تدخل متوسط(ب)	تدخل كبير(ج)	تدخل شديد(د)

التعليق على الجدول:

من خلال الجدول رقم(65) أعلاه يتضح أنّ **مستوى التدخل حسب شبكات الملاحظة الخاصّة بالمعلّم** تتراوح بين أربع درجات(طفيف، متوسط، كبير، شديد)؛ وأنّ:

مستوى التدخل يكون طفيف إن كانت نتيجة التلميذ على شبكات الملاحظة الخاصّة بالمعلّم المتمثلة في شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصّة بالمتعلّم (ميدان فهم المنطوق والتعبير الشفوي)، شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصّة بالمتعلّم (ميدان

فهم المكتوب)، شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصّة بالمتعلّم (ميدان التعبير الكتابي)، شبكة ملاحظة تكرار واستمرار سلوك الكتابة، شبكة ملاحظة تكرار واستمرار المشكلات السلوكية محصورة على الترتيب بين(00-15)، (00-13.5)، (00-15)، (00-72)، (00-73.5).

مستوى التدخل يكون متوسط إن كانت نتيجة التلميذ على شبكات الملاحظة الخاصّة بالمعلّم محصورة على الترتيب بين(15-30)، (13.5-27)، (15-30)، (72-144)، (73.5-147).

مستوى التدخل يكون كبير إن كانت نتيجة التلميذ على شبكات الملاحظة الخاصّة بالمعلّم محصورة على الترتيب بين(30-45)، (27-40.5)، (30-45)، (144-216)، (147-220.5).

مستوى التدخل يكون شديد إن كانت نتيجة التلميذ على شبكات الملاحظة الخاصّة بالمعلّم محصورة على الترتيب بين(45-60)، (40.5-54)، (45-60)، (216-288)، (220.5-294)

- **الكشف من طرف الأخصائي**

- **بالنسبة لمستوى الاستعداد للتمدرس - التحضيري**

حساب درجة مستوى الاستعداد للتمدرس لدى تلاميذ مرحلة التحضيري

الجدول رقم(66): يمثل القيمة الأدنى، والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس في كل مراحله - التحضيري

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
مستوى الاستعداد للتمدرس في كل مراحله - التحضيري	00	3744

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(66) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (3744) وهذا على مستوى الاستعداد للتمدرس في كل مراحله - التحضيري، ولحساب المدى نقوم بطرح أعلى قيمة وأدنى قيمة للمدى **3744 = 00 – 3744**

ولحساب الشدّة قامت الباحثة بقسمة المدى(الحاصل) على عدد البدائل المعتمدة لمستوى الاستعداد للتمدرس في كل مراحله - التحضيري المعتمدة في الدراسة وهي 04 بدائل، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(67): يمثل درجات مستوى الاستعداد للتمدرس في كل مراحله - التحضيري

الدرجات	936-00	1872-936	2808-1872	3744-2808
مستوى الاستعداد للتمدرس في كل مراحله - التحضيري	استعداد طفيف(أ)	استعداد متوسط(ب)	استعداد كبير(ج)	استعداد شديد(د)

التعليق على الجدول:

من خلال الجدول رقم(67) أعلاه يتضح أنّ: **مستويات الاستعداد للتمدرس في كل مراحله - التحضيري** تتراوح بين أربع درجات(طفيف، متوسط، كبير، شديد)، وأنّ مستوى الاستعداد يكون طفيف إن كانت نتيجة التلميذ على الدليل محصورة بين(0إلى 936)، ويكون متوسط إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين(936 إلى 1872)، ويكون بدرجة كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين(1872 إلى 2808)، ويكون شديدا إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين (2808 إلى 3744).

حساب درجات مستوى الاستعداد للتمدرس حسب المراحل - التحضيري

الجدول رقم(68): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس حسب المراحل – التحضيري

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
الانتباه	00	900
الإدراك البصري	00	135
الإدراك السمعي	00	225
المعلومات وإدراك العلاقات	00	135
الذاكرة العاملة	00	378
الذاكرة الدلالية	00	387
القدرات النفس لغوية	00	939
الصورة الجسمية	00	63
البنية الزمنية	00	150
البنية المكانية	00	27
الجانبية	00	24
التآزر الحسي الحركي	00	210

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(68) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لكل مراحل الاستعداد للتمدرس في مكوّناته المتمثلة في الانتباه، الإدراك البصري، الإدراك السمعي، المعلومات وإدراك العلاقات، الذاكرة العاملة، الذاكرة الدلالية، القدرات النفس لغوية، الصورة الجسمية، البنية الزمنية، البنية المكانية، الجانبية، التآزر الحسي الحركي، وأعلى علامة يتحصل عليها على الترتيب هي(900)، (135)، (225)، (135)، (378)، (387)، (939)، (63)، (150)، (27)، (24)، (210).

ولحساب المدى نقوم بطرح أعلى قيمة وأدنى قيمة للمدى.

900 – 00 = 900

135 – 00 = 135

225 – 00 = 225

135 – 00 = 135

378 – 00 = 378

387 – 00 = 387

939 – 00 = 939

63 – 00 = 63

150 – 00 = 150

27 – 00 = 27

24 – 00 = 24

210 – 00 = 210

ولحساب الشدّة قامت الباحثة بقسمة المدى(الحاصل) على عدد البدائل المعتمدة في كل مرحلة من المراحل المكوّنة لمستوى الاستعداد للتمدرس - التحضيري المعتمدة في الدراسة، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(69): يمثل درجات مستوى الاستعداد للتمدرس حسب المرحلة ومكوناتها

الدرجات	استعداد طفيف	استعداد متوسط	استعداد كبير	استعداد شديد
الانتباه	225-00	450-225	675-450	900-675
الإدراك البصري	33.75-00	67.5-33.75	101.25-67.5	135-101.25
الإدراك السمعي	56.25-00	112.5-56.25	168.75-112.5	225-168.75
المعلومات وإدراك العلاقات	33.75-00	67.5-33.75	101.25-67.5	135-101.25
الذاكرة العاملة	94.5-00	189-94.5	283.5-189	378-283.5
الذاكرة الدلالية	96.75-00	193.5-96.75	290.25-193.5	387-290.25
القدرات النفس لغوية	234.75-00	469.5-234.75	704.25-469.5	939-704.25
الصورة الجسمية	15.75-00	31.5-15.75	47.25-31.5	63 -47.25
البنية الزمنية	37.5-00	75-37.5	112.5-75	150-11.5
البنية المكانية	6.75-00	13.5-6.75	20.25-13.5	27-20.25
الجانبية	06-00	12-06	18-12	24-18
التآزرالحسي الحركي	52.5-00	105-52.5	157.5-105	210-157.5

التعليق على الجدول

من خلال الجدول رقم(69) أعلاه يتضح أنّ: **مستويات الاستعداد للتمدرس في كل مراحله - التحضيري** تتراوح بين أربع درجات(طفيف، متوسط، كبير، شديد) بالنسبة لمكوّناتها المتمثلة في الانتباه، الإدراك البصري، الإدراك السمعي، المعلومات وإدراك العلاقات، الذاكرة العاملة، الذاكرة الدلالية، القدرات النفس لغوية، الصورة الجسمية، البنية الزمنية، البنية المكانية، الجانبية، التآزر الحسي الحركي.

وأنّ مستوى الاستعداد يكون طفيف إن كانت نتيجة التلميذ على الدليل محصورة على التوالي بين(00-225)، (00-33.75)، (00-56.25)، (00-33.75)، (00-94.5)، (00-96.75)، (00-234.75)، (00-15.75)، (00-37.5)، (00-6.75)، (00-06)، (00-52.5).

ويكون متوسط إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على التوالي بين(225-450)، (33.75-67.5)، (56.25-112.5)، (67.5-33.75)، (94.5-189)، (96.75-193.5)، (234.75-469.5)، (15.75-31.5)، (37.5-75)، (6.75-13.5)، (06-12)، (52.5-105).

ويكون بدرجة كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على التوالي بين(450-675)، (67.5-101.25)، (112.5-168.75)، (67.5-101.25)، (189-283.5)، (193.5-290.25)، (469.5-704.25)، (31.5-47.25)، (75-112.5)، (13.5-20.25)، (12-18)، (105-157.5).

ويكون شديدا إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على التوالي بين(675-900)، (101.25-135)، (168.75-225)، (101.25-135)، (283.5-378)، (290.25-387)، (704.25-939)، (47.25- 63)، (11.5-150)، (20.25-27)، (18-24)، (157.5-210).

حساب درجات مستوى الاستعداد للتمدرس حسب كل مرحلة ومكوناتها- التحضيري

الجدول رقم(70): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس حسب كل مرحلة ومكوناتها- التحضيري

الدرجة	مكوناتها	أدنى قيمة	أعلى قيمة
الانتباه	الوضعية01	00	225
	الوضعية02	00	225
	الوضعية03	00	225
	الوضعية04	00	225

من الجدول رقم(70) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (225) على الترتيب وهذا على مستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة الانتباه في مكوّناته المتعلقة بالوضعية 01، 02، 03، و04.

الجدول رقم(71): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة الإدراك البصري ومكوناتها

الرقم	الاختبار	المحاور	مكوناتها	أدنى قيمة	أعلى قيمة
02	الإدراك البصري	التمييز البصري	تمييز الشكل أو الكلمة المختلفة. تمييز أزواج النماذج المتشابهة. تمييز الكلمات التي تتطابق مع ما يعرضه الفاحص.	00	45
		التذكر البصري	تذكر الصورة الناقصة في صفوف الصور. تذكر صفوف الصور دون التقيد بالتسلسل. تذكر صفوف الصور بنفس التسلسل.	00	45
		التحليل البصري	محاكاة الشكل المرسوم بالتمرير على النقاط.	00	30
		التكامل والتداعي البصري الحركي	رسم الشكل في المربع الموجود أسفله. نسخ الرمز المناسب تحت كل حرف مسترشدا بمفتاح الرموز.	00	60

من الجدول رقم(71) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (45)، (45)، (30)، (60) على الترتيب وهذا على مستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة الإدراك البصري في مكوّناته المتعلقة بالتمييز البصري، التذكر البصري، التحليل البصري، التكامل والتداعي البصري الحركي.

الجدول رقم(72): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة الإدراك السمعي ومكوناتها

الاختبار	المحاور	مكوناتها	أدنى قيمة	أعلى قيمة
الإدراك السمعي	**التمييز السمعي**	التعرف على الأصوات (من البيئة). تمييز أزواج الكلمات المتطابقة وغير المتطابقة في النطق. التعرف على تطابق أصوات البداية في أسماء الصور.	**00**	**75**
	التذكر السمعي	تذكر صفوف الكلمات بأي ترتيب. تذكر صفوف الأرقام بنفس الترتيب.	**00**	**60**
	التفسير السمعي للتعليمات	تنفيذ التعليمات عن طريق الحركة.	**00**	**30**
	الترابط السمعي الصوتي	إكمال الجملة شفاهة بالكلمة المقابلة(المناسبة) شائعة الاستعمال.	**00**	**30**
	الإيقاع(BIA)	المستوى (أ) المستوى(ب)	**00**	**30**

من الجدول رقم(72) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (75)، (60)، (30)، (30)، (30) على الترتيب وهذا على مستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة الإدراك السمعي في مكوّناته المتعلقة بالتمييز السمعي، التذكر السمعي، التفسير السمعي للتعليمات، الترابط السمعي الصوتي، الإيقاع(BIA).

الجدول رقم(73): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة المعلومات وإدراك العلاقات ومكوناتها

الاختبار	المحاور	مكوناتها	أدنى قيمة	أعلى قيمة
المعلومات وإدراك العلاقات	**المعلومات**	اختيار صورة من كل صف تؤدي الوظيفة التي ينطق بها الفاحص	**00**	**30**
	إدراك العلاقات	التعرف على الصور التي لها نفس العلاقة التي في الصورة المزدوجة المعروضة الاستجابة لأسئلة الفاحص بتحديد الشكل المطلوب في	**00**	**45**

		الصورة		
	التصنيف	تصنيف المكعبات حسب الحجم واللون . تصنيف الحروف حسب الحجم واللون والشكل	00	60

من الجدول رقم(73) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (30)، (45)، (60) على الترتيب وهذا على مستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة المعلومات وإدراك العلاقات في مكوّناتها المتعلقة بالمعلومات، إدراك العلاقات، التصنيف.

الجدول رقم(74): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة الذاكرة العاملة ومكوناتها

الاختبار	المحاور	مكوناتها	أدنى قيمة	أعلى قيمة
الذاكرة العاملة	اختبار الذاكرة العاملة كلمات	سلسلة من مجموعتين(أ، ب) سلسلة من ثلاث مجموعات(أ، ب) سلسلة من أربع مجموعات(أ، ب) سلسلة من خمسة مجموعات(أ، ب)	00	126
	اختبار الذاكرة العاملة جمل	سلسلة من جملتين(أ، ب،ت) سلسلة من ثلاث جمل(أ، ب، ت) سلسلة من أربع جمل(أ،ب، ت) سلسلة من خمسة جمل(أ،ب، ت)	00	126
	اختبار الذاكرة العاملة أرقام	سلسلة من مجموعتين(أ، ب، ت) سلسلة من ثلاث مجموعات(أ، ب، ت) سلسلة من أربع مجموعات(أ، ب، ت) سلسلة من خمس مجموعات(أ، ب، ت)	00	126
	اختبار الذاكرة العاملة خطوط	سلسلة من مجموعتين(أ، ب، ت(سلسلة من ثلاث مجموعات(أ، ب، ت(سلسلة من أربع مجموعات(أ، ب، ت(سلسلة من خمس مجموعات(أ، ب، ت)	00	126

من الجدول رقم(74) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (126) على الترتيب وهذا على مستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة الذاكرة العاملة في مكوّناتها المتعلقة باختبار الذاكرة العاملة كلمات، اختبار الذاكرة العاملة جمل، اختبار الذاكرة العاملة أرقام، اختبار الذاكرة العاملة خطوط.

الجدول رقم(75): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة الذاكرة الدلالية ومكوناتها

الاختبار	المحاور	مكوناتها	أدنى قيمة	أعلى قيمة
الذاكرة الدلالية	بند تسمية الصور	25 صورة لأشياء حية 50صورة لأشياء غير حية	00	225
	التصنيف والترتيب الدلالي	ضع الأسماك معا ضع الحيوانات التي تعيش في الدار معا ضع الحيوانات المفترسة ضع الطيور معا ضع الخضر معا ضع الفواكه معا ضع وسائل النقل معا ضع الألعاب معا ضع أدوات العمل معا ضع لوازم الطبخ معا مثل الصحن ضع الأشكال معا ضع لألوان معا ضع الحشرات معا مثل الفراشة ضع الأشياء الأخرى التي ليس لها صنف في المجموعات السابقة معا.	00	45
	الفهم والربط الوظيفي للجمل	05 صورة موزعة على 6بطاقات وكل صورة عليها 05 أسئلة	00	75
	المعجم الدلالي	06 صور(منشار، ساعة جدارية، برتقالة، بقرة، هاتف نقال، سمكة)	00	18
	السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي	04 حيوانات تبدأ بـ: ق، ر، س، ب.	00	12
	الرسم الدلالي الموجه	يرسم 02 حيوانات يعرفها يرسم 02 أشياء غير حيّة	00	12

من الجدول رقم(75) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (225)، (45)، (75)، (18)، (12)، (12) على الترتيب وهذا على مستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة الذاكرة الدلالية في مكوّناتها المتعلقة بتسمية الصور، التصنيف والترتيب الدلالي، الفهم والربط الوظيفي للجمل، المعجم الدلالي، السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي، الرسم الدلالي الموجه.

الجدول رقم(76): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة القدرات النفس لغوية ومكوناتها

الاختبار	مكوناتها	أدنى قيمة	أعلى قيمة
القدرات النفس لغوية	اختبار الاستقبال السمعي	00	150
	الاستقبال	00	120
	التداعي السمعي	00	126
	الذاكرة السمعية المتتالية	00	84
	التداعي البصري	00	126
	الاغلاق البصري	00	12
	الإغلاق اللغوي	00	96
	التعبير اليدوي	00	45
	الإغلاق السمعي إضافي	00	90
	مزج الأصوات	00	90

من الجدول رقم(76) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (150)، (120)، (126)، (84)، (126)، (12)، (96)، (45)، (90)، (90) على الترتيب وهذا على مستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة القدرات النفس لغوية في مكوّناتها المتعلقة بالاستقبال السمعي، الاستقبال، التداعي السمعي، الذاكرة السمعية المتتالية، التداعي البصري، الاغلاق البصري، الإغلاق اللغوي، التعبير اليدوي، الإغلاق السمعي إضافي، مزج الأصوات.

الجدول رقم(77): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة الصورة الجسمية ومكوناتها

الاختبار	مكوناتها	أدنى قيمة	أعلى قيمة
الصورة الجسمية	اختبار الجهة الامامية للوجه	00	33
	اختبار الجهة الجانبية للجسم	00	12
	اختبار الجهة الجانبية للوجه	00	18

من الجدول رقم(77) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (33)، (12)، (18) على الترتيب وهذا على مستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة الصورة الجسمية في مكوّناتها المتعلقة بالجهة الأمامية للوجه، الجهة الجانبية للجسم، الجهة الجانبية للوجه.

الجدول رقم(78): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة البنية الزمنية ومكوناتها

الاختبار	مكوناتها	أدنى قيمة	أعلى قيمة
البنية الزمنية (06-12 سنة)	الموقع في الوقت	00	30
	التنظيم والتتابع	00	24
	انتاج الإيقاعات	00	03
	مفهوم السن	00	18
	تقييم المدة	00	39
	استحواذ الهدف	00	21
	الشعور بالوقت	00	15

من الجدول رقم(78) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (30)، (24)، (03)، (18)، (39)، (21)، (15) على الترتيب وهذا على مستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة البنية الزمنية في مكوّناتها المتعلقة بالموقع في الوقت، التنظيم والتتابع، انتاج الإيقاعات، مفهوم السن، تقييم المدة، استحواذ الهدف، الشعور بالوقت.

الجدول رقم(79): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة البنية المكانية ومكوناتها

الاختبار	مكوناتها	أدنى قيمة	أعلى قيمة
البنية المكانية (05-09سنوات)	وضعية الجسم في الفضاء	00	24
	تقليد الوضعية	00	03

من الجدول رقم(79) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (24)، (03)على الترتيب وهذا على مستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة البنية المكانية في مكوّناتها المتعلقة بوضعية الجسم في الفضاء، تقليد الوضعية.

الجدول رقم(80): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة الجانبية ومكوناتها

الاختبار	مكوناتها	أدنى قيمة	أعلى قيمة
الجانبية	الوضعية الأولى (يد يمنى – اذن يمنى)	00	03
	الوضعية الثانية (يد يسرى – اذن يسرى)	00	03
	الوضعية الثالثة (يد يمنى – اذن يسرى)	00	03
	الوضعية الرابعة (يد يسرى – اذن يمنى)	00	03
	الوضعية الخامسة (يد يمنى – عين يمنى)	00	03
	الوضعية السادسة (يد يسرى – عين يسرى)	00	03
	الوضعية السابعة (يد يمنى – عين يسرى)	00	03

	الوضعية الثامنة (يد يسرى – عين يمنى)	00	03

من الجدول رقم(80) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (03) على الترتيب وهذا على مستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة الجانبية في مكوّناتها المتعلقة بالوضعية الأولى (يد يمنى – اذن يمنى)، الوضعية الثانية (يد يسرى – اذن يسرى)، الوضعية الثالثة (يد يمنى – اذن يسرى)، الوضعية الرابعة (يد يسرى – اذن يمنى)، الوضعية الخامسة (يد يمنى – عين يمنى)، الوضعية السادسة (يد يسرى – عين يسرى)، الوضعية السابعة (يد يمنى – عين يسرى)، الوضعية الثامنة (يد يسرى – عين يمنى).

الجدول رقم(81): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لمستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة التآزر الحسي الحركي ومكوناتها

الاختبار	مكوناتها	أدنى قيمة	أعلى قيمة
التآزر الحسي الحركي	الكتابة	00	42
	حل المشكلات	00	33
	القراءة	00	24
	مهارة القص والأنشطة الورقية	00	18
	المفاهيم الحسية	00	24
	بناء المكعبات وتركيب البزل والخرز	00	21
	الرمي والالتقاط	00	09
	العمودية	00	45

من الجدول رقم(81) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (42)، (33)، (24)، (18)، (24)، (21)، (09)، (45) على الترتيب وهذا على مستوى الاستعداد للتمدرس حسب مرحلة التآزر الحسي الحركي في مكوّناته المتعلقة بالكتابة، حل المشكلات، القراءة، مهارة القص والأنشطة الورقية، المفاهيم الحسية، بناء المكعبات وتركيب البزل والخرز، الرمي والالتقاط، العمودية.

ولحساب المدى نقوم بطرح أعلى قيمة وأدنى قيمة للمدى.

ولحساب الشدّة قامت الباحثة بقسمة المدى(الحاصل) على عدد البدائل المعتمدة في كل مرحلة من المراحل المكوّنة لمستوى الاستعداد للتمدرس - التحضيري المعتمدة في الدراسة، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(82): يمثل درجات مستوى الاستعداد للتمدرس حسب المرحلة ومكوناتها

الاختبار	مكوناتها	استعداد طفيف	استعداد متوسط	استعداد كبير	استعداد شديد
الانتباه	الوضعية01	56.25-00	112.5-56.25	168.75-112.5	225-168.75
	الوضعية02	56.25-00	112.5-56.25	168.75-112.5	225-168.75
	الوضعية03	56.25-00	112.5-56.25	168.75-112.5	225-168.75

	الوضعية04	56.25-00	112.5-56.25	168.75-112.5	225-168.75
الإدراك البصري	التمييز البصري	11.25-00	22.5-11.25	33.75-22.5	45-33.75
	التذكر البصري	11.25-00	22.5-11.25	33.75-22.5	45-33.75
	التحليل البصري	7.5-00	15-7.5	22.5-15	30-22.5
	التكامل والتداعي البصري الحركي	15 – 00	30-15	45-30	60-45
الإدراك السمعي	التمييز السمعي	18.75-00	37.5-18.75	56.25-37.5	75-56.25
	التذكر السمعي	15 – 00	30-15	45-30	60-45
	التفسير السمعي للتعليمات	7.5-00	15-7.5	22.5-15	30-22.5
	الترابط السمعي الصوتي	7.5-00	15-7.5	22.5-15	30-22.5
	الإيقاع(BIA)	15 – 00	30-15	45-30	60-45
المعلومات وإدراك العلاقات	المعلومات	7.5-00	15-7.5	22.5-15	30-22.5
	إدراك العلاقات	11.25-00	22.5-11.25	33.75-22.5	45-33.75
	التصنيف	15 – 00	30-15	45-30	60-45
الذاكرة العاملة	اختبار الذاكرة العاملة كلمات	31.5-00	63-31.5	94.5-63	126-94.5
	اختبار الذاكرة العاملة جمل	31.5-00	63-31.5	94.5-63	126-94.5
	اختبار الذاكرة العاملة أرقام	31.5-00	63-31.5	94.5-63	126-94.5
	اختبار الذاكرة العاملة خطوط	31.5-00	63-31.5	94.5-63	126-94.5
الذاكرة الدلالية	بند تسمية الصور	56.25-00	112.5-56.25	168.75-112.5	225-168.75
	التصنيف والترتيب الدلالي	11.25-00	22.5-11.25	33.75-22.5	45-33.75
	الفهم والربط الوظيفي للجمل	18.75-00	37.5-18.75	56.25-37.5	75-56.25
	المعجم الدلالي	4.5-00	09-4.5	13.5-09	18-13.5
	السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي	03-00	06-03	09-06	12-09
	الرسم الدلالي الموجه	03-00	06-03	09-06	12-09
القدرات النفس لغوية	اختبار الاستقبال السمعي	37.5-00	75-37.5	112.5-75	150-112.5
	الاستقبال البصري	30-00	60-30	90-60	120-90
	التداعي السمعي	10.5-00	21-10.5	31.5-21	42-31.5
	الذاكرة السمعية المتتالية	21-00	42-21	63-42	84-63

	التداعي البصري	10.5-00	21-10.5	31.5-21	42-31.5
	الاغلاق البصري	03-00	06-03	09-06	12-09
	الإغلاق اللغوي	24-00	48-24	72-48	96-72
	التعبير اليدوي	11.25-00	22.5-11.25	33.75-22.5	45-33.75
	الإغلاق السمعي إضافي	22.5-00	45-22.5	67.5-45	90-67.5
	مزج الأصوات	22.5-00	45-22.5	67.5-45	90-67.5
الصورة الجسمية	اختبار الجهة الامامية للوجه	8.25-00	16.5-8.25	24.75-16.5	33-24.75
	اختبار الجهة الجانبية للجسم	03-00	06-03	09-06	12-09
	اختبار الجهة الجانبية للوجه	4.5-00	09-4.5	13.5-09	18-13.5
البنية الزمنية (06-12 سنة)	الموقع في الوقت	7.5-00	15-7.5	22.5-15	30-22.5
	التنظيم والتتابع	06-00	12-06	18-12	24-18
	انتاج الإيقاعات	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	مفهوم السن	4.5-00	09-4.5	13.5-09	18-13.5
	تقييم المدة	9.75-00	19.5-9.75	29.25-19.5	39-29.25
	استحواذ الهدف	5.25-00	10.5-5.25	15.75-10.5	21-15.75
	الشعور بالوقت	3.75-00	7.5-3.75	11.25-7.5	15-11.25
البنية المكانية (05-09سنوات)	وضعية الجسم في الفضاء	06-00	12-06	18-12	24-18
	تقليد الوضعية	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
الجانبية	الوضعية الأولى (يد يمنى – أذن يمنى)	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	الوضعية الثانية (يد يسرى – أذن يسرى)	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	الوضعية الثالثة (يد يمنى – أذن يسرى)	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	الوضعية الرابعة (يد يسرى – أذن يمنى)	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	الوضعية الخامسة (يد يمنى – عين يمنى)	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	الوضعية السادسة (يد يسرى – عين يسرى)	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	الوضعية السابعة (يد يمنى – عين يسرى)	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	الوضعية الثامنة (يد يسرى – عين يمنى)	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
التآزر	الكتابة	10.5-00	21-10.5	31.5-21	42-31.5

الحسي الحركي	حل المشكلات	8.25-00	16.5-8.25	24.75-16.5	33-24.75
	القراءة	06-00	12-06	18-12	24-18
	مهارة القص والأنشطة الورقية	4.5-00	09-4.5	13.5-09	18-13.5
	المفاهيم الحسية	06-00	12-06	18-12	24-18
	بناء المكعبات وتركيب البزل والخرز	5.25-00	10.5-5.25	15.75-10.5	21-15.75
	الرمي والالتقاط	2.25-00	4.5-2.25	6.75-4.5	09-6.75
	العمودية	11.25-00	22.5-11.25	33.75-22.5	45-33.75

التعليق على الجدول

من خلال الجدول رقم(82) أعلاه يتضح أنّ: **مستويات الاستعداد للتمدرس في كل مراحله - التحضيري** تتراوح بين أربع درجات(طفيف، متوسط، كبير، شديد) بالنسبة لمكوّناتها المتمثلة في الانتباه، الإدراك البصري، الإدراك السمعي، المعلومات وإدراك العلاقات، الذاكرة العاملة، الذاكرة الدلالية، القدرات النفس لغوية، الصورة الجسمية، البنية الزمنية، البنية المكانية، الجانبية، التآزر الحسي الحركي.

وأنّ مستوى الاستعداد **يكون طفيف** إن كانت نتيجة التلميذ على الدليل محصورة كالتالي:

الانتباه ومكوّناته المتمثلة في الوضعية01، الوضعية 02، الوضعية 03، الوضعية 04، فتكون نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(00-56.25)، (00-56.25)، (00-56.25)، (00-56.25).

الإدراك البصري ومكوّناته المتمثلة في التمييز البصري، التذكر البصري، التحليل البصري، التكامل والتداعي البصري الحركي، فتكون نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(00-11.25)، (00-11.25)، (00-7.5)، (00 – 15).

الإدراك السمعي ومكوّناته المتمثلة في التمييز السمعي، التذكر السمعي، التفسير السمعي للتعليمات، الترابط السمعي الصوتي، الإيقاع(BIA)، فتكون نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(00-18.75)، (00 – 15)، (00-7.5)، (00-7.5)، (15 – 00).

المعلومات وإدراك العلاقات ومكوّناته المتمثلة في المعلومات، إدراك العلاقات، التصنيف، فتكون نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(00-7.5)، (00-11.25)، (00 – 15).

الذاكرة العاملة ومكوّناتها المتمثلة في الذاكرة العاملة كلمات، الذاكرة العاملة جمل، الذاكرة العاملة أرقام، الذاكرة العاملة خطوط، فتكون نتيجة الطفل محصورة على الترتيب بين(00-31.5) لكل المكونات.

الذاكرة الدلالية ومكوّناتها المتمثلة في تسمية الصور، التصنيف والترتيب الدلالي، الفهم والربط الوظيفي للجمل، المعجم الدلالين السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي، الرسم الدلالي الموجه فنتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(00-56.25)، (00-11.25)، (00-18.75)، (00-4.5)، (00-03)، (00-03).

القدرات النفس لغوية ومكوّناتها المتمثلة في الاستقبال السمعي، الاستقبال البصري، التداعي السمعي، الذاكرة السمعية المتتالية، التداعي البصري، الاغلاق البصري، الإغلاق اللغوي، التعبير اليدوي، الإغلاق السمعي إضافي، مزج الأصوات فنتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(00-37.5)، (00-30)، (00-10.5)، (00-21)، (00-10.5)، (00-03)، (00-24)، (00-11.25)، (00-22.5)، (00-22.5).

الصورة الجسمية ومكوّناتها المتمثلة في اختبار الجهة الامامية للوجه، اختبار الجهة الجانبية للجسم، اختبار الجهة الجانبية للوجه، فنتيجة التلميذ تكون محصورة بين(00-8.25)، (00-03)، (00-4.5).

البنية الزمنية ومكوّناتها المتمثلة في الموقع في الوقت، التنظيم والتتابع، انتاج الإيقاعات، مفهوم السن، تقييم المدة، استحواذ الهدف، الشعور بالوقت، فنتيجة التلميذ تكون محصورة على الترتيب بين (00-7.5)، (00-06)، (00-0.75)، (00-4.5)، (00-9.75)، (00-5.25)، (00-3.75).

البنية المكانية ومكوّناتها المتمثلة في وضعية الجسم في الفضاء، تقليد الوضعية، فنتيجة التلميذ تكون محصورة على الترتيب بين(00-06)، (00-0.75).

الجانبية ومكوّناتها المتمثلة في الوضعية الأولى (يد يمنى – أذن يمنى)، الوضعية الثانية (يد يسرى – أذن يسرى)، الوضعية الثالثة (يد يمنى – أذن يسرى)، الوضعية الرابعة (يد يسرى – أذن يمنى)، الوضعية الخامسة (يد يمنى – عين يمنى)، الوضعية السادسة (يد يسرى – عين يسرى)، الوضعية السابعة (يد يمنى – عين يسرى)، الوضعية الثامنة (يد يسرى – عين يمنى)، فنتيجة التلميذ تكون محصورة على الترتيب بين (00-0.75) لكل المكونات.

التآزر الحسي الحركي ومكوّناته المتمثلة في الكتابة، حل المشكلات، القراءة، مهارة القص والأنشطة الورقية، المفاهيم الحسية، بناء المكعبات وتركيب البزل والخرز، الرمي والالتقاط، العمودية، فنتيجة التلميذ تكون محصورة على الترتيب بين(00-10.5)، (00-8.25)، (00-06)، (00-4.5)، (00-06)، (00-5.25)، (00-2.25)، (00-11.25).

مستوى الاستعداد **يكون متوسط** إن كانت نتيجة التلميذ على الدليل محصورة كالتالي:

الانتباه ومكوّناته المتمثلة في الوضعية01، الوضعية 02، الوضعية 03، الوضعية 04، فتكون نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(56.25-112.5)

الإدراك البصري ومكوّناته المتمثلة في التمييز البصري، التذكر البصري، التحليل البصري، التكامل والتداعي البصري الحركي، فتكون نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(11.25-22.5)، (11.25-22.5)، (7.5-15)، (15-30).

الإدراك السمعي ومكوّناته المتمثلة في التمييز السمعي، التذكر السمعي، التفسير السمعي للتعليمات، الترابط السمعي الصوتي، الإيقاع(BIA)، فتكون نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(18.75-37.5)، (15-30)، (7.5-15)، (7.5-15)، (15-30).

المعلومات وإدراك العلاقات ومكوّناته المتمثلة في المعلومات، إدراك العلاقات، التصنيف، فتكون نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(7.5-15)، (11.25-22.5)، (15-30).

الذاكرة العاملة ومكوّناتها المتمثلة في الذاكرة العاملة كلمات، الذاكرة العاملة جمل، الذاكرة العاملة أرقام، الذاكرة العاملة خطوط، فتكون نتيجة الطفل محصورة على الترتيب بين(31.5-63) لكل المكونات.

الذاكرة الدلالية ومكوّناتها المتمثلة في تسمية الصور، التصنيف والترتيب الدلالي، الفهم والربط الوظيفي للجمل، المعجم الدلالين السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي، الرسم الدلالي الموجه فنتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(56.25-112.5)، (11.25-22.5)، (18.75-37.5)، (4.5-09)، (03-06)، (03-06).

القدرات النفس لغوية ومكوّناتها المتمثلة في الاستقبال السمعي، الاستقبال البصري، التداعي السمعي، الذاكرة السمعية المتتالية، التداعي البصري، الاغلاق البصري، الإغلاق اللغوي، التعبير اليدوي، الإغلاق السمعي إضافي، مزج الأصوات فنتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(37.5-75)، (30-60)، (10.5-21)، (21-42)، (10.5-21)، (03-06)، (24-48)، (11.25-22.5)، (22.5-45)، (22.5-45).

الصورة الجسمية ومكوّناتها المتمثلة في اختبار الجهة الامامية للوجه، اختبار الجهة الجانبية للجسم، اختبار الجهة الجانبية للوجه، فنتيجة التلميذ تكون محصورة بين(8.25-16.5)، (03-06)، (4.5-09).

البنية الزمنية ومكوّناتها المتمثلة في الموقع في الوقت، التنظيم والتتابع، انتاج الإيقاعات، مفهوم السن، تقييم المدة، استحواذ الهدف، الشعور بالوقت، فنتيجة التلميذ تكون محصورة على الترتيب بين(7.5-15)، (06-12)، (0.75-1.5)، (4.5-09)، (9.75-19.5)، (5.25-10.5)، (3.75-7.5).

البنية المكانية ومكوّناتها المتمثلة في وضعية الجسم في الفضاء، تقليد الوضعية، فنتيجة التلميذ تكون محصورة على الترتيب بين(06-12)، (0.75-1.5).

الجانبية ومكوّناتها المتمثلة في الوضعية الأولى (يد يمنى – أذن يمنى)، الوضعية الثانية (يد يسرى – أذن يسرى)، الوضعية الثالثة (يد يمنى – أذن يسرى)، الوضعية الرابعة (يد يسرى – أذن يمنى)، الوضعية الخامسة (يد يمنى – عين يمنى)، الوضعية السادسة (يد يسرى – عين يسرى)، الوضعية السابعة (يد يمنى – عين يسرى)، الوضعية الثامنة (يد يسرى – عين يمنى)، فنتيجة التلميذ تكون محصورة على الترتيب بين (0.75-1.5) لكل المكونات.

التآزر الحسي الحركي ومكوّناته المتمثلة في الكتابة، حل المشكلات، القراءة، مهارة القص والأنشطة الورقية، المفاهيم الحسية، بناء المكعبات وتركيب البزل والخرز، الرمي والالتقاط، العمودية، فنتيجة التلميذ تكون محصورة على الترتيب بين(10.5-21)، (8.25-16.5)، (06-12)، (4.5-09)، (06-12)، (5.25-10.5)، (2.25-4.5)، (11.25-22.5).

مستوى الاستعداد **يكون كبير** إن كانت نتيجة التلميذ على الدليل محصورة كالتالي:

الانتباه ومكوّناته المتمثلة في الوضعية01، الوضعية 02، الوضعية 03، الوضعية 04، فتكون نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(112.5-168.75).

الإدراك البصري ومكوّناته المتمثلة في التمييز البصري، التذكر البصري، التحليل البصري، التكامل والتداعي البصري الحركي، فتكون نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(22.5-33.75)، (22.5-33.75)، (15-22.5)، (30-45).

الإدراك السمعي ومكوّناته المتمثلة في التمييز السمعي، التذكر السمعي، التفسير السمعي للتعليمات، الترابط السمعي الصوتي، الإيقاع(BIA)، فتكون نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(37.5-56.25)، (30-45)، (15-22.5)، (15-22.5)، (30-45).

المعلومات وإدراك العلاقات ومكوّناته المتمثلة في المعلومات، إدراك العلاقات، التصنيف، فتكون نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(7.5-15)، (11.25-22.5)، (15-30).

الذاكرة العاملة ومكوّناتها المتمثلة في الذاكرة العاملة كلمات، الذاكرة العاملة جمل، الذاكرة العاملة أرقام، الذاكرة العاملة خطوط، فتكون نتيجة الطفل محصورة على الترتيب بين(63-94.5) لكل المكونات.

الذاكرة الدلالية ومكوّناتها المتمثلة في تسمية الصور، التصنيف والترتيب الدلالي، الفهم والربط الوظيفي للجمل، المعجم الدلالين السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي، الرسم الدلالي الموجه فنتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(112.5-168.75)، (22.5-33.75)، (37.5-56.25)، (09-13.5)، (06-09)، (06-09).

القدرات النفس لغوية ومكوّناتها المتمثلة في الاستقبال السمعي، الاستقبال البصري، التداعي السمعي، الذاكرة السمعية المتتالية، التداعي البصري، الاغلاق البصري، الإغلاق اللغوي، التعبير اليدوي، الإغلاق السمعي إضافي، مزج الأصوات

فنتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(75-112.5)، (60-90)، (21-31.5)، (42-63)، (21-31.5)، (06-09)، (48-72)، (22.5-33.75)، (45-67.5)، (45-67.5).

الصورة الجسمية ومكوّناتها المتمثلة في اختبار الجهة الامامية للوجه، اختبار الجهة الجانبية للجسم، اختبار الجهة الجانبية للوجه، فنتيجة التلميذ تكون محصورة بين(16.5-24.75)، (06-09)، (09-13.5).

البنية الزمنية ومكوّناتها المتمثلة في الموقع في الوقت، التنظيم والتتابع، انتاج الإيقاعات، مفهوم السن، تقييم المدة، استحواذ الهدف، الشعور بالوقت، فنتيجة التلميذ تكون محصورة على الترتيب بين(15-22.5)، (12-18)، (1.5-2.25)، (09-13.5)، (19.5-29.25)، (10.5-15.75)، (7.5-11.25).

البنية المكانية ومكوّناتها المتمثلة في وضعية الجسم في الفضاء، تقليد الوضعية، فنتيجة التلميذ تكون محصورة على الترتيب بين(12-18)، (1.5-2.25).

الجانبية ومكوّناتها المتمثلة في الوضعية الأولى (يد يمنى – أذن يمنى)، الوضعية الثانية (يد يسرى – أذن يسرى)، الوضعية الثالثة (يد يمنى – أذن يسرى)، الوضعية الرابعة (يد يسرى – أذن يمنى)، الوضعية الخامسة (يد يمنى – عين يمنى)، الوضعية السادسة (يد يسرى – عين يسرى)، الوضعية السابعة (يد يمنى – عين يسرى)، الوضعية الثامنة (يد يسرى – عين يمنى)، فنتيجة التلميذ تكون محصورة على الترتيب بين (1.5-2.25) لكل المكونات.

التآزر الحسي الحركي ومكوّناته المتمثلة في الكتابة، حل المشكلات، القراءة، مهارة القص والأنشطة الورقية، المفاهيم الحسية، بناء المكعبات وتركيب البزل والخرز، الرمي والالتقاط، العمودية، فنتيجة التلميذ تكون محصورة على الترتيب بين(21-31.5)، (16.5-24.75)، (12-18)، (09-13.5)، (12-18)، (10.5-15.75)، (4.5-6.75)، (22.5-33.75).

مستوى الاستعداد **يكون شديد** إن كانت نتيجة التلميذ على الدليل محصورة كالتالي:

الانتباه ومكوّناته المتمثلة في الوضعية01، الوضعية 02، الوضعية 03، الوضعية 04، فتكون نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(168.75-225).

الإدراك البصري ومكوّناته المتمثلة في التمييز البصري، التذكر البصري، التحليل البصري، التكامل والتداعي البصري الحركي، فتكون نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(33.75-45)، (33.75-45)، (22.5-30)، (45-60).

الإدراك السمعي ومكوّناته المتمثلة في التمييز السمعي، التذكر السمعي، التفسير السمعي للتعليمات، الترابط السمعي الصوتي، الإيقاع(BIA)، فتكون نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(56.25-75)، (45-60)، (22.5-30)، (22.5-30)، (45-60).

المعلومات وإدراك العلاقات ومكوّناته المتمثلة في المعلومات، إدراك العلاقات، التصنيف، فتكون نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(22.5-30)، (33.75-45)، (45-60).

الذاكرة العاملة ومكوّناتها المتمثلة في الذاكرة العاملة كلمات، الذاكرة العاملة جمل، الذاكرة العاملة أرقام، الذاكرة العاملة خطوط، فتكون نتيجة الطفل محصورة على الترتيب بين(94.5-126) لكل المكونات.

الذاكرة الدلالية ومكوّناتها المتمثلة في تسمية الصور، التصنيف والترتيب الدلالي، الفهم والربط الوظيفي للجمل، المعجم الدلالين السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي، الرسم الدلالي الموجه فنتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(168.75-225)، (33.75-45)، (56.25-75)، (13.5-18)، (09-12)، (09-12).

القدرات النفس لغوية ومكوّناتها المتمثلة في الاستقبال السمعي، الاستقبال البصري، التداعي السمعي، الذاكرة السمعية المتتالية، التداعي البصري، الاغلاق البصري، الإغلاق اللغوي، التعبير اليدوي، الإغلاق السمعي إضافي، مزج الأصوات فنتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(112.5-150)، (90-120)، (31.5-42)، (63-84)، (31.5-42)، (09-12)، (72-96)، (33.75-45)، (67.5-90)، (67.5-90).

الصورة الجسمية ومكوّناتها المتمثلة في اختبار الجهة الامامية للوجه، اختبار الجهة الجانبية للجسم، اختبار الجهة الجانبية للوجه، فنتيجة التلميذ تكون محصورة بين(24.75-33)، (09-12)، (13.5-18).

البنية الزمنية ومكوّناتها المتمثلة في الموقع في الوقت، التنظيم والتتابع، انتاج الإيقاعات، مفهوم السن، تقييم المدة، استحواذ الهدف، الشعور بالوقت، فنتيجة التلميذ تكون محصورة على الترتيب بين(22.5-30)، (18-24)، (2.25-03)، (13.5-18)، (29.25-39)، (15.75-21)، (11.25-15)

البنية المكانية ومكوّناتها المتمثلة في وضعية الجسم في الفضاء، تقليد الوضعية، فنتيجة التلميذ تكون محصورة على الترتيب بين(18-24) ،(2.25-03).

الجانبية ومكوّناتها المتمثلة في الوضعية الأولى (يد يمنى – أذن يمنى)، الوضعية الثانية (يد يسرى – أذن يسرى)، الوضعية الثالثة (يد يمنى – أذن يسرى)، الوضعية الرابعة (يد يسرى – أذن يمنى)، الوضعية الخامسة (يد يمنى – عين يمنى)، الوضعية السادسة (يد يسرى – عين يسرى)، الوضعية السابعة (يد يمنى – عين يسرى)، الوضعية الثامنة (يد يسرى – عين يمنى)، فنتيجة التلميذ تكون محصورة على الترتيب بين (2.25-03) لكل المكونات.

التآزر الحسي الحركي ومكوّناته المتمثلة في الكتابة، حل المشكلات، القراءة، مهارة القص والأنشطة الورقية، المفاهيم الحسية، بناء المكعبات وتركيب البزل والخرز، الرمي والالتقاط، العمودية، فنتيجة التلميذ تكون محصورة على الترتيب بين(31.5-42)، (24.75-33)، (18-24)، (13.5-18)، (18-24)، (18-24)، (15.75-21)، (6.75-09)، (33.75-45).

- **بالنسبة لمستوى الوعي الصوتي الفونولوجي:**

حساب درجة شدة اضطراب مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي لدى التلاميذ الذين يُعتقد إصابتهم باضطرابات على مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي في كل مراحله.

الجدول رقم(83): يمثل القيمة الأدنى، والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي في كل مراحله

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
اضطراب مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي في كل مراحله	00	3282

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(83) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (3282) وهذا على مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي في كل مراحله، ولحساب المدى نقوم بطرح أعلى قيمة وأدنى قيمة للمدى

3282 – 00 = 3285

ولحساب الشدّة قامت الباحثة بقسمة المدى(الحاصل) على عدد البدائل المعتمدة لمستوى الوعي الصوتي الفونولوجي المعتمدة في الدراسة وهي 04 بدائل، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(84): يمثل درجات شدّة اضطراب مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي في كل مراحله

الدرجات	820.5-00	1641-820.5	2461.5-1641	3282-2461.5
شدّة اضطراب مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي في كل مراحله	طفيف(أ)	متوسط(ب)	كبير(ج)	شديد(د)

التعليق على الجدول:

من خلال الجدول رقم(84) أعلاه يتضح أنّ: شدّة اضطرابات **اضطراب مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي في كل مراحله** تتراوح بين أربع درجات(طفيف، متوسط، كبير، شديد)، وأنّ شدّة الاضطراب تكون طفيفة إن كانت نتيجة التلميذ على الدليل في جزئه المتعلّق بمستوى الوعي الصوتي الفونولوجي، محصورة بين(0إلى 820.5)، وتكون متوسطة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين(820.5إلى 1641)، وتكون بدرجة كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين(1641 إلى2461.5)، وتكون شديدة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين (2461.5 إلى 3573).

حساب درجة شدّة اضطراب مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي حسب المراحل

الجدول رقم(85): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي حسب المراحل

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
المرحلة الأولى: المهارات السمعية والفونولوجية الأوّلية		00	2337
المرحلة الثانية:	مهارات الوعي الفونولوجي المبكّرة	00	417
	مهارات الوعي الفونولوجي المتطورة	00	528

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(85) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لكل مرحلة من مراحل الوعي الصوتي الفونولوجي، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (2337) بالنسبة للمرحلة الأولى: المهارات السمعية والفونولوجية الأولية، وأعلى علامة يتحصّل عليها هي(417) بالنسبة للمرحلة الثانية: مهارات الوعي الفونولوجي المبكرة، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (528) بالنسبة للمرحلة الثانية: مهارات الوعي الفونولوجي المتطورة.

حساب درجة شدّة اضطراب مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي حسب كل مرحلة ومكوناتها

الجدول رقم(86): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي حسب المرحلة الأولى ومكوناتها: المهارات السمعية والفونولوجية الأوّلية

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
المرحلة الأولى: المهارات السمعية والفونولوجية الأوّلية		00	2337
الانتباه إلى وجود صوت على درجات متفاوتة من القوة(من الضعيف إلى القوي)		00	252
فرز الأصوات وتحديد اتجاهها		00	252
تتبع الصوت		00	252
التمييز السمعي	التعرّف على الصوت عموما)	00	252
	التعرّف على صوت الإنسان المرحلة الأولى)	00	252
	التعرّف على صوت الإنسان المرحلة الثانية)	00	252
	التعرّف اللغوي للآليات الأوتوماتيكية والقوائم المغلق	00	252
الإدراك السمعي		00	42
إعادة تشكيل الصوت	الاستماع إلى صوت الطرق على الطاولة باليد بالتوزيع المبيّن ثم إعادة تشكيله من طرف الطفل	00	63
	الاستماع إلى مجموعة أصوات متتالية (ذات معنى و/أو عديمة معنى) باعتماد التوزيع المحدد، ثم إعادة تشكيلها	00	63
	الاستماع إلى مجموعة أصوات لغوية من دون معنى باعتماد التوزيع المحدد، ثم إعادة تشكيلها	00	63
	الاستماع إلى مجموعة أصوات لغوية ذات معنى باعتماد التوزيع المحدد،	00	63

	ثم إعادة تشكيلها		
تكوين واستخراج	أكوّن الأصوات وأكتب	00	84
	أكوّن علامات الوقف وأكتب	00	45
	أكوّن علامات النبرات الصوتية وأكتب	00	45
	أستخرج من النص علامات النبرات الصوتية وأكتبها	00	06
	أستخرج من النص علامات الوقف وأكتبها	00	09
	أصحّح علامات النبرات الصوتية وعلامات الوقف	00	45
	أكتب جملا تحتوي على علامات النبرات الصوتية وعلامات الوقف معتمدا على الصور	00	45

الجدول رقم(87): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي حسب المرحلة الثانية ومكوناتها: مهارات الوعي الفونولوجي المبكّرة

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
المرحلة الثانية: مهارات الوعي الفونولوجي المبكّرة	00	417
التعرّف على المقاطع(التعرّف المبكّر على القافية)	00	**63**
التعرّف على الحروف المرحلة الأولى	00	**63**
التعرف على الحروف المرحلة الثانية	00	**63**
المراقبة الفونولوجية(التلاعب بالحروف)	00	**75**
انتاج كلمات تتناغم مع كلمة معينة عندما نطلب منه ذلك	00	**30**
تقطيع كلمة يخترعها	00	**30**
إعادة النطق بكلمة عدة مرّات وفي كل مرّة يغير في كيفية نطقها حتى يقترب بها من تلك التي ينطق بها الراشدون	00	**30**
المعالجة الإرادية للمقاطع	00	63

الجدول رقم(88): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي حسب المرحلة الثانية ومكوناتها: مهارات الوعي الفونولوجي المتطورة

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
المرحلة الثانية: مهارات الوعي الفونولوجي المتطورة		00	528
المستوى الأول	المستوى الأول الوعي بالكلمات المتشابهة بالإيقاع أو القافية(الكلمات المتماثلة(المتطابقة)	00	42
	الكلمات المتشابهة بالقافية والإيقاع	00	42
المستوى الثاني	تقطيع الكلمات إلى مقاطع	00	42
المستوى الثالث	الوعي بالمقاطع التي تتكون منها الكلمات سواء الأصلية أو الزائدة	00	42
المستوى الرابع	دمج الأصوات (صوت و/أومقطع)	00	42
المستوى الخامس التلاعب بالأصوات	حذف الأصوات للحصول على كلمة ذات دلالة	00	42
	حذف المقطع	00	42
	استبدال الصوت أو المقطع (أول. وسط. نهاية) الكلمة	00	42
	إضافة الصوت أو المقطع (أول. وسط. نهاية) الكلمة	00	42
التصحيح	على مستوى الكلمة	00	**105**
	على مستوى الجملة	00	**45**

الجدول رقم(89): يمثل القيمة الأدنى، والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي حسب المرحلة ومكوناتها

الدرجات		أدنى قيمة	أعلى قيمة
اضطراب المرحلة الأولى: المهارات السمعية والفونولوجية الأوّلية		00	2337
اضطراب المرحلة الثانية:	مهارات الوعي الفونولوجي المبكّرة	00	417
	مهارات الوعي الفونولوجي المتطورة	00	528

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(89) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لكل مرحلة من مراحل اضطراب الوعي الصوتي الفونولوجي، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (2337)بالنسبة للمرحلة الأولى و417 للثانية و528 للثالثة وهذا على مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي في كل مراحله، ولحساب المدى نقوم بطرح أعلى قيمة وأدنى قيمة للمدى.

2337-00 = 2337

417- 00 = 417

528 – 00 = 528

ولحساب الشدّة قامت الباحثة بقسمة المدى(الحاصل) على عدد البدائل المعتمدة في كل مرحلة من المراحل المكوّنة لمستوى الوعي الصوتي الفونولوجي المعتمدة في الدراسة، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(90): يمثل درجات اضطرابات مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي حسب المرحلة ومكوناتها

الدرجات		طفيف	متوسط	كبير	شديد
شدّة اضطراب المرحلة الأولى: المهارات السمعية والفونولوجية الأوّلية		584.25 – 00	1168.5 – 584.25	1752.75 -1168.5	2337-1752.75
شدّة اضطراب المرحلة الثانية:	مهارات الوعي الفونولوجي المبكّرة	104.25 – 00	208.5 –104.25	312.75 -208.5	417-312.75
	مهارات الوعي الفونولوجي المتطورة	132-00	264-132	396-264	528-396

التعليق على الجدول:

من خلال الجدول يتضح أنّ: شدّة اضطرابات **اضطراب مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي في كل مراحله** تتراوح بين أربع درجات(طفيف، متوسط، كبير، شديد)، وأنّ شدّة الاضطراب تكون طفيفة إن كانت نتيجة التلميذ على الدليل في جزئه المتعلّق بمستوى الوعي الصوتي الفونولوجي في مرحلته الأولى محصورة بين(0إلى 584.25)، وتكون متوسطة إن كانت

نتيجة التلميذ محصورة بين(584.25 إلى 1168.5) وتكون بدرجة كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين(1168.5 إلى 1752.75)، وتكون بدرجة شديدة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين(1752.75 إلى 2337)

وأنّ شدّة الاضطراب تكون طفيفة إن كانت نتيجة التلميذ على الدليل في جزئه المتعلّق بمستوى الوعي الصوتي الفونولوجي في مرحلته الثانية بالنسبة لمهارات الوعي الفونولوجي المبكرة محصورة بين(0إلى 104.25)، وتكون متوسطة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين(104.25 إلى 208.5) وتكون بدرجة كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين(208.5 إلى 312.75)، وتكون بدرجة شديدة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين (312.75 إلى 417).

أمّا بالنسبة لمستوى الوعي الصوتي الفونولوجي في مرحلته الثانية بالنسبة لمهارات الوعي الفونولوجي المتطورة فتكون شدّة الاضطراب طفيفة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين(0إلى 132)، وتكون متوسطة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين(132 إلى 264)، وتكون بدرجة كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين(264 إلى 396)، وتكون شدة الاضطراب شديدة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين(396 إلى 528).

- **بالنسبة لمستوى الوعي المعجمي الدلالي- الطور الأوّل:**

حساب درجة شدة اضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي لدى التلاميذ الذين يُعتقد إصابتهم باضطرابات على مستوى الوعي المعجمي الدلالي في كل مراحله.

الجدول رقم(91): يمثل القيمة الأدنى، والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في كل مراحله

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
اضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في كل مراحله	00	666

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(91) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (666) وهذا على مستوى الوعي المعجمي الدلالي في كل مراحله، ولحساب المدى نقوم بطرح أعلى قيمة وأدنى قيمة للمدى – **666 – 00 = 666**

ولحساب الشدّة قامت الباحثة بقسمة المدى(الحاصل) على عدد البدائل المعتمدة لمستوى الوعي المعجمي الدلالي المعتمدة في الدراسة وهي 04 بدائل، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(92): يمثل درجات شدّة اضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في كل مراحله

الدرجات	166.5 – 00	333 –166.5	499.5-333	666-499.5
شدّة اضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في كل مراحله	طفيف	متوسط	كبير	شديد

التعليق على الجدول:

من خلال الجدول يتضح أنّ: شدّة اضطرابات **اضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في كل مراحله** تتراوح بين أربع درجات(طفيف، متوسط، كبير، شديد)، وأنّ شدّة الاضطراب تكون طفيفة إن كانت نتيجة التلميذ على الدليل في جزئه المتعلّق بمستوى الوعي المعجمي الدلالي، محصورة بين(0إلى 166.5)، وتكون متوسطة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين(166.5 إلى 333)، وتكون بدرجة كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين(333 إلى 499.5)، وتكون بدرجة شديدة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين (499.5 إلى 666).

حساب درجة شدّة اضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي حسب مراحله

الجدول رقم(93): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي حسب مراحله

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
التسمية	00	24
المقارنة والفهم	00	114
الفهم والانتاج	00	75
الفهم والترتيب	00	216
الحُكم على الجملة والنص(صحيحة تركيبيا وممكنة دلاليا، جملة صحيحة تركيبيا وغير ممكنة دلاليا، جملة خاطئة تركيبيا وممكنة دلاليا)	00	09
تحديد الفاعل في الجملة	00	45
تعريف مكونات الجملة	00	45
تحويل الجملة	00	45
الحكم بالترادف أو التضاد	00	93

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(93) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لكل مرحلة من مراحل الوعي المعجمي الدلالي، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (24) بالنسبة لمرحلة التسمية، و(114) بالنسبة لمرحلة المقارنة والفهم، و(75) بالنسبة للفهم والإنتاج، و(216) بالنسبة للفهم والترتيب، و(09) بالنسبة الحُكم على الجملة والنص(صحيحة تركيبيا وممكنة دلاليا، جملة صحيحة تركيبيا وغير ممكنة دلاليا، جملة خاطئة تركيبيا وممكنة دلاليا)، و(45) بالنسبة لتحديد الفاعل في الجملة، و(45) بالنسبة لتعريف مكونات الجملة، و(45) بالنسبة لتحويل الجملة، و(93) بالنسبة للحكم بالترادف.

حساب درجة شدّة اضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي حسب كل مرحلة ومكوناتها

الجدول رقم(94): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي كل مرحلة ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
اختبار تسمية(اختبار فحص للرصيد اللغوي في إطار المقاطع ومحاورها)	00	24

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(94) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة اختبار التسمية(اختبار فحص للرصيد اللغوي في إطار المقاطع ومحاورها)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (24).

الجدول رقم(95): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة المقارنة والفهم ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور			أدنى قيمة	أعلى قيمة
المقارنة والفهم	(كلمات ذات طابع ملموس)	المرحلة الأولى	00	39
		المرحلة الثانية	00	36
	(كلمات ذات طابع مجرّد)	المرحلة الأولى	00	30
		المرحلة الثانية	00	09

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(95) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لكل من المرحلتين الأولى والثانية فيما يتعلّق بالكلمات ذات الطابع الملموس أو المجرّد لمرحلة المقارنة والفهم، وأنّ أعلى علامة يتحصل عليها هي (39) و(36) على الترتيب بالنسبة للمرحلة الأولى والثانية فيما يتعلّق بالكلمات ذات الطابع الملموس، و(30)، (09) على الترتيب بالنسبة للمرحلة الأولى والثانية فيما يتعلّق بالكلمات ذات الطابع المجرّد.

الجدول رقم(96): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة الفهم والانتاج ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الفهم والإنتاج	الحرف	00	21
	الكلمة	00	21
	الجملة	00	21
	النص	00	12

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(96) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لكل من الحرف، الكلمة، الجملة والنص فيما يتعلّق بمرحلة الفهم والانتاج، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (21) على الترتيب لكل من الحرف، الكلمة والجملة، أمّا النص فأعلى علامة يتحصل عليها فهي(12).

الجدول رقم(97): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة الفهم والترتيب ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الفهم والترتيب	طابع ملموس	00	15
	طابع مجرّد	00	15
	أسماء نكرة	00	15
	أسماء معرفة	00	12
	المفرد	00	15
	المثنى	00	15
	الجمع	00	15
	المؤنث	00	15
	المذكر	00	15
	الصفة	00	09
	ظرف الزمان	00	09
	ظرف المكان	00	09
	ضمائر متصلة	00	15
	ضمائر منفصلة	00	15
	فعل ماض	00	09
	فعل مضارع	00	09
	فعل أمر	00	09

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(97) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لكل من سلاسل الحروف والكلمات والجمل ذات الطابع ملموس، الطابع مجرّد، الأسماء النكرة، الأسماء المعرفة، المفرد، المثنى، الجمع، المؤنث، المذكر، الصفة، ظرف الزمان، ظرف المكان، الضمائر المتصلة، الضمائر المنفصلة، الفعل الماضي، الفعل المضارع، الفعل الأمر، وأنّ أعلى علامة يتحصّل عليها التلميذ فهي (15) على الترتيب بالنسبة لكل من سلاسل الحروف والكلمات والجمل ذات الطابع ملموس، الطابع مجرّد، الأسماء النكرة، المفرد، المثنى، الجمع، المؤنث، المذكر، الضمائر المتصلة، الضمائر المنفصلة، وعلامة (12) بالنسبة للأسماء المعرفة، وعلامة (09) على الترتيب بالنسبة لكل من ، الصفة، ظرف الزمان، ظرف المكان، الفعل الماضي، الفعل المضارع، الفعل الأمر.

الجدول رقم(98): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة الحكم على الجملة والنص ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
الحُكم على الجملة والنص(صحيحة تركيبيا وممكنة دلاليا، جملة صحيحة تركيبيا وغير ممكنة دلاليا، جملة خاطئة تركيبيا وممكنة دلاليا)	00	09

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(98) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة للحُكم على الجملة والنص(صحيحة تركيبيا وممكنة دلاليا، جملة صحيحة تركيبيا وغير ممكنة دلاليا، جملة خاطئة تركيبيا وممكنة دلاليا)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (09).

الجدول رقم(99): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة تحديد الفاعل في الجملة ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
تحديد الفاعل في الجملة	00	45

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(99) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لتحديد الفاعل في الجملة، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (45).

الجدول رقم(100): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة تعريف مكونات الجملة ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
تعريف مكونات الجملة	00	45

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(100) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لتعريف مكونات الجملة، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (45).

الجدول رقم(101): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة تحويل الجملة ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
تحويل الجملة	00	45

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(101) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لتحويل الجملة، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (45).

الجدول رقم(102): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة الحكم بالترادف أو التضاد ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الحكم بالترادف أو التضاد	عن طريق الصور	00	12
	عن طريق الكلمات	00	36
	عن طريق الجمل	00	45

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(102) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لكل من مكونات مرحلة الحكم بالترادف أو التضاد ممثلة في الحكم بالترادف أو التضاد عن طريق الصور عن طريق الكلمات، عن طريق الجمل، وأعلى علامة يتحصل عليها التلميذ على التوالي هي (12)، (36)، (45).

ولحساب المدى نقوم بطرح أعلى قيمة وأدنى قيمة للمدى على التوالي:

$24 - 00 = 24$

114 – 00 = 114

75 – 00 = 75

216 – 00 = 216

09 – 00 = 09

45 – 00 = 45

45 – 00 = 45

45 – 00 = 45

93 – 00 = 93

ولحساب الشدّة قامت الباحثة بقسمة المدى(الحاصل) على عدد البدائل المعتمدة في كل مرحلة من المراحل المكوّنة لمستوى الوعي المعجمي الدلالي المعتمدة في الدراسة، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(103): يمثل درجات اضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي حسب المرحلة ومكوناتها

الدرجات	طفيف	متوسط	كبير	شديد
التسمية	**06-00**	**12-06**	**18 -12**	**24-18**
المقارنة والفهم	**28.5-00**	**57-28.5**	**85.5-57**	**114-85.5**
الفهم والانتاج	**18.75-00**	**37.5-18.75**	**56.25-37.5**	**75-56.25**
الفهم والترتيب	**54-00**	**108-54**	**162-108**	**216-162**
الحُكم على الجملة والنص(صحيحة تركيبيا وممكنة دلاليا، جملة صحيحة تركيبيا وغير ممكنة دلاليا، جملة خاطئة تركيبيا وممكنة دلاليا)	**2.25-00**	**4.5-2.25**	**6.75-4.5**	**09-6.75**
تحديد الفاعل في الجملة	11.25-00	22.5-11.25	33.75-22.5	45-33.75
تعريف مكونات الجملة	11.25-00	22.5-11.25	33.75-22.5	45-33.75
تحويل الجملة	11.25-00	22.5-11.25	33.75-22.5	45-33.75
الحكم بالترادف أو التضاد	**23.25-00**	**46.5-23.25**	**69.75-46.5**	**93-69.75**

التعليق على الجدول:

من خلال الجدول يتضح أنّ: شدّة **اضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في كل مراحله** تتراوح بين أربع درجات(طفيف، متوسط، كبير، شديد)، وأنّ شدّة الاضطراب تكون طفيفة إن كانت نتيجة التلميذ على الدليل في مراحله المتعلّقة بالتسمية، المقارنة والفهم، الفهم والإنتاج، الفهم والترتيب، الحُكم على الجملة والنص(صحيحة تركيبيا وممكنة دلاليا، جملة صحيحة تركيبيا وغير ممكنة دلاليا، جملة خاطئة تركيبيا وممكنة دلاليا)، تحديد الفاعل في الجملة، تعريف مكونات الجملة، تحويل الجملة، الحكم بالترادف أو التضاد محصورة على الترتيب بين(00-06)، (00-28.5)، (00-18.75)، (00-54)، (00-2.25)، (00-11.25)، (00-11.25)، (00-11.25)، (00-23.25).

وتكون شدّ الاضطراب متوسطة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(06-12)، (28.5-57)، (18.75-37.5)، (54-108)، (2.25-4.5)، (11.25-22.5)، (11.25-22.5)، (11.25-22.5)، (23.25-46.5).

وتكون شدّة الاضطراب كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(12- 18)، (57-85.5)، (37.5-56.25)، (108-162)، (4.5-6.75)، (22.5-33.75)، (22.5-33.75)، (22.5-33.75)، (46.5-69.75).

وتكون شديدة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين (18-24)، (85.5-114)، (56.25-75)، (162-216)، (6.75-09)، (33.75-45)، (33.75-45)، (33.75-45)، (69.75-93).

- **بالنسبة لمستوى الوعي المورفوتركيبي – الطور الأوّل:**

حساب درجة شدة اضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي لدى التلاميذ الذين يُعتقد إصابتهم باضطرابات على مستوى الوعي المورفوتركيبي في كل مراحله.

الجدول رقم(104): يمثل القيمة الأدنى، والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في كل مراحله

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
اضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في كل مراحله	00	243

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(104) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (243) وهذا على مستوى الوعي المورفوتركيبي في كل مراحله، ولحساب المدى نقوم بطرح أعلى قيمة وأدنى قيمة للمدى – **243 00 = 243**

ولحساب الشدّة قامت الباحثة بقسمة المدى(الحاصل) على عدد البدائل المعتمدة لمستوى الوعي المورفوتركيبي المعتمدة في الدراسة وهي 04 بدائل، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(105): يمثل درجات شدّة اضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في كل مراحله

الدرجات	60.75 – 00	121.5-60.75	182.25-121.5	243-182.25
شدّة اضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في كل مراحله	طفيف	متوسط	كبير	شديد

التعليق على الجدول:

من خلال الجدول يتضح أنّ: شدّة اضطرابات **اضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في كل مراحله** تتراوح بين ثلاث درجات(طفيف، متوسط، كبير، شديد)، وأنّ شدّة الاضطراب تكون طفيفة إن كانت نتيجة التلميذ على الدليل في جزئه المتعلّق بمستوى الوعي المعجمي الدلالي، محصورة بين(0إلى 60.75)، وتكون متوسطة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين (60.75 إلى 121.5) وتكون بدرجة كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين (121.5 إلى 182.25)، وتكون بدرجة شديدة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين (182.25 إلى 243).

حساب درجة شدّة اضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي حسب مراحله

الجدول رقم(106): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي حسب مراحله

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
الحكم على الروابط المورفواشتقاقية	00	69
إنتاج الأشكال المشتقة	00	45
التقطيع المورفولوجي	00	39
الحكم على الترتيب	00	45
الحكم على مورفولوجية الكلمات	00	45

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(106) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لكل مرحلة من مراحل الوعي المورفوتركيبي، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (69) بالنسبة لمرحلة الحكم على الروابط المورفواشتقاقية، و(45) بالنسبة لمرحلة إنتاج الأشكال المشتقة، و(39) بالنسبة للتقطيع المورفولوجي، و(45) على الترتيب بالنسبة لكل من الحكم على الترتيب والحكم على مورفولوجية الكلمات.

حساب درجة شدّة اضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي حسب كل مرحلة ومكوناتها

الجدول رقم(107): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في مرحلة الحكم على الرو ابط المورفواشتقاقية ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الحكم على الرو ابط المورفواشتقاقية	التسمية عدد الكلمات المورفواشتقاقية المختلفة	00	24
	الحكم	00	45

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(107) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لكل من التسمية عدد الكلمات المورفواشتقاقية المختلفة والحكم ، وأعلى علامة يتحصل عليها على الترتيب هي (24)، (45).

الجدول رقم(108): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في مرحلة إنتاج الأشكال المشتقة ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
إنتاج الأشكال المشتقة	00	45

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(108) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة إنتاج الأشكال المشتقة، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (45).

الجدول رقم(109): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في مرحلة التقطيع المورفولوجي ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
التقطيع المورفولوجي	00	39

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(109) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة التقطيع المورفولوجي، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (39).

الجدول رقم(110): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في مرحلة الحكم على الترتيب ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الحكم على الترتيب	بالنسبة للجمل الصحيحة	00	18
	بالنسبة للجمل الخاطئة	00	27

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(110) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة الحكم على الترتيب في كل من جزئيها المتعلقين بالحكم على الترتيب بالنسبة للجمل الصحيحة والخاطئة، وأعلى علامة يتحصل عليها التلميذ على الترتيب هي (18)، (27).

الجدول رقم(111): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في مرحلة الحكم على مورفولوجية الكلمات ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الحكم على مورفولوجية الكلمات	بالنسبة للجمل الصحيحة	00	15
	بالنسبة للجمل الخاطئة	00	30

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(111) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة الحكم على مورفولوجية الكلمات في كل من مكونيها، وأعلى علامة يتحصل عليها بالترتيب هي (15) و (30) لكل من مكونيها.

ولحساب المدى نقوم بطرح أعلى قيمة وأدنى قيمة للمدى على التوالي:

78 – 00 = 78

30 – 00 = 30

26 – 00 = 26

30 – 00 = 30

30 – 00 = 30

ولحساب الشدّة قامت الباحثة بقسمة المدى(الحاصل) على عدد البدائل المعتمدة في كل مرحلة من المراحل المكوّنة لمستوى الوعي المورفوتركيبي المعتمدة في الدراسة، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(112): يمثل درجات اضطرابات مستوى الوعي المورفوتركيبي حسب المرحلة ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور	طفيف	متوسط	كبير	شديد
الحكم على الروابط المورفواشتقاقية	19.5-00	39-19.5	58.5-39	78-58.5
إنتاج الأشكال المشتقة	7.5-00	15-7.5	22.5-15	30-22.5
التقطيع المورفولوجي	6.5-00	13-6.5	19.5-13	26-19.5
الحكم على الترتيب	7.5-00	15-7.5	22.5-15	30-22.5
الحكم على مورفولوجية الكلمات	7.5-00	15-7.5	22.5-15	30-22.5

التعليق على الجدول:

خلال الجدول يتضح أنّ: شدّة **اضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في بالنسبة لمكوناته** تتراوح بين أربع درجات(طفيف، متوسط، كبير، شديد)، وأنّ شدّة الاضطراب تكون طفيفة إن كانت نتيجة التلميذ على الدليل في أجزائه

المتعلّقة بالحكم على الروابط المورفواشتقاقية، إنتاج الأشكال المشتقة، التقطيع المورفولوجي، الحكم على الترتيب، الحكم على مورفولوجية الكلمات محصورة على الترتيب بين(00-19.5)، (00-7.5)، (00-6.5)، (00-7.5)، (00-7.5)

وتكون شدة الاضطراب متوسطة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(19.5-39)، (7.5-15)، (6.5-13)، (7.5-15)، (7.5-15).

وتكون شدّة الاضطراب بدرجة كبيرة إن كانت التلميذ محصورة بين(39-58.5)، (15-22.5)، (13-19.5)، (15-22.5)، (15-22.5).

وتكون شديدة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(58.5-78)، (22.5-30)، (19.5-26)، (22.5-30)، (22.5-30).

- **بالنسبة لمستوى الوعي المعجمي الدلالي- الطور الثاني:**

حساب درجة شدة اضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي لدى التلاميذ الذين يُعتقد إصابتهم باضطرابات على مستوى الوعي المعجمي الدلالي في كل مراحله - الطور الثاني.

الجدول رقم(113): يمثل القيمة الأدنى، والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في كل مراحله – الطور الثاني

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
اضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في كل مراحله – الطور الثاني	00	897

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(113) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (897) وهذا على مستوى الوعي المعجمي الدلالي في كل مراحله، ولحساب المدى نقوم بطرح أعلى قيمة وأدنى قيمة للمدى – **897 00 = 897**

ولحساب الشدّة قامت الباحثة بقسمة المدى(الحاصل) على عدد البدائل المعتمدة لمستوى الوعي المعجمي الدلالي المعتمدة في الدراسة وهي 04 بدائل، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(114): يمثل درجات شدّة اضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في كل مراحله – الطور الثاني

الدرجات	224.25 – 00	484.5 -224.25	672.75 – 484.5	897 -672.75
شدّة اضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في كل مراحله – الطور الثاني	طفيف	متوسط	كبير	شديد

التعليق على الجدول:

من خلال الجدول يتضح أنّ: شدّة اضطرابات **اضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في كل مراحله – الطور الثاني** تتراوح بين أربع درجات(طفيف، متوسط، كبير، شديد)، وأنّ شدّة الاضطراب تكون طفيفة إن كانت نتيجة التلميذ على الدليل في جزئه المتعلّق بمستوى الوعي المعجمي الدلالي، محصورة بين(0إلى 224.25)، وتكون متوسطة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين(224.25 إلى 484.5)، وتكون بدرجة كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين(484.5 إلى 672.75)، وتكون بدرجة شديدة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين (672.75 إلى 897).

حساب درجة شدّة اضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي حسب مراحله- الطور الثاني

الجدول رقم(115): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي حسب مراحله – الطور الثاني

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
التسمية	00	45
المقارنة والفهم	00	114
الفهم والانتاج	00	75
الفهم والترتيب	00	216
الحُكم على الجملة والنص(صحيحة تركيبيا وممكنة دلاليا، جملة صحيحة تركيبيا وغير ممكنة دلاليا، جملة خاطئة تركيبيا وممكنة دلاليا)	00	09
تحديد الفاعل في الجملة	00	93
تعريف مكونات الجملة	00	93
تحويل الجملة	00	93
الحكم بالترادف أو التضاد	00	159

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(115) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لكل مرحلة من مراحل الوعي المعجمي الدلالي، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (45) بالنسبة لمرحلة التسمية، و(114) بالنسبة لمرحلة المقارنة والفهم، و(75) بالنسبة للفهم والإنتاج، و(216) بالنسبة للفهم والترتيب، و(09) بالنسبة الحُكم على الجملة والنص(صحيحة تركيبيا وممكنة دلاليا، جملة صحيحة تركيبيا وغير ممكنة دلاليا، جملة خاطئة تركيبيا وممكنة دلاليا)، و(93) بالنسبة لتحديد الفاعل في الجملة، و(93) بالنسبة لتعريف مكونات الجملة، و(93) بالنسبة لتحويل الجملة، و(159) بالنسبة للحكم بالترادف.

حساب درجة شدّة اضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي حسب كل مرحلة ومكوناتها-الطور الثاني

الجدول رقم(116): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة اختبار التسمية ومكوناتها – الطور الثاني

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
اختبار تسمية(اختبار فحص للرصيد اللغوي في إطار المقاطع ومحاورها)	00	45

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(116) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة اختبار التسمية(اختبار فحص للرصيد اللغوي في إطار المقاطع ومحاورها)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (45).

الجدول رقم(117): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة اختبار المقارنة والفهم ومكوناتها – الطور الثاني

الدرجة الكلية للمحاور			أدنى قيمة	أعلى قيمة
المقارنة والفهم	(كلمات ذات طابع ملموس)	المرحلة الأولى	00	39
		المرحلة الثانية	00	36
	(كلمات ذات طابع مجرّد)	المرحلة الأولى	00	30
		المرحلة الثانية	00	09

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(117) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لكل من المرحلتين الأولى والثانية فيما يتعلّق بالكلمات ذات الطابع الملموس أو المجرّد لمرحلة المقارنة والفهم، وأنّ أعلى علامة يتحصل عليها هي (39) و(36) على الترتيب بالنسبة للمرحلة الأولى والثانية فيما يتعلّق بالكلمات ذات الطابع الملموس، و(30)، (09) على الترتيب بالنسبة للمرحلة الأولى والثانية فيما يتعلّق بالكلمات ذات الطابع المجرّد.

الجدول رقم(118): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة الفهم والانتاج ومكوناتها – الطور الثاني

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الفهم والإنتاج	الحرف	00	21
	الكلمة	00	21
	الجملة	00	21
	النص	00	12

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(118) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لكل من الحرف، الكلمة، الجملة والنص فيما يتعلّق بمرحلة الفهم والانتاج، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (21) على الترتيب لكل من الحرف، الكلمة والجملة، أمّا النص فأعلى علامة يتحصل عليها فهي(12).

الجدول رقم(119): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة الفهم والترتيب ومكوناتها – الطور الثاني

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الفهم والترتيب	طابع ملموس	00	15
	طابع مجرّد	00	15
	أسماء نكرة	00	15
	أسماء معرفة	00	12
	المفرد	00	15
	المثنى	00	15
	الجمع	00	15
	المؤنث	00	15
	المذكر	00	15
	الصفة	00	09
	ظرف الزمان	00	09
	ظرف المكان	00	09
	ضمائر متصلة	00	15
	ضمائر منفصلة	00	15
	فعل ماض	00	09
	فعل مضارع	00	09
	فعل أمر	00	09

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(119) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لكل من سلاسل الحروف والكلمات والجمل ذات الطابع ملموس، الطابع مجرّد، الأسماء النكرة، الأسماء المعرفة، المفرد، المثنى، الجمع، المؤنث، المذكر، الصفة، ظرف الزمان، ظرف المكان، الضمائر المتصلة، الضمائر المنفصلة، الفعل الماضي، الفعل المضارع، الفعل الأمر، وأنّ أعلى علامة يتحصّل عليها التلميذ فهي (15) على الترتيب بالنسبة لكل من سلاسل الحروف والكلمات والجمل ذات الطابع ملموس، الطابع مجرّد، الأسماء النكرة، المفرد، المثنى، الجمع، المؤنث، المذكر، الضمائر المتصلة، الضمائر المنفصلة، وعلامة (12) بالنسبة للأسماء المعرفة، وعلامة (09) على الترتيب بالنسبة لكل من ، الصفة، ظرف الزمان، ظرف المكان، الفعل الماضي، الفعل المضارع، الفعل الأمر.

الجدول رقم(120): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة الحكم على الجملة والنص ومكوناتها – الطور الثاني

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
الحُكم على الجملة والنص(صحيحة تركيبيا وممكنة دلاليا، جملة صحيحة تركيبيا وغير ممكنة دلاليا، جملة خاطئة تركيبيا وممكنة دلاليا)	00	09

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(120) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة للحُكم على الجملة والنص(صحيحة تركيبيا وممكنة دلاليا، جملة صحيحة تركيبيا وغير ممكنة دلاليا، جملة خاطئة تركيبيا وممكنة دلاليا)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (09).

الجدول رقم(121): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة تحديد الفاعل في الجملة ومكوناتها – الطور الثاني

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
تحديد الفاعل في الجملة	00	93

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(121) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لتحديد الفاعل في الجملة، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (93).

الجدول رقم(122): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة تعريف مكونات الجملة ومكوناتها – الطور الثاني

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
تعريف مكونات الجملة	00	93

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(122) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لتعريف مكونات الجملة، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (93).

الجدول رقم(123): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة تحويل الجملة ومكوناتها – الطور الثاني

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
تحويل الجملة	00	93

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(123) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لتحويل الجملة، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (93).

الجدول رقم(124): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في مرحلة الحكم بالترادف أو التضاد ومكوناتها – الطور الثاني

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الحكم بالترادف أو التضاد	عن طريق الصور	00	12
	عن طريق الكلمات	00	54
	عن طريق الجمل	00	93

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(124) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لكل من مكونات مرحلة الحكم بالترادف أو التضاد ممثلة في الحكم بالترادف أو التضاد عن طريق الصور عن طريق الكلمات، عن طريق الجمل، وأعلى علامة يتحصل عليها التلميذ على التوالي هي (12)، (54)، (93).

ولحساب المدى نقوم بطرح أعلى قيمة وأدنى قيمة للمدى على التوالي:

45 – 00 = 45

114 – 00 = 114

75 – 00 = 75

216 – 00 = 216

09 – 00 = 09

93 – 00 = 93

159 – 00 = 159

ولحساب الشدّة قامت الباحثة بقسمة المدى(الحاصل) على عدد البدائل المعتمدة في كل مرحلة من المراحل المكوّنة لمستوى الوعي المعجمي الدلالي المعتمدة في الدراسة، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(125): يمثل درجات اضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي حسب المرحلة ومكوناتها- الطور الثاني

الدرجات	طفيف	متوسط	كبير	شديد
التسمية	11.25-00	22.5-11.25	33.75-22.5	45-33.75
المقارنة والفهم	28.5-00	57-28.5	85.5-57	114-85.5
الفهم والانتاج	18.75-00	37.5-18.75	56.25-37.5	75-56.25
الفهم والترتيب	54-00	108-54	162-108	216-162
الحُكم على الجملة والنص(صحيحة تركيبيا وممكنة دلاليا، جملة صحيحة تركيبيا وغير ممكنة دلاليا، جملة خاطئة تركيبيا وممكنة دلاليا)	2.25-00	4.5-2.25	6.75-4.5	09-6.75
تحديد الفاعل في الجملة	23.25-00	46.5-23.25	69.75-46.5	93-69.75
تعريف مكونات الجملة	23.25-00	46.5-23.25	69.75-46.5	93-69.75
تحويل الجملة	23.25-00	46.5-23.25	69.75-46.5	93-69.75

الحكم بالترادف أو التضاد	39.75-00	79.5-39.75	119.25-79.5	159-119.25

التعليق على الجدول:

من خلال الجدول يتضح أنّ: شدّة **اضطراب مستوى الوعي المعجمي الدلالي في كل مراحله – الطور الثاني** تتراوح بين أربع درجات(طفيف، متوسط، كبير، شديد)، وأنّ شدّة الاضطراب تكون طفيفة إن كانت نتيجة التلميذ على الدليل في مراحله المتعلّقة بالتسمية، المقارنة والفهم، الفهم والإنتاج، الفهم والترتيب، الحُكم على الجملة والنص(صحيحة تركيبيا وممكنة دلاليا، جملة صحيحة تركيبيا وغير ممكنة دلاليا، جملة خاطئة تركيبيا وممكنة دلاليا)، تحديد الفاعل في الجملة، تعريف مكونات الجملة، تحويل الجملة، الحكم بالترادف أو التضاد محصورة على الترتيب بين(00-11.25)، (00-28.5)، (00-18.75)، (00-54)، (00-2.25)، (00-23.25)، (00-23.25)، (00-23.25)، (00-39.75).

وتكون شدّ الاضطراب متوسطة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(11.25-22.5)، (28.5-57)، (18.75-37.5)، (54-108)، (2.25-4.5)، (23.25-46.5)، (23.25-46.5)، (23.25-46.5)، (39.75-79.5).

وتكون شدّة الاضطراب كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(22.5-33.75)، (57-85.5)، (37.5-56.25)، (108-162)، (4.5-6.75)، (46.5-69.75)، (46.5-69.75)، (46.5-69.75)، (79.5-119.25).

وتكون شديدة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين (33.75-45)، (85.5-114)، (56.25-75)، (162-216)، (6.75-09)، (69.75-93)، (69.75-93)، (69.75-93)، (119.25-159).

- **بالنسبة لمستوى الوعي المورفوتركيبي – الطور الثاني:**

حساب درجة شدة اضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي لدى التلاميذ الذين يُعتقد إصابتهم باضطرابات على مستوى الوعي المورفوتركيبي في كل مراحله – الطور الثاني.

الجدول رقم(126): يمثل القيمة الأدنى، والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في كل مراحله – الطور الثاني

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
اضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في كل مراحله – الطور الثاني	00	432

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(126) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (432) وهذا على مستوى الوعي المورفوتركيبي في كل مراحله، ولحساب المدى نقوم بطرح أعلى قيمة وأدنى قيمة للمدى **– 432 00 = 432**

ولحساب الشدّة قامت الباحثة بقسمة المدى(الحاصل) على عدد البدائل المعتمدة لمستوى الوعي المورفوتركيبي المعتمدة في الدراسة وهي 04 بدائل، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(127): يمثل درجات شدّة اضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في كل مراحله

الدرجات	108-00	216-108	324-216	432-324
شدّة اضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في كل مراحله	طفيف	متوسط	كبير	شديد

التعليق على الجدول:

من خلال الجدول يتضح أنّ: شدّة اضطرابات **اضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في كل مراحله** تتراوح بين ثلاث درجات(طفيف، متوسط، كبير، شديد)، وأنّ شدّة الاضطراب تكون طفيفة إن كانت نتيجة التلميذ على الدليل في جزئه المتعلّق بمستوى الوعي المعجمي الدلالي، محصورة بين(0إلى 108)، وتكون متوسطة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين (108إلى 216) وتكون بدرجة كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين (216 إلى 324)، وتكون بدرجة شديدة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين (324 إلى 432).

حساب درجة شدّة اضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي حسب مراحله

الجدول رقم(128): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي حسب مراحله

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
الحكم على الروابط المورفواشتقاقية	00	135
إنتاج الأشكال المشتقة	00	87
التقطيع المورفولوجي	00	39
الحكم على الترتيب	00	87
الحكم على مورفولوجية الكلمات	00	84

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(128) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لكل مرحلة من مراحل الوعي المورفوتركيبي، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (135) بالنسبة لمرحلة الحكم على الروابط المورفواشتقاقية، و(87) بالنسبة لمرحلة إنتاج الأشكال المشتقة، و(39) بالنسبة للتقطيع المورفولوجي، و(87) بالنسبة للحكم على الترتيب، و(84) بالنسبة للحكم على مورفولوجية الكلمات.

حساب درجة شدّة اضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي حسب كل مرحلة ومكوناتها – الطور الثاني

الجدول رقم(129): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في مرحلة الحكم على الرو ابط المورفواشتقاقية ومكوناتها – الطور الثاني

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الحكم على الرو ابط المورفواشتقاقية	التسمية عدد الكلمات المورفواشتقاقية المختلفة	00	45
	الحكم	00	90

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(129) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لكل من التسمية عدد الكلمات المورفواشتقاقية المختلفة والحكم ، وأعلى علامة يتحصل عليها على الترتيب هي (45)، (90).

الجدول رقم(130): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في مرحلة إنتاج الأشكال المشتقة ومكوناتها – الطور الثاني

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
إنتاج الأشكال المشتقة	00	87

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(130) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة إنتاج الأشكال المشتقة، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (87).

الجدول رقم(131): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في مرحلة التقطيع المورفولوجي ومكوناتها – الطور الثاني

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
التقطيع المورفولوجي	00	39

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(131) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة التقطيع المورفولوجي، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (39).

الجدول رقم(132): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في مرحلة الحكم على الترتيب ومكوناتها – الطور الثاني

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الحكم على الترتيب	بالنسبة للجمل الصحيحة	00	39
	بالنسبة للجمل الخاطئة	00	48

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(132) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة الحكم على الترتيب في كل من جزئيها المتعلقين بالحكم على الترتيب بالنسبة للجمل الصحيحة والخاطئة، وأعلى علامة يتحصل عليها التلميذ على الترتيب هي (39)، (48).

الجدول رقم(133): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في مرحلة الحكم على مورفولوجية الكلمات ومكوناتها – الطور الثاني

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الحكم على مورفولوجية الكلمات	بالنسبة للجمل الصحيحة	00	30
	بالنسبة للجمل الخاطئة	00	54

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(133) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة الحكم على مورفولوجية الكلمات في كل من مكونيها، وأعلى علامة يتحصل عليها بالترتيب هي (30) و(54) لكل من مكونيها.

ولحساب المدى نقوم بطرح أعلى قيمة وأدنى قيمة للمدى على التوالي:

135 – 00 = 135

87 – 00 = 87

39 – 00 = 39

87 – 00 = 87

84 – 00 = 84

ولحساب الشدّة قامت الباحثة بقسمة المدى(الحاصل) على عدد البدائل المعتمدة في كل مرحلة من المراحل المكوّنة لمستوى الوعي المورفوتركيبي المعتمدة في الدراسة، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(134): يمثل درجات اضطرابات مستوى الوعي المورفوتركيبي حسب المرحلة ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور	طفيف	متوسط	كبير	شديد
الحكم على الروابط المورفواشتقاقية	33.75-00	67.5-33.75	101.25-67.5	135-101.25
إنتاج الأشكال المشتقة	21.75-00	43.5-21.75	65.25-43.5	87-65.25
التقطيع المورفولوجي	6.5-00	13-6.5	19.5-13	26-19.5
الحكم على الترتيب	21.75-00	43.5-21.75	65.25-43.5	87-65.25
الحكم على مورفولوجية الكلمات	21-00	42-21	63-42	84-63

التعليق على الجدول:

خلال الجدول يتضح أنّ: شدّة **اضطراب مستوى الوعي المورفوتركيبي في بالنسبة لمكوناته** تتراوح بين أربع درجات(طفيف، متوسط، كبير، شديد)، وأنّ شدّة الاضطراب تكون طفيفة إن كانت نتيجة التلميذ على الدليل في أجزائه المتعلّقة بالحكم على الروابط المورفواشتقاقية، إنتاج الأشكال المشتقة، التقطيع المورفولوجي، الحكم على الترتيب، الحكم على مورفولوجية الكلمات محصورة على الترتيب بين(00-33.75)، (00-21.75)، (00-6.5)، (00-21.75)، (00-21).

وتكون شدة الاضطراب متوسطة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(33.75-67.5)، (21.75-43.5)، (6.5-13)، (21.75-43.5)، (21-42).

وتكون شدّة الاضطراب بدرجة كبيرة إن كانت التلميذ محصورة بين(67.5-101.25)، (43.5-65.25)، (13-19.5)، (43.5-65.25)، (42-63).

وتكون شديدة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(101.25-135)، (65.25-87)، (19.5-26)، (65.25-87)، (63-84).

- **بالنسبة للخط – الطور الأوّل**

حساب درجة شدة اضطراب الخط لدى التلاميذ الذين يُعتقد إصابتهم باضطراب على مستوى الخط في كل مراحله.

الجدول رقم(135): يمثل القيمة الأدنى، والقيمة الأعلى لاضطراب على مستوى الخط في كل مراحله

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
اضطراب الخط في كل مراحله	00	1041

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(135) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (1041) وهذا على مستوى الخط في كل مراحله، ولحساب المدى نقوم بطرح أعلى قيمة وأدنى قيمة للمدى = **00 – 1041**

1041

ولحساب الشدّة قامت الباحثة بقسمة المدى(الحاصل) على عدد البدائل المعتمدة لمستوى الخط المعتمدة في الدراسة وهي 04 بدائل، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(136): يمثل درجات شدّة اضطراب مستوى الخط في كل مراحله

الدرجات	260.25-00	520.5-260.25	780.75-520.5	1041-780.75
شدّة اضطراب على مستوى الخط في كل مراحله	طفيف(أ)	متوسط(ب)	كبير(ج)	شديد(د)

التعليق على الجدول:

من خلال الجدول يتضح أنّ: شدّة اضطراب **الخط في كل مراحله** تتراوح بين أربع درجات(طفيف، متوسط، كبير، شديد)، وأنّ شدّة الاضطراب تكون طفيفة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين(00 إلى 260.25)، وتكون متوسطة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين (260.25 إلى 520.5)، وتكون بدرجة كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين (520.5 إلى 780.75)، وتكون بدرجة شديدة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين (780.75 إلى 1041).

حساب درجة شدّة اضطراب الخط حسب مراحله

الجدول رقم(137): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الخط حسب مراحله

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
التحليل البصري (876)	التناول السليم للورقة	00	03
	احترام علامات الوقف	00	15
	الخطوط والأشكال الممهدة للكتابة	00	858
الصيوان الغر افيمي (42)	دقة إدراك الكلمة	00	03
	دقة الخطوط والأشكال	00	03
	دقة النقط	00	03
	كتابة تامة للحرف	00	03
	دقّة التشكيل	00	24
	دقة استعمال الفسح العلوية	00	03
	دقة استعمال الفسح السفلية	00	03
النظام الألوغرافي (09)	سرعة الإنجاز	00	03
	السلامة من أخطاء الخطوط والأشكال	00	03
	السلامة من الأخطاء الإملائية	00	03
البرنامج الخطي الحركي (81)	مرونة وطواعية الخط والربط	00	03
	التحكم في تزوية الخطوط والأشكال واستدارتها	00	03
	التحكم في تزوية الحروف واستدارتها	00	03
	اتقان رسم الخطوط والأشكال ذات ثلاث زوايا	00	03
	إتقان رسم الحروف ذات الثلاث زوايا	00	03
	طريقة مسك القلم	00	03
	وضع اليد والمعصم	00	03
	اعتدال ضغط الكتابة	00	03
	اعتدال حجم الخط والشكل	00	03
	اعتدال حجم الكتابة	00	03
	دقة رسم الخط والشكل	00	03
	دقة رسم النقاط	00	03
	إتمام غلق رسم الخط والشكل	00	03
	إتمام غلق الحروف	00	03
	اعتدال رسم(ح، خ، ج)	00	09
	تفتح محاجر الحروف	00	03
	الوضوح	00	03
	احترام ترتيب السطور	00	03
	احترام اتجاه السطور(من اليمين إلى اليسار)	00	03
	توازن السطور	00	09

	نمط خط موحّد(متناسق)	00	09
	احترام الفضاءات بين الخطوط والأشكال	00	03
	احترام الفضاءات داخل الخطوط والأشكال	00	03
	احترام الفضاءات بين الكلمات	00	03
	احترام الفضاءات داخل الكلمات	00	03
مراحل مشتركة (51)	نظافة الورقة	00	15
	سلامة الورقة	00	12
	نوع الورقة	00	12
	جمال الخط	00	12

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(137) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لكل مرحلة من مراحل مستوى الخط وهي التحليل البصري، الصيوان الغرافيمي، النظام الألوغرافي، البرنامج الخطي الحركي، مراحل مشتركة، وأعلى علامة يتحصل عليها بالنسبة لمراحله هي على الترتيب (876)، (42)، (09)، (81)، (51).

ولحساب المدى نقوم بطرح أعلى قيمة وأدنى قيمة للمدى على التوالي:

876 – 00 = 876

42 – 00 = 42

09 – 00 = 09

81 – 00 = 81

51 – 00 = 51

ولحساب الشدّة قامت الباحثة بقسمة المدى(الحاصل) على عدد البدائل المعتمدة في كل مرحلة من المراحل المكوّنة لمستوى الخط المعتمدة في الدراسة، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(138): يمثل درجات اضطراب مستوى الخط حسب مراحله

الدرجات	طفيف(أ)	متوسط(ب)	كبير(ج)	شديد(د)
التحليل البصري	219-00	438-219	657-438	876-657
الصيوان الغرافيمي	10.5-00	21-10.5	31.5-21	42-31.5
النظام الألوغرافي	2.25-00	4.5-2.25	6.75-4.5	09-6.75
البرنامج الخطي الحركي	20.25-00	40.5-20.25	60.75-40.5	81-60.75
مراحل مشتركة	12.75-00	25.5-12.75	38.25-25.5	51-38.25

التعليق على الجدول:

من خلال الجدول يتّضح بأنّ شدّة اضطراب مستوى الخط حسب مراحله تتراوح بين أربع درجات(طفيف، متوسط، كبير، شديد)، وأنّ شدّة الاضطراب تكون طفيفة بالنسبة لمراحله المكوّنة التحليل البصري، الصيوان الغرافيمي، النظام الألوغرافي، البرنامج الخطي الحركي، مراحل مشتركة إن كانت نتيجة التلميذ فيها على الترتيب (219-00)، (10.5-00)، (2.25-00)، (20.25-00)، (12.75-00).

وتكون شدّة الاضطراب متوسطة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(219-438)، (10.5-21)، (2.25-4.5)، (20.25-40.5)، (12.75-25.5).

وتكون شدّة الاضطراب كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(438-657)، (21-31.5)، (4.5-6.75)، (40.5-60.75)، (25.5-38.25).

وتكون بدرجة شديدة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(657-876)، (31.5-42)، (6.75-09)، (60.75-81)، (38.25-51).

حساب درجة شدّة اضطراب مستوى الخط حسب كل مرحلة ومكوناتها

الجدول رقم(139): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الخط حسب مرحلة التحليل البصري ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
التحليل البصري	التناول السليم للورقة	00	03
	احترام علامات الوقف	00	15
	الخطوط والأشكال المهدة للكتابة	00	858

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(139) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة التحليل البصري فيما يتعلّق بمكوناتها ممثلة في التناول السليم للورقة، احترام علامات الوقف، الخطوط والأشكال المهدة للكتابة، وأعلى علامة يتحصل عليها بالترتيب هي (03)، (15)، (858).

الجدول رقم(140): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الخط حسب مرحلة الصيوان الغر افيمي ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الصيوان الغر افيمي	دقة إدراك الكلمة	00	03
	دقة الخطوط والأشكال	00	03
	دقة النقط	00	03
	كتابة تامة للحرف	00	03
	دقّة التشكيل	00	24
	دقة استعمال الفسح العلوية	00	03
	دقة استعمال الفسح السفلية	00	03

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(140) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة الصيوان الغرافيمي فيما يتعلّق بمكوناتها ممثلة في دقة إدراك الكلمة، دقة الخطوط والأشكال، دقة النقط، كتابة تامة للحرف، دقّة التشكيل، دقة استعمال الفسح العلوية، دقة استعمال الفسح السفلية، وأعلى علامة يتحصل عليها بالترتيب هي(03) بالنسبة لدقة إدراك الكلمة، دقة الخطوط والأشكال، دقة النقط، كتابة تامة للحرف، دقة استعمال الفسح العلوية، دقة استعمال الفسح السفلية، وعلامة (24) بالنسبة لدقّة التشكيل.

الجدول رقم(141): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الخط حسب مرحلة النظام الألوغرافي ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
النظام الألوغرافي	سرعة الإنجاز	00	03
	السلامة من أخطاء الخطوط والأشكال	00	03
	السلامة من الأخطاء الإملائية	00	03

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(141) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة النظام الألوغرافي فيما يتعلّق بمكوناته الممثلة في سرعة الإنجاز، السلامة من أخطاء الخطوط والأشكال، السلامة من الأخطاء الإملائية، وأعلى علامة يتحصل عليها بالترتيب هي (03) لكل المكونات.

الجدول رقم(142): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الخط حسب مرحلة البرنامج الخطي الحركي ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
البرنامج الخطي الحركي	مرونة وطواعية الخط والربط	00	03
	التحكم في تزوية الخطوط والأشكال واستدارتها	00	03
	التحكم في تزوية الحروف واستدارتها	00	03
	اتقان رسم الخطوط والأشكال ذات ثلاث زوايا	00	03
	إتقان رسم الحروف ذات الثلاث زوايا	00	03
	طريقة مسك القلم	00	03
	وضع اليد والمعصم	00	03
	اعتدال ضغط الكتابة	00	03
	اعتدال حجم الخط والشكل	00	03
	اعتدال حجم الكتابة	00	03
	دقة رسم الخط والشكل	00	03
	دقة رسم النقاط	00	03
	إتمام غلق رسم الخط والشكل	00	03
	إتمام غلق الحروف	00	03
	اعتدال رسم(ح، خ، ج)	00	09
	تفتح محاجر الحروف	00	03
	الوضوح	00	03
	احترام ترتيب السطور	00	03
	احترام اتجاه السطور(من اليمين إلى اليسار)	00	03

	توازن السطور	00	09
	نمط خط موحّد(متناسق)	00	09
	احترام الفضاءات بين الخطوط والأشكال	00	03
	احترام الفضاءات داخل الخطوط والأشكال	00	03
	احترام الفضاءات بين الكلمات	00	03
	احترام الفضاءات داخل الكلمات	00	03

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(142) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة البرنامج الخطي الحركي فيما يتعلّق بمكوناتها الممثلة في مرونة وطواعية الخط والربط، التحكم في تزوية الخطوط والأشكال واستدارتها، التحكم في تزوية الحروف واستدارتها، اتقان رسم الخطوط والأشكال ذات ثلاث زوايا، إتقان رسم الحروف ذات الثلاث زوايا، طريقة مسك القلم، وضع اليد والمعصم، اعتدال ضغط الكتابة، اعتدال حجم الخط والشكل، اعتدال حجم الكتابة، دقة رسم الخط والشكل، دقة رسم النقاط، إتمام غلق رسم الخط والشكل، إتمام غلق الحروف، اعتدال رسم(ح، خ، ج)، تفتح محاجر الحروف، الوضوح

احترام ترتيب السطور، احترام اتجاه السطور(من اليمين إلى اليسار)، توازن السطور، نمط خط موحّد(متناسق)، احترام الفضاءات بين الخطوط والأشكال ، احترام الفضاءات داخل الخطوط والأشكال، احترام الفضاءات بين الكلمات، احترام الفضاءات داخل الكلمات.

وأعلى علامة يتحصل عليها على الترتيب هي(09) بالنسبة لكل من اعتدال رسم(ح، خ، ج)، توازن السطور، نمط خط موحّد(متناسق)، وعلامة(03) على الترتيب بالنسبة لبقية المكونات.

الجدول رقم(143): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الخط حسب المراحل المشتركة ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
مراحل مشتركة	نظافة الورقة	00	15
	سلامة الورقة	00	12
	نوع الورقة	00	12
	جمال الخط	00	12

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(143) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة للمراحل المشتركة فيما يتعلّق بمكوناتها الممثلة في نظافة الورقة، سلامة الورقة، نوع الورقة، جمال الخط، وأعلى علامة يتحصل عليها على الترتيب هي (12) بالنسبة لكل من سلامة الورقة، نوع الورقة وجمال الخط، وعلامة(15) بالنسبة للمكوّن المتعلّق بنظافة الورقة.

ولحساب المدى نقوم بطرح أعلى قيمة وأدنى قيمة للمدى على التوالي:

03 – 00 = 03

15 – 00 = 15

858 – 00 = 858

24 – 00 = 24

09 – 00 = 09

12 – 00 = 12

ولحساب الشدّة قامت الباحثة بقسمة المدى(الحاصل) على عدد البدائل المعتمدة في كل مرحلة من المراحل المكوّنة لمستويي الخط والإملاء المعتمدة في الدراسة، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(144): يمثل درجات اضطراب مستوى الخط حسب المرحلة ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		طفيف	متوسط	كبير	شديد
التحليل البصري (876)	التناول السليم للورقة	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	احترام علامات الوقف	3.75-00	7.5-3.75	11.25-7.5	15-11.25
	الخطوط والأشكال الممهدة للكتابة	214.5-00	429-214.5	643.5-429	858-643.5
الصيوان الغرافيمي (42)	دقة إدراك الكلمة	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	دقة الخطوط والأشكال	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	دقة النقط	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	كتابة تامة للحرف	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	دقّة التشكيل	06-00	12-06	18-12	24-18
	دقة استعمال الفسح العلوية	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	دقة استعمال الفسح السفلية	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
النظام الألوغرافي (09)	سرعة الإنجاز	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	السلامة من أخطاء الخطوط والأشكال	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	السلامة من الأخطاء الإملائية	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
البرنامج الخطي الحركي (81)	مرونة وطواعية الخط والربط	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	التحكم في تزوية الخطوط والأشكال واستدارتها	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	التحكم في تزوية الحروف واستدارتها	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	اتقان رسم الخطوط والأشكال ذات ثلاث زوايا	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	إتقان رسم الحروف ذات الثلاث زوايا	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	طريقة مسك القلم	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	وضع اليد والمعصم	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	اعتدال ضغط الكتابة	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	اعتدال حجم الخط والشكل	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25

	اعتدال حجم الكتابة	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	دقة رسم الخط والشكل	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	دقة رسم النقاط	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	إتمام غلق رسم الخط والشكل	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	إتمام غلق الحروف	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	اعتدال رسم(ح، خ، ج)	2.25-00	4.5-2.25	6.75-4.5	09-6.75
	تفتح محاجر الحروف	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	الوضوح	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	احترام ترتيب السطور	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	احترام اتجاه السطور(من اليمين إلى اليسار)	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	توازن السطور	2.25-00	4.5-2.25	6.75-4.5	09-6.75
	نمط خط موحّد(متناسق)	2.25-00	4.5-2.25	6.75-4.5	09-6.75
	احترام الفضاءات بين الخطوط والأشكال	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	احترام الفضاءات داخل الخطوط والأشكال	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	احترام الفضاءات بين الكلمات	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	احترام الفضاءات داخل الكلمات	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
مراحل مشتركة (51)	نظافة الورقة	3.75-00	7.5-3.75	11.25-7.5	15-11.25
	سلامة الورقة	03-00	06-03	09-06	12-09
	نوع الورقة	03-00	06-03	09-06	12-09
	جمال الخط	03-00	06-03	09-06	12-09

التعليق على الجدول:

من خلال الجدول يتّضح بأنّ شدّة اضطراب مستوى الخط حسب مراحله تتراوح بين أربع درجات(طفيف، متوسط، كبير، شديد).

حيث أنّ شدّة الاضطراب **تكون طفيفة** إن كانت نتيجة التلميذ كالتالي:

بالنسبة لمرحلة التحليل البصري في مكوّناتها المتعلقة بالتناول السليم للورقة، احترام علامات الوقف، الخطوط والأشكال الممهدة للكتابة محصورة على التوالي بين(00-0.75)، (00-3.75)، (00-214.5).

بالنسبة لمرحلة الصيوان الغرافيمي في مكوّناتها المتعلقة بدقة إدراك الكلمة، دقة الخطوط والأشكال، دقة النقط، كتابة تامة للحرف، دقّة التشكيل، دقة استعمال الفسح العلوية، دقة استعمال الفسح السفلية محصورة على التوالي بين (00- 06) لمكوّن دقة التشكيل، وبين(00- 0.75) لبقية المكونات.

بالنسبة لمرحلة البرنامج الخطي الحركي في مكوّناتها المتعلّقة بمرونة وطواعية الخط والربط، التحكم في تزوية الخطوط والأشكال واستدارتها، التحكم في تزوية الحروف واستدارتها، اتقان رسم الخطوط والأشكال ذات ثلاث زوايا، إتقان رسم الحروف ذات الثلاث زوايا، طريقة مسك القلم، وضع اليد والمعصم، اعتدال ضغط الكتابة، اعتدال حجم الخط والشكل، اعتدال حجم الكتابة، دقة رسم الخط والشكل، دقة رسم النقاط، إتمام غلق رسم الخط والشكل، إتمام غلق

الحروف، اعتدال رسم(ح، خ، ج)، تفتح محاجر الحروف، الوضوح، احترام ترتيب السطور، احترام اتجاه السطور(من اليمين إلى اليسار)، توازن السطور، نمط خط موحّد(متناسق)، احترام الفضاءات بين الخطوط والأشكال، احترام الفضاءات داخل الخطوط والأشكال، احترام الفضاءات بين الكلمات، احترام الفضاءات داخل الكلمات محصورة على التوالي بين (00-2.25)

بالنسبة لكل من مكونات توازن السطور ونمط خط موحّد(متناسق)، وبين (00 – 0.75) لبقية المكونات.

بالنسبة للمراحل المشتركة في مكوّناتها المتعلقة بنظافة الورقة، سلامة الورقة، نوع الورقة، جمال الخط محصورة على التوالي بين(00-3.75) لمكوّن نظافة الورقة، وبين (00 - 03) لبقية المكوّنات.

وتكون درجة الاضطراب متوسطة إن كانت نتيجة التلميذ كالتالي:

بالنسبة لمرحلة التحليل البصري في مكوّناتها المتعلقة بالتناول السليم للورقة، احترام علامات الوقف، الخطوط والأشكال الممهدة للكتابة محصورة على التوالي بين(0.75-1.5)، (3.75-7.5)، (214.5-429).

بالنسبة لمرحلة الصيوان الغرافيمي في مكوّناتها المتعلقة بدقة إدراك الكلمة، دقة الخطوط والأشكال، دقة النقط، كتابة تامة للحرف، دقّة التشكيل، دقة استعمال الفسح العلوية، دقة استعمال الفسح السفلية محصورة على التوالي بين(06-12) لمكوّن دقة التشكيل، وبين(0.75-1.5) لبقية المكونات.

بالنسبة لمرحلة البرنامج الخطي الحركي في مكوّناتها المتعلّقة بمرونة وطواعية الخط والربط، التحكم في، تزوية الخطوط والأشكال واستدارتها، التحكم في تزوية الحروف واستدارتها، اتقان رسم الخطوط والأشكال ذات ثلاث زوايا، إتقان رسم الحروف ذات الثلاث زوايا، طريقة مسك القلم، وضع اليد والمعصم، اعتدال ضغط الكتابة، اعتدال حجم الخط والشكل، اعتدال حجم الكتابة، دقة رسم الخط والشكل، دقة رسم النقاط، إتمام غلق رسم الخط والشكل، إتمام غلق الحروف، اعتدال رسم(ح، خ، ج)، تفتح محاجر الحروف، الوضوح، احترام ترتيب السطور، احترام اتجاه السطور(من اليمين إلى اليسار)، توازن السطور، نمط خط موحّد(متناسق)، احترام الفضاءات بين الخطوط والأشكال، احترام الفضاءات داخل الخطوط والأشكال، احترام الفضاءات بين الكلمات، احترام الفضاءات داخل الكلمات محصورة على التوالي بين (2.25-4.5) لمكونات اعتدال رسم(ح، خ، ج)، توازن السطور، نمط خط موحّد(متناسق)، وبين (0.75-1.5) لبقية المكونات.

بالنسبة للمراحل المشتركة في مكوّناتها المتعلقة بنظافة الورقة، سلامة الورقة، نوع الورقة، جمال الخط محصورة على التوالي بين(3.75-7.5) لمكوّن نظافة الورقة، وبين (03-06) لبقية المكوّنات.

وتكون درجة الاضطراب كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ كالتالي:

بالنسبة لمرحلة التحليل البصري في مكوّناتها المتعلقة بالتناول السليم للورقة، احترام علامات الوقف، الخطوط والأشكال الممهدة للكتابة محصورة على التوالي بين(2.25-03)، (11.25-15)، (643.5-858).

بالنسبة لمرحلة الصيوان الغرافيمي في مكوّناتها المتعلقة بدقة إدراك الكلمة، دقة الخطوط والأشكال، دقة النقط، كتابة تامة للحرف، دقّة التشكيل، دقة استعمال الفسح العلوية، دقة استعمال الفسح السفلية محصورة على التوالي بين(12 - 18) لمكوّن دقة التشكيل، وبين(1.5-2.25) لبقية المكونات.

بالنسبة لمرحلة البرنامج الخطي الحركي في مكوّناتها المتعلّقة بمرونة وطواعية الخط والربط، التحكم في، تزوية الخطوط والأشكال واستدارتها، التحكم في تزوية الحروف واستدارتها، اتقان رسم الخطوط والأشكال ذات ثلاث زوايا، إتقان رسم الحروف ذات الثلاث زوايا، طريقة مسك القلم، وضع اليد والمعصم، اعتدال ضغط الكتابة، اعتدال حجم الخط والشكل، اعتدال حجم الكتابة، دقة رسم الخط والشكل، دقة رسم النقاط، إتمام غلق رسم الخط والشكل، إتمام غلق الحروف، اعتدال رسم(ح، خ، ج)، تفتح محاجر الحروف، الوضوح، احترام ترتيب السطور، احترام اتجاه السطور(من اليمين إلى اليسار)، توازن السطور، نمط خط موحّد(متناسق)، احترام الفضاءات بين الخطوط والأشكال، احترام الفضاءات داخل الخطوط والأشكال، احترام الفضاءات بين الكلمات، احترام الفضاءات داخل الكلمات محصورة على التوالي بين (4.5-6.75) لمكونات اعتدال رسم(ح، خ، ج)، توازن السطور، نمط خط موحّد(متناسق)، وبين (1.5-2.25) لبقية المكونات.

بالنسبة للمراحل المشتركة في مكوّناتها المتعلقة بنظافة الورقة، سلامة الورقة، نوع الورقة، جمال الخط محصورة على التوالي بين(7.5-11.25) لمكوّن نظافة الورقة، وبين (06-09) لبقية المكوّنات.

وتكون درجة الاضطراب شديدة إن كانت نتيجة التلميذ كالتالي:

بالنسبة لمرحلة التحليل البصري في مكوّناتها المتعلقة بالتناول السليم للورقة، احترام علامات الوقف، الخطوط والأشكال الممهدة للكتابة محصورة على التوالي بين(1.5-2.25)، (7.5-11.25)، (429-643.5)

بالنسبة لمرحلة الصيوان الغرافيمي في مكوّناتها المتعلقة بدقة إدراك الكلمة، دقة الخطوط والأشكال، دقة النقط، كتابة تامة للحرف، دقّة التشكيل، دقة استعمال الفسح العلوية، دقة استعمال الفسح السفلية محصورة على التوالي بين(18-24) لمكوّن دقة التشكيل، وبين(2.25-03) لبقية المكونات.

بالنسبة لمرحلة البرنامج الخطي الحركي في مكوّناتها المتعلّقة بمرونة وطواعية الخط والربط، التحكم في، تزوية الخطوط والأشكال واستدارتها، التحكم في تزوية الحروف واستدارتها، اتقان رسم الخطوط والأشكال ذات ثلاث زوايا، إتقان رسم الحروف ذات الثلاث زوايا، طريقة مسك القلم، وضع اليد والمعصم، اعتدال ضغط الكتابة، اعتدال حجم الخط والشكل، اعتدال حجم الكتابة، دقة رسم الخط والشكل، دقة رسم النقاط، إتمام غلق رسم الخط والشكل، إتمام غلق الحروف، اعتدال رسم(ح، خ، ج)، تفتح محاجر الحروف، الوضوح، احترام ترتيب السطور، احترام اتجاه السطور(من اليمين إلى اليسار)، توازن السطور، نمط خط موحّد(متناسق)، احترام الفضاءات بين الخطوط والأشكال، احترام الفضاءات داخل الخطوط والأشكال، احترام الفضاءات بين الكلمات، احترام الفضاءات داخل الكلمات محصورة على التوالي بين (6.75-09) لمكونات اعتدال رسم(ح، خ، ج)، توازن السطور، نمط خط موحّد(متناسق)، وبين (2.25-03) لبقية المكونات.

بالنسبة للمراحل المشتركة في مكوّناتها المتعلقة بنظافة الورقة، سلامة الورقة، نوع الورقة، جمال الخط محصورة على التوالي بين(11.25-15) لمكوّن نظافة الورقة، وبين (09-12) لبقية المكوّنات.

- **بالنسبة للإملاء – الطور الأوّل**

حساب درجة شدة اضطراب الإملاء لدى التلاميذ الذين يُعتقد إصابتهم باضطراب على مستوى الإملاء في كل مراحله.

الجدول رقم(145): يمثل القيمة الأدنى، والقيمة الأعلى لاضطراب الإملاء في كل مراحله

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
اضطراب الإملاء في كل مراحله	00	465

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(145) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (465) وهذا على مستوى الخط في كل مراحله، ولحساب المدى نقوم بطرح أعلى قيمة وأدنى قيمة للمدى **465 = 00 – 465**

ولحساب الشدّة قامت الباحثة بقسمة المدى(الحاصل) على عدد البدائل المعتمدة لمستوى الاملاء المعتمدة في الدراسة وهي 04 بدائل، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(146): يمثل درجات شدّة اضطراب الاملاء في كل مراحله

الدرجات	116.25-00	232.5-116.25	348.75-232.5	465-348.75
شدّة اضطراب الإملاء في كل مراحله	طفيف(أ)	متوسط(ب)	كبير(ج)	شديد(د)

التعليق على الجدول:

من خلال الجدول يتضح أنّ: شدّة اضطراب **الإملاء في كل مراحله** تتراوح بين أربع درجات(طفيف، متوسط، كبير، شديد)، وأنّ شدّة الاضطراب تكون طفيفة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين(00 إلى 116.25)، وتكون متوسطة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين (116.25 إلى 232.5)، وتكون بدرجة كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين (232.5 إلى 348.75)، وتكون بدرجة شديدة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين (348.75 – 465).

حساب درجة شدّة اضطراب الإملاء حسب مراحله

الجدول رقم(147): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الإملاء حسب مراحله ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
المسلك الفونولوجي التجميعي	الالتباس بين الحروف المتشابهة نطقا	00	18
	صعوبة الوصل	00	27
	صعوبة الفصل	00	15
	صعوبات المدود	00	09
	صعوبات في الحركات	00	21
	صعوبة تو افق الكتابة مع ما يُملى	00	09
	صعوبة التنوين	00	09
محور المسلك المعجمي الإرسالي	الالتباس بين الحروف المتشابهة في الرسم الخطي	00	24
	الإبدال الدلالي	00	03
	صعوبات التاء المربوطة	00	03
	صعوبات التاء المفتوحة	00	03
	صعوبات الهاء	00	06
	صعوبات الهمزة بأنواعها	00	18
	صعوبة كتابة الحرف كاملا	00	09
	مشاكل التنقيط	00	18
	صعوبات أل الشمسية	00	03
	صعوبات أل القمرية	00	03
	صعوبات الحروف التي تزاد في الكتابة	00	06
	صعوبات الحروف التي تحذف من الكتابة	00	15
	صعوبات الألف اللينة	00	06
	صعوبة كتابة الكلمة	00	36
	صعوبة كتابة الجملة	00	24
	صعوبة كتابة الفقرة	00	33
	الاستخراج بالتعرّف	00	30
	التصحيح على مستوى الكلمة	00	21
	التصحيح على مستوى الجملة	00	21
	التصحيح على مستوى النص	00	15
	التعويض	00	30
محاور مشتركة	صعوبة علامات الوقف	00	15
	صعوبة في سرعة الإملاء	00	12
	صعوبة عامّة في وضوح الخط و إنقر ائيته	00	03

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(147) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لكل مرحلة من مراحل مستوى الإملاء وهي المسلك الفونولوجي التجميعي، المسلك المعجمي الإرسالي، المحاور المشتركة، وأعلى علامة يتحصل عليها بالنسبة لمراحله هي على الترتيب (108)، (435)، (30).

ولحساب المدى نقوم بطرح أعلى قيمة وأدنى قيمة للمدى على التوالي:

$108 - 00 = 108$

$435 - 00 = 435$

$30 - 00 = 30$

ولحساب الشدّة قامت الباحثة بقسمة المدى(الحاصل) على عدد البدائل المعتمدة في كل مرحلة من المراحل المكوّنة لمستوى الإملاء المعتمدة في الدراسة، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(148): يمثل درجات اضطراب مستوى الإملاء حسب مراحله

الدرجات	طفيف(أ)	متوسط(ب)	كبير(ج)	شديد(د)
المسلك الفونولوجي التجميعي	27-00	54-27	81-54	108-81
المسلك المعجمي الإرسالي	108.75-00	217.5-108.75	326.25-217.5	435-326.25
محاور مشتركة	7.5-00	15-7.5	22.5-15	30-22.5

التعليق على الجدول:

من خلال الجدول يتّضح بأنّ شدّة اضطراب الإملاء حسب مراحله تتراوح بين أربع درجات(طفيف، متوسط، كبير، شديد)، وأنّ شدّة الاضطراب تكون طفيفة بالنسبة لمراحله المكوّنة المسلك الفونولوجي التجميعي، المسلك المعجمي الإرسالي، المحاور المشتركة إن كانت نتيجة التلميذ فيها على الترتيب(00-27)، (00-108.75)، (00-7.5).

وتكون شدّة الاضطراب متوسطة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(27-54)، (108.75-217.5)، (7.5-15).

وتكون شدّة الاضطراب كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(54-81)، (217.5-326.25)، (15-22.5).

وتكون بدرجة شديدة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على الترتيب بين(81-108)، (326.25-435)، (22.5-30).

حساب درجة شدّة اضطراب مستوى الإملاء حسب كل مرحلة ومكوناتها

الجدول رقم(149): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الإملاء حسب مرحلة المسلك الفونولوجي التجميعي ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
المسلك الفونولوجي التجميعي	الالتباس بين الحروف المتشابهة نطقا	00	18
	صعوبة الوصل	00	27
	صعوبة الفصل	00	15
	صعوبات المدود	00	09
	صعوبات في الحركات	00	21
	صعوبة تو افق الكتابة مع ما يُملى	00	09
	صعوبة التنوين	00	09

من الجدول رقم(149) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة المسلك الفونولوجي التجميعي فيما يتعلّق بمكوناتها الممثلة في الالتباس بين الحروف المتشابهة نطقا، صعوبة الوصل، صعوبة الفصل، صعوبات المدود، صعوبات في الحركات، صعوبة توافق الكتابة مع ما يُملى، صعوبة التنوين، وأعلى علامة يتحصل عليها على الترتيب هي (09) بالنسبة لكل من صعوبات المدود، صعوبة توافق الكتابة مع ما يُملى، صعوبة التنوين، وعلامات (18)، (27)، (15)، (21)

بالنسبة لبقية المكوّنات على الترتيب.

الجدول رقم(150): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الإملاء حسب مرحلة المسلك المعجمي الإرسالي ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
محور المسلك المعجمي الإرسالي	الالتباس بين الحروف المتشابهة في الرسم الخطي	00	24
	الإبدال الدلالي	00	03
	صعوبات التاء المربوطة	00	03
	صعوبات التاء المفتوحة	00	03
	صعوبات الهاء	00	06
	صعوبات الهمزة بأنواعها	00	18
	صعوبة كتابة الحرف كاملا	00	09
	مشاكل التنقيط	00	18
	صعوبات أل الشمسية	00	03
	صعوبات أل القمرية	00	03
	صعوبات الحروف التي تزاد في الكتابة	00	06
	صعوبات الحروف التي تحذف من الكتابة	00	15

	صعوبات الألف اللينة	00	06
	صعوبة كتابة الكلمة	00	36
	صعوبة كتابة الجملة	00	24
	صعوبة كتابة الفقرة	00	33
	الاستخراج بالتعرّف	00	30
	التصحيح على مستوى الكلمة	00	21
	التصحيح على مستوى الجملة	00	21
	التصحيح على مستوى النص	00	15
	التعويض	00	30

من الجدول رقم(150) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة المسلك المعجمي الإرسالي فيما يتعلّق بمكوناتها الممثلة في الالتباس بين الحروف المتشابهة في الرسم الخطي، الإبدال الدلالي، صعوبات التاء المربوطة، صعوبات التاء المفتوحة، صعوبات الهاء، صعوبات الهمزة بأنواعها، صعوبة كتابة الحرف كاملا، مشاكل التنقيط، صعوبات أل الشمسية، صعوبات أل القمرية

صعوبات الحروف التي تزاد في الكتابة، صعوبات الحروف التي تحذف من الكتابة، صعوبات الألف اللينة، صعوبة كتابة الكلمة، صعوبة كتابة الجملة، صعوبة كتابة الفقرة، الاستخراج بالتعرّف، التصحيح على مستوى الكلمة، التصحيح على مستوى الجملة، التصحيح على مستوى النص، التعويض.

وأعلى علامة يتحصل عليها على الترتيب هي (03) بالنسبة لمكونات الإبدال الدلالي، صعوبات التاء المربوطة، صعوبات التاء المفتوحة، وعلامة (18) على الترتيب بالنسبة لمكونات صعوبات الهمزة بأنواعها، مشاكل التنقيط، وعلامة (06) على الترتيب بالنسبة لمكونات صعوبات الهاء، صعوبات الحروف التي تزاد في الكتابة، صعوبات الألف اللينة، وعلامة(24) بالنسبة لمكونات الالتباس بين الحروف المتشابهة في الرسم الخطي، صعوبة كتابة الجملة، وعلامة (15) بالنسبة لمكونات صعوبات الحروف التي تحذف من الكتابة، التصحيح على مستوى النص، وعلامة (30) بالنسبة لمكونات الاستخراج بالتعرّف، التعويض، وعلامة(21) بالنسبة لمكونات التصحيح على مستوى الكلمة، التصحيح على مستوى الجملة، وعلامات (09)، (36)، (33) بالنسبة لبقية المكونات.

الجدول رقم(151): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب مستوى الإملاء حسب المراحل المشتركة ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
محاور مشتركة (30)	صعوبة علامات الوقف	00	15
	صعوبة في سرعة الإملاء	00	12
	صعوبة عامّة في وضوح الخط و إنقرائيته	00	03

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(151) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة للمحاور المشتركة فيما يتعلّق بمكوناتها الممثلة في صعوبة علامات الوقف، صعوبة في سرعة الإملاء، صعوبة عامّة في وضوح الخط وإنقرائيته، وأعلى علامة يتحصل عليها على الترتيب هي (15)، (12)، (03).

ولحساب المدى نقوم بطرح أعلى قيمة وأدنى قيمة للمدى على التوالي:

18 – 00 = 18

27 – 00 = 27

15 – 00 = 15

09 – 00 = 09

21 – 00 = 21

24 – 00 = 24

03 – 00 = 03

06 – 00 = 06

36 – 00 = 36

33 – 00 = 33

30 – 00 = 30

12 – 00 = 12

ولحساب الشدّة قامت الباحثة بقسمة المدى(الحاصل) على عدد البدائل المعتمدة في كل مرحلة من المراحل المكوّنة لمستوى الإملاء المعتمدة في الدراسة، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(152): يمثل درجات اضطراب مستوى الإملاء حسب كل مرحلة ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		طفيف	متوسط	كبير	شديد
المسلك الفونولوجي التجميعي	الالتباس بين الحروف المتشابهة نطقا	4.5-00	9-4.5	13.5-9	18-13.5
	صعوبة الوصل	6.75-00	13.5-6.75	20.25-13.5	27-20.25
	صعوبة الفصل	3.75-00	7.5-3.75	11.25-7.5	15-11.25
	صعوبات المدود	2.25-00	4.5-2.25	6.75-4.5	09-6.75
	صعوبات في الحركات	5.25-00	10.5-5.25	15.75-10.5	21-15.75
	صعوبة تو افق الكتابة مع ما يُملى	2.25-00	4.5-2.25	6.75-4.5	09-6.75

	صعوبة التنوين	2.25-00	4.5-2.25	6.75-4.5	09-6.75
محور المسلك المعجمي الإرسالي	الالتباس بين الحروف المتشابهة في الرسم الخطي	06-00	12-06	18-12	24-18
	الإبدال الدلالي	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	صعوبات التاء المربوطة	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	صعوبات التاء المفتوحة	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	صعوبات الهاء	1.5-00	03-1.5	4.5-03	06-4.5
	صعوبات الهمزة بأنواعها	4.5-00	9-4.5	13.5-9	18-13.5
	صعوبة كتابة الحرف كاملا	2.25-00	4.5-2.25	6.75-4.5	09-6.75
	مشاكل التنقيط	4.5-00	9-4.5	13.5-9	18-13.5
	صعوبات أل الشمسية	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	صعوبات أل القمرية	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
	صعوبات الحروف التي تزاد في الكتابة	1.5-00	03-1.5	4.5-03	06-4.5
	صعوبات الحروف التي تحذف من الكتابة	3.75-00	7.5-3.75	11.25-7.5	15-11.25
	صعوبات الألف اللينة	1.5-00	03-1.5	4.5-03	06-4.5
	صعوبة كتابة الكلمة	09-00	18-09	27-18	36-27
	صعوبة كتابة الجملة	06-00	12-06	18-12	24-18
	صعوبة كتابة الفقرة	8.25-00	16.5-8.25	24.75-16.5	33-24.75
	الاستخراج بالتعرّف	7.5-00	15-7.5	22.5-15	30-22.5
	التصحيح على مستوى الكلمة	5.25-00	10.5-5.25	15.75-10.5	21-15.75
	التصحيح على مستوى الجملة	5.25-00	10.5-5.25	15.75-10.5	21-15.75
	التصحيح على مستوى النص	3.75-00	7.5-3.75	11.25-7.5	15-11.25
	التعويض	7.5-00	15-7.5	22.5-15	30-22.5
محاور مشتركة	صعوبة علامات الوقف	3.75-00	7.5-3.75	11.25-7.5	15-11.25
	صعوبة في سرعة الإملاء	03-00	06-03	09-06	12-09
	صعوبة عامّة في وضوح الخط و إنقرائيته	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25

التعليق على الجدول:

من خلال الجدول يتّضح بأنّ شدّة اضطراب مستوى الخط حسب مراحله تتراوح بين أربع درجات(طفيف، متوسط، كبير، شديد).

حيث أنّ شدّة الاضطراب **تكون طفيفة** إن كانت نتيجة التلميذ كالتالي:

بالنسبة لمرحلة المسلك الفونولوجي التجميعي فيما يتعلّق بمكوناتها الممثلة في الالتباس بين الحروف المتشابهة نطقا، صعوبة الوصل، صعوبة الفصل، صعوبات المدود، صعوبات في الحركات، صعوبة توافق الكتابة مع ما يُملى، صعوبة التنوين محصورة على التوالي بين (00-2.25) لكل من صعوبات المدود، صعوبة توافق الكتابة مع ما يُملى، صعوبة التنوين، وبين (00-4.5)، (00-6.75)، (00-3.75)، (00-5.25) لبقية المكونات.

بالنسبة لمرحلة المسلك المعجمي الإرسالي فيما يتعلّق بمكوناتها الممثلة في الإبدال الدلالي، صعوبات التاء المربوطة، صعوبات التاء المفتوحة محصورة على الترتيب بين (0.75-1.5) ، وبين(4.5-9) على الترتيب بالنسبة لمكونات صعوبات الهمزة بأنواعها، مشاكل التنقيط، وبين (1.5-03) على الترتيب بالنسبة لمكونات صعوبات الهاء، صعوبات الحروف التي تزاد في الكتابة، صعوبات الألف اللينة، وبين(06-12) بالنسبة لمكونات الالتباس بين الحروف المتشابهة في الرسم الخطي، صعوبة كتابة الجملة، وبين (3.75-7.5) بالنسبة لمكونات صعوبات الحروف التي تحذف من الكتابة، التصحيح على مستوى النص، وبين (7.5-15) بالنسبة لمكونات الاستخراج بالتعرّف، التعويض، وبين(5.25-10.5) بالنسبة لمكونات التصحيح على مستوى الكلمة، التصحيح على مستوى الجملة، وبين(2.25-4.5)، (09-18)، (8.25-16.5) بالنسبة لبقية المكونات.

بالنسبة للمحاور المشتركة فيما يتعلّق بمكوناتها الممثلة في صعوبة علامات الوقف، صعوبة في سرعة الإملاء، صعوبة عامّة في وضوح الخط وإنقرائيته محصورة على الترتيب بين(3.75-7.5)، (03-06)، (0.75-1.5).

وتكون درجة الاضطراب متوسطة إن كانت نتيجة التلميذ كالتالي:

بالنسبة لمرحلة المسلك الفونولوجي التجميعي فيما يتعلّق بمكوناتها الممثلة في الالتباس بين الحروف المتشابهة نطقا، صعوبة الوصل، صعوبة الفصل، صعوبات المدود، صعوبات في الحركات، صعوبة توافق الكتابة مع ما يُملى، صعوبة التنوين محصورة على التوالي بين (4.5-6.75) لكل من صعوبات المدود، صعوبة توافق الكتابة مع ما يُملى، صعوبة التنوين، وبين(9-13.5)، (13.5-20.25)، (7.5-11.25)، (10.5-15.75) على الترتيب لبقية المكونات.

بالنسبة لمرحلة المسلك المعجمي الإرسالي فيما يتعلّق بمكوناتها الممثلة في الإبدال الدلالي، صعوبات التاء المربوطة، صعوبات التاء المفتوحة محصورة على الترتيب بين (0.75-1.5) ، وبين(4.5-9) على الترتيب بالنسبة لمكونات صعوبات الهمزة بأنواعها، مشاكل التنقيط، وبين (1.5-03) على الترتيب بالنسبة لمكونات صعوبات الهاء، صعوبات الحروف التي تزاد في الكتابة، صعوبات الألف اللينة، وبين(06-12) بالنسبة لمكونات الالتباس بين الحروف المتشابهة في الرسم الخطي، صعوبة كتابة الجملة، وبين (3.75-7.5) بالنسبة لمكونات صعوبات الحروف التي تحذف من الكتابة، التصحيح على مستوى النص، وبين (7.5-15) بالنسبة لمكونات الاستخراج بالتعرّف، التعويض، وبين(5.25-10.5) بالنسبة لمكونات التصحيح على مستوى الكلمة، التصحيح على مستوى الجملة، وبين (2.25-4.5)، (09-18)، (8.25-16.5) بالنسبة لبقية المكونات.

بالنسبة للمحاور المشتركة فيما يتعلّق بمكوناتها الممثلة في صعوبة علامات الوقف، صعوبة في سرعة الإملاء، صعوبة عامّة في وضوح الخط وإنقرائيته محصورة على الترتيب بين(3.75-7.5)، (03-06)، (0.75-1.5).

وتكون درجة الاضطراب كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ كالتالي:

بالنسبة لمرحلة المسلك الفونولوجي التجميعي فيما يتعلّق بمكوناتها الممثلة في الالتباس بين الحروف المتشابهة نطقا، صعوبة الوصل، صعوبة الفصل، صعوبات المدود، صعوبات في الحركات، صعوبة توافق الكتابة مع ما يُملى، صعوبة

التنوين محصورة على التوالي بين (4.5-6.75) لكل من صعوبات المدود، صعوبة توافق الكتابة مع ما يُملى، صعوبة التنوين، وبين(9-13.5)، (13.5-20.25)، (7.5-11.25)، (10.5-15.75) على الترتيب لبقية المكونات.

بالنسبة لمرحلة المسلك المعجمي الإرسالي فيما يتعلّق بمكوناتها الممثلة في الإبدال الدلالي، صعوبات التاء المربوطة، صعوبات التاء المفتوحة محصورة على الترتيب بين (1.5-2.25) ، وبين(9-13.5) على الترتيب بالنسبة لمكونات صعوبات الهمزة بأنواعها، مشاكل التنقيط، وبين (03-4.5) على الترتيب بالنسبة لمكونات صعوبات الهاء، صعوبات الحروف التي تزاد في الكتابة، صعوبات الألف اللينة، وبين(12-18) بالنسبة لمكونات الالتباس بين الحروف المتشابهة في الرسم الخطي، صعوبة كتابة الجملة، وبين (7.5-11.25) بالنسبة لمكونات صعوبات الحروف التي تحذف من الكتابة، التصحيح على مستوى النص، وبين (15-22.5) بالنسبة لمكونات الاستخراج بالتعرّف، التعويض، وبين(10.5-15.75) بالنسبة لمكونات التصحيح على مستوى الكلمة، التصحيح على مستوى الجملة، وبين(4.5-6.75)، (18-27)، (16.5-24.75) بالنسبة لبقية المكونات.

بالنسبة للمحاور المشتركة فيما يتعلّق بمكوناتها الممثلة في صعوبة علامات الوقف، صعوبة في سرعة الإملاء، صعوبة عامّة في وضوح الخط وإنقرائيته محصورة على الترتيب بين(7.5-11.25)، (06-09)، (1.5-2.25).

وتكون درجة الاضطراب شديدة إن كانت نتيجة التلميذ كالتالي:

بالنسبة لمرحلة المسلك الفونولوجي التجميعي فيما يتعلّق بمكوناتها الممثلة في الالتباس بين الحروف المتشابهة نطقا، صعوبة الوصل، صعوبة الفصل، صعوبات المدود، صعوبات في الحركات، صعوبة توافق الكتابة مع ما يُملى، صعوبة التنوين محصورة على التوالي بين (6.75-09) لكل من صعوبات المدود، صعوبة توافق الكتابة مع ما يُملى، صعوبة التنوين، وبين(13.5-18)، (20.25-27)، (11.25-15)، (15.75-21) على الترتيب لبقية المكونات.

بالنسبة لمرحلة المسلك المعجمي الإرسالي فيما يتعلّق بمكوناتها الممثلة في الإبدال الدلالي، صعوبات التاء المربوطة، صعوبات التاء المفتوحة محصورة على الترتيب بين (2.25-03) ، وبين(13.5-18) على الترتيب بالنسبة لمكونات صعوبات الهمزة بأنواعها، مشاكل التنقيط، وبين (4.5-06) على الترتيب بالنسبة لمكونات صعوبات الهاء، صعوبات الحروف التي تزاد في الكتابة، صعوبات الألف اللينة، وبين(18-24) بالنسبة لمكونات الالتباس بين الحروف المتشابهة في الرسم الخطي، صعوبة كتابة الجملة، وبين (11.25-15) بالنسبة لمكونات صعوبات الحروف التي تحذف من الكتابة، التصحيح على مستوى النص، وبين (22.5-30) بالنسبة لمكونات الاستخراج بالتعرّف، التعويض، وبين(15.75-21) بالنسبة لمكونات التصحيح على مستوى الكلمة، التصحيح على مستوى الجملة، وبين(6.75-09)، (27-36)، (24.75-33) لبقية المكونات.

بالنسبة للمحاور المشتركة فيما يتعلّق بمكوناتها الممثلة في صعوبة علامات الوقف، صعوبة في سرعة الإملاء، صعوبة عامّة في وضوح الخط وإنقرائيته محصورة على الترتيب بين(11.25-15)، (09-12)، (2.25-03).

- **بالنسبة للتعبير الكتابي – الطور الثاني(السنة الثالثة ابتدائي)**

حساب درجة شدة اضطراب التعبير الكتابي لدى التلاميذ الذين يُعتقد إصابتهم باضطراب في التعبير الكتابي في كل مراحله.

الجدول رقم(153): يمثل القيمة الأدنى، والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي في كل مراحله

الدرجة الكلية للمحاور	أدنى قيمة	أعلى قيمة
اضطراب التعبير الكتابي في كل مراحله	00	6954

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(153) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (6954)، وهذا بالنسبة للتعبير الكتابي في كل مراحله، ولحساب المدى نقوم بطرح أعلى قيمة وأدنى قيمة للمدى – **6954 00 = 6954**

ولحساب الشدّة قامت الباحثة بقسمة المدى(الحاصل) على عدد البدائل المعتمدة للتعبير الكتابي في كل مراحله المعتمدة في الدراسة وهي 04 بدائل، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(154): يمثل درجات شدّة اضطراب التعبير الكتابي في كل مراحله

الدرجات	1738.5 – 00	3477 -1738.5	5215.5 -3477	6954-5215.5
شدّة اضطراب التعبير الكتابي في كل مراحله	طفيف(أ)	متوسط(ب)	كبير(ج)	شديد(د)

التعليق على الجدول:

من خلال الجدول يتضح أنّ: شدّة اضطرابات **التعبير الكتابي في كل مراحله** تتراوح بين أربع درجات(طفيف، متوسط، كبير، شديد)، وأنّ شدّة الاضطراب تكون طفيفة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين(00 إلى 1738.5)، وتكون متوسطة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين (1738.5 إلى 3477) وتكون بدرجة كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين (3477 إلى 5215.5)، وتكون بدرجة شديدة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة بين (5215.5 إلى 3954).

حساب درجة شدّة اضطراب التعبير الكتابي حسب مراحله

الجدول رقم(155): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مراحله

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الملاءمة	تحقيق الانتاج	00	51
	حجم الانتاج	00	375
	الكتابة دون الخروج عن الموضوع	00	03
	احترام نمط النص	00	09
	هل يراقب عمله من أجل ملاحظة الأخطاء(بشكل مستمر أثناء الإنتاج أو عندما ينتهي تماما من الانتاج)	00	03
	توظيف المطلوب(التقيّد بالتعليمة المرفقة)	00	03
	هل يراقب عمله بالموازاة مع المطلوب(بشكل مستمر أثناء الإنتاج أو عندما ينتهي تماما من الانتاج)	00	03
	تصنيف الأخطاء	00	222
	تصحيح الأخطاء	00	222
الوجاهة والانسجام	وجاهة الأفكار	00	12
	الانسجام	00	12
	التوظيف	00	27
سلامة الخط والإملاء	الخط	00	1041
	الإملاء	00	465
سلامة اللغة	اللغة الأم واللغة الثانية	00	06
	الوعي اللساني	00	4611
الإبداع والإتقان	تنظيم العرض	00	12
	الاستشهاد	00	03

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(155) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لكل مرحلة من مراحل التعبير الكتابي، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (891) بالنسبة لمرحلة الملاءمة، و(51) بالنسبة لمرحلة الوجاهة والانسجام، و(1506) بالنسبة لمرحلة سلامة الخط والإملاء، و(4617) بالنسبة لمرحلة سلامة اللغة، و(15) بالنسبة لمرحلة الإبداع والإتقان.

ولحساب المدى نقوم بطرح أعلى قيمة وأدنى قيمة للمدى على التوالي:

$891 - 00 = 891$

$51 - 00 = 51$

$1506 - 00 = 1056$

$4617 - 00 = 4617$

$15 - 00 = 15$

ولحساب الشدّة قامت الباحثة بقسمة المدى(الحاصل) على عدد البدائل المعتمدة في كل مرحلة من المراحل المكوّنة للتعبير الكتابي في الدراسة، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(156): يمثل درجات اضطرابات التعبير الكتابي حسب المرحلة ومكوناتها

الدرجات	طفيف(أ)	متوسط(ب)	كبير(ج)	شديد(د)
الملاءمة	222.75-00	445.5-222.75	668.25-445.5	891-668.25
الوجاهة والانسجام	12.75-00	25.5-12.75	38.25-25.5	51-38.25
سلامة الخط والإملاء	376.5 - 00	753 - 376.5	1129.5-753	1506-1129.5
سلامة اللغة	1154.25-00	2308.5 -1154.25	3462.75 -2308.5	4617 -3462.75
الإبداع والاتقان	3.75 – 00	7.5 – 3.75	11.25- 7.5	15 -11.25

التعليق على الجدول:

من خلال الجدول يتّضح بأنّ شدّة اضطراب التعبير الكتابي حسب مراحله تتراوح بين أربع درجات(طفيف، متوسط، كبير، شديد)، وأنّ شدّة الاضطراب تكون طفيفة إن كانت نتيجة التلميذ بالنسبة للمراحل الملاءمة، الوجاهة والانسجام، سلامة الخط والإملاء، سلامة اللغة، الإبداع والاتقان محصورة على التوالي بين (00-222.75)، (00-12.75)، (00 - 376.5)، (00-1154.25)، (00 – 3.75). وتكون متوسطة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على التوالي بين (222.75-445.5)، (12.75-25.5)، (376.5 - 753)، (1154.25- 2308.5)، (3.75 – 7.5). وتكون بدرجة كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على التوالي بين (445.5-668.25)، (25.5-38.25)، (753-1129.5)، (2308.5- 3462.75)، (7.5 -11.25). وتكون بدرجة شديدة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على التوالي بين(668.25-891)، (38.25-51)، (1129.5-1506)، (3462.75- 4617)، (11.25- 15).

حساب درجة شدّة اضطراب التعبير الكتابي حسب كل مرحلة ومكوناتها

الجدول رقم(157): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الملاءمة(تحقيق الإنتاج) ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الملاءمة	تحقيق الانتاج	00	51

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(157) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة الملاءمة في مكوّنها المتعلق تحقيق الانتاج، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (51).

الجدول رقم(158): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الملاءمة(حجم الإنتاج) ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الملاءمة	حجم الانتاج	00	375

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(158) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة الملاءمة في مكوّنها المتعلق بحجم الانتاج، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (375).

الجدول رقم(159): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الملاءمة(الكتابة دون الخروج عن الموضوع) ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الملاءمة	الكتابة دون الخروج عن الموضوع	00	03

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(159) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة الملاءمة في مكوّنها المتعلق بالكتابة دون الخروج عن الموضوع، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (03).

الجدول رقم(160): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الملاءمة(احترام نمط النص) ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الملاءمة	احترام نمط النص	00	09

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(160) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة الملاءمة في مكوّنها المتعلق باحترام نمط النص، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (09).

الجدول رقم(161): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الملاءمة(هل ير اقب عمله من أجل ملاحظة الأخطاء) ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الملاءمة	هل ير اقب عمله من أجل ملاحظة الأخطاء(بشكل مستمر أثناء الإنتاج أو عندما ينتهي تماما من الانتاج)	00	03

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(161) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة الملاءمة في مكوّنها المتعلق بمراقبة عمله من أجل ملاحظة الأخطاء(بشكل مستمر أثناء الإنتاج أو عندما ينتهي تماما من الانتاج)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (03).

الجدول رقم(162): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الملاءمة(توظيف المطلوب) ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الملاءمة	توظيف المطلوب(التقيّد بالتعليمة المرفقة)	00	03

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(162) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة الملاءمة في مكوّنها المتعلق بتوظيف المطلوب(التقيّد بالتعليمة المرفقة)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (03).

الجدول رقم(163): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الملاءمة(هل ير اقب عمله بالموازاة مع المطلوب) ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الملاءمة	هل ير اقب عمله بالموازاة مع المطلوب(بشكل مستمر أثناء الإنتاج أو عندما ينتهي تماما من الانتاج)	00	03

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(163) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة الملاءمة في مكوّنها المتعلق بمراقبة عمله بالموازاة مع المطلوب(بشكل مستمر أثناء الإنتاج أو عندما ينتهي تماما من الانتاج)، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (03).

الجدول رقم(164): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الملاءمة(تصنيف الأخطاء) ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الملاءمة	تصنيف الأخطاء	00	222

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(164) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة الملاءمة في مكوّنها المتعلق بتصنيف الأخطاء، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (222).

الجدول رقم(165): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الملاءمة(تصحيح الأخطاء) ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الملاءمة	تصحيح الأخطاء	00	222

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(165) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة الملاءمة في مكوّنها المتعلق بتصحيح الأخطاء، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (222).

الجدول رقم(166): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الوجاهة والانسجام (وجاهة الأفكار) ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الوجاهة والانسجام	وجاهة الأفكار	00	12

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(166) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة الوجاهة والانسجام في مكوّنها المتعلق بوجاهة الأفكار، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (12).

الجدول رقم(167): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الوجاهة والانسجام (الانسجام) ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الوجاهة والانسجام	الانسجام	00	12

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(167) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة الوجاهة والانسجام في مكوّنها المتعلق ب الانسجام، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (12).

الجدول رقم(168): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الوجاهة والانسجام (التوظيف) ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الوجاهة والانسجام	التوظيف	00	27

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(168) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة الوجاهة والانسجام في مكوّنها المتعلق بالتوظيف، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (27).

الجدول رقم(169): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة سلامة الخط والإملاء (الخط) ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
سلامة الخط والإملاء	الخط	00	1041

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(169) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة سلامة الخط والإملاء في مكوّنها المتعلق بالخط، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (1041).

الجدول رقم(170): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة سلامة الخط والإملاء (الإملاء) ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
سلامة الخط والإملاء	الإملاء	00	465

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(170) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة سلامة الخط والإملاء في مكوّنها المتعلق بالإملاء، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (465).

الجدول رقم(171): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة سلامة اللغة (اللغة الأم واللغة الثانية) ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
سلامة اللغة	اللغة الأم واللغة الثانية	00	06

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(171) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة سلامة اللغة في مكوّنها المتعلق بسلامة اللغة الأم واللغة الثانية، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (06).

الجدول رقم(172): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة سلامة اللغة (الوعي اللساني) ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
سلامة اللغة	الوعي اللساني	00	4611

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(172) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة سلامة اللّغة في مكوّنها بالوعي اللساني، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (4611).

الجدول رقم(173): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الإبداع والإتقان (تنظيم العرض) ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الإبداع والإتقان	تنظيم العرض	00	12

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(173) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة الإبداع والإتقان في مكوّنها المتعلق بتنظيم العرض، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (12).

الجدول رقم(174): يمثل القيمة الأدنى والقيمة الأعلى لاضطراب التعبير الكتابي حسب مرحلة الإبداع والإتقان (الاستشهاد) ومكوناتها

الدرجة الكلية للمحاور		أدنى قيمة	أعلى قيمة
الإبداع والإتقان	الاستشهاد	00	03

التعليق على الجدول:

من الجدول رقم(174) أعلاه يتّضح أنّ أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (00) بالنسبة لمرحلة الإبداع والإتقان في مكوّنها المتعلق بالاستشهاد، وأعلى علامة يتحصل عليها هي (03).

ولحساب المدى نقوم بطرح أعلى قيمة وأدنى قيمة للمدى على التوالي:

$51 - 00 = 51$

$375 - 00 = 375$

03 – 00 = 03

09 – 00 = 09

03 – 00 = 03

03 – 00 = 03

03 – 00 = 03

222 – 00 =222

222 – 00 = 222

12 – 00 = 12

12 – 00 = 12

27 – 00 = 27

1041 – 00 = 1041

465 – 00 = 465

06 – 00 = 06

4611 – 00 = 4611

12 – 00 = 12

03 – 00 = 03

ولحساب الشدّة قامت الباحثة بقسمة المدى(الحاصل) على عدد البدائل المعتمدة في كل مرحلة من المراحل المكوّنة لمهارة التعبير الكتابي المعتمدة في الدراسة، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(175): يمثل درجات اضطراب التعبير الكتابي حسب كل مرحلة ومكوناتها

الدرجات	طفيف (أ)	متوسط (ب)	كبير(ج)	شديد (د)
تحقيق الانتاج	00 – 12.75	25.5-12.75	38.25-25.5	51-38.25
حجم الانتاج	00 – 93.75	187.5 -93.75	281.25-187.5	375-281.25
الكتابة دون الخروج عن الموضوع	00-0.75	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
احترام نمط النص	00-2.25	4.5-2.25	6.75-4.5	09-6.75
هل يراقب عمله من أجل ملاحظة الأخطاء(بشكل مستمر أثناء الإنتاج أوعندما ينتهي تماما من الانتاج)	00-0.75	0.75-1.5	1.5-2.25	2.25-03
توظيف المطلوب(التقيّد بالتعليمة المرفقة)	00-0.75	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
هل يراقب عمله بالموازاة مع المطلوب(بشكل مستمر أثناء الإنتاج أو عندما ينتهي تماما من الانتاج)	00-0.75	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25
تصنيف الأخطاء	00-55.5	111-55.5	166.5-111	222-166.5

تصحيح الأخطاء	55.5-00	111-55.5	166.5-111	222-166.5
وجاهة الأفكار	03-00	06-03	09-06	12-09
الانسجام	03-00	06-03	09-06	12-09
التوظيف	6.75-00	13.5-6.75	20.25-13.5	27-20.25
الخط	260.25-00	520.5-260.25	780.75-520.5	1041-780.75
الإملاء	116.25-00	232.5-116.25	348.75-232.5	465-348.75
اللغة الأم واللغة الثانية	1.5-00	03-1.5	04.5-03	06-04.5
الوعي اللساني	1152.75-00	2305.5-1152.75	3458.25-2305.5	4611-3458.25
تنظيم العرض	03-00	06-03	09-06	12-09
الاستشهاد	0.75-00	1.5-0.75	2.25-1.5	03-2.25

التعليق على الجدول:

من خلال الجدول يتّضح بأنّ شدّة اضطراب التعبير الكتابي حسب مراحله تتراوح بين أربع درجات(طفيف، متوسط، كبير، شديد)، وأنّ شدّة الاضطراب تكون طفيفة إن كانت نتيجة التلميذ بالنسبة لمرحلة الملاءمة في مكوّناتها المتعلّقة بتحقيق الإنتاج، حجم الإنتاج، الكتابة دون الخروج عن الموضوع، احترام نمط النص، هل يراقب عمله من أجل ملاحظة الأخطاء(بشكل مستمر أثناء الإنتاج أو عندما ينتهي تماما من الانتاج)، توظيف المطلوب(التقيّد بالتعليمة المرفقة)، هل يراقب عمله بالموازاة مع المطلوب(بشكل مستمر أثناء الإنتاج أو عندما ينتهي تماما من الانتاج)، تصنيف الأخطاء، تصحيح الأخطاء محصورة على التوالي بين(00 – 12.75)، (00 – 93.75)، (00-0.75)، (00-2.25)، (00-0.75)، (00-0.75)، (00-0.75)، (00-55.5)، (00-55.5). وتكون درجة الاضطراب متوسطة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على التوالي بين(12.75-25.5)، (93.75- 187.5)، (0.75-1.5)، (2.25-4.5)، (0.75-1.5)، (0.75-1.5)، (0.75-1.5)، (55.5-111).

وتكون درجة الاضطراب كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على التوالي بين(25.5-38.25)، (187.5-281.25)، (1.5-2.25)، (4.5-6.75)، (1.5-2.25)، (1.5-2.25)، (1.5-2.25)، (111-166.5)، (111-166.5). وتكون درجة الاضطراب شديدة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على التوالي بين (38.25-51)، (281.25-375)، (2.25-03)، (6.75-09)، (2.25-03)، (2.25-03)، (2.25-03)، (166.5-222)، (166.5-222).

أمّا بالنسبة لمرحلة الوجاهة والانسجام فشدّة الاضطراب تكون طفيفة إن كانت نتيجة التلميذ بالنسبة لمكوّناتها المتعلقة بوجاهة الأفكار، الانسجام، التوظيف محصورة على التوالي بين (00-03)، (00-03)، (00-6.75). وتكون شدّة الاضطراب متوسطة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على التوالي بين (03-06)، (03-06)، (6.75-13.5). وتكون درجة الاضطراب كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على التوالي بين(06-09)، (06-09)، (13.5-20.25). وتكون درجة الاضطراب شديدة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على التوالي بين(09-12)، (09-12)، (20.25-27).

بالنسبة لمرحلة سلامة الخط والإملاء فشدّة الاضطراب تكون طفيفة إن كانت نتيجة التلميذ بالنسبة لمكوّناتها المتعلقة بالخط والإملاء محصورة على التوالي بين(00-260.25)، (00-116.25). وتكون شدّة الاضطراب متوسطة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على التوالي بين(260.25-520.5)، (116.25-232.5). وتكون درجة الاضطراب كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على التوالي بين(520.5-780.75)، (232.5-348.75). وتكون درجة الاضطراب شديدة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على التوالي بين(780.75-1041)، (348.75-465).

بالنسبة لمرحلة سلامة اللغة فشدّة الاضطراب تكون طفيفة إن كانت نتيجة التلميذ بالنسبة لمكوّناتها المتعلقة باللغة الأم واللغة الثانية، الوعي اللساني محصورة على التوالي بين(00-1.5)، (00-1152.75). وتكون شدّة الاضطراب متوسطة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على التوالي بين(1.5-03)، (1152.75-2305.5). وتكون درجة الاضطراب كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على التوالي بين(03-04.5)، (2305.5-3458.25). وتكون درجة الاضطراب شديدة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على التوالي بين(04.5-06)، (3458.25-4611).

بالنسبة لمرحلة الإبداع والإتقان فشدّة الاضطراب تكون طفيفة إن كانت نتيجة التلميذ بالنسبة لمكوّناتها المتعلقة بتنظيم العرض، الاستشهاد محصورة على التوالي بين(00-03)، (00-0.75). وتكون شدّة الاضطراب متوسطة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على التوالي بين(03-06)، (0.75-1.5). وتكون درجة الاضطراب كبيرة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على التوالي بين(06-09)، (1.5-2.25). وتكون درجة الاضطراب شديدة إن كانت نتيجة التلميذ محصورة على التوالي بين(09-12)، (2.25-03).

الفصل

السادس

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

- ✓ تمهيد

1- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول

2- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني

3- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثالث

4- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الرابع

5- وصف تفصيلي للدليل المقترح

6- مقاربة تحليلية لنتائج الدراسة

- ✓ خلاصة

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول

نص التساؤل: ما هي اضطرابات الكتابة الشائعة في المرحلة الابتدائية؟

نعرض ونناقش الإجابة عن هذا التساؤل في ضوء النتائج التي تحصّلنا عليها من خلال تطبيق أداتي الدراسة؛ ممثلتين في كل من دراسة الحالة وشبكة الملاحظة لمظاهر اضطرابات الكتابة.

1-1 عرض نتائج التساؤل الأوّل

1-1-1 النتائج بالنسبة لدراسة الحالة

أ- عرض نتائج دراسة الحالة بالنسبة لتلاميذ السنة أولى ابتدائي

جدول رقم(176): يبين مستويات مظاهر اضطرابات الكتابة لدراسة الحالة بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي

	مستويات مظاهر اضطرابات الكتابة			
التلميذ(ة)	الكلمة	الحرف	الجملة	تشويه
01	موجود	موجود	موجود	موجود
02	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
03	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
04	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
05	موجود	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
06	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
07	موجود	موجود	لا يوجد	لا يوجد
08	موجود	موجود	موجود	غير قابل للقراءة
09	غير موجود	موجود	غير موجود	لا يوجد
10	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
11	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
12	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
13	موجود	موجود	موجود	لا يوجد

14	موجود	موجود	موجود	غير قابل للقراءة
15	موجود	موجود	موجود	غير قابل للقراءة
16	غير موجود	موجود	غير موجود	لا يوجد
17	موجود	موجود	موجود	غير قابل للقراءة
18	موجود	موجود	موجود	موجود
19	موجود	غير موجود	موجود	لا يوجد
20	موجود	موجود	موجود	غير قابل للقراءة
21	لا يوجد انتاج			
22	تشويه كلي			
23	لا يوجد إنتاج			
24	موجود	موجود	لا يوجد	لا يوجد
25	موجود	موجود	موجود	موجود
المجموع: 25	20 / 02	20 / 02	17 / 05	09 / 16
النسبة السالبة(موجود)	%80	%80	%68	%36
النسبة الموجبة(لا يوجد)	%08	%08	%20	%64
مجموع الحالات الصحيحة كليا	08 / %32			

ب- عرض نتائج دراسة الحالة بالنسبة لتلاميذ السنة ثانية ابتدائي

جدول رقم(177): يبين مستويات مظاهر اضطرابات الكتابة لدراسة الحالة بالنسبة لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي

	مستويات مظاهر اضطرابات الكتابة			
التلميذ(ة)	الكلمة	الحرف	الجملة	تشويه
01	موجود	موجود	لا يوجد	لا يوجد
02	موجود	موجود	موجود	موجود
03	موجود	موجود	موجود	غير قابل للقراءة
04	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
05	موجود	موجود	موجود	موجود
06	موجود	موجود	موجود	غير قابل للقراءة
07	موجود	موجود	غير موجود	غير موجود
08	موجود	موجود	غير موجود	لا يوجد
09	موجود	موجود	غير موجود	لا يوجد
10	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
11	غير موجود	غير موجود	غير موجود	غير موجود
12	موجود	غير موجود	غير موجود	لا يوجد
13	غير موجود	غير موجود	غير موجود	غير موجود
14	موجود	موجود	غير موجود	لا يوجد
15	غير موجود	غير موجود	غير موجود	لا يوجد
16	موجود	موجود	غير موجود	لا يوجد
17	غير موجود	غير موجود	غير موجود	لا يوجد
18	غير موجود	غير موجود	غير موجود	لا يوجد
19	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
20	غير موجود	غير موجود	غير موجود	لا يوجد
21	غير موجود	غير موجود	غير موجود	لا يوجد
22	موجود	موجود	لا يوجد	لا يوجد

23	موجود	موجود	لا يوجد	لا يوجد
24	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
25	موجود	موجود	لا يوجد	لا يوجد
26	موجود	موجود	لا يوجد	لا يوجد
27	موجود	موجود	لا يوجد	لا يوجد
28	موجود	موجود	لا يوجد	لا يوجد
29	موجود	موجود	لا يوجد	لا يوجد
30	يوجد	يوجد	يوجد	لا يوجد
31	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
32	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
33	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
34	موجود	موجود	موجود	موجود
35	موجود	موجود	لا يوجد	لا يوجد
36	موجود	موجود	لا يوجد	لا يوجد
37	موجود	موجود	غير موجود	غير قابلة للقراءة
38	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
39	موجود	موجود	لا يوجد	لا يوجد
40	موجود	موجود	موجود	غير قابلة للقراءة
41	موجود	موجود	لا يوجد	لا يوجد
42	موجود	موجود	موجود	حذف الكثير من الكلمات
43	موجود	موجود	موجود	حذف الكثير من الكلمات
44	موجود	موجود	غير موجود	غير موجود
45	موجود	موجود	موجود	غير قابلة للقراءة
46	موجود	موجود	موجود	غير قابلة للقراءة
47	موجود	موجود	غير موجود	غير موجود
48	موجود	موجود	غير موجود	غير موجود
49	موجود	موجود	موجود	موجود

50	موجود		موجود		لا يوجد		لا يوجد	
المجموع: 50	42	08	41	09	19	31	12	38
النسبة السالبة(موجود)	%84		82%		38%		24%	
النسبة الموجبة(لا يوجد)	%16		18%		62%		76%	
مجموع الحالات الصحيحة كليا	%16 / 08							

ت- دراسة الحالة بالنسبة لتلاميذ السنة ثالثة ابتدائي:

جدول رقم(178): يبين مستويات مظاهر اضطرابات الكتابة لدراسة الحالة بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

	مستويات مظاهر اضطرابات الكتابة			
التلميذ(ة)	الكلمة	الحرف	الجملة	تشويه
01	موجود	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
02	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
03	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
04	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
05	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
06	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
07	موجود	موجود	موجود	تشويه كلي
08	موجود	موجود	غير موجود	لا يوجد
09	موجود	موجود	غير موجود	لا يوجد
10	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
11	موجود	موجود	موجود	موجود
12	موجود	غير موجود	موجود	لا يوجد
13	موجود	موجود	موجود	موجود
14	موجود	موجود	غير موجود	لا يوجد
15	موجود	غير موجود	غير موجود	لا يوجد
16	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
17	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
18	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
19	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
20	موجود	موجود	موجود	لا يوجد

21	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
22	تشويه كلي			
23	لا يوجد إنتاج			
24	لا يوجد انتاج			
25	تشويه كلي			
26	موجود	موجود	موجود	موجود
27				تشويه كلي
28	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
29				تشويه كلي
30	لا يوجد	لا يوجد	يوجد	لا يوجد
31	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
32	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
33	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
34	تشويه كلي			
35	عدم تناسق	عدم تناسق	موجود	لا يوجد
36	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
37	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
38	موجود	موجود	غير موجود	لا يوجد
39	تشويه كلي			
40	موجود	موجود	موجود	لا يوجد
41	تشويه كلي			
المجموع: 41				
النسبة السالبة(موجود)	58%	54%	48%	22%
النسبة الموجبة(لا يوجد)	42%	46%	52%	78%
مجموع الحالات الصحيحة كليا	08 / 16%			

جدول رقم(179): يبين عرض النتائج العامة للحالات

المستوى		النسبة(-/+)	الكلمة	الحرف	الجملة	التشويه	الحالات الصحيحة كليا
			مستويات مظاهر اضطرابات الكتابة				
السنة أولى ابتدائي	25	النسبة السالبة(موجود)	%80	%80	%68	%36	%16/8
		النسبة الموجبة(لا يوجد)	%08	%08	%20	%64	
السنة ثانية ابتدائية	54	النسبة السالبة(موجود)	%84	%82	%38	%24	%32/8
		النسبة الموجبة(لا يوجد)	%16	%18	%62	%76	
السنة ثالثة ابتدائي	41	النسبة السالبة(موجود)	58%	54%	48%	22%	%2/1
		النسبة الموجبة(لا يوجد)	42%	46%	52%	78%	

نلاحظ من خلال الجداول التي تمّ عرضها أنّ بناءها جاء على أربعة احتمالات لمستويات مظاهر اضطرابات الكتابة التي تكون عند تلميذ المرحلة الابتدائية باختلاف الأطوار من السنة الأولى، إلى الثانية إلى الثالثة ابتدائي.

حيث أنّه وبالنسبة **لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي** الذين كان عددهم 25 تلميذا(بين الجنسين إناث وذكور)؛ فتتراوح نسبة المظاهر ما يعكس النسب السالبة بين 36 % كأدنى نسبة مئوية مسجلة بالنسبة لمستوى التشويه، 80 % كأعلى نسبة مئوية مسجلة بالنسبة لكل من مستويي الكلمة والحرف، ثمّ بنسبة 68% بالنسبة للمظهر على مستوى الجملة.

كما تتراوح نسبة عدم وجود المظاهر ما يعكس النسبة الموجبة بين 08% كأدنى نسبة مئوية مسجلة بالنسبة لكل من مستويي الكلمة والحرف، 64% كأعلى نسبة مئوية مسجلة بالنسبة لمستوى التشويه، تليها نسبة 20% بالنسبة لمستوى الجملة.

كما أنّ النتيجة المتحصّل عليها بالنسبة للتلاميذ الذين يمثّلون الحالات الصحيحة كليا هي 08 تلاميذ من أصل 25 أي نسبة 32% من أصل 100%.

أمّا بالنسبة **لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي** الذين كان عددهم 50 تلميذا(بين الجنسين إناث وذكور)؛ فتتراوح نسبة المظاهر ما يعكس النسب السالبة بين 24 % كأدنى نسبة مئوية مسجلة بالنسبة لمستوى التشويه، و84 % كأعلى نسبة مئوية مسجلة بالنسبة لمستوى الكلمة، تليها نسبة 82% بالنسبة للمظاهر على مستوى الحرف، ثمّ بنسبة 38% بالنسبة للمظاهر على مستوى الجملة.

كما تتراوح نسبة عدم وجود المظاهر ما يعكس النسبة الموجبة بين 16% كأدنى نسبة مئوية مسجلة بالنسبة لمستوى الكلمة، و76% كأعلى نسبة مئوية مسجلة بالنسبة لمستوى التشويه، تليها نسبة 62% بالنسبة لمستوى الجملة، ثمّ نسبة 18 % بالنسبة لمستوى الحرف.

كما أنّ النتيجة المتحصّل عليها بالنسبة للتلاميذ الذين يمثّلون الحالات الصحيحة كليا هي 08 تلاميذ من أصل 25 أي نسبة 16% من أصل 100%.

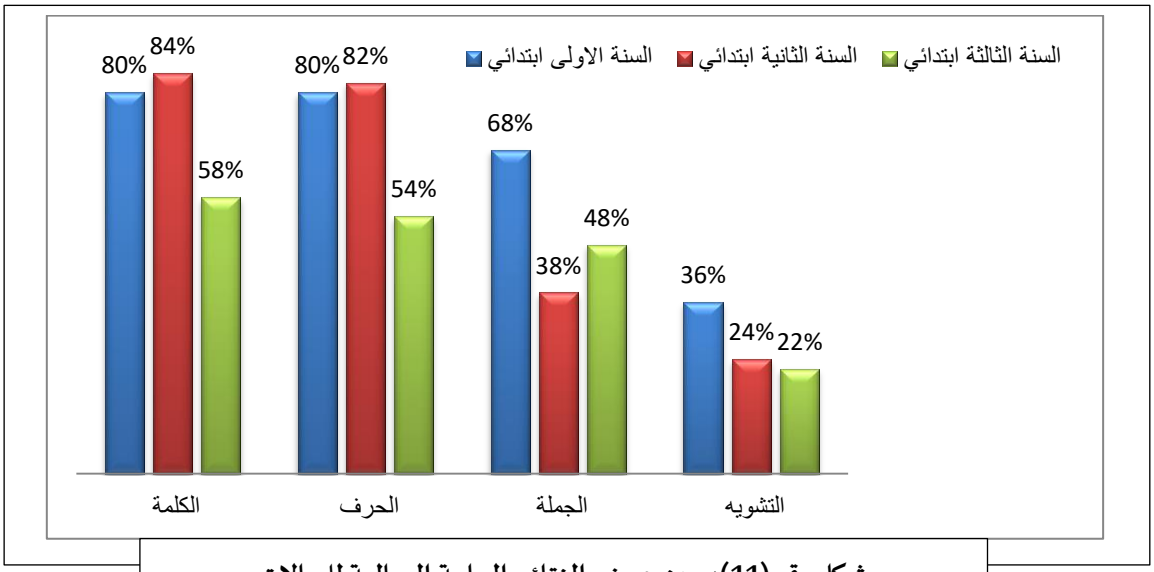
أمّا بالنسبة **لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي** الذين كان عددهم 41 تلميذا(بين الجنسين إناث وذكور)؛ فتتراوح نسبة المظاهر ما يعكس النسب السالبة بين 22 % كأدنى نسبة مئوية مسجلة بالنسبة لمستوى التشويه، 58 % كأعلى نسبة

مئوية مسجلة بالنسبة لمستوى الكلمة، تليها نسبة 54% بالنسبة للمظاهر على مستوى الحرف، ثمّ بنسبة 48% بالنسبة للمظاهر على مستوى الجملة.

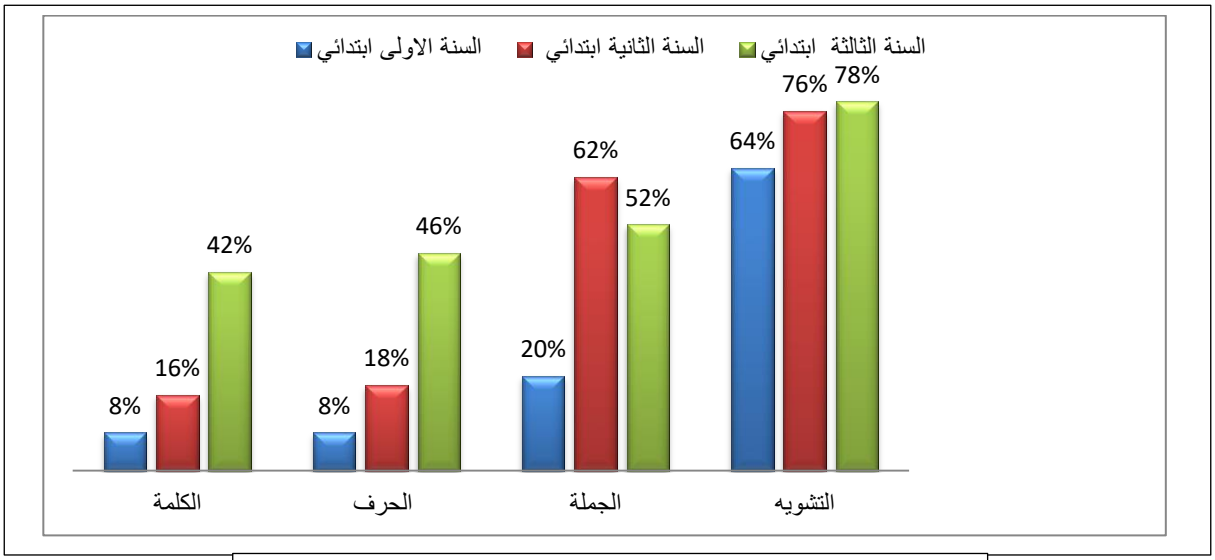
كما تتراوح نسبة عدم وجود المظاهر ما يعكس النسبة الموجبة بين 42% كأدنى نسبة مئوية مسجلة بالنسبة لمستوى الكلمة، 78% كأعلى نسبة مئوية مسجلة بالنسبة لمستوى التشويه، تليها نسبة 52% بالنسبة لمستوى الجملة، ثمّ نسبة 46 % بالنسبة لمستوى الحرف.

كما أنّ النتيجة المتحصّل عليها بالنسبة للتلاميذ الذين يمثّلون الحالات الصحيحة كليا هي 01 تلميذ من أصل 41 أي نسبة 2% من أصل 100%.

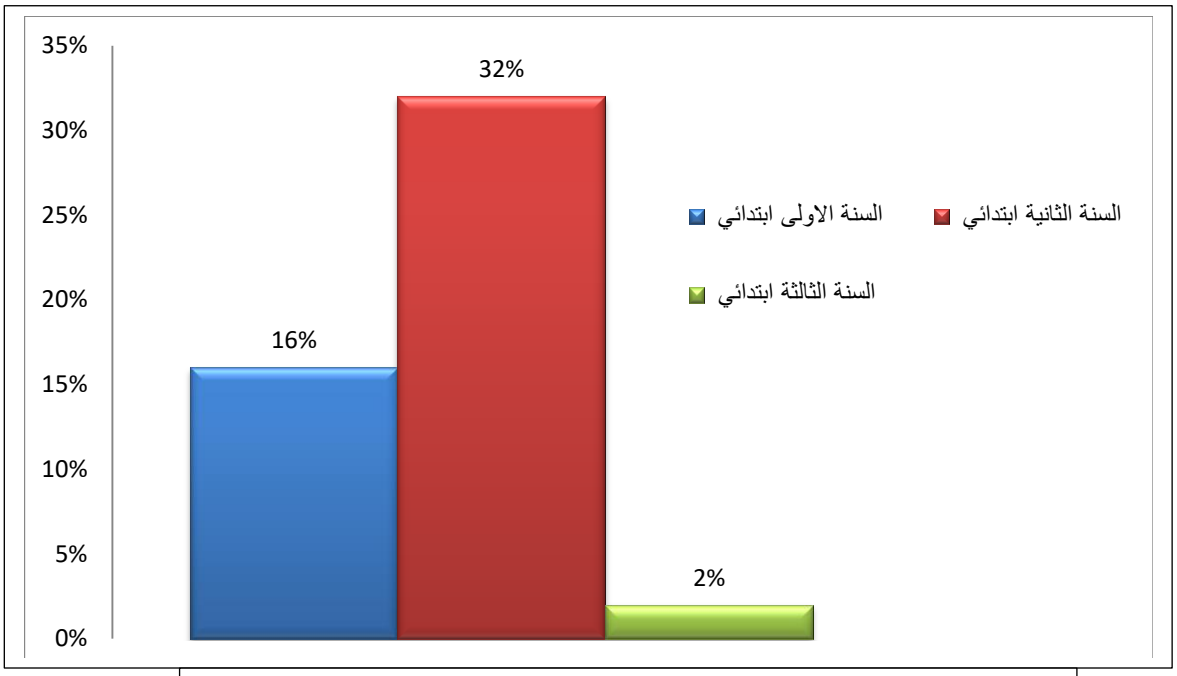
أين يمكن أن نوضّح هذه النتائج أكثرمن خلال المخططات البيانية التالية:



شكل رقم(11): يبين عرض النتائج العامة السالبة للحالات



شكل رقم(12): يبين عرض النتائج العامة الموجبة للحالات



شكل رقم(13): يبين عرض النتائج العامة الصحيحة كليا للحالات

2-1-1 النتائج بالنسبة لتطبيق شبكة الملاحظة لمظاهر اضطرابات الكتابة

جدول رقم(180): يبين عرض نتائج تطبيق شبكة الملاحظة لمظاهر اضطرابات الكتابة

البعد	العبارة	الملاحظة
الاضطرابات المتعلقة بالمظهر العام للكتابة	عدم مقروئية الكتابة	تنطبق
	تداخل الحروف والكلمات	تنطبق
	كبر حجم الخط	تنطبق
	صغر حجم الخط	تنطبق
	الضغط المفرط على القلم	تنطبق
	الخروج عن السطر	تنطبق
	وضعية جسم غير ملائمة للكتابة	تنطبق
	كثرة المحو التي شوهت بالمظهر العام للكتابة	تنطبق
	الفوضى في الكتابة في معظم الكراريس	تنطبق
	الكتابة على الهامش	تنطبق
	الحني الشديد للرأس أثناء الكتابة	تنطبق
	المسك الخاطئ للقلم	تنطبق
أخطاء التعرف على الحروف والكلمات	يصعب عليه التفريق بين الأحرف المتشابهة كتابة وصوتا أثناء كتابتها	تنطبق
	عدم التمييز بين الحروف والحركات	تنطبق
	يبدل الحروف أو الكلمات أثناء كتابتها أو يضيف حرفا إلى الكلمة أو كلمة جملة	تنطبق
	الاختلاف بين حركة الحرف وشكله الكتابي	تنطبق
	يكتب الكلمات بطريقة معكوسة أو مقلوبة	تنطبق
	يحذف حرفا من الكلمة أو كلمة من الجملة	تنطبق
	يظهر بوضوح بوقفاته الطويلة على السطر أثناء كتابته له	تنطبق
	غير قادر على ربط أصوات حروف معينة مع رموزها المطبوعة	تنطبق
	لديه صعوبة في تركيب الحروف لتشكيل كلمة	تنطبق
	لا يكتب الكلمات إذا قدّمت في سياق، في حين أنه يكتبها إذا قدّمت وحدها	تنطبق
	تشويه الكلمات أثناء كتابتها	تنطبق
أخطاء في الاستيعاب الكتابي	كتابة بطيئة وتعتمد على التعرّف على الكلمة نفسها وعدم معرفة الفكرة	تنطبق
	لديه صعوبة في التعرف على علامات الترقيم	تنطبق
	لديه صعوبة في التعرف على نظام الفقرات.	تنطبق
أخطاء في العادات والاستراتيجيات	يفقد بصعوبة متكررة الموقع الذي يصل إليه أثناء الكتابة	تنطبق
	يعيد كتابة بعض السطور أو يقفز عن بعضها	تنطبق
	يعيد كتابة بعض الكلمات أو يقفز عنها	تنطبق
	يضع أو يحرّف الورقة أو الدفتر بشكل غير طبيعي أثناء الكتابة عليها	تنطبق
	يمسك الورقة أو الدفتر على مقربة من العين أثناء الكتابة	تنطبق

	يحرّك جسمه أثناء الكتابة(يتمايل إلى الأمام والخلف أو اليمين واليسار)	تنطبق
	يتثاءب أثناء الكتابة	تنطبق
	ينفر من الكتابة ولا يستمتع بها	تنطبق
	يتردد في بداية كتابته	تنطبق
	يتعب ويشعر بالإجهاد بعد الكتابة	تنطبق
	يفرك أحد أعضاء الجسم(عينه مثلا) أثناء الكتابة.	تنطبق
الاضطرابات المتعلقة بالأخطاء المرتكبة في الكتابة	لصق الكلمات ببعضها مما يفقدها معناها	تنطبق
	زيادة حروف في الكلمة(بداية، وسط، نهاية)	تنطبق
	كتابة الألف اللينة في آخر الفعل فوق الثلاثي الماضي المعتل الناقص، المنتهي بألف تسبقها ياء، مثل: استحيا.	تنطبق
	كتابة الألف اللينة "مقصورة أو قائمة" في آخر الفعل الثلاثي الماضي الناقص، مثل: دعاء، نهى	تنطبق
	ثبوت اللام كتابة في الأسماء الموصولة المستعملة للمثنى وجمع المؤنث، مثل: اللذان، اللائي	تنطبق
	كتابة الألف اللينة في آخر الفعل فوق الثلاثي الماضي المعتل الناقص غير المنتهي بياء، مثل: استدعى	تنطبق
	كتابة همزة الوصل، مثل: احتلال، اكتب، اجتهد	تنطبق
	زيادة الواو في كلمات: أولئك، أولو، أولات	تنطبق
	زيادة الواو في كلمة (عمرو) في حالة ورودها مرفوعة أو مجرورة	تنطبق
	كتابة ألف الفعل المضارع المعتل الناقص، مثل: يسعى، يتلهى	تنطبق
	زيادة الألف الفارقة مع الجماعة في الأفعال الماضية، مثل: كتبوا، والمضارعة المنصوبة، مثل: لن يكتبوا، والمجزومة، مثل: لم يكتبوا، والأمر، مثل: اكتبوا	تنطبق
	كتابة ألف الفعل المعتل الناقص "ماضيا أو مضارعا" عند اتصاله بضمير المفعولية، مثل: دعاها، بناها	تنطبق
	زيادة الألف في آخر الاسم المنصوب المنون، مثل: كتابا	تنطبق
	زيادة سن من الحروف (س، ش، ص، ض)	تنطبق
	زيادة المد بالألف	تنطبق
	زيادة المد بالواو	تنطبق
	زيادة المد بالياء	تنطبق
	كتابة نون التنوين	تنطبق
	حذف حروف من الكلمة(بداية، وسط، نهاية)	تنطبق
	حذف اللام كتابة عند دخول اللام المكسورة أو المفتوحة على الأسماء الموصولة، مثل: لِلّذي، لَلَذي	تنطبق
	عدم زيادة ألف في الاسم المنتهي بهمزة فوق ألف، مثل: خطأ	تنطبق
	حالات حذف همزة الوصل في كلمتي: ابن، ابنة	تنطبق
	حذف الواو من الكتابة تخفيفا، مثل: طاوس، داود	تنطبق

	حذف اللام من الاسم المعرّف(أل) و المبدوء باللام عند دخول لام الابتداء أو لام الجر عليه مثل: لليل، لليمون	تنطبق
	حذف الألف من الكتابة، مثل: الله، لكنّ	تنطبق
	حذف الألف من أسماء الإشارة مثل: ذلك، هذا	تنطبق
	حذف اللام كتابة من الأسماء الموصولة المفردة وجمع المذكّر، مثل: الذي، الذين	تنطبق
	حذف كلمات من الجملة	تنطبق
	الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة	تنطبق
	إبدال حرف مكان آخر	تنطبق
	عدم القدرة على التمييز بين الحروف المختلفة رسما والمتشابهة لفظا أو العكس	تنطبق
	القلب أو عكس الحروف والكلمات	تنطبق
	حذف ألف "ما" الاستفهامية عندما تسبق بحروف الجر: ممّ، إلام، علام	تنطبق
	حذف ألف الفعل الماضي المعتل الناقص عند اتصاله بتاء التأنيث، مثل: رمت، استغنت	تنطبق
	حذف نقط الحروف	تنطبق
	اهمال النقط	تنطبق
	اسقاط سن الحروف (س، ش، ص، ض)	تنطبق
	حذف المد بالألف	تنطبق
	حذف المد بالياء	تنطبق
	الحروف التي يجب حذفها اصطلاحا	تنطبق
	حذف همزة الوصل	تنطبق
	حذف همزة القطع	تنطبق
	إبدال حروف في الكلمة(بداية، وسط، نهاية)	تنطبق
	التاء المفتوحة عوض المربوطة	تنطبق
	التاء المربوطة عوض المفتوحة	تنطبق
	الألف المقصورة عوض الياء	تنطبق
	الياء عوض الألف المقصورة	تنطبق
	الياء عوض الألف الممدودة	تنطبق
	الألف الممدودة عوض الألف المقصورة	تنطبق
	همزة القطع عوض الوصل	تنطبق
	همزة الوصل عوض القطع	تنطبق
	الخلط بين الحروف	تنطبق
	الخلط بين الألف الممدودة والألف المقصورة	تنطبق
	الخلط بين اللام الشمسية واللام القمرية	تنطبق
	أخطاء الفصل والوصل	تنطبق
	حالات كتابة إذ منفصلة بمّا قبلها، مثل: يومئذ، إذ	تنطبق
	الوصل بال التعريف	تنطبق

	فصل ما حقه الوصل بين الحروف	تنطبق
	وصل ما حقه الفصل بين الحروف	تنطبق

نلاحظ من خلال الجدول الذي تمّ عرضه أنّ بناءه جاء على خمسة أبعاد ممثلة في الاضطرابات المتعلقة بالمظهر العام للكتابة(12 بند)، وأخطاء التعرف على الحروف والكلمات(11 بند)، أخطاء في الاستيعاب الكتابي(03 بنود)، أخطاء في العادات والاستراتيجيات(11 بند)، الاضطرابات المتعلقة بالأخطاء المرتكبة في الكتابة(59 بند).

لأنواع الخطأ الذي قد يقع فيه تلميذ المرحلة الابتدائية باختلاف الأطوار من السنة الأولى، إلى الثانية إلى الثالثة ابتدائي.

حيث أنّه وبالنسبة **لجميع التلاميذ** الذين كان عددهم الإجمالي 120 تلميذا(بين الجنسين إناث وذكور)؛ فتتراوح النسبة المئوية للأخطاء بالنسبة للبند الأوّل الاضطرابات المتعلقة بالمظهر العام للكتابة 14.11%، و12.94 % بالنسبة للبند الثاني الأخطاء التعرف على الحروف والكلمات، و3.52% للبند الثالث أخطاء في الاستيعاب الكتابي، و12.94% للبند الرابع الأخطاء في العادات والاستراتيجيات، و69.41% للبند الخامس الاضطرابات المتعلقة بالأخطاء المرتكبة في الكتابة.

أين نلاحظ أنّ ادنى نسبة كانت للبند الثالث، ثم كل من البندين الرابع والثاني بنسب متساوية، ثمّ البند الأوّل وآخرها البند الخامس بأعلى نسبة مسجلة.

أين كانت مطابقة الملاحظة على جميع التلاميذ بمجموع كلي100 % لكل البنود.

2-1 مناقشة نتائج التساؤل الأوّل

من خلال النتائج المعروضة في الجداول والأشكال أعلاه يتضح لنا، أنّ اضطرابات الكتابة الشائعة في المرحلة الابتدائية لكل من السنوات الأولى والثانية والثالثة ابتدائي موزعة على خمسة بنود تتعلّق بالاضطرابات المتعلقة بالأخطاء المرتكبة في الكتابة، الأخطاء في العادات والاستراتيجيات، أخطاء في الاستيعاب الكتابي، أخطاء التعرف على الحروف والكلمات، والاضطرابات المتعلقة بالمظهر العام للكتابة على الترتيب.

أمّا بالنسبة لمستويات مظاهر اضطرابات الكتابة فهي موزعة على الكلمة، الحرف والجملة. لمجموع كل السنوات على الترتيب، أمّا ترتيب السنوات فهو يعود للسنة الثانية بدرجة أولى ثم السنة الأولى ابتدائي ثم السنة الثالثة بالنسبة لمستوى الكلمة، ونجد نفس الترتيب بالنسبة لمستوى الحرف، ويختلف بالنسبة لمستوى الجملة على النحو التالي السنة الأولى ثم السنة الثالثة ثم الثانية بالنسبة للجملة.

ويمكننا مناقشة وتحليل نتائج دراستنا المتعلّقة بهذا التساؤل من خلال ما يلي:

جاءت نتائج دراستنا مؤكّدة للنتائج التي خلصت إليها نتاج الدراسات السابقة إمّا بشكل كلّي أو جزئي لنوع محدّدة من اضطرابات الكتابة ؛ لنجد أنّ دراسة كل من الباحثتين بن فليس خديجة وحمودي فاطمة(2019) قد أكّدت على شيوع اضطرابات الكتابة في بندين هما المظهر العام للكتابة والأخطاء المرتكبة في الكتابة، وهما بُندان مكوّنان وأساسيان في أداة الدراسة المطبقة حاليا، أمّا بالنسبة لدراسات كل من مهدية بن عنان(2005-2006)، زياد أمين بركات(2009)، وجاب الله سعد عرابي(2019) فقد جاءت نتائجها موافقة لشبكة الملاحظة المطبقة من طرفنا لمظاهر اضطرابات الكتابة في كل بنودها.

أمّا بالنسبة لنتائج دراستنا بالمقاربة مع نتائج الدراسات السابقة ككل، فإنّنا نستطيع وضع ثلاث تصنيفات؛ بالنسبة للتصنيف الأوّل:

أنّه يمكن تصنيف النتائج التي خلصت إليه الدراسات السابقة في ضوء النتائج التي خلصنا إليها نحن، ووافقتنا فيها دراسة من الباحثتين بن فليس خديجة وحمودي فاطمة(2019)، في الجدول التالي:

جدول رقم(181): بين تصنيف النتائج التي خلصت إليها الدراسات السابقة في ضوء نتائج الدراسة الحالية

	دراسة بن فليس خديجة، حمودي فاطمة(2019)	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	السنة السادسة
اضطرابات الكتابة	**الصعوبات المتعلقة بالمظهر العام للكتابة**	عدم مقروئية الكتابة تداخل الحروف والكلمات كبر حجم الخط الضغط المفرط على القلم الخروج عن السطر وضعية جسم غير ملائمة للكتابة كثرة المحو التي شوهت بالمظهر العام للكتابة الفوضى في الكتابة في معظم الكراريس الكتابة على الهامش الحني الشديد للرأس أثناء الكتابة المسك الخاطئ للقلم لصق الكلمات ببعضها مما يفقدها معناها حذف حروف من الكلمة الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة					/
	الصعوبات المتعلقة بالأخطاء المرتكبة في الكتابة	إبدال حرف مكان آخر عدم القدرة على التمييز بين الحروف المختلفة رسما والمتشابهة لفظا أو العكس القلب أو عكس الحروف والكلمات إضافة حروف زائدة للكلمة عدم التنقيط					/
	التعبير الكتابي	/	/	/	/	/	/
	دراسة مهدية بن عدنان	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	السنة السادسة
	الخط	/	/	/			
				حذف المد بالألف حذف المد بالياء حذف المد بالواو زيادة المد بالألف زيادة المد بالياء وضع علامة التضعيف في غير موضعها الفصل والوصل الخلط بين الأصوات إبدال موقع حرف من حرف في الكلمة الواحدة التنقيط التاء المفتوحة عوض المربوطة الإشالة زيادة حروف		

					حذف حروف اللام القمرية اللام الشمسية الإبدال حذف حروف من النص الاختلاف بين حركة الحرف وشكله الكتابي همزة الوصل عوض همزة القطع الهمزة في بداية الكلمة الهمزة المتوسطة	
	الإملاء	/	/			
	التعبير الكتابي	/	/			
	دراسة زياد أمين بركات(2009)	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	السنة السادسة
	الخط	/	/	/	/	/	/
	الإملاء	61.3	43.5	39.1	30.6	30.1	/
	التعبير الكتابي	/	/	/	/	/	/

أمّا التصنيف الثاني، أنّه وبناء على النتائج العامّة التي تحصّلنا عليها في دراسة الحالة، وعند القيام بموازاتها مع شبكة الملاحظة المطوّرة لمظاهر اضطرابات الكتابة حسب عينة المنتوج اللغوي المكتوب للتلميذ في المرحلة اللغوية ونتائج الدراسات السابقة؛ فإنّنا نجد بأنّه يمكن تصنيف مظاهر هذه الاضطرابات بناء على النموذج النفس عصبي المقترح من طرف الباحثين إليس ويونغ **Eliss et Young** والذي جاء في دراسة **الباحثة صدقاوي أمينة(2018)** كما هو موضّح في الجدولين:

جدول رقم(182): يوضح النموذج النفس عصبي للصعوبة والاضطراب في إنتاج الخط(نموذج إنتاج الكتابة Eliss et Young)

النموذج النفس عصبي للصعوبة والاضطراب في إنتاج الخط(نموذج إنتاج الكتابة إليس ويونغ Eliss et Young)			
أهم مظاهر صعوبة وعسر الخط من خلال أدبيات الموضوع ودراسة 2880 نموذج خطي ومصادر أخرى			
صعوبة التناول السليم للورقة صعوبة في كتابة النص كاملا صعوبة في احترام علامات الوقف	صعوبة في دقّة معالجة الكلمات صعوبة في دقّة معالجة الحرف صعوبة في دقّة معالجة النقاط صعوبة في دقّة معالجة الشكل	بطء سرعة الإنجاز الصعوبة أو الأخطاء الإملائية	صعوبة المرونة والطواعية صعوبة ضغط الخط صعوبة الزاوية والاستدارة صعوبة رسم النقاط صعوبة الحروف ذات الثلاث زوايا صعوبة رسم(الحاء، الخاء والجيم) صعوبة الحروف المحتوية على دائرة صعوبة غلق الحروف صعوبة ترتيب واتجاه السطور صعوبة الفضاءات بين الكلمات وداخلها

			صعوبة الوضوح صعوبة الحجم اضطراب نظافة الورقة اضطراب الجمال
اضطراب نظام التحليل البصري	اضطراب الصيوان الغرافيمي	اضطراب النظام الألوغرافي	اضطراب البرنامج الخطي الحركي
التفسير النفس عصبي للأسباب من خلال التقييم النفس عصبي			
اضطراب الانتباه الانتقائي البصري	اضطراب الذاكرة العاملة	اضطراب الذاكرة طويلة المدى	اضطراب التناسق البصري الحركي

جدول رقم(183): يوضح ملخص لاختبار صعوبات وعسر الإملاء

اختبار صعوبات وعسر الإملاء					
تحديد مظاهر عسر الإملاء العربي من خلال تصحيح 2882 ورقة إملاء، أدبيات الموضوع، خبرة المعلّمين					
الجانب النفسي العصبي للاختبار	**الجانب التحصيلي للاختبار**	صعوبة في الحروف المتشابهة نطقا صعوبة في الوصل والفصل صعوبة في المدود صعوبة في الحركات صعوبة التنوين صعوبة توافق الكتابة مع ما يُملى	صعوبة في كتابة النص كاملا صعوبة في دقّة كتابة الكلمة صعوبة علامات الوقف صعوبة في السرعة صعوبة الوضوح	صعوبة الحروف المتشابهة كتابة صعوبة التاء المربوطة والمفتوحة الإبدال الدلالي صعوبة الكتابة الكاملة للحرف صعوبة "أل" الشمسية والقمرية صعوبة الألف الليّنة صعوبة في المدود	**الكشف والوصف للعسر**
		نموذج نفسي عصبي شارح لهذه الاضطرابات والمتمثل في نمط المسلكين young 1988 et ellis			**التصنيف وتحديد نوع العسر**
		اضطراب المسلك الفونولوجي التجميعي	اضطرابات مشتركة	اضطرابات المسلك المعجمي المباشر الإرسالي	**تفسير العسر**
		التفسير النفسي العصبي			
		اضطراب الذاكرة العاملة الفونولوجية اضطراب الوعي الفونولوجي		اضطراب الذاكرة طويلة المدى البصرية اضطراب الذاكرة الدلالية	

وفي جزئية أخرى تتعلّق بالتصنيف العام، أين يمكننا أن نشير إليه فيما يتعلّق بترتيب انتشار اضطرابات الكتابة في مقابل بقية اضطرابات التعلّم فإنّه بالمقاربة بين نتائج دراستنا والدراسة الموسومة ببناء شبكة ملاحظة للكشف عن صعوبات تعلم اللغة (الشفهية ، والمكتوبة) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (من 8 إلى 11 سنة) موجهة للمعلمين لكل من زردوحي حنان وبارة سيد أحمد(2022): فإنّ أكثر اضطرابات التعلّم انتشارا هي اضطرابات اللغة المكتوبة بحيث تتصدّر القراءة المرتبة الأولى في جميع الصفوف، بعدها

الكتابة والتعبير الشفهي وصولا إلى الفهم الشفهي الأقل انتشارا بالنسبة لعينة الدراسة الممثلة تمثلت في (62) معلما ومعلمة منهم (38) معلمة، و(24) معلما يدّرسون الصف(الثالث، الرابع ، الخامس) موزعين على مدارس مختلفة عبر (10) ولايات جزائرية.

جدول رقم(184): يبين ترتيب شيوع اضطرابات التعلم

الصفوف	العينة	الأبعاد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة
مجموع جميع الصفوف	62	صعوبات الفهم الشفهي	153.909	%22.463	4
		صعوبات التعبير الشفهي	166.282	%24.269	3
		صعوبات القراءة	188.412	%27.498	1
		صعوبات الكتابة	176.559	%25.769	2
المجموع الكلي			685.162	%99.999	

أين نجد أن اضطرابات الكتابة تحتل المرتبة الثانية من حيث الشيوع في مقابل بقية اضطرابات اللغة المكتوبة، وهو ما يؤكد أهمية ما جاءت به نتائج هذه الدراسة.

ويمكننا أن نفسر ذلك في ضوء ما تمّ تضمينه في الموروث النظري، من خلال:

بالنسبة للنمذجة ومسار اكتساب الكتابة:

أنّ مسار اكتساب الكتابة في مراحل الطورين عيّنة الدراسة الحالية لا يخضع لنمذجة معرفية، أو نفس عصبية واضحة تُعالج النمو اللغوي والمعرفي السليم عند الطفل، وهو ما تمّ استخراجه من خلال كتب اللغة العربية ودفاتر الأنشطة الموجهة.

ما يتفق عليه جمهور الباحثين: (الخولي،1988)(سعيد، 1988)(فرحات، 1997)(الضامن، 1998) فاريس(Farris,2001) براي(Pray,2002) ، (الصوافي،2003)، شاندلر(Chandler ,2003)؛ في جزئية أنّ تدريس الكتابة لا يقوم على أساس علمي يقسم إلى مراحل تعليمية تمتد من مرحلة ما قبل المدرسة إلى نهاية المدرسة المتوسطة، بحيث يتم توزيع مهاراتها الإملائية والخطية وقيّم الكتابة وعاداتها السليمة على هذه المراحل العمرية بما يتوافق وحاجات الطفل ومتطلباته النمائية فيها.

أنّ مسار اكتساب الكتابة لا يخضع لطبيعة متسلسلة تسمح للطفل بتكوين تمثّلات معرفية متراكبة وفق نمط معرفي واضح يسمح باكتساب الخط والإملاء والتعبير الكتابي بما يناسب مسار الاكتساب ويُراعيه، وهو كذلك ما قمنا باستخراجه من خلال كتب اللغة العربية ودفاتر الأنشطة الموجهة؛ أين دلّلنا بأنّ التمارين والأنشطة مكررة بصيغة وهيكلة واحدة لكل المستويات ولا تحقق ما جاءت عليه تقديمات الكتب في أنّها تعمل على تفعيل وضعية "حل المشكلة" بل تكرّس لوضعية "التعود والتكرار." إضافة إلى أنّ الأنشطة والتمارين المحدّدة للطفل في المرحلة الواحدة لا تخدم المرحلة الموالية لها أو أنّها تأتي بطريقة عكسية لها، مثل: في مرحلة التحضيري تمّ التركيز على الرسم والخطوط أمّا في

مرحلة السنة الأولى تمّ التركيز على مرحلة متقدمة عنها، وهي التعرّف على الجملة والكلمة وفي نهاية السنة يتم مراجعة الحروف.

أنّ هنالك نقائص وثغرات كبيرة لا تتوضح من خلالها استراتيجية تعليم كل من الخط أو الإملاء أو التعبير الكتابي، وتركت الحُرية للمعلم لتحديد طريقة تناولها في مقابل جودة الكفاءات المطلوبة في نهاية كل موسم دراسي.

وهي النقطة التي أشارت إليها نتائج دراسة (بركات، 2009) بأنّ تدريس الكتابة يقوم في كثير من البُلدان العربية على أساس فلسفة اختيارية لا فلسفة تعليمية اجبارية.

بالنسبة لعامل الحجم الساعي المحدّد

نجد أنّ الحجم الساعي المقدّر ب 3 ساعات و45 دقيقة قليلة جدا في مقابل تعلّم وتعليم الكتابة، في مقابل ما لها من منزلة عالية بين فروع اللغة، وعليها ترتكز بقية تعلّماته ويحقق من خلالها جودة الكفاءة الختامية المطلوبة منه.

بالنسبة لاستعداد الطفل للكتابة

نجد أنّ فكرة الاستعداد للكتابة ودورها في تدريس الكتابة مُشار إليها في الكتاب الموجّه لمرحلة التحضيري؛ غير أنّ محتواها لا يُقدّم حقيقة تدريبا خاصّا يساعدهم على اكتساب مزيد من التحكم الحركي، والإلمام بالصيغ المعقدة للخط بما يُنمي استعدادهم العقلي للكتابة، ويُلبي شروط اكتسابها في نمو الحركية والنضج الحركي، نمو الصورة الجسمية، نمو الجانبية، التنظيم المكاني، التنظيم الزماني، البصر والسمع، نمو اللغة الشفوية، النمو العاطفي الاجتماعي، النمو العقلي، والدافعية. بما يوافق المراحل النمائية لتطور النظام اللغوي المكتوب وعلاقة تخطيطات الطفل الأوّلية بالكتابة.

أين نشير أنّ هذا التفسير متّفق عليه من طرف كل من الناشف وبركات(2009)؛ في أنّ تعليم الكتابة لا يُراعي مبدأ الفهم قبل الكتابة، أو المُحاكاة والتدريب العملي الوظيفي، أو استخدام الحواس، أو طول التمرين و كثرته، أو اعتبار القراءة مدخلا لتعليم الكتابة وتدريب الذاكرة. إضافة إلى عدم اتقان التلاميذ مهارات تعليمية ذات صلة بالكتابة أو عدم الوصول إلى حدّ الكفاية من إتقانها كالقراءة والتهجئة و الاصغاء والانتباه.

بالنسبة لعامل الأسباب

أنّ خصائص كتابة اللغة العربية بالغة التعقيد من حيث الشكل وقواعد الإملاء، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة، والإعجام.. إلخ، ناهيك عن امتلاكها لنظام لغوي معقّد بصريا تكون الجذور المورفولوجية على وجه الخصوص ذات أهمية بالغة فيه؛ أين لا نجد هذا التثمين لخصائص اللغة وتفعيله فيما هو مقدّم للتلميذ في المرحلة اللغوية، وحتى إذا كان هذا التفعيل فهو يتعلّق بجزئية(الدرس) المقدّم له في مقطع معيّن دون وجوده في بقية المقاطع، بمعنى أنّ التلميذ مُعرض لأن يصادفه مرةّ واحدة فقط.

وهو ما أكّدته نتائج الدراسة الموسومة ب: "دراسة تحليلية تقييمية للأسس اللغوية المعتمدة في كتاب اللغة العربية الجيل الثاني للسنة الثالثة ابتدائي(8-9 سنوات) لنفس الباحثة حدّار(2023): مثال، تمّ توظيف الجمل المبنية للمجهول في

المقطع رقم05 كدرس للتلميذ بتكرار 05 جمل، ثمّ لم يتم العثور على أي توظيف لها لا في المقاطع السابقة ولا اللاحقة بمجموعة 08 مقاطع موّجهة للتلميذ. تمّ توظيف ألف الاثنين في المقطع رقم 08 كدرس للتلميذ بتكرار واحد فقط، ثمّ لم يتم العثور على أي توظيف لها لا في المقاطع السابقة ولا اللاحقة.

في جزئية أخرى تتعلّق بخصائص النظام الصوتي للغة العربية؛ في 28 حرفا نصفها لا تتصل به نقطة والنصف الآخر تتصل به نقطة أو أكثر، بعض الحروف في الكتابة العربية ينزل عن السطر، تتشابه بعض الحروف في الكتابة العربية ولا يفرق بينها إلا بأمور دقيقة، تستخدم العربية نوعين من المدود، في اللغة العربية نونان، في اللغة العربية نوعان من الهمزات، اللام الشمسية و القمرية، تغير صورة الحرف الواحد. أين نلاحظ أنّ اسقاطها وحده على مظاهر اضطرابات الكتابة التي تمّ استخراجه في نتائج الدراسة الحالية وما يوافقها من الدراسات السابقة متطابق إلى حدّ كبير، أين يمكن أن نفسرها بهذا التنوع في خصائص النظام الصوتي.

إضافة إلى وجود علامات الترقيم واستخدامها، أين نجد أنّ التلميذ ليس مطالبا فقط بالرسم الإملائي الصحيح إنّما كذلك بوضع رموز اصطلاحية معينة بين الجمل أو الكلمات لتحقيق أغراض تتصل بتيسير عملية الإفهام من جانب وعملية الفهم على القارئ. ومن هذه الأغراض تحديد مواضع الابتهاج أو الاكتئاب أو الدهشة أو نحو ذلك.

بالنسبة لعامل طريقة التدريس

أين نجد أن تدريس الكتابة كما تمّ تضمينه يقوم على أساس الاختبار وتصويب الأخطاء وعلاجها يقع فقط على ما يقع في الدفاتر، أو أوراق الإجابات دون مشاركة التلميذ، وحتى ولو كان فيه عامل المشاركة فإن عدد التلاميذ لا يسمح بإيفائهم جميعا هذا الحق، وهي من ضمن الملاحظات التي تمّ تسجيلها من خلال الاستماع لآراء المعلّمين في الندوة التكوينية التي تمّ الإشارة إليها سابقا، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإنّ التصويب حتى ولو كان على أوراق الإجابات من طرف المعلّم فهو تصويب عام في ملاحظة عامّة وليس محدّدا(مثال: أنّ تلميذا أنتج تعبيرا كتابيا، أو قام بنقل قطعة كتابة معينة بشكل خاطئ على مستوى الكلمة أو الحروف أو الجملة... إلخ، فتكون الملاحظة بشكل: ما هذا الخط؟؟ أو ما هذا التعبير) دون تحديد على وجه الخصوص ما يلزم التلميذ في كل جزئية من جزئيات انتاجه المكتوب.

وتفسيرنا هذا، توافقه تفاسير كثيرة نذكر من ضمنا ما جاءت عليه دراسة جمال رشاد الفقعاوي في كون معايير الحُكم على خطوط التلاميذ ذاتية و مِزاجية غالبا ولم ترق إلى الموضوعية، فهي لم تلتفت إلى معايير الوضوح والسرعة والجمال عند تقييم كتابات التلاميذ، وعدم استخدام أساليب التغذية الراجعة السليمة و المُعززة عند تصحيح الأخطاء.

بالنسبة لعامل الإدارة المدرسية والنظام التعليمي

وهو عامل مهم جدا، خاصة ما تعلّق منه بجزئية إسناد تدريس اللغة العربية لمعلمين غير متخصصين، أو غير مؤهلين تربويا خاصّة في المرحلة الابتدائية.

أين تشير الباحثة هنا إلى فعاليات الملتقى الوطني الموسوم بالضعف اللغوي المدرسي في المجتمعات المتعددة ثقافيا المقاربات التفسيرية والمسارات العلاجية بتاريخ 17 ماي 2023 بالمعهد الوطني للبحث في التربية، الذي جاء منددا في الكثير جدا من المداخلات بهذه النقطة، التي أجمعوا بأنّها فارقة جدا في تفسير اضطرابات الكتابة المنتشرة بين تلاميذ المرحلة

الابتدائية، نذكر منها مداخلة المفتش التربوي عمر شطّة عبد الرحمن(2023) في أسباب وآليات علاج التعبير الكتابي كنموذج.

وفي جزئية أخرى نؤكد على ما أشرنا إليه فيما يتعلّق بضعف الاهتمام بإقامة دورات تدريبية وتثقيفية للمعلمين ولأولياء الأمور؛ أين نؤكد على الحاجة التي يراها المعلّم بحد ذاته إلى هذا النوع من الدورات التدريبية والتي لمسناها بشكل كبير جدا في الندوة التي أشرنا إلى إقامتها سابقة.

بالنسبة لعامل التقييم

في هذا الإطار نشير إلى نقطة جوهرية مفادها عدم التنويع في طرائق تصحيح الكتابة وفقا لمستوى التلاميذ من جهة، ومن جهة أخرى أنّ هذا التنويع في التصحيح أو تقييم التلميذ يرجع إلى طبيعة تكوين المعلّم وهل هذا الأخير قد تضمّن مادّة معينة في بناء الاختبارات التقييمية والتحصيلية بما يسمح له ببنائها بشكل يحقق القياس الموضوعي لمهارات التلميذ بما يتناسب وشروط القياس في جزئيتي الصدق والثبات فيها.

وأضيف في هذا المساق ما جاءت به كذلك فعاليات الملتقى الوطني الموسوم بالضعف اللغوي المدرسي، في محورية أن الحجم الساعي المخصص في مقابل الكم الهائل للمعلومات لا يسمحان بأي طريقة في تحقيق عامل التقييم المناسب والموضوعي في بناء هذه الاختبارات بما يراعي مستويات التلاميذ، إضافة إلى عددهم الكبير في قاعات التدريس.

بالنسبة لعامل الأسباب القاعدية والمعرفية

وهي الأسباب التي حدّدها الباحث **شانتال ثولون CHANTAL THOULON** كونها ما يمكن أن يكون أو أن تمثل في حدّ ذاتها شروط تعلم الكتابة، وأضاف إليها نضج الجهاز العصبي.

أين يمكن ضبط هذه الأسباب من خلال تطبيق محّكات الاستبعاد المتّفق عليها من طرف الباحثين، وما جاءت عليه الدلائل الإحصائية لكل من DSM5-4 و CIM11-10.

وقد تمكّنا من تصنيف نتائج الدراسة بناء على النموذج النفس عصبي المقترح من طرف الباحثين إليس ويونغ Eliss et Young والذي جاء في دراسة الباحثة صدقاوي أمينة(2018) كما وضّحناه في الجدولين السابقين؛ حيث أنّ هذا النموذج يفسر مظاهر اضطرابات الكتابة من خلال اضطراب نظام التحليل البصري(اضطراب الانتباه الانتقائي البصري)، اضطراب الصيوان الغرافيمي(اضطراب الذاكرة العاملة)، اضطراب النظام الألوغرافي(اضطراب الذاكرة طويلة المدى)، اضطراب البرنامج الخطي الحركي(اضطراب التناسق البصري الحركي) بالنسبة للخط، واضطراب الذاكرة العاملة الفونولوجية، اضطراب الوعي الفونولوجي، اضطراب الذاكرة طويلة المدى البصرية، اضطراب الذاكرة الدلالية. بالنسبة للإملاء بحيث أنّه طالما أمكننا مطابقة نتائج دراستنا بهذا النموذج، ثمّ تنبيه في بناء الدليل المقترح من طرفنا في مرحلة لاحقة، فهو ما نعتمده كذلك في تفسير النتائج بالنسبة لعامل الأسباب القاعدية والمعرفية.

2- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني

نص التساؤل: ما هي إجراءات تشخيص اضطرابات الكتابة في المرحلة الابتدائية؟

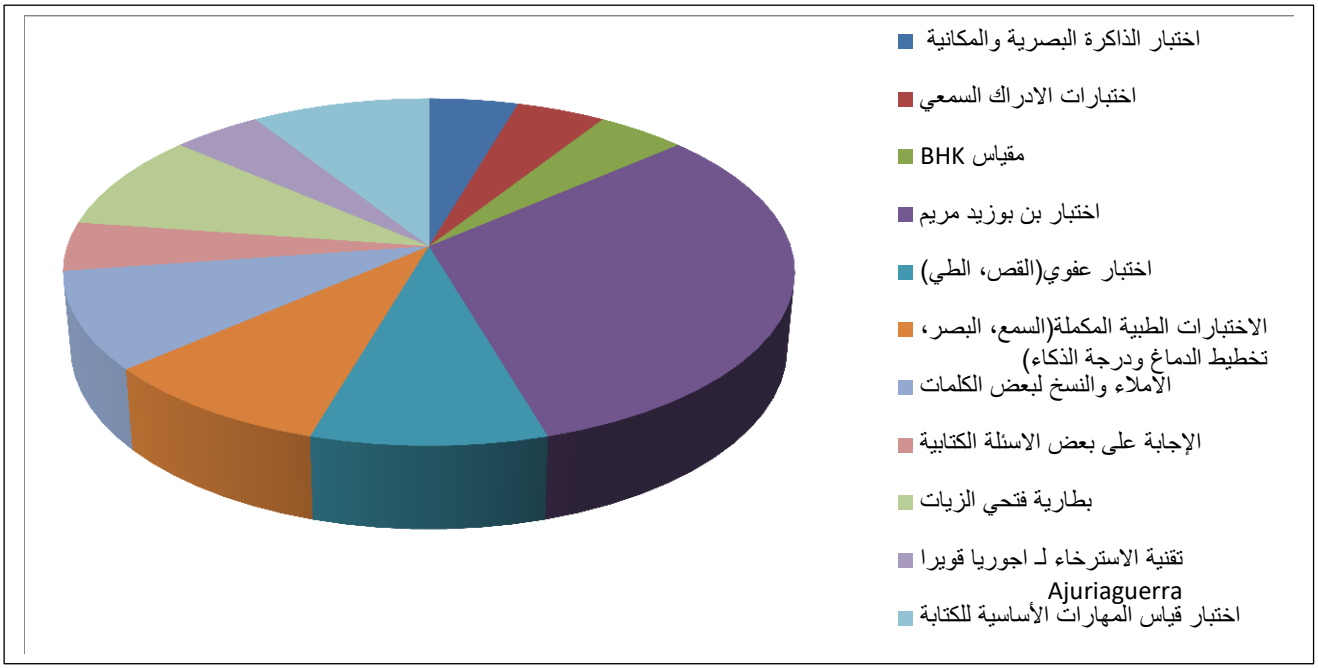
نعرض ونناقش الإجابة عن هذا التساؤل في ضوء النتائج التي تحصّلنا عليها من خلال تطبيق الاستبيان الإلكتروني حول اضطرابات الكتابة، والموجّه للأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن الممثلة في باتنة، عنابة، الجزائر العاصمة، سطيف، البليدة وبسكرة.

2-1 عرض نتائج التساؤل الثّاني

2-1-1 النتائج بالنسبة للسؤال الخاص بـ: ما هي الإجراءات التي تقوم بها لتشخيص هذا النوع من الاضطرابات؟

الجدول رقم(185): يبيّن توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول الإجراءات التي يقومون بها لتشخيص هذا النوع من الاضطرابات

الإجراءات	تكرارات الإجابة من طرف الأخصائيين الأرطفونيين	النسبة الممثلة
استخدام اختبارات واستمارات ومقاييس مقننة دون التصريح بها	12	52.17
الميزانية الأرطفونية	1	4.34
فحوصات أرطفونية	1	4.34
تقييم العمليات المعرفية	2	8.69
تقييم المهارات الأولية	1	4.34
استخدام اختبار الكتابة لبن بوزيد مريم	1	4.34
من خلال ملاحظة نوعية كتابة التلميذ	4	17.23
إجراء فحوصات مكملة	4	17.23
ملاحظة التلميذ	3	14.03
المعلّم هو من يقوم بذلك	1	4.34
التقييم العيادي	1	4.34



الشكل رقم(14): يبيّن توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول الإجراءات التي يقومون بها لتشخيص هذا النوع من الاضطرابات

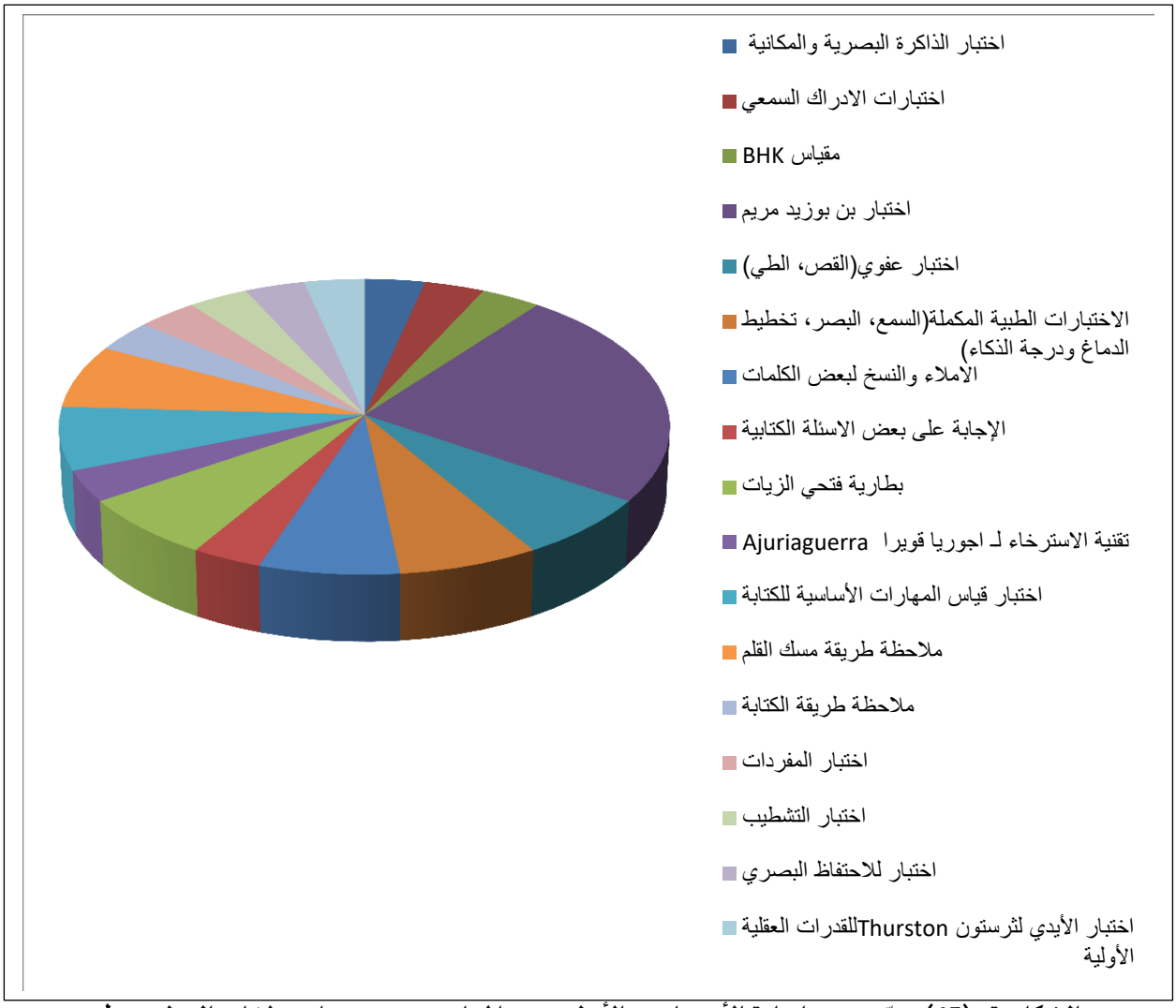
نلاحظ من خلال الجدل رقم (185) والشكل رقم**(14)** الذين تمّ عرضهما لتوزيع توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول الإجراءات التي يقومون بها لتشخيص هذا النوع من الاضطرابات عبر مختلف ولايات الوطن ممثلة في باتنة، عنابة، الجزائر العاصمة، سطيف، البليدة وبسكرة.

أنّ الأخصائيين الأرطفونيين على العموم لخّصوا الإجراءات التي يقومون بها في أربعة توزعت تكراراتها بينهم في ملاحظة السلوك دون التطرق لنوعية العلاقة، إجراء الفحوصات العيادية، وإجراء الاختبارات الأرطفونية واقتراح الفحوصات الطبية المكمّلة، أين نجد أنّ الأغلبية ركّزوا على استخدام اختبارات واستمارات ومقاييس مقننة دون التصريح بها بنسبة 52.17%، ثمّ ملاحظة نوعية كتابة التلميذ وإجراء الفحوصات مكملة بنسبة مقدّرة ب17.23% لكل منهما، ثمّ ملاحظة التلميذ بنسبة14.03، ثم بقية الإجراءات جاءت حسبهم بنفس النسبة 4.34% وهي على التوالي: الميزانية الأرطفونية، فحوصات أرطفونية، تقييم المهارات الأولية، استخدام اختبار الكتابة لبن بوزيد مريم، المعلّم هو من يقوم بذلك، التقييم العيادي.

2-1-2 النتائج بالنسبة للسؤال الخاص بـ: أذكر أنواع الاختبارات ومختلف الفحوصات الأرطفونية التي تقوم باستعمالها؟

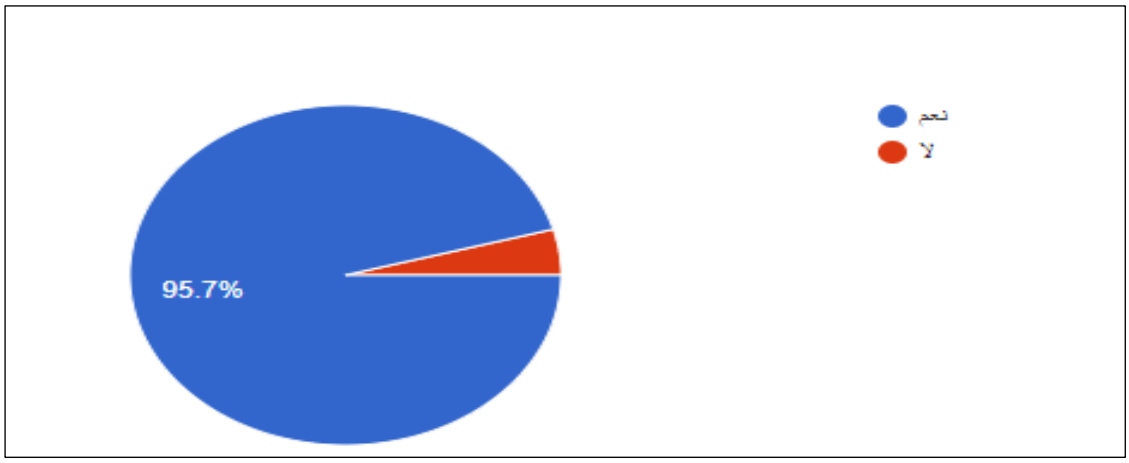
الجدول رقم(186): يبيّن توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول أنواع الاختبارات ومختلف الفحوصات الأرطفونية التي يقومون باستعمالها

أنواع الاختبارات ومختلف الفحوصات	تكرارات الإجابة من طرف الأخصائيين الأرطفونيين	النسبة الممثلة
اختبار الذاكرة البصرية والمكانية	1	**%4.34**
اختبارات الادراك السمعي	1	**%4.34**
مقياس BHK	1	**%4.34**
اختبار بن بوزيد مريم	7	%30.43
اختبار عفوي(القص، الطي)	2	**%8.69**
الاختبارات الطبية المكملة(السمع، البصر، تخطيط الدماغ ودرجة الذكاء)	2	**%8.69**
الاملاء والنسخ لبعض الكلمات	2	**%8.69**
الإجابة على بعض الاسئلة الكتابية	1	**%4.34**
بطارية فتحي الزيات	2	**%8.69**
تقنية الاسترخاء لـ اجوريا قويرا Ajuriaguerra	1	**%4.34**
اختبار قياس المهارات الأساسية للكتابة	2	**%8.69**
ملاحظة طريقة مسك القلم	2	**%8.69**
ملاحظة طريقة الكتابة	1	**%4.34**
اختبار المفردات	1	**%4.34**
اختبار التشطيب	1	**%4.34**
اختبار للاحتفاظ البصري	1	**%4.34**
اختبار الأيدي لثرستونThurston للقدرات العقلية الأولية	1	**%4.34**



الشكل رقم(15): يبيّن توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول أنواع الاختبارات ومختلف الفحوصات الأرطفونية التي يقومون باستعمالها

3-1-2 النتائج بالنسبة للسؤال الخاص بـ: هل تعاني من نقص توفر اختبارات تقييم وتشخيص اضطرابات الكتابة ؟



الشكل رقم(16): يبيّن توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول ما يتعلّق بنقص توفر اختبارات تقييم وتشخيص اضطراب الكتابة

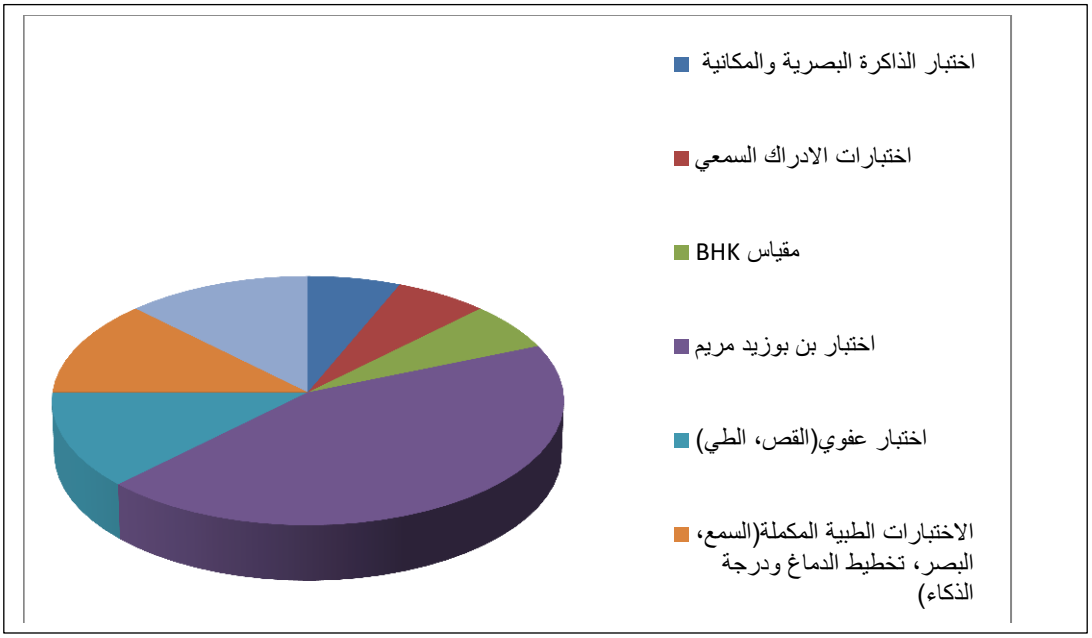
نلاحظ من خلال الشكل رقم(16) الذي تمّ عرضه لتوزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول ما يتعلّق بنقص توفر اختبارات تقييم وتشخيص اضطراب الكتابة عبر مختلف ولايات الوطن ممثلة في باتنة، عنابة، الجزائر العاصمة، سطيف، البليدة وبسكرة.

أنّ عدد الأخصائيين الأرطفونيين الذين جاوبوا بنعم على نقص توفر اختبارات تقييم وتشخيص اضطرابات الكتابة كان بنسبة مقدّرة ب95.7% في مقابل نسبة 4.3% للأخصائيين الأرطفونيين الذين جاوبوا بـ(لا) لتوفر هذه الاختبارات، وهي نسبة متفاوتة بشكل واضح وكبير.

4-1-2 النتائج بالنسبة للسؤال الخاص بـ: ما هو سبب هذا النقص في الاختبارات حسب رأيك كمختص أرطفوني ممارس؟

الجدول رقم(187): يبيّن توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول ما يتعلّق بسبب نقص توفر اختبارات تقييم وتشخيص اضطراب الكتابة حسب رأيهم

السبب	تكرارات الإجابة من طرف الأخصائيين الأرطفونيين	النسبة الممثلة
لا يوجد تعريف كلّي بهذا النوع من الاضطرابات	1	%4.34
قلّة الاختبارات العربية التي تشخص اضطرابات الكتابة	3	%13.04
قلّة الدراسات في مجال اضطرابات الكتابة	7	%30.43
الاختبارات الموجودة لا تفرّق بين الصعوبة والاضطراب	1	%4.34
عدم تكييف الاختبارات	5	%21.73
عدم توفر الامكانات لاقتناء الاختبارات والبطاريات	2	%8.69
لا توجد إجابة	4	%17.39



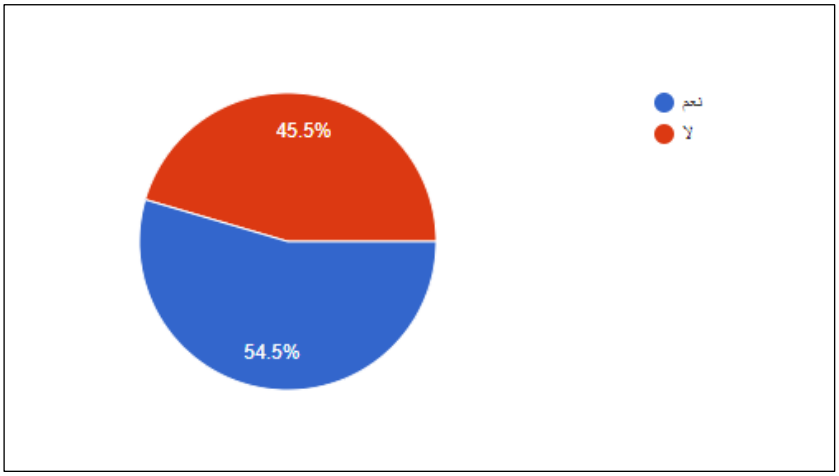
الشكل رقم(17): يبيّن توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول ما يتعلّق بسبب نقص توفر اختبارات تقييم وتشخيص اضطراب الكتابة حسب رأيهم

نلاحظ من خلال الجدل رقم (187) والشكل رقم(17) الذين تمّ عرضهما لتوزيع توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول ما يتعلّق بسبب نقص توفر اختبارات تقييم وتشخيص اضطراب الكتابة حسب رأيهم عبر مختلف ولايات الوطن ممثلة في باتنة، عنابة، الجزائر العاصمة، سطيف، البليدة وبسكرة.

أنّ الأخصائيين يُرجعون أكبر سبب لقلّة هذا النوع من الاختبارات إلى قلّة الدراسات في مجال اضطرابات الكتابة بنسبة تقدّر ب30.43%، يليها سبب عدم تكييف الاختبارات بنسبة 21.73%، ثمّ قلّة الاختبارات العربية التي تشخص اضطرابات الكتابة بنسبة 13.04%، ثمّ عدم توفر الإمكانات لاقتناء البطاريات والاختبارات بنسبة 8.69%، أمّا السببين الموالين فقد كانا بنسبة متعادلة مقدّرة ب4.34 % لكل من أنّه لا يوجد تعريف كلّي بهذا النوع من الاضطرابات وأنّ الاختبارات الموجودة لا تفرّق بين الصعوبة والاضطراب.

في مقابل ذلك نجد أنّ نسبة من الأخصائيين لم تكن لديهم الإجابة عن هذا السؤال وهم مقدّرون بنسبة 17.39%

5-1-2 النتائج بالنسبة للسؤال الخاص بـ: هل لديك دليل علمي مرجعي يساعدك في العمل بصفتك مختصا في الأرطفونيا؟



الشكل رقم(18): يبيّن توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول ما يتعلّق بحيازتهم لدليل علمي مرجعي يساعدهم في العمل

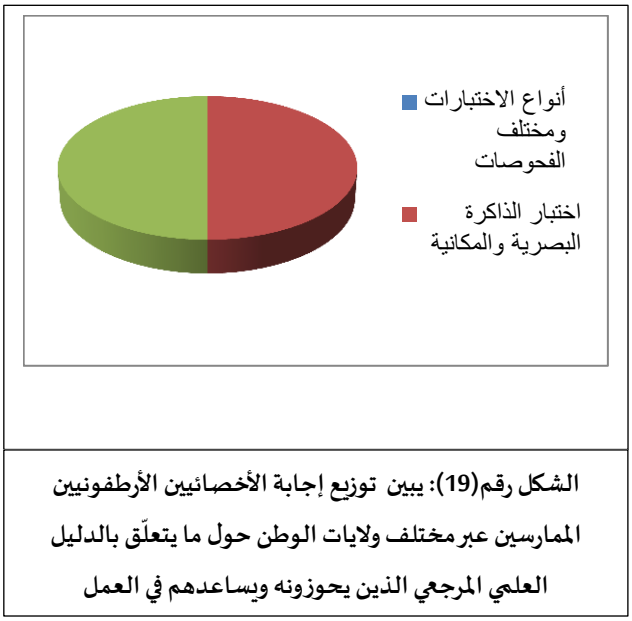
نلاحظ من خلال الشكل رقم(18) الذي تمّ عرضه لتوزيع توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول ما يتعلّق بحيازتهم لدليل علمي مرجعي يساعدهم في العمل في ذات التخصص عبر مختلف ولايات الوطن ممثلة في باتنة، عنابة، الجزائر العاصمة، سطيف، البليدة وبسكرة.

أنّ عدد الأخصائيين الأرطفونيين الذين جاوبوا بنعم على حيازتهم لدليل علمي مرجعي يساعدهم في العمل كانت بنسبة مقدّرة ب54.5%، في مقابل نسبة 45.5% للأخصائيين الأرطفونيين الذين جاوبوا بـ(لا) لعدم حيازتهم لدليل علمي مرجعي، أي بفارق نسبة 09 .% وهي نسبة طفيفة.

ولمعرفة هذا النوع من الأدلة الذي يحوز عليه هؤلاء الأخصائيين الذين أجابوا بـ(نعم)، نعرض نتائج السؤال الموالي.

6-1-2 النتائج بالنسبة للسؤال الخاص بـ: إذا كانت إجابتك (نعم) ما هو هذا الدليل؟

الجدول رقم(188): يبين توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول ما يتعلّق بالدليل العلمي المرجعي الذين يحوزونه ويساعدهم في العمل		
الدليل	تكرارات الإجابة من طرف الأخصائيين الأرطفونيين	النسبة الممثلة
Dsm5	02	%8.69
الموروث النظري	01	%4.34
لا توجد إجابة	20	%86.95



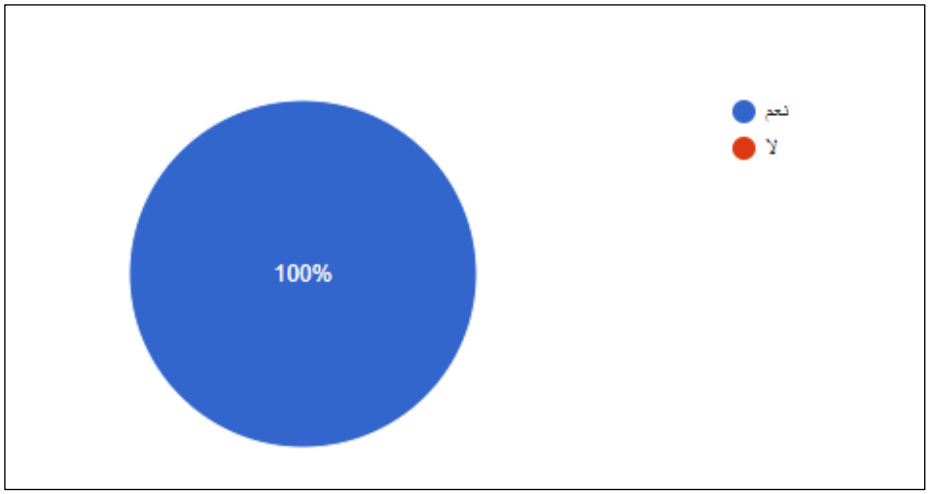
الشكل رقم(19): يبين توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول ما يتعلّق بالدليل العلمي المرجعي الذين يحوزونه ويساعدهم في العمل

نلاحظ من خلال الجدول رقم (188) والشكل رقم(19) الممثلان أعلاه لعرض توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول ما يتعلّق بالدليل العلمي المرجعي الذين يحوزونه ويساعدهم في العمل في ذات التخصص عبر مختلف ولايات الوطن ممثلة في باتنة، عنابة، الجزائر العاصمة، سطيف، البليدة وبسكرة.

أنّ عدد الأخصائيين الأرطفونيين الذين يحوزون على الدليل العلمي المرجعي الممثل في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الطبعة الخامسة(DSM5) كان بنسبة مقدّرة بـ: 8.69%، أمّا الأخصائيين الأرطفونيين الذين يعتمدون الموروث النظري كدليل علمي ومرجعي كان بنسبة مقدّرة بـ4.34%، أمّا بقية المختصين الأرطفونيين الذين لم يجيبوا على السؤال نهائيا أو كانت إجاباتهم تدل على عدم وجود دليل(مثل: لا أعرف، لا يوجد، لا) فكانت نسبتها بـ86.95% وهي أعلى نسبة مسجلة وتتجاوز النسبة الأخرى بشكل كبير.

حيث أنّنا إذا قارنا بين هذه النتائج فيما يتعلّق بما يحوزونه من أدلة وإجابتهم عن السؤال المباشر فيما إذا كانوا يحوزونها فهي إجابات متناقضة بشكل كبير جدا.

7-1-2 النتائج بالنسبة للسؤال الخاص بـ: عرض النتائج بالنسبة للسؤال الخاص بـ: هل تعتقد أنّ وجود دليل علمي مرجعي سيساعدك في العمل كأخصائي أرطفوني مع اضطرابات الكتابة؟



الشكل رقم(20): يبين توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول ما يتعلّق باعتقادهم أنّ وجود دليل علمي مرجعي سيساعدهم في العمل مع فئة ذوي اضطرابات الكتابة

نلاحظ من خلال الشكل رقم(20) الممثل أعلاه لعرض توزيع إجابة الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين عبر مختلف ولايات الوطن حول ما يتعلّق باعتقادهم أنّ وجود دليل علمي مرجعي سيساعدهم في العمل مع فئة ذوي اضطرابات الكتابة في ذات التخصص عبر مختلف ولايات الوطن ممثلة في باتنة، عنابة، الجزائر العاصمة، سطيف، البليدة وبسكرة.

أنّ عدد الأخصائيين الأرطفونيين الذين جاوبوا بنعم على اعتقادهم أنّ وجود هذا الدليل العلمي المرجعي سيساعدهم في العمل مع فئة ذوي اضطرابات الكتابة هي نسبة كلية مقدّرة بـ100%.

2-2 مناقشة نتائج التساؤل الثّاني

من خلال النتائج المعروضة في الجداول والأشكال أعلاه يتضح لنا، أنّ تشخيص اضطرابات الكتابة في المرحلة الابتدائية حسب الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين يعتمد على مجموعة من الإجراءات ممثلة حسبهم على الترتيب في: استخدام اختبارات واستمارات ومقاييس مقننة غير مصرّح بها من طرف الاخصائيين، ملاحظة نوعية كتابة التلميذ، إجراء الفحوصات المكمّلة، ملاحظة التلميذ، تقييم العمليات المعرفية، تطبيق الميزانية الأرطفونية، إجراء الفحوصات الأرطفونية، تقييم المهارات الأولية، استخدام اختبار الكتابة لبن بوزيد مريم، إجراء التقييم العيادي، إضافة إلى أنّ المعلّم هو من يقوم بهذا التشخيص.

أين كانت هذه الإجراءات خلاصة لخبرة ممارسة ميدانية تتراوح بين السنة والنصف(1.5 سنة) إلى 11 سنة بنسبة تعامل تقدّر بـ68.2 % مع حالات تعاني من اضطرابات الكتابة؛ يقوم فيها الأخصائي الأرطفوني بتطبيق مجموعة اختبارات ممثلة على الترتيب في: تطبيق اختبار بن بوزيد مريم لتشخيص اضطراب الكتابة، تطبيق الاختبارات العفوية(القص، الطي)، تطبيق الاختبارات الطبية المكملة(السمع، البصر، تخطيط الدماغ ودرجة الذكاء)، الاملاء والنسخ لبعض الكلمات، تطبيق بطارية فتحي الزيات، تطبيق اختبار قياس المهارات الأساسية للكتابة، تطبيق ملاحظة طريقة مسك القلم، تطبيق اختبار الذاكرة البصرية والمكانية، تطبيق اختبارات الادراك السمعي، تطبيق مقياس BHK، الإجابة على بعض الاسئلة الكتابية، تقنية الاسترخاء لـ أجوريا قويرا Ajuriaguerra، ملاحظة طريقة الكتابة، اختبار المفردات، اختبار التشطيب، اختبار الاحتفاظ البصري، اختبار الأيدي لثرستون Thurstonللقدرات العقلية الأولية.

ويرجع استعمالهم لهذه الاختبارات لوجود نقص كبير في توفرها مقدّر بنسبة95.7 % ، ولأسباب يرونها ممثلة على الترتيب في: قلّة الدراسات في مجال اضطرابات الكتابة، عدم تكييف الاختبارات، قلّة الاختبارات العربية التي تشخص اضطرابات الكتابة، عدم توفر الامكانات لاقتناء الاختبارات والبطاريات، وأنّه لا يوجد تعريف كلّي بهذا النوع من الاضطرابات، فيما اكتفى البقية بعدم الإجابة.

حيث أنّ ما شأنه أن يساعد الأخصائي في إجراءات تشخيص وتقييم اضطرابات الكتابة هو وجود دليل علمي مرجعي، وذلك بإجماع كلّي100%؛ في حين أنّ الدليل المستعمل بين الأقلية منهم 8.69% هو الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الطبعة الخامسة(DSM5) إضافة إلى اعتماد الموروث النظري بنسبة مقدّرة بـ4.34%.

ويمكننا مناقشة وتحليل نتائج دراستنا المتعلّقة بهذا التساؤل من خلال تحليل الدراسات السابقة فيما يتعلّق بالإجراءات المعتمدة في تشخيص اضطرابات الكتابة فإنّنا نجد ما يلي:

جدول رقم(189): يبين إجراءات تشخيص اضطرابات الكتابة بالترتيب حسب الدراسات السابقة

الدراسة	المرحلة	الأدوات	الإجراءات
قدي سمية(2016)	المرحلة الابتدائية	مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية للمرحلة الابتدائية لبشير معمرية، المقابلة، استمارة المعلومات الشخصية الخاصّة بالمعلمين، اختبار جون رافن لقياس الذكاء	X
جاب الله سعد عرابي	الثانية وثالثة ابتدائي 7-8-9 سنوات	استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية للدكتور بشير معمرية.	X
دراسة زردوحي حنان، زغيش وردة، بارة سيد أحمد(2022)	08 – 11 سنة	شبكة ملاحظة للكشف عن صعوبات تعلم اللغة (الشفهية ، والمكتوبة) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية(من 8 إلى 11 سنة) موجهة للمعلمين	✓
دراسة زردوحي حنان، بارة سيد أحمد (2022)	08 – 11 سنة	X	إجراءات كشف وتشخيص اضطرابات اللغة (الشفهية والمكتوبة)
دراسة بن فليس خديجة، حمودي فاطمة (2019)	الأولى-الثانية-الثالثة ابتدائي	المقابلة، الملاحظة، اختبار الذكاء، استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي، الدفاتر المدرسية(الدفتر المدرسي، كراس القسم)	X
دراسة مهدية بن عدنان	10-12سنة	قابلة مع المعلمين جرى من خلالها طرح مجموعة من الأسئلة، جمع مدونات التلاميذ الخاصة بنشاط الإملاء الاختباري حيث تم تحليلها من خلال العرض الإحصائي والتحليل المقارن للأخطاء لكل مستوى(السنة الرابعة والخامسة والسادسة ابتدائي).	X
دراسة زياد أمين بركات(2009)	الصف الأول- الثاني، الثالث، الرابع والخامس	خمسة نصوص املائية تتناسب مع التلاميذ من الصف الأول إلى الخامس، استمارة خاصّة تمّ اعدادها، لتصحيح هذه النصوص واستخراج الأخطاء التي ارتكبها التلاميذ ورصدها.	X
دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي اللغة العربية (2023)	الابتدائية	شبكة تحليل لتقييم الكفاءة الختامية(الخطاب والتواصل الشفهي، الأداء القرائي، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي)	X
دليل معلّم صعوبات التعلّم للمرحلتين المتوسطة والثانوية(2020)	المتوسط والثانوي	نموذج الإحالة، نموذج موافقة الولي، نموذج بينات التقييم، نموذج التقرير الفني عن حالة الطالب، نموذج موافقة الولي على التحويل للقياس والتشخيص، نموذج طلب القياس والتشخيص من ولي الأمر، نموذج تقرير أهلية الطالب للخدمات، نموذج البرنامج التربوي الفردي، نموذج تقويم الخطط التعليمية، نموذج توزيع الأسابيع الدراسية لأهداف البرنامج التربوي الفردي،	الإجراءات المتخذة في إعداد البرنامج التربوي الفردي الإجراءات المعينة لطلاب صعوبات التعلم لتنمية الكفايات التعليمية.
دليل معلّم صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية(2020)	الابتدائية		

دليل معلّم / معلّمة صعوبات التعلّم(2015)	الابتدائية	نموذج جدول المعلم، نموذج إجراءات التدريس اليومي، نموذج التقرير النهائي للبرنامج التربوي الفردي، نموذج جدول اجتماعات فريق العمل	
صدقاوي أمينة(2018)	الثانية ابتدائي (07-08 سنوات)	المقابلة، تقرير التاريخ النفس عصبي للحالة، اختبار رسم الرجل، اختبار التعبير الشفهي، اختبار القراءة، اختبار عسر وصعوبات الخط، اختبار عسر وصعوبات الإملاء، اختبار عسر وصعوبات الخط، اختبار الانتباه البصري الانتقائي D2، اختبارات الذاكرة العاملة، اختبار الذاكرة البصرية طويلة المدى (شكل راي)، اختبار الربط البصري الحركي(مكعبات روش)، اختبار عسر وصعوبات الإملاء، اختبار الذاكرة طويلة المدى، اختبار سرعة الدخول للمعجم الكتابي.	اجراءات بناء اختباري عسر الخط وعسر الإملاء
بن بوزيد مريم(2013)	08 – 10 سنوات	اختبار الذكاء المناسب للسن 8-10 سنوات، وهو رائز الذكاء "كاتل"، الرائز الكتابي "مقياس التشخيص" المصمّم من طرف الباحثة وهو أداة لتشخيص اضطراب عسر الكتابة للتلاميذ بين8-10 سنوات في المدارس الجزائرية، الوسائل الإحصائية.	X
جمال رشاد الفقعاوي(2009)	12-13 سنة	استبانة صعوبات تعلّم الإملاء لدى طلبة الصف السابع أساسي(نصف مفتوحة)، اختبار الجُمل الإملائية، برنامج مقترح لعلاج صعوبات التعلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي.	X

من خلال ما تمّ توضحيه في الجدول أعلاه فيما يتعلّق بأهم الإجراءات التي تمّ الاستناد إليها من طرف الباحثين في الدراسات لتشخيص أو تقييم اضطرابات الكتابة، أنّه يجب علينا الإشارة إلى عدم وجود طرح للإجراءات من طرف الباحثين سوى في دراسة الباحثة زردوحي وبارة سيد أحمد(2022)، التي تطرقت إليها بنوع من التفصيل بذكر مستويات التشخيص الممثلة فيما يلي: مستوى الفحص الطبي، مستوى الفحص النفسي، مستوى البحث الاجتماعي، الدراسة التربوية لحالة التلميذ، تقييم أخطاء الكتابة، مستوى التعرف على مهارة الكتابة.

وقد جاءت نتائج دراستنا مؤكّدة للنتائج التي خلصت إليها نتاج الدراسات السابقة فيما يتعلّق بعدم وجود إجراءات محدّدة ومرتّبة لتشخيص وتقييم اضطرابات الكتابة بشكل مباشر.

حيث أنّه وبناء على هذه النتائج التي تحصلنا عليها، وعند القيام بموازاتها مع الجدول أعلاه نجد أنّ الباحثين يتجاوزن مفهوم إجراءات التشخيص إلى ذكر الأدوات مباشرة، وذلك تقريبا بشكل بارز بالنسبة لكل الدراسات السابقة التي تمّ الاعتماد عليها.

وفي هذا الإطار، نجد بأنّه، وكما تمّ تضمينه في الموروث النظري:

- حسب أبو الديار والزيّات(2012): يرى كل من الزيات، وأبو الديار، أنّه عند القيام بتقييم الكتابة لابد من تقييم ثلاث عناصر المكونة لها(الخط، الإملاء، والتعبير الكتابي).

أين تفرّدت الباحثة صدقاوي في تقييم كل من الخط والإملاء معا من باب التصنيف، أي ذكر الخط وتقييمه، والإملاء وتقييمه أمّا بقية الباحثين فقد قاموا بتقييمهما معا وبشكل كلّي دون تصنيف، أو من ذهب منهم إلى تقييم الإملاء فقط.

- كما يرى كلير(Claire, 2001): أن تشخيص اضطرابات الكتابة يستلزم المرور بعدة مستويات كون الاضطراب يتطلب عددا من الفحوصات المتكاملة، والتي لا تقتصر فقط على الجانب الدراسي انطلاقا من تقييم المكتسبات القاعدية لعملية الكتابة.

حيث وضّح الباحثان إجراءات التقييم وفق مستويات كلير Claire لتشخيص اضطرابات الكتابة، والتي نلخصها في الشكل التالي، الذي كان من إعداد الباحثين زردوحي وبارة سيد أحمد من خلال مجموعة مراجع (خوجة، 2019، ص77-79)، (عادل عبد الله، 2007، ص593)، (ركزة، 2016، 70-73)

الشكل رقم(21): يوضح مستويات تشخيص اضطرابات الكتابة المَعدّة من طرف الباحثين زردوحي وبارة سيد أحمد

- وفي نقطة أخرى عند موازات الإجراءات التي خلصنا إليها في نتائج هذه الدراسات، والتي وافقت بالتقريب الإجراءات التي تمّ اعتمادها من طرف الأخصائيين الأرطفونيين الممارسين بالنسبة لما جاء عليه التراث النظري، فإنّنا نستطيع استخراج وتفسير ما يلي:

بالنسبة لإجراء تسجيل المعلومات الإدارية: فيما يتعلّق بالمعلومات المتعلّقة بالحالة، وتاريخ اكتشاف الاضطراب، الخطوات التي تمّ القيام بها قبل الوصول إلى الأرطفوني: فإنّ نتائج الدراسة الحالية لم تتطّرق إليها، ولا الدراسات السابقة؛ أين يمكن أن نفسّر ذلك أن أغلبية المختصين يتطرّقون لهذا الإجراء فيما يتعلّق بالمعلومات المتعلّقة بالحالة من أجل ملء الميزانية الأرطفونية، أمّا بالنسبة لتاريخ اكتشاف الاضطراب فهو يرجع لأسباب كثيرة خاصّة منها عامل كتابة التقارير(الأوّلية والمتابعة والنهائية) لضمان السيرورة الحسنة في متابعة الحالة سواء عند نفس الأخصائي أو عند تحويلها أو انتقالها لأخصائي آخر، وهو نفس التفسير بالنسبة للجزئية الثالثة لهذا الإجراء. وفي ملاحظة أخرى تراها الباحثة أن أغلبية المختصين لا يعتمدون كثيرا أو في الغالب على التسجيل أو الانتباه للأمور الإدارية على الرغم أنّها مهمّة جدا في الممارسة العيادية في ضمان حقوق الأخصائي وتحميه بشكل قانوني إضافة إلى تحقيق التزامات أخلاقياته المهنية له وللعميل كذلك على الحدّ سواء.

بالنسبة لإجراء تطبيق الميزانية الأرطفونية وتحديد الهدف منها: تطبيق الميزانية الأرطفونية هو الإجراء الشائع بين الأخصائيين الأرطفونيين في الممارسة؛ ذلك أنّه في الغالب نجد أنّ لكل اضطراب نوع ميزانية خاص به ممّا يسهل عملية الحصول عليها وتطبيقها، لكنّ نتائج الدراسة ناقضت ذلك أين كان لنا تسجيل واحد فقط يتعلّق بتطبيقها في نسبة مقدرة ب4.34% أمّا بالنسبة للدراسات السابقة فقد تمّ ذكرها كذلك في دراسة واحدة.

ونستطيع تفسير ذلك بأنّ أنواع الميزانية الخاصّة باضطرابات الكتابة هي قليلة جدّا، تحتاج اجتهادا في الترجمة والتكييف أو بنائها وهو ما قامت به الباحثة في هذه الدراسة في بناء ميزانية خاصة بتقييم الخط والإملاء، وكذلك أداة خاصة(تعتبر الأولى من نوعها حسب إطلاع الباحثة) في تقييم الإملاء بخصوصية أرطفونية. وبناء على ذلك يلجأ الأخصائيون الممارسون إلى تطبيق الميزانية العامّة أو تطبيق الاختبارات مباشرة.

بالنسبة لإجراء تحديد الطلب وتفسيره: نجد أنّ هذا الإجراء غائب في كل من نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة؛ أين نفسّر ذلك ونربطه بالعنصر السابق فيما يتعلّق بأنّ أغلبية المختصين لا يعتمدون كثيرا أو في الغالب على التسجيل أو الانتباه للأمور الإدارية والذي يعتبر خطأ كبيرا يضيع به حق وجهد الأخصائي إضافة إلى أنّ هذا الإجراء تحديدا كفيل بضبط بقية الإجراءات، أين يجب على الأخصائي أن يفهم ما هو طلب العميل تحديدا منه ويفسّره بناء على دوره ومجالات تدخله من جهة، ومن جهة أخرى بناء على نوع الاضطراب وخصوصيته وعاملي التنبؤ والمآل حتى لا يبني العميل فكرة خاطئة من جهة ومن جهة أخرى ليكون على بيّنة من المسؤولية التي هو أمامها ويعمل على الالتزام الأخلاقي والعملي في مسار التكفّل ككل، ويكون للأخصائي حق إنهاء عقد العمل بناء على ذلك في حال تقاعس العميل أو إخلاله بهذا الأجراء، خاصّة وأنّ اضطرابات الكتابة واحدة من أعقد أنواع الاضطرابات التي تحتاج فعليا للالتزام والاستمرارية.

بالنسبة لإجراء تاريخ الحالة(سوابق المريض): أين لاحظنا عدم التطرق إليه في نتائج الدراسة الحالية، في مقابل اعتماده بشكل كبير في دراسة الباحثة صدقاوي(2018) وذكره في الإجراءات التي تطرق إليها كل من الباحثين زردوحي وبارة السيّد(2022)؛ أين يمكننا أن نفسّر ذلك في ظل أنّ هذا الإجراء حسب الأخصائيين الأرطفونيين متضمن داخل مراحل الميزانية الأرطفونية خاصّة ما تعلّق منها بالمظاهر النمائية والتطورية، والسوابق المرضية التي تدخل في الملف الصحي. أمّا بالنسبة لجزئيتي استراتيجيات التكّفل المتّبعة وتقييماتها التي ترجع لمراحل سابقة خاصّة منها جوانب التسجيل الإداري، رفع التقارير الأوّلية والنهائية ناهيك عن وجود ميزانية التتّبع والتي لا نجدها في الغالب(حسب رأي الباحثة) معتمدة بين الأخصائيين لأنّها تحتاج إلى اجتهاد شخصي في بنائها أو ترجمتها، في مقابل أنّها كجزئية تلعب دورا وفارقا كبيرا في مسار التكفّل وإعادة تقييم تقدّم العميل بناء على اقتراحات التدخّل المقدّمة له، وتفسير هذا التقدّم إن كان نتيجة لها أو لميكانيزمات طوّرها العميل في التعامل مع اضطرابات الكتابة التي يعاني منها أو لعوامل أخرى. إضافة إلى جزئية مهمّة جدا وهي ما يتعلّق بالانعكاسات على الجوانب الانفعالية والاجتماعية؛ أين نجد بأن الأخصائي الأرطفوني لا يعطي في تكوينه على العموم أي أهمية لهذه الجوانب على الرغم من أنّها واحد من مطالب النمو اللغوي والمعرفي التي تضبطه وتحدّده وتفسّره في مراحل معيّنة وجاء في ذلك الكثير جدا من النظريات. فإرجاء اللغة لهذا المطلب النمائي وتفسيرها في إطاره لا توجد في ظل نتائج الدراسة الحالية أو الدراسات السابقة كون النظرة إليها هي نظرة تصنيف ودور مخصّص بالأخصائيين في مجال علم النفس وفقط(حسب رأي الباحثة).

بالنسبة لإجراء ملاحظة السلوك ونوعية العلاقة: وهي الإجراء الغالب في نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة؛ أين يمكن تفسير ذلك أنّ الملاحظة تعتبر من أبسط الأدوات التي يمكن استعمالها، ناهيك عن أنّها ملاحظة عينة لمجموعة من الخصائص والسمات الشائعة، كما أنّ الأخصائيين وبعد مدّة من سنوات الخبرة(1.5 سنة إلى 11 سنة) يعتبرون أنّها تكفي لتحديد وتصنيف نوع الاضطراب.

في حين أنّها تعتبر أداة قائمة بحدّ ذاتها وتخضر لمعايير منهجية في البناء والقياس وكذلك في التطبيق؛ أين نجد أنّ كلا من الباحثين شنّافي(2019)، وبن فليس وحمودي(2019) قد لجؤوا إلى إخضاع أدواتهم إلى هذه المعايير ثم استعملوها.

وفي جزئية أخرى تتعلّق بنوع العلاقة (أم – طفل – أب) فهي الأخرى تأخذ نظرة التصنيف ودور المختصين في مجال علم النفس، على الرغم أنّها مؤشر محوري لبعض المظاهر العيادية التي نراها اليوم في اضطرابات الكتابة ويستطيع المختص من خلال تحديد نوع العلاقة(آمنة أو غير آمنة)، ومن خلال معرفة نوع أسلوب المعاملة الوالدية من تفسير هذه المظاهر واختصار الجهد والوقت، لأنّ هذه الأخيرة(أي المظاهر العيادية) تكون نتيجة لنوع تلك العلاقة وأسلوب المعاملة الوالدية وليست سبب .

بالنسبة لإجراء الفحص السريري أو العيادي (الاختبارات العيادية): في هذا الإجراء نجد بأنّ نتائج الدراسة الحالية جاءت ملخّصة لمفهوم إجراءات الدراسة ومكوناتها في الفحص السريري ومجموع الاختبارات التي يطبّقونها على العميل، وهي الملاحظة المشتركة مع نتائج الدراسات السابقة كما وضحنا سابقا بالتفصيل؛ أين يمكن أن نفسّر ذلك في عامل التكوين أين ترى الباحثة وحسب خبرتها في مجال طلبة تخصص الأرطفونيا لسنوات الليسانس والماستر أنّنا نفتقد إلى

ديناميكية ربط المقاييس بعضها ببعض في ظل أهداف تحدّد مجالات التدخل ودور المختص الأرطفوني، حيث أنّ هذا الربط هو ما سيُكوّن المفهوم الصحيح لإجراءات التشخيص فالتكوين الجزئي لكل إجراء في مقياس منفرد دون تحقيق الديناميكية بينها جعل هذه الفجوة في إجابات الأخصائيين التي قمنا بعرضها، في حين أنّ تجميعها كأفكار يُغطي إجراءات تشخيص اضطرابات الكتابة بنسبة معيّنة.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ مفهوم الفحص حسب ما رأينا في النتائج تعلّق فقط بتطبيق الاختبار دون تحديد نوعه من طرفهم، رغم أنّنا طلبنا تحديدها ما يقودنا إلى فجوة أخرى، وهي شروط الأخذ بنوع اختبار معيّن وتطبيقه للاطمئنان إلى نتائجه وتحقيق جزئية مكوّنة لهذا الإجراء ممثلة في التقييم المعياري une évaluation normative؛ أين نشير إلى ما يتعلّق بتكوين مقياس القياس النفسي الذي نجد فيه نفورا بالغا بين الطلبة، وهو أمر يحتاج فعلا إلى البحث والدراسة في أسبابه وحيثياته، أين ترى الباحثة أنّه يمكن أن يكون لطبيعة تخصص الأستاذ المكوّن في المقياس أثر في ذلك ولو كان بالشيء البسيط؛ من حيث أن يكون هو نفسه متخصصا في الأرطفونيا حتى يصل إلى تفعيل وربط المقياس بخصوصية الممارسة الأرطفونية وإعطائها طابع الدور ومجالات التدخّل. ومن جانب آخر في مدى دافعية الطالب أو المختص الأرطفوني في حدّ ذاته إلى التكوين ورغبته في إثراء وتصحيح معلوماته لتحقيق الإتقان وبلوغ الممارسة السليمة.

الاكتفاء بالملاحظة العينية كما أشارنا سابقا باعتبارها من الأدوات المتاحة وشائعة الاستعمال يعتبر تقييما وصفيا une évaluation descriptive عفويا لا يأخذ مصاف المعيارية إلّا تمّ تجسيده في أداة قائمة بحدّ ذاتها.

الجمع بين نوعي هذا التقييم يؤدينا إلى التحليلين الكمي والكيفي الذي يكون مقارنة مع الحالة العادية(جماعة الأقران) لتحديد طبيعة الأخطاء وجوانب التأثير ثمّ تحقيق عامل التنبؤ، وهي الجزئيات الغائبة في نتائج الدراسة الحالية من خلال إجابات المختصين الأرطفونيين الممارسين عينة البحث.

بالنسبة لإجراء التشخيص الأرطفوني: نعرف أنّ التشخيص الأرطفوني يكون على نوعين كل منهما يرتبط بما تخلص إليه نتائج النوع الأول؛ فالتشخيص الأرطفوني الأوّلي الذي يكون بعد تطبيق مختلف الفحوصات الأرطفونية المحتملة هو ما وجدنا أنّ نتائج الدراسة الحالية تصب فيه، دون تحديد لنوع التشخيص وأنّه ينتهي بوضع مجموع احتمالات أو فرضيات لأنواع اضطرابات تكون متقاربة ومتشابهة في الأسباب والمظاهر العيادية، ثمّ التشخيص الأرطفوني الفارقي الذي يكون بعد تطبيق الفحوصات الطبية(غير الأرطفونية) المكمّلة التي وجدنا كذلك أنّ نتائج الدراسة كانت تصب فيها دون تحديد نوع التشخيص وما ينتج عنه من وضع اقتراحات التدخّل الممكنة من وقاية(نصائح، إرشاد والدي) أو مراقبة أرطفونية(فحوصات وميزانية مراقبة، إعادة التربية الأرطفونية، تدخل تربوي ممثلا في الاستدراك أو التعويض تربوي)، وذلك بموجب ما يخلص إليه التشخيص من تحديد لنوع الاضطراب، ودرجة وخصوصيته. أين يلزم الأخصائي هنا أن يحدّد طلبا بضرورة وجود مرافقة بيداغوجية(المرافق المدرسي)، ووقتا إضافيا في جميع حالات الإجابة في الامتحان. ولمزيد من الفعالية من الأفضل أن نطلب القيام بالاثنين معا. ونجد أنّ كل هذه الإجراءات وما يوازيها موضّ في الجدول أسفله:

جدول رقم(190): يبين إجراءات تشخيص اضطرابات الكتابة حسب التراث النظري بالموازات مع نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة

الإجراءات المعتمدة في الدراسة بالنسبة لما جاء عليه التراث النظري				نتائج الدراسة الحالية	نتائج الدراسات السابقة
الإجراء	أهدافه				
المعلومات الإدارية	المعلومات المتعلّقة بالحالة.	تاريخ اكتشاف الاضطراب.	الخطوات التي تمّ القيام بها قبل الوصول إلى الأرطفوني.	x	x
تطبيق الميزانية الأرطفونية وتحديد الهدف منها	- معرفة الحالة(العميل) ومحيطه، ملاحظه سلوكه ونوعية العلاقة، تحديد الإضرابات، قدراته المعرفية. - اقتراح اختبارات مكملة. - الإعلام. - وضع برنامج علاجي(تدخل). - إعادة التربية.			✓	✓
تحديد الطلب وتفسيره				x	x
تاريخ الحالة(سوابق المريض)	- المظاهر النمائية والتطورية. - السوابق المرضية. - استراتيجيات التكفل المتّبعة وتقييماتها. - الانعكاسات على الجوانب الانفعالية والاجتماعية.			x	✓
ملاحظة السلوك ونوعية العلاقة	- الحالة – والمحيط(أب، أم ... الخ)			✓	✓
الفحص السريري أو العيادي (الاختبارات العيادية)	التقييم		تقييم معياري une évaluation normative تقييم وصفي une évaluation descriptive تقييم مرجعي معياري une évaluation critériée	✓	✓
	التحليل الكمي		ويكون مقارنة مع العادي	x	✓
	التحليل الكيفي		طبيعة الأخطاء ،جانب التأثير (présence d'effets) جانب المعالجة، ونجد فيه: نوعية الايماءات ، العوامل التنبؤية	x	✓

	التشخيص الأرطفوني	التشخيص الأوّلي	الفحوصات الأرطفونية المحتملة وغير الأرطفونية المكمّلة.	غيـاب Absence	x	x
				عـجـز Incapacité	x	x
				فقـدان (Perte) / alexie / graphie)	x	x
				Troubles - dyslexie / dysorthographie/dysgraphie)) اضـطرابـات	x	x
		التشخيص الفارقي			✓	✓
				تـأخر مـدرسي Retard scolaire	x	x
	التدخلات العلاجية المقترحة	نوع الاضطراب	الوقاية	الإعلام	x	x
				نصائح تربوية	x	x
				إرشاد والدي	x	x
		خصوصية الاضطراب	المر اقبة الأرطفونية	فحوصات وميزانية مراقبة	x	x
		درجة الاضطراب		إعادة تربية أرطفونية	✓	✓
				تدخل تربوي(استدراك أو تعويض تربوي)	x	x
	المر افقة البيداغوجية				x	x
	التنبؤ والمآل				x	x

من خلال الإجابة عن التساؤلين الأوّل والثاني فيما يتعلّق بشيوع اضطرابات الكتابة، والإجراءات التي يعتمدها الأخصائيون الأرطفونيون في تشخيصها عرض النتائج وتفسيرها حسب ما جاء في الدراسات السابقة والموروث النظري.

نجد أنّه لابد لنا من توليف هذه النتائج مع بعضها البعض ممّا سيعطينا بناء شرعية علمية في الوصول إلى الإجابة عن التساؤلين الثالث والرابع وصولا إلى عرض الوصف التفصيلي لدليل الكشف المبكّر المقترح من طرفنا.

حيث أنّ نتائج التساؤل الأوّل أكّدت لنا بما لا شك فيه من شيوع اضطرابات الكتابة في البيئة المدرسية وبشكل كبير، متزايد حسب رأي المختصين الأرطفونيين الممارسين.

وفي مقابل ذلك وجدنا أن هؤلاء المختصين أنفسهم إضافة إلى الدراسات السابقة لا يمارسون إجراءات تشخيص وتقييم واضحة ومحدّدة للعمل مع هذا النوع من الاضطرابات؛ وحتى يتجاوزون مفهوم الإجراءات إلى أدوات الفحص مباشرة، وهي ذاتها غير مصرّح بها بما يتنافى وشروط الأخذ بها إذا أردنا تحقيق عوامل القياس.

ولأنّ الممارسة الأرطفونية متمركزة حول إجراءات التشخيص والتقييم وما ينجر عنهما؛ انطلقنا نحن في هذين التساؤلين من التشخيص كمتغير ضمني في الكشف وهو الشق المتاح للشروع في بناء الدليل المقترح من جهة.

أمّا من جهة ثانية فإنّنا وفي الفصل الخاص بإشكالية الدراسة والتأسيس لها قد تطرّقنا بشكل مفصّل إلى تحديد فجوات البحث التي وقع فيها الباحثون وكان من أبرزها الاتجاه نحو دراسة الكشف المبكّر الذي وجدنا فيه نقصا في حين أنّه كمجال تدخّل، وكإجراء ممارسة له الأسبقية عن بقية الإجراءات لما له من أهمية واضحة في الحدّ من ظهور الاضطرابات خاصة منها اضطرابات الكتابة، ناهيك عن كون ما يخلص إليه يعتبر انطلاقة أوّلية وضرورية لبقية الإجراءات من حيث تقليل الوقت والجهد.

وبالاستعانة بما جاءت به نتائج الدراسة في أسئلة الاستبيان الإلكتروني حول اضطرابات الكتابة، تحديدا في السؤال رقم(07) في ما إذا كان الأخصائي يحوز على دليل علمي مرجعي يساعده في العمل بصفتك مختصا في الأرطفونيا، وتحديد نوع هذا الدليل في ما إذا كانوا يحوزون واحدا في السؤال الثامن، أين وجدنا بعد مقارنة النتائج تناقضا كبيرا لتجاوز عدد الذين صرّحوا بحيازتهم نسبة مقدّرة ب54.5%، في مقابل أنّهم رفضوا التصريح بها أو تقديم إجابات أخرى من قبيل (لا أعرف، لا يوجد، لا) بنسبة مقدّرة ب 86.95%

وهذا إن دلّ على شيء فإنّما يدل حسب رأي الباحثة على عدم وجود هذا الدليل، وهو ما أكّدته نتائج إجابتهم عن السؤال التاسع في إجماعهم على الاعتقاد بأنّ وجود هذا الدليل العلمي المرجعي سيساعدهم في العمل مع فئة ذوي اضطرابات الكتابة بنسبة 100%.

3- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثالث

نص التساؤل: ما هي المؤشرات التي يمكن الاستناد إليها على مستوى الوعي اللّساني في بناء دليل الكشف المُقترح؟

1-3 عرض نتائج التساؤل الثّالث

1-1-3 النتائج بالنسبة لمؤشر الخصائص اللغوية والمعرفية للطفل في المرحلة(قبل 06 سنوات / بعد 06 سنوات)

أ- بالنسبة للتطور اللغوي

جدول رقم(191): يوضح مكونات مجال التطور اللغوي

التطور اللغوي عند الطفل قبل 6 سنوات	المرحلة	التطور اللغوي عند الطفل بعد 6 سنوات	المرحلة
الأسماء	ما قبل العمليات المعرفية	المستوى الصوتي الفونولوجي	مرحلة العمليات المعرفية
الأفعال		المستوى المعجمي الدلالي	
الضمائر		المستوى المورفوتركيبي	
حروف الجر			
المفاهيم الأولية			
مجموع المفردات			

ب- بالنسبة للتطور المعرفي

جدول رقم(192): يوضح مكونات مجال التطور المعرفي

العمر	المرحلة وخصائصها
ما قبل العمليات المعرفية	00 – 06 سنوات
مرحلة العمليات المعرفية	07 – 08 – 09 – 10 – 11 – 12 سنة

2-1-3 النتائج بالنسبة لمؤشر منهاج اللغة العربية

أ- المكوّنات اللغوية المعتمدة للتلميذ في الطور الأوّل

- **بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي**

جدول رقم(193): يوضح المكونات اللغوية لمنهاج السنة أولى ابتدائي

المقاطع	المحاور	فهم المنطوق والتعبير الشفوي				فهم المكتوب		التعبير الكتابي
		الأساليب	التراكيب	الصرف	الرصيد اللغوي	القراءة والمطالعة	المحفوظات	
المقطع01	العائلة	المرحلة التحضيرية: تغطي هذه المرحلة المقطع الأوّل والذي يُعمل فيه على تهيئة المتعلمين ومساعدتهم على المجانسة والتكيف مع البيئة المدرسية وتطوير اللغة الشفوية وإدراك العلاقات بين الأشكال والرموز والأصوات والصور وتصحيح النطق وتنمية الرصيد اللغوي.			العائلة: أفراد الأسرة(الأب، الأم، الإخوة) المنزل(باب، غرفة، حمام، سرير، مطبخ، مقعد، غرفة النوم، أدوات)		قسما	الخطوط والأشكال الممهّدة للكتابة
المقطع02	المدرسة	أين، متى، كم، يا النداء، صباح، الآن، مساء، عندي، في الأوان	الجملة الاسمية البسيطة	ضمائر المتكلم أنا، نحن مع الماضي والمضارع	المدرسة، تلميذ، جرس، حصة، حقيبة، درس، صف، فناء، قلم، كتاب، كراس، معلّم، مكتبة، ورقة، طاولة.	الحرفان1و2 الحرفان3و4 الحرفان5و6		الحروف منفردة، الحروف في مختلف الوضعيات، الحركات القصيرة والطويلة.
المقطع03	الحي والقرية	ماذا، نعم، اليوم، غدا، أمس، القليل، الكثير	الجملة الفعلية البسيطة المكونة من فعل وفاعل	ضمائر المخاطب أنتَ، أنتِ، أنتم مع الماضي والمضارع	الحي والقرية(الشارع، بناية، رصيف، طريق) المهن(شرطي، طبيب، تاجر، سائق) المزرعة(فلاح، حقل، بستان، خم، محراث، فواكه)	الحرفان7و8 الحرفان9و10 الحرفان11و12		الحروف منفردة، الحروف في مختلف الوضعيات، الحركات القصيرة والطويلة.
المقطع04	الرياضة والتسلية	أين، متى، لا، ما، لم، أمام، وراء، هذا، هذه، هؤلاء	مطابقة الصفة للاسم في العدد والتذكير والتأنيث، مطابقة الفعل للفاعل في التذكير والتأنيث	ضمائر الغائب: هو، هي، هم مع الماضي والمضارع	الرياضة والتسلية: أنواع الرياضة(كرة القدم، السلة) رحلات، فضاءات اللعب، المعارض.	الحرفان13و14 الحرفان15و16 الحرفان17و18		الحروف منفردة، الحروف في مختلف الوضعيات، الحركات القصيرة والطويلة.
المقطع05	البيئة والطبيعة	أين، متى، يمين، بين،	الجملة الاسمية مع الظرف الجملة الفعلية	الأمر، الضمائر المنفصلة	البيئة والطبيعة: الحديقة(حديثة، شجرة، نخلة) الحيوانات(أرنب،	الحرفان 19و20 الحرفان21و22 الحرفان23و24		الحروف منفردة، الحروف في مختلف الوضعيات،

		يسار، ما أفعل، الألوان، هنا، هناك	مع الظرف	مع النهي ب: لا+ فعل مضارع	أسد، بطة، بقرة، حمامة) موارد(بحر، واحة)		الحركات القصيرة والطويلة.
المقطع06	التغذية والصحّة	لماذا، كم، كيف، فوق، تحت، و، ثمّ، أو، ربّما	الجملة الاسمية المنفية بـليس الجملة الاسمية المنسوخة ب: كان، صار	الضمائر المنفصلة مع النهي ب لم ولن+ فعل مضارع	الصحّة والتغذية: الجسم(الحواس الخمس) الطعام (الخبز، إفطار، برتقال، تفاح، طعام) النظافة	الحرفان25و26 الحرفان27و28 الهمزة+ مراجعة	الحروف منفردة، الحروف في مختلف الوضعيات، الحركات القصيرة والطويلة.
المقطع07	التواصل	من، ما، قبل وبعد، الترادف والتضاد، لـ، لأنّ	الجملة الفعلية المنفية ب: لا ولم مع المضارع الجملة الفعلية المنفية ب: ما مع الماضي لـ الشمسية +مراجعة التنوين+مراجعة	المضارع مع السين وسوف	التواصل: الاعلام الاتصال: تلفزة، راديو، أنترنت	مراجعة الحروف	كلمات مألوفة أل التعريف(الشمسية، والقمرية) والحروف
المقطع08	الموروث الحضاري	الذي، التي، الذين، الذي، التي، الذين، يا، أيها، أيتها.	الجمع المذكر والمؤنث السالمان، العطف	الضمائر المتصلة: الياء، الكاف، الهاء، كم، التاء، نا	الموروث الثقافي: الملابس(ثوب، حجاب، حذاء، سروال، عباءة) الأعياد والمناسبات.	نص حواري(01) (02) (03)	ينتج كتابة من أربع إلى ستة جمل استعمال علامات الوقف(النقطة، الفاصلة، التعجب، الاستفهام).

- **بالنسبة للسنة الثانية ابتدائي**

جدول رقم(194): يوضح المكونات اللغوية لمنهاج السنة الثانية ابتدائي

		فهم المنطوق والتعبير الشفوي				فهم المكتوب		التعبير الكتابي
المقاطع	المحاور	الأساليب	التراكيب	الصرف	الرصيد اللغوي	القراءة والمطالعة	المحفوظات	
المقطع01	الحياة والمدرسة	أين، متى، كم، يا النداء صباح، الآن، مساء عندي، لي	الجملة الاسمية: الخبر المفرد	المخاطب: أنت، أنت، أنتما، أنتن، مع الماضي والمضارع	المدرسة: التلميذ، جرس، حصة، حقيبة، درس، صف، فناء، قلم، كتاب، كراس، معلم، مكتبة،	نص مختار	نص شعري	الكتابة والإملاء مراجعة الحرفين 1و2/ 3و4/ 5و6

		الألوان			ورقة، طاولة			
المقطع02	العائلة	هل، ليلا، باكرا، شهرا، ذاك، ذلك، تلك، هذان، هاتان	الجملة الفعلية: المفعول به	المتكلم أنا، نحن مع الماضي والمضارع	العائلة: أفراد الأسرة(الأب، الأم، الإخوة) المنزل(باب، غرفة، حمام، دار، سرير، مطبخ، مقعد، غرفة النوم، أدوات)	نص مختار	نص شعري	الكتابة والإملاء مراجعة الحرفين 7و8/ 9و10/11و12
المقطع03	الحي والقرية	ماذا، نعم، اليوم، غدا، أمس، بعد، القليل، الكثير ما، لا، ليس، لم، لن	الجملة الاسمية: الجار والمجرور	المخاطب: أنت، أنت، أنتم، أنتن، مع المضارع	الحي والقرية: الشارع(بناية، رصيف، طريق) المهن(شرطي، طبيب، تاجر، سائق) المزرعة(فلاح، حقل، بستان، خم، محراث، فواكه)	نص مختار	نص شعري	الكتابة والإملاء مراجعة الحرفين 13و14/ 15و16/17و18 أنشطة كتابية متنوعة ينتج كتابة من6 إلى 08 جمل
المقطع04	الرياضة والتسلية	أين، متى، لا، ما، لم، أمام، وراء، هذا، هذه، هؤلاء	الجملة الفعلية: الجار والمجرور	ضمائر الغائب: هو، هي، هما، هم، هنّ مع الماضي والمضارع	الرياضة والتسلية: أنواع الرياضة(كرة القدم، السلة) رحلات، فضاءات اللعب، المعارض.	نص مختار	نص شعري	كتابة والإملاء مراجعة الحرفين 19و20/ 21و22/ 23و24 أنشطة كتابية متنوعة ينتج كتابة من 6 إلى 08 جمل
المقطع05	البيئة والطبيعة	أين، متى، يمين، بين، يسار، ما أفعل، الألوان، هنا، هناك أسماء الأفعال: حذار، هات، هاك، تعال، هيا	الجملة الاسمية: الخبر جملة	الأمر، الضمائر المنفصلة مع النهي ب: لا+ فعل مضارع	البيئة والطبيعة: الحديقة(حديثة، شجرة، نخلة) الحيوانات(أرنب، أسد، بطة، بقرة، حمامة) موارد(بحر، واحة)	نص مختار	نص شعري	كتابة والإملاء مراجعة الحرفين 25و26/27و28 الشمسية والقمرية التنوين أنشطة كتابية متنوعة ينتج كتابة من 06 إلى 08 جمل
المقطع06	التغذية والصحّة	لماذا، كم، كيف،	الجملة الفعلية:	الضمائر المنفصلة	الصحّة والتغذية:	نص مختار	نص شعري	التاء المفتوحة في الأفعال

		فوق، تحت، حروف العطف: و، ثمّ، أو، ربّما الإلزام: يجب، ينبغي، لابد، عليك	المفعول فيه	مع النهي ب لم ولن+ فعل مضارع	الجسم(الحواس الخمس) الطعام (الخبز، إفطار، برتقال، تفاح، طعام) النظافة			التاء المربوطة في الاسم المؤنث أنشطة كتابية متنوعة ينتج كتابة من 6 إلى 08 جمل
المقطع07	التواصل	من، ما، قبل وبعد، الترادف والتضاد، ل، لأنّ التوكيد: جميع، كل	الجملة الفعلية: الحال حروف الجر: من، إلى، على، في	المضارع مع السين وسوف	التواصل: الاعلام الاتصال: تلفزة، راديو، أنترنت	نص مختار	نص شعري	همزتا الوصل والقطع الأصوات المنطوقة غير المكتوبة(هذا، ذلك) الكاف، الباء، اللام مع ال أنشطة كتابية متنوعة ينتج كتابة من 06 إلى 08 جمل
المقطع08	الموروث الحضاري	الذي، التي، الذين، اللواتي يا، أيها، أيتها	العدد والمعدود حروف الجر: عن اللام، الكاف، الباء	الضمائر المتصلة: الياء، الكاف، الهاء، كم، التاء، نا، الواو، كما، هما	الموروث الثقافي: الملابس(ثوب، حجاب، حذاء، سروال، عباءة) الأعياد والمناسبات.	نص مختار	نص شعري	الذي، التي، الذين، اللواتي أنشطة كتابية متنوعة ينتج كتابة من 06 إلى 08 جمل

ب- المكوّنات اللغوية المعتمدة للتلميذ في الطور الثّاني

- **بالنسبة للسنة الثالثة ابتدائي**

جدول رقم(195): يوضح المكونات اللغوية لمنهاج السنة الثالثة ابتدائي

المقاطع	المحاور	فهم المنطوق والتعبير الشفهي		فهم المكتوب		التعبير الكتابي				
		الأساليب	الرصيد اللغوي	القراءة والمطالعة	المحفوظات	التراكيب النحوية	الصيغ الصرفية	الظواهر الاملائية	الكتابة	المشروع
يخصص الأسبوع الأول من السنة الدراسية لتثبيت المكتسبات المتعلّقة ب: – الجمل الإنشائية وخاصّة الأمر والنهي – ضمائر المخاطب وأساليب النفي والإغراء والتحذير – أفعال الإلزام ونحوها: يتوجب، يلزم، يقتضي، يجب عليك... – الجمل القصيرة واضحة الدلالة										
01	القيم الانسانية	ألفاظ التقدير: جزء ، كل ، جميع ، نصف ، ربع الاستدراك (لكن) حروف الربط : و ، ف ، ثم أو	رصيد خاص بآداب الأكل رصيد خاص بالقيم رصيد خاص بالحشرات	الأخوان، الوعد، النملة والفراشة	نشيد الأبوة والطفولة الآداب	الاسم الفعل النحو	المذكر والمؤنث	علامات الوقف التاء المربوطة في الاسم المفرد	ترتيب أحداث فقرة	كتابة قصة

02	الحيـــــاة الاجتماعية	مؤشـــرات زمنية بعـدما ، لمـا ، عندما الصـــيغ و الظـــروف الدالة على المكـــان (أمـــام ، بجانـــب ، على ، يمين ، يســـار ، قريبـا مـن ، بعيدا عن)	رصيد خاص بالأعياد الرصـــيد الخـــاص بالحُلي رصيد خاص بالصفات	**العيد ختان زهير التـــاجر والشـــهر الفضيل**	**رمضان الفتـــاة الجزائرية**	المفرد وجمع مذكر سالم +الســـين وسوف المفرد وجمع المؤنـــث السالم المفـــرد و جمـــع التكسير	حـــروف الاستقبال الســـين وسوف اســـم الفاعل	التـــاء المفتوحـة في الأسماء	التصـرف في أحداث نـص مـن حيـــث ترتيبها.	إنجـــاز بطاقـــة دعوة
03	الهويـــة الوطنية	**الاستثناء** سوى ، غير ، إلا **مؤشـــرات زمنية** في يـوم من الأيـام ، في أحـد الأيـام في يوم **الظـــروف الدالة على المكان** شـــرقا ، غربـــا ، شـــمالا ، جنوبا	رصيد خاص بالمهن رصيد خاص بالبطولة (المُرادفـات و الأضداد) رصيد خاص بـــالرموز الوطنية	**خدمـــة الأرض عمرياسف مـن أجلـك يا جزائر**	**نشـــيد الوطن العلم**	الفعـــل الماضي الفعـــل المضارع الفعل الأمر	اســـم المفعول	التنـــوين بالفتح التنـــوين بالضـــم و الكسر	إغنـــاء نـــص بعلامـات التـــرقيم والـــربط المناسبة	إنجـــاز بطاقـــة الســـيرة الذاتية

04	**الطبيعة والبيئة**	اليوم ، الأسبوع ، الشهر ، السنة **الأسماء الموصولة** اللذان ، اللتان **سرعة وقوع الحدث** ما إن ، حتى	رصيد خاص بالاصوات و الطبيعة رصيد خاص بالطيور رصيد خاص بالحيوانات البحرية	طاحونة سي لونيس الفصول الأربعة سرطان البحر	الطبيعة نشيد الشجرة	الجملة الفعلية الجملة الاسمية جمل اسمية أخرى	ضمائر المتكلم ضمائر المُخاطب	التاء المفتوحة في الأفعال	انتاج نص سردي مغنى بحوار	كتابة لافتات لحماية البيئة
05	**الصحة والرياضة**	**الاحتمال** قد يفعل ، ربما يفعل **انتهاء حدث إلى حدث آخر:** فعل ماض + حتى + فعل ماض **صيغة التمني :** ليت	رصيد خاص بالألعاب الرياضية رصيد خاص بالطب رصيد خاص بالتغذية	**كرة القدم مرض نزيم الغذاء المفيد**	**الفاكهاني كرة القدم**	المفرد و المثنى كان و أخواتها دلالات كان و أخواتها	ضمائر الغائب	الأسماء الموصولة ب (لام) واحدة الأسماء الموصولة بلامين	انتاج نهاية لنص سردي قصير مستعينا بما ورد في المقدمة	إعطاء تعليمات
06	**الحياة الثقافية**	**الاستمرار في الماضي :** كان يفعل **أفعال الشروع :** أخذ ، بدأ ، شرع **ألفاظ التدرج** شيئا فشيئا ، الواحدة تلوى الأخرى	رصيد خاص بالموسيقى رصيد خاص بالمسرح رصيد خاص بالتراث	**كم أحب الموسيقى: المسرح منطقة الأوراس**	**المسرح النحت**	جملة فعلية + حروف الجر الجملة الفعلية + الحال الاستثناء ب : إلا و سوف	الأسماء الموصولة (المثنى و الجمع) أسماء الاشارة مفرد ، مؤنث ، جمع	الألف اللينة في الأسماء	انتاج صلب موضوع لنص سردي مستعينا بما ورد في المقدمة والخاتمة	إنجاز ملصقات اشهارية

07	**عالم الابتكار والاختراع**	فعل مضارع + يوميا / أسبوعيا **سرعة وقوع الحدث** فعل ماض + ما إن حتى **الاتجاهات**	رصيد خاص بوسائل الاتصال رصيد خاص بالطائرة رصيد خاص بالاختراعات	محمول جدتي بساط الريح البوصلة	الحاسب القاطرة	الجملة الفعلية + الصفة الجملة المنفية ب : لا و لم الجملة الاستفهامية	التحويل من الماضي إلى المضارع	الهمزة في أول الكلمة الهمزة المتطفرة بعد حرف ممدود	انتاج بداية لنص سردي مستعينا بالمعطى المقدم	كتابة قصة اختراع
08	**الأسفار و الرحلات**	**الشرط :** لو / لولا إن الشرطية	رصيد خاص بالدول و عواصمها رصيد خاص بحيوانات افريقيا	**مع سائق أجرة إيرلندي أوكوث**	**جدي بحار سندباد**	الجملة التعجبية مراجعة الظواهر النحوية	التحويل من الماضي إلى المضارع مع ضمائر المتكلم و المخاطب	الهمزة المتوسطة على الألف	انتاج نص سردي متكامل موظفا علامات الترقيم والأدوات المناسبة	كتابة أسطورة

3-1-3 النتائج بالنسبة لمؤشر المستوى الشكلي البسيط للغة(الصوتي الفونولوجي، المعجمي الدلالي، المورفوتركيبي)

جدول رقم(196): يوضح مكونات مؤشر المستوى الشكلي للغة

مستويات التحليل الشكلي للغة	المؤشرات
المستوى الصوتي	علامات الوقف
	علامات النبرات الصوتية
المستوى المعجمي الدلالي	مؤشر التنوع المعجمي
المستوى المورفو تركيبي	الأسماء النكرة
	الأسماء المعرفة
	علامات العدد
	علامات الجنس
	النعوت
	الظروف
	الضمائر
	الضمائر الموصولة
	الضمائر الاشارية
	أدوات الجر
	حروف العطف
	الأفعال
	الأفعال الماضية
	الأفعال المضارعة
	أفعال الأمر
	الجمل
	الجمل الاسمية
	الجمل الفعلية
	الجمل المبنية للمعلوم
	الجمل المبنية للمجهول
	الجمل المترادفة
	الجمل المتضادة
	الجمل الإخبارية
	الجمل الاستفهامية
	الجمل المنفية
	جمل صيغة الأمر

4-1-3 النتائج بالنسبة لمؤشر مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي

جدول رقم(197): يوضح مكونات مؤشر مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي

الرقم	المؤشر
2-1	مستويات الوعي الصوتي الفونولوجي
أوّلا	المرحلة الأولى: المهارات السمعية والفونولوجية الأوّلية
1	الميزانية الصوتية الفونولوجية
2	تدريبات الأصوات مع الحركات المساعدة
3	الانتباه إلى وجود صوت على درجات متفاوتة من القوة(من الضعيف إلى القوي)
4	فرز الأصوات وتحديد اتجاهها
5	تتبع الصوت
6	التمييز السمعي
1-6	التعرف على الصوت عموما
2-6	التعرف على صوت الانسان(التمييز المبكر بين الأصوات اللغوية والأصوات غير اللغوية)
7	التمييز
1-7	التعرف اللغوي على الآليات الأوتوماتيكية
2-7	التعرف اللغوي لقوائم مغلقة
8	الإدراك السمعي
9	إعادة تشكيل صوت
1-9	الاستماع إلى مجموعة أصوات مختلطة ومتتالية ثم إعادة تشكيلها
2-9	الاستماع إلى مجموعة أصوات لغوية دون معنى ثمّ إعادة تشكيلها
3-9	الاستماع إلى مجموعة أصوات لغوية ذات معنى ثم إعادة تشكيلها
4-9	أكوّن الأصوات و أكتب
5-9	أكوّن علامات الوقف و أكتب
6-9	أكوّن علامات النبرات الصوتية و أكتب
7-9	أستخرج من النص علامات الوقف و أكتبها
8-9	أستخرج من النص علامات النبرات الصوتية و أكتبها
9-9	أصحّح علامات الوقف والنبرات الصوتية و أكتبها
10-9	أكوّن جملا تحتوي على علامات الوقف والنبرات الصوتية معتمدا على الصور
11-9	تشكيل الأصوات (كلمة، جملة، نص)
12-9	تصحيح تشكيل الأصوات (كلمة، جملة، نص)
ثانيا	المرحلة الثانية: مهارات الوعي الفونولوجي المبكّرة والمتقدّمة
1	المراحل المبكّرة
1-1	التعرّف على المقاطع
2-1	التعرّف المبكّر على القافية
3-1	التعرّف على الحروف
1-3-1	المرحلة الأولى: العد الصحيح للأصوات
2-3-1	المرحلة الثانية: التعرف على الحروف المكونة للمقطع
4-1	المراقبة الفونولوجية
5-1	المعالجة الإرادية للمقاطع

6-1	المعالجة الإرادية للحروف
2	المراحل المتقدّمة
1-2	التمييز الفونولوجي
2-2	تقطيع الكلمات
3-2	الحذف المقطعي
4-2	الحكم على القوافي
5-2	الفونام الدخيل
6-2	الحذف المقطعي
7-2	البحث عن الكلمات التي لها نفس القافية
8-2	قافية مع كلمة مقصودة
9-2	الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة
10-2	حذف المقطع
11-2	الصوت الناقص
12-2	تعويض الحرف الأوّل
13-2	رصد القافية الدخيلة
14-2	رصد الدخيل للمقطع الأوّلي
15-2	الحذف المقطعي
16-2	الحذف الفونيمي
17-2	رصد الدخيل الفونيمي

5-1-3 النتائج بالنسبة لمؤشر مستوى الوعي المعجمي الدلالي(الطور الأوّل + الطور الثاني)

جدول رقم(198): يوضح مكونات مؤشر مستوى الوعي المعجمي الدلالي للطورين الأول والثاني

الرقم	المؤشر
01	المكوّنات اللغوية المعتمدة للتلميذ في الطول الأوّل
1-1	بالنسبة للسنة أولى ابتدائي الجيل الثاني
2-1	بالنسبة للسنة ثانية ابتدائي الجيل الثاني
ثانيا	الوعي المعجمي الدلالي
1	المرجع النظري للمرحلة اللغوية
2	اختبار تسمية(اختبار فحص للرصيد اللغوي في إطار المقاطع ومحاورها)
3	التنوع المعجمي (المقارنة والفهم)
2-3	المرحلة الأولى: عبارة عن ثلاث صور لحروف/كلمات/جمل/نصوص(10-20-30كلمة بالنسبة للسنة الأولى، و30- 60 كلمة بالنسبة للسنة الثانية) دلالتها موجودة ومرفقة.
2-3	المرحلة الثانية: عبارة عن ثلاث صور لحروف/كلمات/جمل/نصوص(10-20-30كلمة) دلالتها غير موجودة
3-3	التنوع المعجمي (اختبار الفهم والإنتاج)
4-3	الفهم والإنتاج: الهدف منه هو التحقق ممّا إذا كان الطفل قد فهم الحرف/الكلمة/الجملة/ النص و إنتاجهم
5-3	الفهم والترتيب
6-3	التنوع المعجمي: الحُكم على الحرف(قلب، حذف، ابدال، إضافة، تشويه)، الكلمة(القلب، الحذف، الابدال، الإضافة)، الجملة والنص (صحيحة تركيبيا وممكنة دلاليا، جملة صحيحة تركيبيا وغير ممكنة دلاليا، جملة خاطئة تركيبيا وممكنة دلاليا)، النص باعتبار عامل المؤشرات المحدّدة.

6-3	التنوع المعجمي (تحديد الفاعل في الجملة)
7-3	التنوع المعجمي(تعريف مكونات الجملة)
8-3	التنوع المعجمي(تحويل الجملة)
9-3	التنوع المعجمي (الحكم بالترادف أو بالتضاد)
1-9-3	الحكم بالترادف أو بالتضاد عن طريق الصور
2-9-3	الحكم بالترادف أو بالتضاد عن طريق الكلمات
3-9-3	الحكم بالترادف أو بالتضاد عن طريق الجمل

6-1-3 النتائج بالنسبة لمؤشر مستوى الوعي المورفوتركيبي للطورين الأول والثاني

جدول رقم(199): يوضح مكونات مؤشر مستوى الوعي المورفوتركيبي للطورين الأول والثاني

رقم	المؤشر
	المكوّنات اللغوية المعتمدة للتلميذ في الطور الأوّل والثاني
	بالنسبة للسنة أولى ابتدائي الجيل الثاني
	بالنسبة للسنة ثانية ابتدائي الجيل الثاني
أوّلا	الحكم على الروابط المورفواشتقاقة
1	بالنسبة للتنوع المعجمي(عدد الكلمات المختلفة): اختبار تسمية لفحص المعارف المورفواشتقاقية في إطار المقاطع ومحاورها
ثانيا	إنتاج الأشكال المشتقة
ثالثا	التقطيع المورفولوجي
رابعا	الحكم على الترتيب
خامسا	الحكم على مورفولوجية الكلمات(المقطع)

2-3 مناقشة نتائج التساؤل الثّالث

من خلال النتائج المعروضة في الجداول أعلاه يتضح لنا، أنّ المؤشرات التي يمكن الاستناد إليها على مستوى الوعي اللّساني في بناء أداة الكشف المُقترحة كانت مؤشرات أوّلية: ممثلة في الخصائص اللغوية والمعرفية للطفل في المرحلتين قبل06 سنوات، وبعد 06 سنوات، التطرق إلى منهاج اللغة العربية والمكونات اللغوية لكل طور من الطورين، ثم المستويات الشكلية البسيطة للغة الصوتي الفونولوجي، المعجمي الدلالي والمورفوتركيبي.

وهي ما رأت الباحثة أنّها تحتاج إليه في سيرورة ومسار اكتساب الوعي اللساني أين لا يمكن الاستغناء عنها طالما أنّ استعمالنا لمتغير الوعي اللساني كان في إطار إجراء الكشف المبكّر، وعليه لابد من تحديد وتقييم جميع المهارات التي يمسها وتدخل في تكوينه وتضبط هذا التكوين حتى نقوم بالتضمين الصحيح وفقا لأطر نظرية سليمة تراعي النمو اللغوي والمعرفي للطفل في كل مرحلة لغوية من جهة، وتحترم المسار الأكاديمي والكفاءات المستهدفة فيه من جهة أخرى.

ثمّ تطرقنا إلى مؤشرات الوعي اللساني الأساسية أين قمنا بتقسيمها إلى مستويات اللغة: الوعي الصوتي الفونولوجي، الوعي المعجمي الدلالي والوعي المورفوتركيبي من باب تسهيل الدراسة وتضمين كل مستوى بما يحتاجه ويستوفيه.

ويمكننا تفسير نتائج دراستنا المتعلّقة بهذا التساؤل من خلال ما يلي:

بالنسبة لمؤشر الخصائص اللغوية والمعرفية للطفل في المرحلتين قبل06، وبعد 06سنوات: أين حاولت الباحثة في هذا المؤشر أن تستعرض معايير التطورين اللغوي والمعرفي بوجه نظر سيكولسانية وسيكومعرفية؛ لا تنظر إليها كاكتساب ينتهي بانتهاء المرحلة اللغوية الحرجة للاكتساب من 0 إلى 06 سنوات؛ إنّما كبناء يتعرض لمختلف التحولات التي من شأنها أن تؤثر فيه حتى بعد هذا السن في ظل فترات حرجة أخرى لعل أهمها عامل التمدرس بمقوماته وأدواته التربوية، لتُعرّف وتفصل ما بين الاكتساب اللغوي كعملية عفوية أو التفكير في اللغة بعلمية وموضوعية تجعل الطفل قادرا على الحكم عليها دلاليا وتركيبيا فيما يسمى بالوعي اللساني كمرحلة أكثر تعقيدا نصل إليها ونحدّد مؤشراتها هي الأخرى.

والواقع أنّ الدراسات اللسانية والمعرفية تطرقت لمسألة اكتساب اللغة بالرجوع إلى مكونات النظام اللغوي بحد ذاته والمتمثلة في: الشكل(الفونولوجيا، المفردات، المورفولوجيا والتركيب)، والمحتوى(المعنى والدلالة)، والاستعمال(براغماتيا اللغة).

أين يتهيأ لنا أن تطور اللغة لدى الطفل يكتمل عند سن 04 أو 05 سنوات ، هذا الذي يعتبر صحيحا منهجيا، ولكنه خاطئ بشكل مثير من جهة أخرى .

هو صحيح من حيث أنّ :

- مستوى الفهم و إنتاج الكلام ملحوظ بالنسبة لطفل بهذا السن، مما يسمح له بالتواصل والتوظيف اللغوي بمستوى مهم.
- الطفل قد اكتسب الميكانيزمات القاعدية للنظام اللغوي بمختلف أقسامه: الفنولوجيا (علم الأصوات)، علم

المعاني (الدلالات)، الصرف تركيب و كذلك البراغماتي.

لكنه خاطئ من حيث أنّ:

- الطريق للوصول إلى المهارة اللغوية لأداء البالغ لا يزال طويلا و يحتاج مسارا إضافيا.
- ما هو هذا المسار الإضافي؟

يتمثل في التكملة (اكتساب اللغة بعد 5 سنوات)؛ لأنّ البحث النفسولغوي لم يكتشف سوى هذه الفئة العمرية (4-5 سنوات) منذ عدة سنوات. **(حدّار، بن فليس، 2022، ص66-84)**

وهي الجزئية التي انفردت بها هذه الدراسة حسب رأي الباحثة في تضمين التطور اللغوي كمؤشر بناء، ومعيار محكي تُقاس عليه بقية المؤشرات خاصة منها ما تعلّق بالمكونات اللغوية التي يحتويها منهاج اللغة العربية، ثمّ في تفسير نتائج الكشف التي يخلص إليها الدليل عند تطبيقه في جزئيات متعلّقة بجوانب التقييم المعياري والمرجعي.

أين نشير أنّ الدراسات السابقة تشير إلى ضرورة احترام النمو اللغوي عند الطفل، ولكن لم يتم إدراجها كجداول معيارية من جهة إلّا في مقاييس من نوع الهيلب والبورتج وكذلك إلينوي، ومن جهة أخرى لم يتم التطرق فيها إلى التطور اللغوي عند الطفل بعد06 سنوات للأسباب سابقة الذكر.

بالنسبة لمؤشر منهاج اللغة العربية والمكونات اللغوية المكوّنة له: أين كان ولابد من التطرّق لهذا المؤشر باعتبار أنّ منهاج اللغة العربية هو القالب اللغوي والمعرفي الذي يستمد منه الطفل ويُثري مكتسباته اللغوية وفقا للمستويات من المعجمية وإثراء رصيده اللغوي، وصولا إلى النفعية في استعمال هذه اللغة، حيث رأت الباحثة أنّه لا يمكن تجاوزها كمؤشر كونه سيشكّل محورية الدليل المقترح ككل، سواء في بنائه أو تضمينه أو في احترام المسار التكويني الذي تمّ توجيه الطفل خلاله في الطورين الأوّل والثّاني وذلك ليس من باب الاطلاع وفقط، إنّما باستخراج مضامينه وتفعيلها في كل مراحل الكشف في الدليل، بحيث سهرت الباحثة هنا على توزيع هذه المضامين على مختلف البنود المكوّنة أو محتوياتها. أين لا ننسى موازاتها دائما مع الخصائص اللغوية والمعرفية للطفل التي قامت كذلك بإدراجها.

ونشير أنّ كل من دراسات بن بوزيد مريم، وصدقاوي أمينة ولواني يمينة قد تطرّقوا إلى موضوع المنهاج، ولكن من باب الاطلاع وليس التضمين، ناهيك عن الوصول إلى استخراج المكونات اللغوية واسقاطها على معايير التطور اللغوي والمعرفي، واستخراج نمذجة الاكتساب.

بالنسبة لمؤشر المستويات الشكلية البسيطة للغة: التطرّق إلى مستويات اللغة في شكلها البسيط وتحديد مكوّنات كل مستوى منها ضرورة كان لابد منها ولا يمكن الاستغناء عنها؛ ذلك أنّ الوصول لمرحلة فهم الوعي اللساني كانت تحتاج إلى أسبقية في فهم المستوى الأبسط منها ومعرفة مكوناته ووحدات القياس فيه، ليكون المسار المعرفي سليم ومبني على أسس منهجية، وفي نقطة أخرى ترى الباحثة حسب اطلاعها أن الدراسات في مجال الوعي اللساني ما تزال حديثة الظهور والتناول، أين كان يجب لها أن تغطي ثغرات بحثها فيه بما يتطلّبه المستوى اللساني من مكونات، حيث قامت بتوزيعها على مستويات الوعي اللساني مع تضمين منهاج اللغة العربية ومكوناته أيضا لتكوّن توليفة لسانية تراعي المسار التكويني وتحترم التطور اللغوي عند الطفل قبل وبعد 06 سنوات.

حيث أنّه بالاطلاع على الدراسات السابقة نجد أنّ دراسة الباحث سيد أحمد بارة(2021)، قد اعتمدت على مستويات التحليل اللغوي البسيط في بناء أداته الخاصّة باختبار تحليل وتقييم الاكتسابات اللغوية عند التلميذ الجزائري(10-12سنة)، إضافة إلى دراسة الباحثة التي اعتمدت عليها بالأساس في تكوين هذا المؤشر، ممثلة في الشبكة التحليلية التقييمية للأسس المعتمدة في كتاب اللغة العربية الجيل الثاني للسنة الثالثة ابتدائي(8-9سنوات) لنفس الباحثة (حدّار، 2019).

بالنسبة لمؤشر مستويات الوعي اللساني: وهو المؤشر الذي بُنيت عليه هذه الدراسة بالأساس، وجاء هذا التساؤل ليجيب عليه، ولكن للضرورة البحثية جاء كمؤشر أساسي بعد مجموع المؤشرات السابقة الأوّلية له؛ حيث أنّه ولتسهيل دراسته واعتماده في بناء دليل الكشف المبكّر المقترح تمّ تقسيمه إلى مستويات الوعي الصوتي الفونولوجي، المعجمي الدلالي والمورفوتركيبي، ثمّ كان تضمين هذا التقسيم حسب المكونات اللغوية والكفاءات الختامية لكل طور، لتخدم الكشف في مستوييته المحّددين وتحقيق هدف التنبؤ كمحور ديناميكي يقوم عليه هذا المتغير ومستوياته المكونة.

أين نرى من خلال الدراسات السابقة أنّ اعتماد الوعي اللساني في بناء أي أداة شائع الاستعمال في الدراسات التي تمّ اعتمادها في تحليل هذا المتغير، خاصة منها في الوعي الصوتي الفونولوجي، وتقل تدريجيا بالنسبة للوعي المورفوتركيبي والوعي المعجمي الدلالي وذلك بشكل منفصل، أي بناء أو حتى تكييف كل أداة لمستوى وعي لساني محدّد.

وفي جزئية أخرى لم نجد أي دراسة قامت ببناء أداة أو دليل اعتمادا عليه كمتغير في الكشف المبكّر، أين نذكر مجموع الأدوات الموجهة للمعلّم من طرف وزارة التعليم العالي بالمملكة السعودية، التي كانت ذات نمط تقييمي توجيهي ولكن دون التطرق لمتغير الوعي اللساني في تضمين بنائها.

أمّا من خلال تضميننا للتراث النظري فنضيف أنّه و**بالنسبة لمستوى الوعي الصوتي الفونولوجي** أين تمّ العمد إلى طرح مستويات الوعي الفونولوجي ممثلة في المستوى الإبيوفونولوجي، المستوى الميتافونولوجي، والمستوى الفونولوجي ذلك لتأكيد جزئية مهمة في تضمين مؤشرات الوعي اللساني ككل في ضرورة أنّ تحقيق إجراء الكشف المبكّر بالاعتماد على محورية التنبؤ كخاصية مميزة لمتغيّر الوعي اللساني تحتاج منّا تفعيل كل مكوّنات هذا الأخير وصولا إلى مستويات الوعي البسيط والمعقّد. هذا التحقيق الذي يأتي من خلال محور التقييم الذي نجد بأنّ الأدوات المتوفرة فيه متعدّدة من حيث تقييم المعارف المتعلّقة بمعالجة القافية، وتقييم المعارف المتعلّقة بالفونام بالنسبة لدراسة شنافي عبد المالك(2019)، ونشير هنا إلى مراجعة كاتس Katz ورفاقه الإجراءات المستخدمة في تقييم الوعي الفونيمي ووجدوا أنّ الباحثين قد استخدموا ما يزيد عن 20 مهمة لقياس الوعي الفونيمي في الكلمات، وأثناء تحليلهم لهذه الإجراءات تمّ تصنيف هذه المقاييس إلى ثلاث مجموعات عريضة: المجموعة الأولى تتعلّق بتحليل الفونيم، المجموعة الثانية تتعلّق بتركيب الفونيم، والمجموعة الثالثة تتعلّق بمطابقة الصوت وقد حاولنا في إطار ذلك تلخيص مجموعة المقاييس الجاهزة والمتوفرة لتقييم الوعي الفونيمي إذ قمنا بعرض قائمة تتضمن 16 اختبارا ولخّصنا معلومات مهمّة حول كل منها تبيّن المدى العمري المناسب والمهارات التي يفحصها كل اختبار إضافة إلى الاستخدام المناسب والتطبيق والتصميم،

وبالرغم من أنّ بعض الاختبارات معيارية المرجع؛ إلّا أنّها تتضمن جميعا علاقات تنبئية راسخة بتطور مهارات تمييز الكلمة.

وبإسقاط ذلك على مجموع المؤشرات التي اخترناها لتكون مكوّنة لمستوى الوعي الصوتي الفونولوجي فإنّنا نجد بأنّ الباحثة عمدت إلى مختلف هذه الجزئيات في تضمينها للتقييم الذي جاء على مرحلتين: المرحلة الأولى: المهارات السمعية والفونولوجية الأوّلية، والمرحلة الثانية: مهارات الوعي الفونولوجي المبكّرة والمتقدّمة.

أمّا بالنسبة لمستوى الوعي المعجمي الدلالي: أين تمّ العمد إلى طرح الوعيين بالكلمة والجملة ثم إيفاء مجموعة الاختبارات المتوفرة لتقييم هذا المستوى؛ ذلك أنّ الدليل المقترح يتوازى معرفيا مع المرحلتين الثالثة والرابعة في مراحل تطور الوعي المعجمي الدلالي أين يعتبر الأطفال الكلمة كفعل للكلام، أي اعتبارها مجموعة من الحروف، ومن خلال هذا المعيار الكمي في إدراك الطفل للكلمة فهو لا يضع أدوات التعريف أو الضمائر أو أسماء الاشارة في خانة الكلمات بدعوى أنها لا تتوفر على الحروف الكافية وهذا المعيار هو دلالي بالدرجة الأولى، فالطفل يرفض الضمير (هي) ويقبل كلمة (قطة) ويبرر جوابه هذا بأن الكلمة الأخيرة موجودة في الواقع، أمّا في المرحلة الرابعة فهو يعتبر الطفل الكلمة جزء من السلسلة الكلامية، وقد نعثر في أجوبته استعمال مقولات تركيبية تعلمها في المدرسة، مثل: كلمة، اسم، فعل، صفة. وفي هذا الإطار يظهر جليا توزيعنا للمكوّنات الشكلية للمستوى المعجمي الدلالي البسيط على المستويات المعقدة للوعي المعجمي الدلالي، مع احترام كفاءة التخرّج المطلوبة لكل طور، وبناء على ذلك جاءت معالجة تقييم الوعي المعجمي الدلالي لكلّ طور على حدى لتفعيل آليات الكشف المبكّر في مستويها.

وبالنسبة لمستوى الوعي المورفوتركيبي: أين تمّ العمد إلى طرح مستويات تطور الوعي المورفوتركيبي من اكتساب التراكيب ومراحلها وصولا إلى إصدار الأحكام التركيبية الواعية التي لا تظهر إلا بعد سن 7 سنوات وهي المرحلة العمرية الموافقة لبداية الطور الأوّل كمستوى من مستويات الكشف المبكّر التي حدّدتها الباحثة في العينة الممثلة. فنجاح الأطفال في مثل هذه المهام يعود إلى معرفتهم الضمنية باللغة على الرغم من أنّ روندال Rondal يشير لوجود صعوبة في التمييز بين أحكام الطفل التركيبية والأحكام الدلالية.

وفي محاولة لتذليل هذه الصعوبة كانت الفكرة كذلك في توزيع المكوّنات الشكلية للمستوى المورفوتركيبي البسيط على المستويات المعقدة للوعي المورفوتركيبي، مع احترام كفاءة التخرج المطلوبة لكل طور، وبناء على ذلك جاءت معالجة تقييم الوعي المورفوتركيبي الذي بالبحث في كلمات الجُمل وترتيبها، وأثر كل كلمة منها في الأخرى تقديما وتأخيرا؛ أي علاقة كلمات الجملة بعضها ببعض، وكذلك أنواع الجمل ووظائفها.

4- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الرابع

نص التساؤل: ما هي المؤشرات التي يمكن الاستناد إليها على المستوى الإملائي في بناء دليل الكشف المقترح؟

4-1 عرض نتائج التساؤل الرابع

4-1-1النتائج بالنسبة لمؤشر المهارات الأولية والعمليات المعرفية النمائية

أ- المؤشرات بالنسبة للمهارات الأوّلية الخاصة بالولي

مجال المهارات الحركية الكبيرة

جدول رقم(200): يوضح مكونات مجال المهارات الحركية الكبيرة

الرقم	المهارة	العمر
	اللعب الثنائي	
1	يقود دراجة (3 عجلات) مستخدما البدالات حول الأشياء ، يلف، يقف ويبدأ	4,4-3,2
2	يتعلق على عارضة بيديه وظهركفه إلى أعلى	5,6-4,6
3	يبقى متوازنا على سطح متحرك	6,6-5
4	يكمل شقلبة إلى الخلف	6-5,10
5	يرفع جذعه عن الأرض للوقوف	6,6-5,10
6	يرفع جسمه عن الأرض لإكمال(push up)واحدة	6,6-5,10
	التوازن الحركي	
07	يمشي إلى الأمام بين خطين متوازيين بطول 5 أقدام	3,8-3
08	يمشي عشرة أقدام على خط عرضه 2 بوصه	3,8-3,2
09	يمشي أربع خطوات على لوح مسطح اتساعه 4 إنش بدون أن ينزل رجله على سطحها	4,5-4,4
10	الوقوف والتوازن	
11	يقفزعلى الأقل 12 بوصة للأعلى هابطا على كلتا قدميه	4-3
12	يقفزمن فوق درجة (عتبة) ارتفاعها 12 بوصة بكلتا القدمين معا	3,6-3,2
13	يقفزللأمام مسافة قدمين ضاما قدميه (مع بعض)	4-3,4
14	يقفزإلى أعلى خمس مرات	4,2-3,4
15	ينط إلى الأمام 10 أقدام على أي قدم دون مساعدة	5,8-4,6
16	يثب إلى الأمام	6-5
	السباحة	
17	يجلس على درج المسبح للعب برجله في الماء	6-3
18	يسمح لجسده بأن يطفو قليلاً في الماء	6-3
19	يقف في ماء يصل مستوى حتى خاصرته	6-3
20	ينفخ فقاقيع في الماء	6-3
21	يقطع عرض المسبح بمساعدة	6-3
22	يقطع عرض المسبح بدون مساعدة	6-3

23	يدخل وجهه في الماء	6-3
24	يدخل ويخرج من المسبح بأمان	6-3
25	يغطس ويخرج من الماء 5 مرات ممسكاً نفسه	6-3
26	يدخل رأسه تحت الماء ممسكاً أنفاسه لمدة 10 ثواني	6-3
27	يفتح عينيه تحت الماء	6-3
28	يستعرض الأشياء تحت سطح الماء	6-3
29	يغطس ويخرج من الماء متنفساً بانتظام	6-3
30	يطفو فوق سطح الماء ثم يعود إلى وضع الوقوف	6-3
31	يعوم بطريقة السلحفاة	6-3
32	يعوم على بطنه	6-3
33	يعوم على ظهره	6-3
34	يعود إلى وضع الوقوف بعد أن يعوم على بطنه وظهره	6-3
35	ينزلق/ يغطس تحت الماء مسافة 2 دم إلى 5ق دم	6-3
36	ينزلق على بطنه تحت الماء راكلاً بقدميه مسافة 2 قدم إلى 5 قدم	6-3
37	ينزلق على ظهره تحت الماء بمسافة 2 إلى 5 قدم	6-3
38	ينزلق على ظهره راكلاً بقدميه مسافة 2 قدم إلى 5 قدم	6-3
39	يقفز في الماء من على العارضة برجلين منفرجتين حتى لا يغوص الرأس	6-3
40	يقفز في الماء من على العارضة ملمومتين ، يدفع القاع، يرتفع على سطح الماء	6-3
41	ينزلق إلى الماء على بطنه مع الركل والضرب المتكرر	6-3
	المشي والركض	
42	يمشي 10 أقدام سحبا دافعا العربة	3,8-3
43	ينزل الدرج بتبديل القدمين غير ممسك بالدرابزين	4-3
44	يمشي 20 قدم حول محيط دائرة بدون الخروج عن المحيط	4-3,2
45	يركض ويبدل الاتجاهات بدون توقف	4,7-3,8
46	يمشي 10 أقدام حاملاً أشياء مثل: (مكعبات كبيرة)	4,6-4
47	يمشي مثل حركة الفرس(تركت تركت)	5-4
48	ينزل الدرج حاملاشئ	5,5-5
49	يجري خلال حواجز متجنباً الأشياء	5,8-5
50	تحريك أداة(كرسي)	
51	يوقف الكرسي المتحرك في أي وضع	6-3
52	يحرك الكرسي المتحرك إلى الأمام باستخدام دفعه واحدة وتركه	6-3
53	يحرك الكرسي المتحرك إلى الخلف باستخدام دفعه واحدة وتركه	6-3
54	يلف الكرسي المتحرك بدائرة لليمين	6-3
55	يلف الكرسي المتحرك بدائرة لليسار	6-3
56	يضغط على فرامل الكرسي المتحرك للتوقف أو التثبيت	6-3
57	يرفع قدمه على الفرامل ليستأنف الحركة	6-3
58	ينتقل للأمام مسافة 10 أقدام على الكرسي المتحرك	6-3
59	ينتقل للخلف مسافة 10 أقدام على الكرسي المتحرك	6-3

60	ينتقل على طول الفصل على الكرسي المتحرك	6-3
61	ينتقل على مسافة طول الفصل على الكرسي المتحرك في دقيقة ولحدة	6-3
62	ينتقل مستخدما الكرسي المتحرك في مناطق متسعة للسير إلى الأمام والخلف واللف	6-3
63	ينتقل مستخدما الكرسي المتحرك في مناطق ضيقة للسير إلى الأمام، الخلف واللف	6-3
64	ينتقل للأمام خلال الممرات	6-3
65	يفتح الباب، ينتقل خلال الممر، يغلق الباب	6-3
66	ينزل من الكرسي المتحرك	6-3
67	يتبع قواعد الأمان في استخدام الكرسي المتحرك	6-3
68	يوقف الكرسي المتحرك في أي وضع	6-3

المجال الاجتماعي

جدول رقم(201): يوضح مكونات المجال الاجتماعي

م	المهارة	العمر
	مهارات التعلق التكيفية	
1	يلعب مع طفل آخر	3,2-3
2	ينتقل من نشاط إلى آخر	3,6-3,1
3	يبادر أو يحاول القيام بنشاط جديد	3,6-3
4	يتطوع للقيام بنشاط جديد	3,10-3,4
5	يحاول مرة أخرى عندما يفشل أو عند حدوث تغيير	3,10-3,6
6	يبقى هادئا عند حدوث تغيير	4,7-4,1
7	يقوم بأنشطة بحضور أو عندما يقوده شخص جديد	4,7-4,2
8	يتقبل التغيير في الروتين عند الطلب	5-4,7
9	يحاول عمل نشاط باستقلالية	5-4,7
10	يبتكر أنشطة خاصة به	5,4-4,10
11	يلعب ألعابا جماعية متتبعا القواعد	6-5
12	يكيف سلوكه ليتناسب مع القواعد والروتين في المو اقف المختلفة	6,6-5,2
	الهوية الذاتية	
13	يخبر بعمره واسمه	3-2,6
14	يسمي حيوان أليف أو صديق	3,6-3
15	يسمي الأقارب	3,8-3
16	يصنف الأطفال البالغين في مجموعات حسب جنسهم	3,8-3
17	يقول اسم المدينة عند إعطاء العنوان	4,6-3,8
18	يخبر عن شهر ميلاده	4,10-4,4
19	يذكر اسم الشارع واسم المدينة عند ذكر عنو انه	5-4,4
20	يقول اسم أبيه وأمه الأول والأخير	5,2-4,6
21	يقول رقم هاتفه	5,6-4,10
22	يخبر برقم تلفونه، رقم منزله، رقم الشارع واسم المدينة	5,6-4,10
23	يتعرف على يمين ويسار الآخرين	6,6-5
24	يخبر بيوم وشهر ميلاده	6-5,5
25	يتعرف على يديه اليمين واليسار	66-5,8

26	يستخدم يديه اليمين واليسار لتوجيه لآخرين في الصحبة	66-5,8
27	يخبر عن مسقط رأسه (المنطقة أو المدينة)	66-5,8
	الشعور بالمسؤولية و اتباع القواعد	
28	يجلس بهدوء عندما الاستماع للقصص ، التلفاز، الأفلام .... إلخ	4-3,3
29	يهدأ بعد فترة نشاط	3,10-3,6
30	يجلس دون أن يتحرك عندما يشترك في نشاط	3,10-3,7
31	يتصرف حسب رغبات الآخرين	4,6-4
32	يعيد / يرجع الألعاب إلى مكانها الصحيح	4,7-4
33	يهدأ بعد فترة نشاط وينتظر التعليمات	4,7-4
34	يتطوع للقيام بالمهارات	4,7-4,1
35	يتجاوب عندما يطلب منه أن يبقى ساكناً/ هادئاً	4,8-4,1
36	يطيع / يتكيف لقرار المجموعة	4,10-4,1
37	يتعامل مع انحراف (إذا إنحرف رأيهم عنه) الأشخاص باحترام	4,10-4,1
38	يجلس على الكرسي، ويقف في صف بدون حركة زائدة خلال النشاط	5-4,1
39	يقوم بنشاط غير مرغوب فيه	5,2-7,4
40	يتتبع القوانين المحددة سواء بوجود أو عدم وجود سلطة قائمة عليه	5,2-4,8
41	يخرج من المواقف " المغضبة و المثيرة"	5,10-5,3
42	يضحي برغبة عاجلة من أجل مكافئة لاحقة	6,6-5,5
43	يغير السلوك ليتناسب مع المواقف والأماكن الحالية	6,6-5,5
44	يتصرف حسب المواقف الاجتماعية في العمل ومواقف اللعب	6,6-5,5
45	يتحكم بانفعاله جيدا، يعبر عن مشاعره بطريقة مناسبة.	6,6-5,5
46	يتخذ قرار بشأن أعماله بإشراف قليل من البالغين	6,6-5,5
47	يتقبل مطابقات الودية	6,6-5,6
48	يلعب ويشتغل مع الآخرين بدون إزعاج	6,6-5,6
49	التفاعلات الاجتماعية واللعب	
50	يلعب مع شخص أو اثنان	3,2-2,6
51	يتناول الأشياء للعب	3,2-2,8
52	يتعاون أثناء وقت اللعب	3,6-2,8
53	يلعب مع شخص كبير	3,1-3
54	يلقي ويتجاوب مع التحية	3,6-3
55	ينظر إلى الشخص عندما يحدثه	3,8-3
56	يبقى هادئاً عندما لا تتحقق أهدافه	3,8-3
57	يشارك الألعاب/ الأدوات مع آخر	3,8-3
58	يظهر استقلالية عن البالغين	3,8-3
59	يبقى في مجموعة أثناء النشاط	3,8-3
60	يأخذ الأدوار	3,6-3,1
61	يساعد في مهام البالغين البسيطة	4-3,5
62	يحضر للنشاط عندما يطلب شخص مسئول منه ذلك	4-3
63	ينتظر دوره على الأقل مرتين	4-3,5
64	يلعب في مجموعة من ثلاثة أو أكثر	4-3,9

65	يشارك ألعابه مع أطفال آخرين	4,4-3,10
66	يطلب المساعدة عندما يحتاج	4,8-4
67	يتبع الأوامر	4,8-4
68	يلعب لعبة بسيطة متبعا التعليمات	5-4
69	ينتظم في نشاط جماعي تعاوني	5-4
70	يتجاوب مع أطفال آخرين	5,6-4,2
71	يظهر احترامه للملكية	5-4,5
72	يظهر روح رياضية جيدة عند الفوز أو الخسارة	5,6-5
73	يعبر عن مشاعره بطريقة متحكم بها	5,6-5
74	ينتظر للحصول عن الانتباه في موقف جماعي	5,6-5
75	يعتذر بتذكير	5,8-5
76	يلعب ألعاب الطاولة التنافسية	6-5
77	يساهم في أفكار المجموعة	6-5
78	يشرح عو اقب ونتائج عدم إتباع القو انين	6-5,5
79	يلتزم الصمت في الوقت المناسب	6-5,5
80	يتطوع لمساعدة الآخرين	6,6-5,6
81	يلعب الألعاب الصحية التي تحتاج دراية بقواعدها	6,6-5,6
82	يتصرف بلباقة مع الآخرين	6,6-5,6

مجال الاستقلالية

جدول رقم(202): يوضح مكونات مجال الاستقلالية

م	المهارة	العمر
01	يخلع الحذاء باستقلالية مع حل الأربطة	3,6-2,6
02	يفتح ويغلق السحاب	3,4-2,8
03	يخلع الملابس المفتوحة من الأمام من على الكتف إلى المعصم	3,4-3,2
04	يسحب البنطال من الخصر للقدم	3,4-3,2
05	يسحب للخارج الملابس المفتوحة من الأمام من على الكتف والظهر والذراع مع المساعدة	3,6-3,2
06	يسحب للخارج الملابس من على كلتا اليدين ومن أعلى الرأس	3,6-3,2
07	يسحب البنطال للأسفل من الخصر والمؤخرة إلى القدم	4-3,4
08	ينزع الملابس المفتوحة من الأمام بشكل تام	4-3,4
09	يفتح أزرار الملابس	4-3,6
10	يخلع ملابسه في الوقت المعتاد بدون تذكير	4,8-4
11	يفتح جميع أنواع الأشياء التي تغلق	5,2-4,6
12	يضع الثوب المفتوح من الأمام على الشماعة	5,8-5
13	يقلب الملابس للجهة الصحيحة	6,6-5,6
14	يرفع البنطال للنهاية من الأرض للخصر	3,2-3
15	يحضر ملابس معينة ويلبسها بدون الطلب	3,5-3
16	يضع كلتا يديه في الملابس المفتوحة من الأمام	3,6-3
17	يدفع الذراع في الكم الثاني ويسحب الملابس لكتفيه	3,6-3
18	يضع قميص (تي شيرت) بالوضع الصحيح	3,8-3

19	يلبس الشراب بشكل تام	3,8-3
20	يلبس الحذاء بشكل تام	4-3
21	يضع الحذاء في الرجل الصحيحة	4-3,2
22	يسحب الشراب للأعلى من باطن الرجل بالكامل	3,8-3,3
23	يضع الحذاء في باطن القدم والأصابع	3,8-3,3
24	يغلق من 2-3 أزرار (طقطق) الأمامية	3,10-3,4
25	يلبس الملابس في الوضع الصحيح لها	4,2-3,8
26	يربط أربطة الحذاء معاً	4,2-3,9
27	يغلق أزرار الملابس المفتوحة من الأمام	4,6-4
28	يلبس لوحده عندما يطلب منه ذلك	4,6-4
29	يلبس يومياً في أوقات محددة، بدون تذكير	6-4,2
30	يختارويستخدم الملابس المناسبة للجووالمكان	5,10-5
31	يربط الحذاء بشكل صحيح	6-5
32	يمسح السائل المراق منه	3,6-3
33	يشرب من البرادة (التي على شكل نافورة) بأن يفتح له شخص كبير	3,6-3
34	يمص باستخدام المزازوهو ممسكاً بالكأس بيد واحدة	4,7-4
35	يشرب من البرادة 0التي على شكل نافورة) بدون مساعدة من أحد البالغين	5-4,2
36	يساعد في تحميم جسمه عندما يحممه شخص بالغ	3,7-3
37	يساعد في تنشيف نفسه عندما ينتهي من الحمام	3,7-3
38	يغلق صنبور الماء عندما يطلب منه ومن تلقاء نفسه أيضاً	3,8-3
39	يضع الفرشاة أو المشط على شعره	3,8-3
40	يعلق الفوطة بعد الاستحمام	4-3,6
41	يسمح بغسل شعره	4,2-3,6
42	يغسل ويمسح يده بدون مساعده	4,2-3,6
43	ينشف الوجه بالمنشفة عند الطلب منه ومن تلقاء نفسه أيضاً	4,6-4,10
44	يضع صابون على الملابس	4,6-4,10
45	يغسل وينشف أعضاء جسمه	4,8-4
46	يحرك الفرشاة أو المشط داخل الشعر	4,8-4
47	يقدرحرارة الماء الساخن عندما يريه ذلك شخص بالغ	4,8-4
48	يستخدم المنشفة لتنشيف جسمه بعد الاستحمام	5-4
48	يغسل وجهه وأذنه أثناء الاستحمام	5,2-4,4
50	يغسل وجهه بالصابون عندما يطلب منه ومن تلقاء نفسه	5,2-4,6
51	يساعد عندما يغسل شعره شخص آخر	5,2-4,6
52	يغسل شعره مستخدماً أصابعه لفرك فروة رأسه	6,6-4,8
53	يستخدم المناشف الورقية لتنشيف اليدين في مو اقف وأماكن جديدة	6-5
54	يستخدم كلمة أو إشارة تعني أنه يريد الذهاب للحمام	3,6-2,6
55	يذهب للحمام في أوقات منتظمة بدون الطلب منه	4-3,4
56	يسحب السيفون بعد الاستخدام	4,8-3,8
57	يذهب للحمام عند الضرورة	4,8-4
58	ينظف نفسه بعد استخدام الحمام	5,6-4

59	يذهب للحمام بشكل منتظم	5-4,4
60	يغسل وينشف يديه عند الانتهاء من الحمام بدون تذكير	6-4,6
61	يعدل ملابسه قبل الخروج من الحمام	6-4,8
62	يسأل عن موقع الحمام في الأماكن الجديدة	6,6-5,4
63	يفرق بين دورة المياه الخاصة بالرجال والنساء في الأماكن الجديدة	6-5,5
64	يضع معجون الأسنان على الفرشاة ويبللها	3,5-3
65	يفرش أسنانه	4-3,4
66	يبصق معجون الأسنان للخارج	4-3,6
67	يغسل فرشاة الأسنان	4-3,6
68	يمضمض فمه وينشف يده بعد تفريش الأسنان	4-3,
69	يعيد معجون الأسنان والفرشاة لمكانها المحدد	4,8-3,10
70	يغلق غطاء معجون الأسنان	4,6-4
71	ينكش أسنانه	6,6-5,5
72	يفرش أسنانه بعد الوجبات أو في أوقات محدده	6,6-5,10
73	يمسح أنفه مستخدما المنديل بتذكير	3,2-3
74	ينف في المنديل مع بعض المساعدة	3,10-3,2
75	ينف في المنديل لوحده عندما يطلب منه ذلك	4,8-4
76	يرمي المنديل في المكان المخصص	4,8-4
77	يضع يده على فمه مستخدما المنديل عندما يعطس	5,6-4,6
78	يبلع الطعام الذي في الفم قبل أن يأخذ قضمة ثانية	3,5-3
79	يرفع ويوجه ملعقة الطعام لفمه مع قليل من الإراقة	3,6-3
80	يأكل بالشوكة مع قليل من الإراقة	3,6-3
81	يوجه الملعقة أو الشوكة لفمه بدون إراقة	4-3
82	يخدم نفسه على الطاولة، يصب ويغرف بدون إراقة	4-3
83	يحضر وجبات بسيطة للأكل	4,8-3,10
84	يأكل مختلف أنواع الطعام	4,6-4
85	يفتح أغطية الطعام ويخرج الأكل	5,4-4,4
86	يدهن بالسكين (الغير حادة)	5,6-4,6
87	يقطع بالسكين (الغير حادة)	6-5
88	يقطع بالسكين والشوكة	6,6-5

ب- المؤشرات بالنسبة للمهارات الأولية والعمليات المعرفية النمائية الخاصة بالأخصائي الأرطفوني

مؤشر الاستعداد للتمدرس

جدول رقم(203): يوضح مكونات مؤشر الاستعداد للتمدرس

الرقم	المؤشر
أوّلا	اختبار الانتباه stroop
ثانيا	اختبارات الإدراك
-1	الإدراك البصري
1-1	التمييز البصري
2-1	التذكر البصري
3-1	التحليل البصري
4-1	التكامل والتداعي البصري الحركي
-2	الإدراك السمعي
1-2	التمييز السمعي
2-2	التذكر السمعي
3-2	التفسير السمعي للتعليمات
4-2	الترابط السمعي الصوتي
5-2	الإيقاع(BIA)
-3	المعلومات وإدراك العلاقات
1-3	المعلومات
2-3	إدراك العلاقات
3-3	التصنيف
ثالثا	اختبارات الذاكرة
-1	الذاكرة العاملة(قصيرة المدى)
1-1	اختبار الذاكرة العاملة كلمات
2-1	اختبار الذاكرة العاملة جمل
3-1	اختبار الذاكرة العاملة أرقام
4-1	اختبار الذاكرة العاملة خطوط
-2	الذاكرة الدلالية
1-3	بند تسمية الصور
3-3	التصنيف والترتيب الدلالي
4-3	الفهم والربط الوظيفي للجمل
5-3	المعجم الدلالي
6-3	الحكم على الأشياء بالربط الدلالي
7-3	السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي
9-3	الرسم الدلالي الموجه
رابعا	اختبار إلينوي للقدرات النفس لغوية
1	اختبار الاستقبال السمعي

2	الاستقبال البصري
3	الترابط السمعي
4	الترابط البصري
5	التعبير اللفظي
6	التعبير العملي
7	الإكمال القواعدي
8	الإكمال البصري
9	التذكر السمعي
10	التذكر البصري
11	الإكمال السمعي
12	التركيب الصوتي
خامسا	اختبار الصورة الجسمية
سادسا	اختبار البنية الزمنية المكانية
سابعا	اختبار الجانبية
ثامنا	مقياس تقدير التآزر الحس حركي

4-1-2النتائج بالنسبة لمؤشر الخط

جدول رقم(204): يوضح مكونات مؤشر الخط

ميدان البنود	البنود	
محور مرحلة التحليل البصري	التناول السليم للورقة	
	احترام علامات الوقف	النقطة
		الفاصلة
		التعجب
		الاستفهام
		النقطتين
	رسم/كتابة الخطوط والأشكال الممهّدة للكتابة كاملة	التلوين داخل أحجام مختلفة ذات شكل منتظم
		التلوين داخل أحجام مختلفة ذات شكل عشوائي غير منتظم
		تتبع الخط
		تلوين شكل مركب
		التلوين حسب الاتجاهات المحددة(30)
		كل خط أو شكل يحاكي حرفا محددا، بمجموع 28 حرف أبجديا بشكل معزول/ مركّب (87)
		الحروف منفردة، الحروف في مختلف الوضعيات، الحركات القصيرة والطويلة(564)
		الحروف مركبة (24)
		أكتب الحروف التي تعرفها(84)
		كتابة البسملة (03)
محور مرحلة الصيوان الغرافيمي	دقة إدراك الكلمة	
	دقة الخطوط والأشكال	
	دقة النقط	
	كتابة تامة للحرف	
	دقة التشكيل	الفتحة
		الفتحتان
		الضمة
		الضمتان
		الكسرة
		الكسرتان

		السكون
		الشدّة
		دقة استعمال الفسح العلوية
		دقة استعمال الفسح السفلية
محور مرحلة النظام الألوغرافي		سرعة الإنجاز
		السلامة من أخطاء الخطوط والأشكال
		السلامة من الأخطاء الإملائية
محور مرحلة البرنامج الخطي الحركي		مرونة وطواعية الخط والربط
		التحكم في تزوية الخطوط والأشكال واستدارتها
		التحكم في تزوية الحروف واستدارتها
		اتقان رسم الخطوط والأشكال ذات ثلاث زوايا
		إتقان رسم الحروف ذات الثلاث زوايا
		طريقة مسك القلم
		وضع اليد والمعصم
		اعتدال ضغط الكتابة
		اعتدال حجم الخط والشكل
		اعتدال حجم الكتابة
		دقة رسم الخط والشكل
		دقة رسم النقاط
		إتمام غلق رسم الخط والشكل
		إتمام غلق الحروف
	اعتدال رسم	ح
		خ
		ج
		تفتح محاجر الحروف
		الوضوح
		احترام ترتيب السطور
		احترام اتجاه السطور(من اليمين إلى اليسار)
	توازن السطور	يكتب بشكل أفقي
		بشكل مائل للأسفل
		بشكل مائل للأعلى
	نمط خط موحّد(متناسق)	كبير
		متوسط
		صغير
		احترام الفضاءات بين الخطوط والأشكال
		احترام الفضاءات داخل الخطوط والأشكال
		احترام الفضاءات بين الكلمات
		احترام الفضاءات داخل الكلمات
محور مراحل مشتركة	نظافة الورقة	الورقة غير نظيفة بشكل عام

		وجود خربشة على الكتابة أو بينها
		وجود خربشة بعيدة عن الكتابة
		وجود رسومات بغرض التزيين
		وجود رسومات وأشكال أخرى
	سلامة الورقة	ورقة كاملة
		ممزقة
		مطوية أو منكمشة
		قُصاصة أو نصف ورقة
	نوع الورقة	ذات أسطر
		بيضاء
		بيضاء وقام بتخطيط الأسطر فيها
		نوع آخر
	جمال الخط	يعيد الكتابة فوق الحرف
		يكتب بأكثر من قلم في نفس الورقة
		يكتب بأكثر من لون في نفس الورقة

4-1-2عرض المؤشرات بالنسبة للإملاء

جدول رقم(205): يوضح مكونات مؤشر الإملاء

ميدان البنود	البنود	
محور المسلك الفونولوجي التجميعي	الالتباس بين الحروف المتشابهة نطقا	ق - ك
		ط - ت
		ص-س
		ض-د
		ظ - ذ
		س-ز
	صعوبة الوصل	أدوات العطف(و، ف، ثم، حتى، بل، لا، أو، أم، لكن)
		الأدوات السببية للربط(لأن – بما أن – سبب هذا – لكونه – لأجل ذلك – لكي – من هنا – بناء على ذلك)
		روابط التفسير(أعني – المقصود بذلك – معنى ذلك – أي – المراد)
		روابط التمثيل(من هذا القبيل – نحو – من ذلك – مثال على ذلك – مثلا – على سبيل المثال. الروابط الظرفية: أمام – خلف – وراء – تحت – فوق – هنا – هناك – عند – بينما – حيث – قبل – بعد – في أثناء – عندما – فيما)
		روابط الجواب(أجل – نعم – بلى – لا – كلا)
		روابط التعليل(لذلك – لذا – إذن – نخلص إلى – و أخيرا – في الختام – لام التعليل – لأجل ذلك – نستنتج – و هكذا – لأجل هذا)
		روابط التشبيه(كما – مثل – شبيه – نظير – مثال – الكاف – كذلك – سواء –

		هكذا – بمقدار)
		الروابط الشرطية (إذا – شرط أن – حسبما- تبعا – في حال)
		روابط المقابلة والتعارض (بينما – إلا أن – أما – بالعكس – غير أن – لكن – بخلاف ذلك بيد أن – بل – لكن – إذا كان – بالعكس – بالمقابل)
	صعوبة الفصل	بين حرفين
		بين كلمتين
		بين جملتين
		بين سطرين
		بين نصّين
	صعوبات المدود	**بالألف**
		بالواو
		بالياء
	صعوبات في الحركات	**الفتحة**
		فتحتان
		ضمة
		ضمتان
		كسرة
		كسرتان
		سكون
	صعوبة تو افق الكتابة مع ما يُملى	علامات الوقف
		علامات النبرات الصوتية
		كتابة متواصلة تتوافق مع ما يُملى
	صعوبة التنوين	ضمتين
		فتحتين
		كسرتين
محور المسلك المعجمي الإرسالي	الالتباس بين الحروف المتشابهة في الرسم الخطي	**ح-خ-ج**
		د-ذ
		ب-ت-ث
		ة - ه
		ع - غ
		ف – ق
		ص - ض
		ط - ظ
	الإبدال الدلالي	
	صعوبات التاء المربوطة	
	صعوبات التاء المفتوحة	
	صعوبات الهاء	في كتابتها
		الخلط بينها وبين التاء في نهاية الكلمة
		ة - ه

	صعوبات الهمزة بأنواعها	أ
		ـئـ
		ئـ
		ء
		ـأ
		ؤ
	صعوبة كتابة الحرف كاملا	لا يوجد
		مُشوّه
		ناقص
	مشاكل التنقيط	نقطة
		نقطتان
		ثلاث نقاط
		حذف كلي
		حذف جزئي
		زيادة
	صعوبات أل الشمسية	
	صعوبات أل القمرية	
	صعوبات الحروف التي تزاد في الكتابة	الألف
		الواو
	صعوبات الحروف التي تحذف من الكتابة	الألف(ذلك)
		الميم(نِعِمَّا)
		النون(عَمَّن)
		الواو
		الياء (آتٍ، راضٍ)
	صعوبات الألف اللينة	الألف اللينة المتوسطة(قال ، نام)
		الألف اللينة المتطرفة(هدى)
	صعوبة كتابة الكلمة	إملاؤها (21)
		قلب
		حذف
		إبدال
		إضافة
		تشويه

	صعوبة كتابة الجملة	إملاؤها(09)
		قلب
		حذف
		إبدال
		إضافة
		تشويه
	صعوبة كتابة الفقرة	إملاؤها(12)
		قلب
		حذف
		إبدال
		إضافة
		لا توجد كتابة نهائيا
		كتابة مشوهة(غير قابلة للقراءة)
		كتابة ناقصة
	الاستخراج بالتعرّف (30)	
	التصحيح على مستوى الكلمة(21)	
	التصحيح على مستوى الجملة(21)	
	التصحيح على مستوى النص(15)	
	التعويض (33)	
محاور مشتركة	صعوبة علامات الوقف	**فاصلة منقوطة**
		فاصلة
		نقطة
		نقطتان
		تعجب
		استفهام
		شولتين
	صعوبة في سرعة الإملاء	لا يحاول
		بطيء جدا
		بطيء
		متسرّع
	صعوبة عامّة في وضوح الخط وإنقرائيته	

3-1-4عرض المؤشرات بالنسبة للتعبير الكتابي

جدول رقم(206): يوضح مكونات مؤشر التعبير الكتابي

المعايير	المؤشرات		
الملاءمة	تحقيق الإنتاج	مستوى الكلمة بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي	
		مستوى الكلمة بالنسبة للسنة الثانية ابتدائي	
		مستوى الجملة بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي	
		مستوى الجملة بالنسبة للسنة الثانية ابتدائي	
		مستوى الفقرة بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي	
		مستوى الفقرة بالنسبة للسنة الثانية ابتدائي	
		تحدث/ صف الصورة من 04 إلى 06 جمل بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي	
		تحدث/ صف الصورة من 06 إلى 08 جمل بالنسبة للسنة الثانية ابتدائي	
		ترتيب أحداث فقرة	
		التصرف في أحداث نص من حيث ترتيبها	
		إغناء نص	بعلامات الترقيم
			بأدوات الربط المناسبة
		انتاج نص سردي مغنى بحوار	
		انتاج نهاية لنص سردي قصير مستعينا بما ورد في المقدمة	
		انتاج صلب موضوع لنص سردي مستعينا بما ورد في المقدمة والخاتمة	
		انتاج بداية لنص سردي مستعينا بما ورد في العرض والخاتمة	
		انتاج نص سردي متكامل	
	حجم الإنتاج	مستوى الكلمة بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي (10 إلى 20 كلمة)	
		مستوى الكلمة بالنسبة للسنة الثانية ابتدائي (20 إلى 40 كلمة)	
		مستوى الكلمة بالنسبة للسنة الثالثة ابتدائي (40 إلى 60 كلمة)	

		مستوى الجملة بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي (سطرونصف السطر)	
		مستوى الجملة بالنسبة للسنة الثانية ابتدائي (ثلاث أسطر)	
		مستوى الفقرة بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي (10 إلى 20 كلمة)	
		مستوى الفقرة بالنسبة للسنة الثانية ابتدائي (20 إلى 40 كلمة)	
		تحدث/ صف الصورة من 04 إلى 06 جمل بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي	
		تحدث/ صف الصورة من 06 إلى 08 جمل بالنسبة للسنة الثانية ابتدائي	
		ترتيب أحداث فقرة (36)	
		التصرف في أحداث نص من حيث ترتيبها (24)	
	إغناء نص	بعلامات الترقيم (57)	
	إغناء نص	بأدوات الربط المناسبة (27)	
		انتاج نص سردي مغنى بحوار(42)	
		انتاج نهاية لنص سردي قصير مستعينا بما ورد في المقدمة (39)	
		انتاج صلب موضوع لنص سردي مستعينا بما ورد في المقدمة والخاتمة (36)	
		انتاج بداية لنص سردي مستعينا بالمعطى المقدم (42)	
		انتاج نص سردي متكامل موظفا علامات الترقيم والأدوات المناسبة (42)	
		الكتابة دون الخروج عن الموضوع	
	احترام نمط النص	الحواري(سنة أولى)	
	احترام نمط النص	التوجيهي(السنة الثانية)	
	احترام نمط النص	السردي(السنة الثالثة)	
		هل يراقب عمله من أجل ملاحظة الأخطاء(بشكل مستمر أثناء الإنتاج أو عندما ينتهي تماما من الانتاج)	
		توظيف المطلوب(التقيّد بالتعليمة المرفقة)	
		هل يراقب عمله بالموازاة مع المطلوب(بشكل مستمر أثناء الإنتاج أو عندما ينتهي تماما من الانتاج)	
	تصنيف	على مستوى الحرف (96)	

	الأخطاء		على مستوى الكلمة (72)	
			على مستوى الجملة (18)	
			على مستوى النص (36)	
	تصحيح الأخطاء		على مستوى الحرف (96)	
			على مستوى الكلمة (72)	
			على مستوى الجملة (18)	
			على مستوى النص (36)	
الوجاهة والانسجام	وجاهة الأفكار		أن تكون الأفكارذات قيمة وتخدم الموضوع	
			أفكار مترابطة	
			التدرّج في بناء الموضوع	
			منطقية(لا يوجد تعارض، المثال السابق مفترسة/متوحشة)	
	الانسجام (أن تكون الأفكار منسجمة في مضمونها مع الموضوع ومرتبة ترتيبا منطقيا)		مقدمة	
			عرض	
			خاتمة	
			وجود التكرار	
	التوظيف	الرصيد اللغوي	السنة الأولى: العائلة، المدرسة، الحي والقرية، الرياضة والتسلية، البيئة والطبيعة، التغذية والصحّة، التواصل، الموروث الحضاري.	
			السنة الثانية: الحياة والمدرسة، العائلة، الحي والقرية، الرياضة والتسلية، البيئة والطبيعة، التغذية والصحّة، التواصل.	
			السنة الثالثة: القيم الإنسانية، الحياة الاجتماعية، الهوية الوطنية، الطبيعة والبيئة، الصحة والرياضة، الحياة الثقافية، عالم الابتكار والاختراع، الأسفار والرحلات.	
		الصيغ الصرفية والأساليب والتراكيب النحوية	السنة الأولى	
			السنة الثانية	
			السنة الثالثة	
		علامات الوقف وعلامات النبرات الصوتية	السنة الأولى	
			السنة الثانية	
			السنة الثالثة	
سلامة الخط والإملاء	أنظر النتيجة المتحصّل عليها في كل من بطاقتي الخط والإملاء		الخط (1041)	
			الإملاء (471)	
سلامة اللغة	اللغة الأم واللغة الثانية	كلمة دارجة	الاسم	

			محل أخرى فصيحة	الفعل
	الوعي اللساني (أنظر النتيجة المتحصّل عليها فيما سبق)		مستوى الوعي الصوتي الفونولوجي(3573)	
			مستوى الوعي المعجمي الدلالي (666)	
			مستوى الوعي المورفوتركيبي(243)	
الإبداع والإتقان	تنظيم العرض	تمايز الحروف		
		تمايز الكلمات		
		تمايز الجمل		
		تمايز الفقرات		
	الاستشهاد			

2-4 مناقشة نتائج التساؤل الرابع

من خلال النتائج المعروضة في الجداول أعلاه يتضح لنا، أنّ المؤشرات التي يمكن الاستناد إليها على المستوى الإملائي في بناء أداة الكشف المُقترحة كانت مؤشرات أوّلية ممثّلة في المهارات الأولية والعمليات المعرفية النمائية الموجّهة لكل من الولي والأخصائي الأرطفوني ، ومؤشّرات أساسية تتعلّق بكل من مؤشرات الخط ممثلة في محور مرحلة التحليل البصري، محور مرحلة الصيوان الغرافيمي، محور مرحلة النظام الألوغرافي، محور مرحلة البرنامج الخطي الحركي، محور المراحل مشتركة، ومؤشرات الإملاء ممثلة في محور المسلك الفونولوجي التجميعي، محور المسلك المعجمي الإرسالي، والمحاور المشتركة، إضافة إلى مؤشرات التعبير الكتابي ممثلة في الملاءمة، الوجاهة والانسجام، سلامة الخط والإملاء، سلامة اللغة، والإبداع والإتقان.

ويمكننا تفسير نتائج دراستنا المتعلّقة بهذا التساؤل من خلال ما يلي:

بالنسبة لتجاوز مطلب مؤشرات المستوى الإملائي: تعلّق التساؤل في هذه المرحلة بطلب المؤشرات التي نحتاجها على المستوى الإملائي فقط، في حين أنّنا نجد بأنّ الباحثة قد تجاوزت هذا الطلب إلى المهارات الأولية والعمليات المعرفية النمائية، وكل من الخط والتعبير الكتابي؛ أين يمكننا أن نفسر ذلك بما أظهره لنا المسار التكويني للطفل خلال أطوار التعلّم باعتبارها مؤشرا ديناميكيا في اقتراحنا لدليل الكشف، ومرجعنا في تضمينه، حيث نجد أنّ مرحلة التحضيري ارتبطت في منهاج اللغة العربية الموجّه بالخط كواحد من مكوّنات اكتساب الكتابة، ثمّ أنّ الطور الأوّل أي كل من السنة الأولى والثانية ابتدائي ارتبطتا بالإملاء إضافة للخط كمطلب ثانوي ومكمّل، والطّور الثالث ارتبط بالتعبير الكتابي إضافة لكل ما سبق سواء من ناحية المؤشرات التي تتعلّق بهذا التساؤل أو التساؤلات السابقة فيما يخص الوعي اللساني وارتباطه بعامل سلامة اللغة.

وفي نقطة أخرى طالما أنّ التطورين اللغوي والمعرفي يعتبران كذلك من المؤشرات والمحاور الديناميكية التي تمّ الاستناد عليها؛ فإنّه وحسب رأي الباحثة أنّه لا يمكن تقييم الإملاء كجزئية مكوّنة لمهارة الكتابة دون بقية مكوّناتها الأخرى فيما يتعلّق بالمهارات الأولية والخط والتعبير الكتابي ذلك لصعوبة الفصل بينها، وأنّ تقسيمها المعرفي جاء بهذا الشكل لتسهيل الدراسة على الباحثين وفقط، إضافة إلى أنّ المنتوج الكتابي للطفل يظهر ككليّة يجب النظر إليها من خلال مكوّناتها وليس جزئياتها إذا ما أردنا تحقيق الكشف المبكّر كمتغير أساس، نقيّمه بالشكلين المعياري والمرجعي لتحقيق نوع من التفسير والتصنيف.

إضافة إلى أنّ المفهوم التي تمّ تبنيه في هذه الدراسة للكشف المبكّر يجعله على مستويين، ولكل مستوى منهما أهداف تتحقق بتحقق مؤشرات الكشف فيها في المرحلة بحد ذاتها، ثم للمرحلة الموالية لها؛ ما جعلها تتماشى وتجاوز مطلب مؤشرات الإملاء وتوافق ما جاء عليه منهاج اللغة العربية للتحضيري وللطورين الأوّل والثاني.

أين يمكننا أن نمثّل ذلك من خلال المخطط التالي:

<table>
<tr><td colspan="8">الكشف المبكّر</td></tr>
<tr><td>مستوى الكشف</td><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td><td></td></tr>
<tr><td>توزيع منهاج اللغة العربية</td><td colspan="2">الاستعداد للتمدرس</td><td colspan="2">الخط (مطلب أساسي)</td><td colspan="2">الإملاء + الخط(مطلب ضمني ثانوي)</td><td>التعبير الكتابي+ الإملاء والخط وسلامة اللغة(مطالب ضمنية ثانوية)</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2"></td><td colspan="2">مرحلة التحضيري</td><td colspan="2">الطور الأوّل</td><td>الطور الثّاني</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2"></td><td>السنة أولى ابتدائي</td><td>السنة الثانية ابتدائي</td><td>السنة الثالثة ابتدائي</td><td>///////</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">الاستعداد</td><td colspan="2">وجود أو عدم وجود اضطراب</td><td>الاستعداد</td><td>وجود أو عدم وجود اضطراب</td></tr>
</table>

المخطط رقم(08): يبين توضيح توزيع مستويات الكشف المبكر على توزيع منهاج اللغة العربية

بالنسبة لتضمين المؤشرات في دليل الكشف المبكّر: جاءت مؤشرات المهارات الأولية والعمليات المعرفية النمائية موجّهة للولي كطرف أوّل في شكل جداول وسلالم نمو معيارية محدّدة في مجموعة من المجالات الممثلة في المهارات الحركية الكبيرة، المجال الاجتماعي ومجال الاستقلالية؛ أين ترى الباحثة أنّ الوصول إلى تحقيق الكشف المبكّر عن اضطرابات الكتابة لا يتعلّق بتدخل الأخصائيين وحدهم كون هذا الطفل المعني بهذه الاضطرابات يعتبر منتوجا لأسرة محدّدة تتميز ببيئة ثقافية ولغوية معيّنة، تحقق سطحا كبيرا من الممارسة والاحتكاك اليومي، وتشكّل دورا كبيرا فيما يكتسبه ويتشكّل عنده من قوالب لغوية ومعرفية، ناهيك عن كون الأسرة تحقق واحدة من أهم مطالب النمو وانعكاساتها. أين يمكن أن نفعّل هذه الخصائص في الممارسة العيادية، ونستفيد منها بطريقة أكثر موضوعية من خلال ضبط مجالات النمو في هذه السلالم لتسهيل التعامل معها وفهمها من طرف الوليّ والحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات من طرفه من جهة، ومن جهة أخرى بالسماح له كولي بالحصول على المعلومة الصحيحة والدقيقة لتحقيق الوعي بهذه المهارات والعمليات، هذا الوعي الذي سيسمح له في مرحلة لاحقة ببناء معرفة حول طبيعة الاكتساب والتعلّم الأكاديمي الذي يخضع له الطفل(الابن أو البنت) في ظلّها، ناهيك عن تقريره بأي ملاحظة يسجلها في حالة الشك بوجود خلل معيّن أو تقبّله لإشعار المعلّم و/أو الأخصائي بضرورة تقديم الابن إلى التقييم.

أين نجد ومن خلال الدراسات السابقة، أو حتى الأدوات والمقاييس المتوفرة من أمثلة البورتج والهيلب أنّها موجّهة للولي في شكل سلال نمائية يستعملها في الإجابة، التي تعود للأخصائي لتفسيرها وتحقيق الكشف المبكّر عن نوع الاضطراب المحدّد لها. ودراستنا الحالية في تضمينها لهذا المؤشر تبنّت فكرة هذه المقاييس وأكّدت عليها، وفعّلتها في مجال دراسة اضطرابات الكتابة.

أمّا بالنسبة للأخصائي الأرطفوني كطرف ثانٍ معني بمؤشرات المهارات الأولية والعمليات المعرفية النمائية، فهي تمثل لبنة أساسية من لبنات التقييم لأي نوع اضطراب لغوي نمائي عصبي؛ ذلك كون اللغة بناء كلّي متكامل يظهر بشكل متدرّج نتيجة لنضج وتطوّر هذه المهارات التي تسمح بالممارسة اللغوية السليمة في نوعيها الشفوي والمكتوب وأي خلل على مستواها يُحدث خللا في النوعين؛ ما يُشكّل مؤشرا اتفقت الدراسات السابقة في اصطلاح مفهوم له ممثل في الاستعداد

للتمدرس، وقامت الباحثة بتبنّيه وتضمينه في الدليل في شكل مجموعة من الاختبارات والمقاييس المكوّنة من اختبارات الانتباه بأنواعه، الإدراك بأنواعه، الذاكرة بأنواعها، اختبار إلينوي للقدرات النفس لغوية، اختبار الصورة الجسمية والبنية الزمنية المكانية، اختبار الجانبية، مقياس التآزر الحس حركي.

أين نجد ومن خلال الدراسات السابقة أنّ فكرة استعمال مفهوم الاستعداد للتمدرس ليست حديثة في ميدان الممارسة التربوية السيكولوجية؛ ولكن تبنّيها في ميدان الأرطفونيا قد يكون متفرّدا بهذه الدراسة(حسب اطلاع الباحثة) في نقطة، أمّا النقطة الثانية فهي أنّ استعمال هذه الاختبارات والمقاييس كان موزّعا لم يتم تجميعه في هيكلة واحدة ذات نظام قياس وتفسير موحّد ومتسلسل، إلّا في البطارية التقديرية لفتحي الزيّات(2009) في تشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.

أين نتشارك فكرة التوحيد معها، ونتجاوزها في جزئية تقديم الكشف المبكّر كإجراء عن التشخيص، وأنّ تطبيقها كاختبارات تخدم قياس الاستعداد قد يكون وفقا لمجموعة من الاحتمالات وفقا لتقرير يقدّمه المعلّم بناء على ما يملكه هو الآخر من شبكات للملاحظة تسمح له بذلك، أو الوليّ وما هو متاح له، ليكون الأخصائي مُطالبا بقراءة وتفسير نتائج مجموعة من الاختبارات مختلفة المصادر ونتيجة قراءتها ما يسمح له بتقرير تفعيل جزئية الاستعداد ليتم تجميع النتيجة الكلية من طرفه ووضعه لقرار التدخل المناسب.

وجاءت مؤشّرات الخط موافقة لمرحلة التحضيري كما هو محدّد في مؤشر منهاج اللغة العربية موجّهة للأخصائي الأرطفوني في شكل جداول ومخططات تخدم مجموعة من التعليمات والأنشطة التي تتطلب تفعيل مهارة الخط في القيام بها على مستويات تحترم ما جاء في المنهاج والخصائص النمائية للطفل في هذه المهارة بطريقة معيارية محدّدة في مجموعة من المجالات المقسّمة من البسيطة إلى المعقّدة منها.

أمّا بالنسبة للإملاء فقد جاء بنفس منوال ما جاء عليه الخط من حيث الشكل والمضمون لكنّ الإضافة كانت في جزئية التصحيح أين يُطلب من الطفل إجراء تصحيحات معيّنة على مستوى الحرف أو الكلمة أو النص، لكنّ توزيعه كان على الطورين أين ينتقل الخط في الطول الأوّل كمطلب نمائي ثانوي مرافق له، ويظهر الإملاء كمطلب نمائي أساسي يتم تقييمه والحكم عليه خلالها، ومن خلال تضمينه الذي يوافق الكفاءة المطلوبة لمنهاج اللغة العربية في السنتين الأولى والثانية ابتدائي. في حين نجد أنّ لكل واحدة من المهارتين أي الخط والإملاء بطاقة تقييم خاصّة تفصلهما؛ ذلك أنّ المكوّنات المحققة لكل مؤشر تختلف بينهما وبالضرورة اختلاف التقييم.

اسقاط التقييم مع هذه المرحلة أي الطور الأوّل يقابل السنتين الأولى والثانية والكشف المبكّر لوجود اضطرابات الكتابة في نوعيها الخط والإملاء جاء موافقا لنتائج دراسة الباحثة صدقاوي أمينة(2018) في القدرة على تقييم، تشخيص تفسير وتصنيف اضطرابات الخط والإملاء في هذه المرحلة. كما أنّ نتيجة التقييم بالنسبة لخصوصية الدليل في مرحلة الطور الأوّل يحقق لنا مجموعة من مستويات الكشف المبكّر تتعلّق بكل سنة على حدى، والسنتين مع بعض ثم السنتين معا في مقابل السنة الثالثة أي الطور الثّاني، وقد تمّ تفصيل ذلك في الوصف التفصيلي للدليل(أسفله).

بالنسبة للتعبير الكتابي فقد جاء مطلب أساسي للطور الثاني ما يقابل مرحلة السنة الثالثة ابتدائي يرافقه فيها كل من مهارتي الخط والإملاء إضافة إلى السلامة اللغوية(الوعي اللساني) كمطالب ضمنية وثانوية لا يتحقق كشف وجود اضطراب على مستواه إلّا بتحقق الكشف عن الاستعداد على مستواها كمطالب ضمنية في بداية السنة، ثمّ الكشف عن وجود أو عدم وجود الاضطراب في نهايتها.

أين جاء تضمينه على شاكلة مجموعة من الاختبارات والنصوص من البسيطة إلى المعقّدة منها، والتي تتطلّب من الطفل أن يقوم بالتصحيح ذلك أنّ هذا الأخير واحد من المحوريات المكوّنة للسلامة اللغوية من جهة، ومن جهة أخرى ما يدل على التحكم اللغوي كواحدة من مطالب الوعي اللساني.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة والأدوات التي تمّ الاعتماد عليها؛ نجد أنّ النموذج التي جاءت به الباحثة بونحوش فريدة (2022) يوافق ما تمّ العمل عيه في إطار التعبير الكتابي ويتماشى مع الكفاءة المطلوبة في منهاج اللغة من جهة، ومن جهة توافق كذلك إجراءات تقييم مهارة التعبير الكتابي التي جاءت بها الباحثة سهام العايب(2021)، واللتان بالأساس اعتمدت عليهما الباحثة في تطوير أداة التقييم الخاصة بها مع إضافة خصائص أخرى ما تعلّق منها بالجانب الأرطفوني وتضمين مؤشرات الكشف المبكّرة الخاصة به في هذه الدراسة، لتكون أوّل أداة توضح إجراءات تقييم هذه المهارة ذات طابع أرطفوني حسب رأي الباحثة.

5- وصف تفصيلي للدليل المقترح

1-5 التعريف بالدليل

هو عبارة عن تصميم مقترح لدليل قياس للكشف المبكر عن اضطرابات الكتابة في ضوء تحليل مستويي الوعي اللساني والإملاء عند تلاميذ المرحلة الابتدائي(التحضيري – السنة الأولى-السنة الثانية – السنة الثالثة ابتدائي) ممثل في الدليل الثلاثي للكشف المبكّر عن اضطرابات الكتابة الموجّه للوليّ والمعلّم والأخصائي الأرطفوني.

- حيث أنّ التصميم المقترح للدليل يتكوّن في **جانبه الشكلي من ثلاثة أجزاء**: جزء موجّه للوليّ، جزء موجّه للمعلّم، جزء موجّه للأخصائي الأرطفوني.
- ويتكوّن في **جانب المضمون من**: وصف الدليل، المؤشرات التي تمّ بناء الدليل عليها، الخصائص اللغوية والمعرفية للطفل في المرحلة(قبل 06 سنوات – بعد 06 سنوات)، الكشف المبكر(الهدف من الكشف المبكر، طرق الكشف المبكر عن اضطرابات التعلّم، الكشف بالنسبة للولي، الكشف بالنسبة للمعلّم، الكشف بالنسبة للأخصائي الأرطفوني).
- **يتكوّن في جانبه الإجرائي:** من مجموعة اختبارات ومقاييس وشبكات ملاحظة موجّهة للوليّ، للمعلمّ وللأخصائي الأرطفوني تم تبنيها، أو تطويرها أو بناؤها؛ ذات مفتاح تصحيح موحّد.

ويمكن تلخيص مخطط توضيحي للدليل كما يلي:

أوّلا: وصف الدليل	01	أهداف الدليل	ثانيا: المؤشرات التي تمّ بناء الدليل عليها	01	المؤشرات بالنسبة لمنهاج اللغة العربية	
	02	مصادر الدليل		02	المؤشرات بالنسبة للمهارات الأوّلية والعمليات المعرفية النمائية	
	03	ركائز الدليل		03	المؤشرات بالنسبة للوعي اللساني	
	04	ضبط المفاهيم		04	المؤشرات بالنسبة للخط	
				05	المؤشرات بالنسبة للإملاء	
				06	المؤشرات بالنسبة للتعبير الكتابي	
ثالثا: الخصائص اللغوية والمعرفية للطفل في المرحلة(قبل06 سنوات – بعد 06 سنوات)	01	مستوى التحضيري	رابعا: الكشف المبكر	01	الهدف من الكشف المبكر	
	02	الطور الأوّل				
	03	الطور الثاني		02	طرق الكشف عن اضطرابات التعلّم	
				03	الكشف بالنسبة للوليّ	الجزء الأوّل
				04	الكشف بالنسبة للمعلّم	الجزء الثاني
				05	الكشف بالنسبة للأخصائي الأرطفوني	الجزء الثالث
				06	أدوات الكشف بالنسبة للأخصائي الأرطفوني	

مخطط رقم(09): يوضح الدليل الثلاثي للكشف المبكّر عن اضطرابات الكتابة الموجّه للوليّ والمعلّم والأخصائي الأرطفوني

2-5 أهداف الدليل

1-2-5 الأهداف العامّة للدليل: تقديم دليل علمي إجرائي في مجال اضطرابات التعلم عموما واضطرابات الكتابة خاصّة، وتوحيد إجراءات العمل في الكشف المبكر عن اضطرابات التعلّم عموما واضطرابات الكتابة خاصّة؛ من خلال تقديم آليات محدّدة للكشف المبكّر عنها.

2-2-5 أهداف الدليل بالنسبة للوليّ: تمّ تحديد الأهداف الخاصّة بالوليّ بناء على آليات محدّدة للكشف المبكّر عن اضطرابات التعلّم عامة واضطرابات الكتابة خاصّة؛ وذلك بطريقة غير مباشرة تساهم على فترات متواترة في بناء وعي مُعيّن لدى الوليّ (الأسرة) يسمح بالتفاعل والممارسة السليمة في الحالة السوية أو في حال وجود اضطرابات الكتابة وفقا للعلاقة (وليّ(أسرة) – مدرسة – أخصائي).

3-2-5 أهداف الدليل بالنسبة للمعلّم: تمّ تحديد الأهداف الخاصّة بالمعلّم بناء على آليات محدّدة للكشف المبكّر عن اضطرابات التعلّم عامة واضطرابات الكتابة خاصّة؛ وذلك بطريقة مباشرة تساهم على فترات متواترة في بناء وعي مُعيّن لدى المعلّم يسمح بالتفاعل والممارسة السليمة في الحالة السوية أو في حال وجود اضطرابات الكتابة وفقا للعلاقة (معلّم(مدرسة) – وليّ – أخصائي).

مما يسمح بمساعدة المعلّم على متابعة التلاميذ عبر مختلف مراحلهم التعلُمِية بوضوح ووعي وفقا لأسس علمية واضحة تضمن الفهم السليم للسلوك والاستجابات، استخدام الاستراتيجيات التعليمية الأكثر ملاءمة من خلال فهم طبيعة السلوك والاستجابة، تنقيح الاستراتيجيات التعليمية المعتمدة عبر مختلف المراحل التعليمية بوضوح ووعي وفقا لأسس علمية واضحة تضمن له التدخل السليم في حالة ملاحظة أي سلوك أو استجابة لا تتناسب مع السلوكيات أو الاستجابات الكُلية أو المتوقعة.

4-2-5 أهداف الدليل بالنسبة للأخصائي الأرطفوني: تمّ تحديد الأهداف الخاصّة بالأخصائي الأرطفوني بناء على آليات محدّدة للكشف المبكّر عن اضطرابات التعلّم عامة واضطرابات الكتابة خاصّة؛ وذلك بطريقة مباشرة تساهم على فترات متواترة في بناء وعي مُعيّن لدى الأخصائي يسمح بالتفاعل والممارسة السليمة في الحالة السوية أو في حال وجود اضطرابات الكتابة وفقا للعلاقة (أخصائي أرطفوني، معلّم(مدرسة) – وليّ).

مما بتقديم مرجع علمي إجرائي في مجال اضطرابات التعلّم عامّة واضطرابات الكتابة خاصّة، توحيد إجراءات العمل وتنسيقها بين الولي والمعلّم والأخصائي لتكوين وعي يسمح بتحقيق إجراءات متكاملة، تقديم آليات محدّدة للكشف عن اضطرابات الكتابة، مساعدة الأخصائيين(الطلبة، الممارسين) على إثراء، استكمال وتصحيح معلوماتهم الأكاديمية والتطبيقية في مجال اضطرابات الكتابة.

3-5 مساروكيفية تطبيق الدليل

1-3-5 الكشف بالنسبة للولي: يمكن تفعيل دور الولي (الأسرة) كمحور أساسي في عملية متابعة الطفل وبالتالي تحقيق عملية الكشف بطريقة غير مباشرة أو حتى مباشرة في ثلاثة محاور أساسية:

- **المحور الأول:** وهو المتعلّق بالمتابعة المنزلية العادية(حال وجود الواجبات).
- **المحور الثاني:** القابلية للتعلّم والحصول على الإرشاد الوالدي من طرف المعلّم/الأخصائي.
- **المحور الثالث:** وهو المتعلّق بالمؤشرات المحدّدة بالنسبة للولي في المهارات الأوّلية.

- **ملاحظة وجود عجز معين وملء نموذج تقرير موجّه للمعلّم/الأخصائي مع شبكة الملاحظة المرافقة.**

2-3-5 الكشف بالنسبة للمعلّم: يمكن تفعيل دور المعلّم (المدرسة) كمحور أساسي في عملية متابعة التلميذ، وبالتالي تحقيق عملية الكشف بطريقة غير مباشرة أو مباشرة في أربعة محاور أساسية:

- **المحور الأول: ملاحظة تكرارواستمرار السلوك في ميادين فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي**، من خلال:

- شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصّة بالمتعلّم (ميدان فهم المنطوق والتعبير الشفوي).
- شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصّة بالمتعلّم (ميدان فهم المكتوب).
- شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصّة بالمتعلّم (ميدان التعبير الكتابي).

- **المحور الثاني: شبكة ملاحظة تكرارواستمرارسلوك الكتابة(الصعوبات المتعلقة بالمظهر العام للكتابة، أخطاء التعرف على الحروف والكلمات، أخطاء في الاستيعاب الكتابي، أخطاء في العادات والاستراتيجيات، الصعوبات المتعلقة بالأخطاء المرتكبة في الكتابة)**
- **المحور الثالث: شبكة ملاحظة تكرارواستمرار المشكلات السلوكية:** قائمة المشكلات السلوكية لأطفال المدرسة الابتدائية
- **المحور الرابع: ملء نموذج تقرير التوجيه إلى الأخصائي مرفقا بملاحظات تكرارواستمرار السلوك.**

4-3-5 الكشف بالنسبة للأخصائي الأرطفوني: يمكن تفعيل دور الأخصائي الأرطفوني كمحور أساسي في عملية متابعة التلميذ، وبالتالي تحقيق عملية الكشف من خلال نتائج التقييم المعياري والمرجعي بطريقة غير مباشرة أو مباشرة في أربعة محاور أساسية:

- **المحور الأوّل: التنسيق مع الولي فيما يتعلّق بـ:**

- **القابلية للتعلّم والحصول على الإرشاد الوالدي من طرف المعلّم/الأخصائي.**
- **متابعة المؤشرات المحدّدة بالنسبة للولي في المهارات الأوّلية، من خلال:** تلقي التقرير الخاص بملاحظة وجود عجز معين ونموذج التقرير الموجّه للمعلّم/الأخصائي، حضور الاجتماعات التي يتم تلبيتها من طرف الولي والوقوف على الموافقة على تقارير التوجيه والإحالة.

التقييم المعياري: يقوم هنا الأخصائي بتطبيق وحساب ناتج الاختبارات التقييمية الخاصة بالمهارات الأوّلية المحدّدة في شبكة الملاحظة الموجّهة للولي؛ حيث أنّ هذا التطبيق سيحدد المجال أو المجالات التي يعاني فيها التلميذ في مرحلة التحضيري الضعف بالموازاة مع التقرير الذي تمّ تقديمه من طرف المعلّم(ة) و/أو ولي الأمر.

والتقرير المقدّم من طرف الأخصائي في هذه المرحلة سيكون عبارة عن حُكم معياري يحدد فيه مدى استعداد التلميذ للالتحاق بالمدرسة(طفيف، متوسط، كبير، شديد)، ويقابله التنبؤ والوقاية من الدرجة الأولى.

التقييم المرجعي: بعد الحصول على النتائج يتم إضافتها ومقارنتها مع الخصائص اللغوية المعرفية للطفل في المرحلة(قبل 06 سنوات – بعد 06 سنوات)، والأداء العام لزملاء التلميذ في قاعة الدرس بحضور المعلّم المسؤول.

وحسب النتائج المحصّل عليها في تطبيق وحساب ناتج الاختبارات التقييمية المحددة يتم تقرير تدخلين، وذلك بعد استدعاء الوالدين(سواء كان الإشعار من طرفهم أو من طرف المعلّم):

- إذا كان حساب ناتج الاختبارات التقييمية المحددة(طفيف أو متوسط)، يوازي أو يقارب الخصائص اللغوية المعرفية للطفل في المرحلة(قبل 06 سنوات –بعد 06 سنوات)، و/أو مستوى الأداء العام للزملاء في القسم، يتم برمجة حصص(وقائية للتلميذ/ معالجة بيداغوجية) على حسب المجالات التي يوجد فيها ضعف عند التلميذ.
- إذا كان حساب ناتج الاختبارات التقييمية المحددة(كبير، شديد)، لا يوازي أو يقارب الخصائص اللغوية المعرفية للطفل في المرحلة(قبل 06 سنوات –بعد 06 سنوات)، و/أو مستوى الأداء العام للزملاء في القسم يتم تطبيق إجراءات التكفل العيادية بمختلف مراحلها لتحديد نوع وطبيعة الاضطراب.

- **المحور الثاني: التنسيق مع المعلّم فيما يتعلّق بـ:**

- **متابعة ملاحظة تكرار واستمرار السلوك (المجموع السالب والموجب/ متميز، نام، متعثر) في ميادين فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي.**
- شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصّة بالمتعلّم (ميدان فهم المنطوق والتعبير الشفوي).
- شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصّة بالمتعلّم (ميدان فهم المكتوب).
- شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصّة بالمتعلّم (ميدان التعبير الكتابي).

- **ملاحظة تكرارواستمرار سلوك الكتابة(الصعوبات المتعلقة بالمظهر العام للكتابة، أخطاء التعرف على الحروف والكلمات، أخطاء في الاستيعاب الكتابي، أخطاء في العادات والاستراتيجيات، الصعوبات المتعلقة بالأخطاء المرتكبة في الكتابة).**
- **ملاحظة تكرارواستمرار المشكلات السلوكية.**
- **تلقي نموذج تقرير التوجيه إلى الأخصائي مرفقا بملاحظات تكرارواستمرار السلوك.**

التقييم المعياري: يقوم هنا الأخصائي بتطبيق وحساب ناتج الاختبارات التقييمية الخاصة بمتابعة ملاحظة تكرار واستمرار السلوك، ملاحظة تكرار واستمرار سلوك الكتابة، ملاحظة تكرار واستمرار المشكلات السلوكية المحدّدة في شبكات الملاحظة الموجّهة للمعلّم؛ حيث أنّ هذا التطبيق سيحدد المجال أو المجالات التي يعاني فيها التلميذ في مرحلة التحضيري والسنة الأولى والثانية والثالثة ابتدائي الضعف بالموازاة مع التقرير الذي تمّ تقديمه من طرف المعلّم(ة) و/أو ولي الأمر.

والتقرير المقدّم من طرف الأخصائي في هذه المرحلة سيكون عبارة عن حُكم معياري يحدد فيه مدى استعداد التلميذ لاضطراب الكتاب(طفيف، متوسط، كبير، شديد)، ويقابله التنبؤ والوقاية من الدرجة الأولى.

التقييم المرجعي: بعد الحصول على النتائج يتم إضافتها ومقارنتها مع الخصائص اللغوية المعرفية للطفل في المرحلة(قبل 06 سنوات – بعد 06 سنوات)، والأداء العام لزملاء التلميذ في قاعة الدرس بحضور المعلّم المسؤول.

وحسب النتائج المحصّل عليها في تطبيق وحساب ناتج الاختبارات التقييمية المحددة يتم تقرير تدخلين، وذلك بعد استدعاء الوالدين(سواء كان الإشعار من طرفهم أو من طرف المعلّم):

- إذا كان حساب ناتج الاختبارات التقييمية المحددة(طفيف أو متوسط)، يوازي أو يقارب الخصائص اللغوية المعرفية للطفل في المرحلة(قبل 06 سنوات –بعد 06 سنوات)، و/أو مستوى الأداء العام للزملاء في القسم، يتم برمجة حصص(وقائية للتلميذ/ معالجة بيداغوجية) على حسب المجالات التي يوجد فيها ضعف عند التلميذ.
- إذا كان حساب ناتج الاختبارات التقييمية المحددة(كبير، شديد)، لا يوازي أو يقارب الخصائص اللغوية المعرفية للطفل في المرحلة(قبل 06 سنوات –بعد 06 سنوات)، و/أو مستوى الأداء العام للزملاء في القسم يتم تطبيق إجراءات التكفل العيادية بمختلف مراحلها لتحديد نوع وطبيعة الاضطراب. (المحددة في الجدول أسفله).

- **المحور الثالث: تطبيق أدوات الكشف بالنسبة للأخصائي الأرطفوني**
- **بالنسبة للاستعداد للتمدرس**

التقييم المعياري: يقوم هنا الأخصائي بتطبيق وحساب ناتج الاختبارات التقييمية الخاصة بمجال المهارات الأوّلية والعمليات المعرفية النمائية المحدّدة في الاختبارات والروائز الموجّهة للأخصائي؛ حيث أنّ هذا التطبيق سيحدد المجال أو

المجالات التي يعاني فيها التلميذ في مرحلة التحضيري والسنة الأولى والثانية والثالثة ابتدائي الضعف بالموازاة مع التقرير الذي تمّ تقديمه من طرف المعلّم(ة) و/أو ولي الأمر.

والتقرير المقدّم من طرف الأخصائي في هذه المرحلة سيكون عبارة عن حُكم معياري يحدد فيه مدى استعداد التلميذ للتمدرس(طفيف، متوسط، كبير، شديد)، ويقابله التنبؤ والوقاية من الدرجة الأولى.

التقييم المرجعي: بعد الحصول على النتائج يتم إضافتها ومقارنتها مع الخصائص اللغوية المعرفية للطفل في المرحلة(قبل 06 سنوات – بعد 06 سنوات)، والأداء العام لزملاء التلميذ في قاعة الدرس بحضور المعلّم المسؤول.

وحسب النتائج المحصّل عليها في تطبيق وحساب ناتج الاختبارات التقييمية المحددة يتم تقرير تدخلين، وذلك بعد استدعاء الوالدين(سواء كان الإشعار من طرفهم أو من طرف المعلّم):

- إذا كان حساب ناتج الاختبارات التقييمية المحددة(طفيف أو متوسط)، يوازي أو يقارب الخصائص اللغوية المعرفية للطفل في المرحلة(قبل 06 سنوات –بعد 06 سنوات)، و/أو مستوى الأداء العام للزملاء في القسم، يتم برمجة حصص(وقائية للتلميذ/ معالجة بيداغوجية) على حسب المجالات التي يوجد فيها ضعف عند التلميذ.
- إذا كان حساب ناتج الاختبارات التقييمية المحددة(كبير، شديد)، لا يوازي أو يقارب الخصائص اللغوية المعرفية للطفل في المرحلة(قبل 06 سنوات –بعد 06 سنوات)، و/أو مستوى الأداء العام للزملاء في القسم يتم تطبيق إجراءات التكفل العيادية بمختلف مراحلها لتحديد نوع وطبيعة الاضطراب. (**المحددة في الجدول أسفله**).

- **بالنسبة للوعي اللساني:**

التقييم المعياري: يقوم هنا الأخصائي بتطبيق وحساب ناتج الاختبارات التقييمية الخاصة بمجال الوعي اللساني المحدّدة في الاختبارات الموجّهة للأخصائي؛ حيث أنّ هذا التطبيق سيحدد المجال أو المجالات التي يعاني فيها التلميذ **في مرحلة الطور الأول** الضعف بالموازاة مع التقرير الذي تمّ تقديمه من طرف المعلّم(ة) و/أو ولي الأمر.

التقرير المقدّم من طرف الأخصائي في هذه المرحلة سيكون عبارة عن حُكم معياري يحدد فيه:

بالنسبة للسنة أولى ابتدائي: تقييم لمستويات الوعي اللساني المحددة في الوعي الصوتي الفونولوجي، الوعي المعجمي الدلالي، الوعي المورفوتركيبي التي يتمتع بها الطفل في المرحلة اللغوية بالإضافة إلى المكونات المهارية والمعرفية التي تتوفر عليها المرحلة التي تسبقها(التحضيري)؛ هذا التقييم يعتبر مُحددا لمدى الاستعداد المهاري المعرفي واللساني(طفيف، متوسط، كبير، شديد) لتلميذ السنة أولى ابتدائي للالتحاق بالمستوى اللساني لمرحلة السنة الثانية ابتدائي مما يحقق الوقاية من الدرجة الأولى والوقاية من الدرجة الثانية.

بالنسبة للسنة الثانية ابتدائي: تقييم لمستويات الوعي اللساني المحددة في الوعي الصوتي الفونولوجي، الوعي المعجمي الدلالي، الوعي المورفوتركيبي التي يتمتع بها الطفل في المرحلة اللغوية بالإضافة إلى المكونات اللسانية التي تتوفر عليها المرحلة التي تسبقها(السنة أولى ابتدائي) والمهارات الأوّلية والعمليات المعرفية النمائية؛ هذا التقييم يعتبر مُحددا لمدى الاستعداد المهاري المعرفي واللساني (طفيف، متوسط، كبير، شديد) لتلميذ السنة الثانية ابتدائي للالتحاق بالمستوى اللساني لمرحلة السنة الثالثة ابتدائي مما يحقق : الوقاية من الدرجة الثالثة، التثقيف الصحي، التقييم، التشخيص.

بالنسبة للطور الأول ككل(السنة الأولى والثانية ابتدائي): تمثلان مستوى الاستعداد اللساني (طفيف، متوسط، كبير، شديد) للإنتاج الكتابي(التعبير الكتابي بالنسبة للسنة الثالثة ابتدائي) ويقابله التنبؤ.

التقييم المرجعي: بعد الحصول على النتائج يتم إضافتها ومقارنتها مع الخصائص اللغوية المعرفية للطفل في المرحلة(قبل 06 سنوات – بعد 06 سنوات)، والأداء العام لزملاء التلميذ في قاعة الدرس بحضور المعلّم المسؤول.

وحسب النتائج المحصّل عليها في تطبيق وحساب ناتج الاختبارات التقييمية المحددة يتم تقرير تدخلين، وذلك بعد استدعاء الوالدين(سواء كان الإشعار من طرفهم أو من طرف المعلّم):

- إذا كان حساب ناتج الاختبارات التقييمية المحددة(طفيف أو متوسط)، يوازي أو يقارب الخصائص اللغوية المعرفية للطفل في المرحلة(قبل 06 سنوات –بعد 06 سنوات)، و/أو مستوى الأداء العام للزملاء في القسم، يتم برمجة حصص(وقائية للتلميذ/ معالجة بيداغوجية) على حسب المجالات التي يوجد فيها ضعف عند التلميذ.
- إذا كان حساب ناتج الاختبارات التقييمية المحددة(كبير، شديد)، لا يوازي أو يقارب الخصائص اللغوية المعرفية للطفل في المرحلة(قبل 06 سنوات –بعد 06 سنوات)، و/أو مستوى الأداء العام للزملاء في القسم يتم تطبيق إجراءات التكفل العيادية بمختلف مراحلها لتحديد نوع وطبيعة الاضطراب. (**المحددة في الجدول أسفله**).

- **بالنسبة للخط والإملاء:**

التقييم المعياري: يقوم هنا الأخصائي بتطبيق وحساب ناتج الاختبارات التقييمية الخاصة بكل من مجال الخط والإملاء المحدّدة في الاختبارات الموجّهة للأخصائي؛ حيث أنّ هذا التطبيق سيحدد المجال أو المجالات التي يعاني فيها التلميذ **في مرحلة الطور الأول** الضعف بالموازاة مع التقرير الذي تمّ تقديمه من طرف المعلّم(ة) و/أو ولي الأمر.

التقرير المقدّم من طرف الأخصائي في هذه المرحلة سيكون عبارة عن حُكم معياري يحدد فيه:

بالنسبة للسنة أولى ابتدائي: تقييم لمستويات الخط والإملاء التي يتمتع بها الطفل في المرحلة اللغوية بالإضافة إلى المكونات المهارية والمعرفية التي تتوفر عليها المرحلة التي تسبقها(التحضيري)؛ هذا التقييم يعتبر مُحددا لمدى الاستعداد

المهاري المعرفي(طفيف، متوسط، كبير، شديد) والاستعداد بالنسبة لكل من الخط والإملاء (طفيف، متوسط، كبير، شديد) لتلميذ السنة أولى ابتدائي للالتحاق بمستوى الخط والإملاء المطلوب لمرحلة السنة الثانية ابتدائي مما يحقق الوقاية من الدرجة الأولى والوقاية من الدرجة الثانية.

بالنسبة للسنة الثانية ابتدائي: تقييم لمستويات الخط والإملاء المحددة التي يتمتع بها الطفل في المرحلة اللغوية بالإضافة إلى مكونات الخط والإملاء التي تتوفر عليها المرحلة التي تسبقها(السنة أولى ابتدائي) مستويات الوعي اللساني، المهارات الأوّلية والعمليات المعرفية النمائية؛ هذا التقييم يعتبر مُحددا لمدى استعداد التلميذ في مستويات الخط والإملاء، الوعي اللساني والجانب المهاري المعرفي (طفيف، متوسط، كبير، شديد) لتلميذ السنة الثانية ابتدائي للالتحاق بمستوى السنة الثالثة ابتدائي مما يحقق : الوقاية من الدرجة الثالثة، التثقيف الصحي، التقييم، التشخيص.

الكشف عن وجود أو عدم وجود اضطراب الخط والإملاء مع إمكانية التصنيف وتحديد النوع، إضافة إلى فهم الأسباب.

بالنسبة للطور الأول ككل(السنة الأولى والثانية ابتدائي): تمثلان مستوى استعداد التلميذ في كل من الخط والإملاء (طفيف، متوسط، كبير، شديد) للإنتاج الكتابي(التعبير الكتابي بالنسبة للسنة الثالثة ابتدائي) ويقابله التنبؤ.

التقييم المرجعي: بعد الحصول على النتائج يتم إضافتها ومقارنتها مع الخصائص اللغوية المعرفية للطفل في المرحلة(قبل 06 سنوات – بعد 06 سنوات)، والأداء العام لزملاء التلميذ في قاعة الدرس بحضور المعلّم المسؤول.

وحسب النتائج المحصّل عليها في تطبيق وحساب ناتج الاختبارات التقييمية المحددة يتم تقرير تدخلين، وذلك بعد استدعاء الوالدين(سواء كان الإشعار من طرفهم أو من طرف المعلّم):

- إذا كان حساب ناتج الاختبارات التقييمية المحددة(طفيف أو متوسط)، يوازي أو يقارب الخصائص اللغوية المعرفية للطفل في المرحلة(قبل 06 سنوات –بعد 06 سنوات)، و/أو مستوى الأداء العام للزملاء في القسم، يتم برمجة حصص(وقائية للتلميذ/ معالجة بيداغوجية) على حسب المجالات التي يوجد فيها ضعف عند التلميذ.
- إذا كان حساب ناتج الاختبارات التقييمية المحددة(كبير، شديد)، لا يوازي أو يقارب الخصائص اللغوية المعرفية للطفل في المرحلة(قبل 06 سنوات –بعد 06 سنوات)، و/أو مستوى الأداء العام للزملاء في القسم يتم تطبيق إجراءات التكفل العيادية بمختلف مراحلها لتحديد نوع وطبيعة الاضطراب. (المحددة في الجدول أسفله).

- **بالنسبة للتعبير الكتابي:**

التقييم المعياري: يقوم هنا الأخصائي بتطبيق وحساب ناتج الاختبارات التقييمية الخاصة بكل من مجالات المهارات الأوّلية والعمليات المعرفية الأولية، الوعي اللساني، الخط والإملاء المحدّدة في الاختبارات الموجّهة للأخصائي؛ حيث أنّ هذا

التطبيق سيحدد المجال أو المجالات التي يعاني فيها التلميذ **مرحلة التحضيري والطور الأول الضعف** بالموازاة مع التقرير الذي تمّ تقديمه من طرف المعلّم(ة) و/أو ولي الأمر.

والتقرير المقدّم من طرف الأخصائي في هذه المرحلة سيكون عبارة عن حُكم معياري يحدد فيه:

بالنسبة لبداية السنة الدراسية:

تقييم مدى استعداد التلميذ للالتحاق بالمدرسة والمهارات قبل الأكاديمية، : تقييم لمستويات الوعي اللساني المحددة في الوعي الصوتي الفونولوجي، الوعي المعجمي الدلالي، الوعي المورفوتركيبي (طفيف، متوسط، كبير، شديد) التي يتمتع بها الطفل في المرحلة اللغوية(الأولى والثانية ابتدائي)، تقييم لمستويات الخط والإملاء (طفيف، متوسط، كبير، شديد) التي يتمتع بها الطفل في المرحلة اللغوية(الأولى والثانية ابتدائي)؛ هذا التقييم يعتبر مُحددا لمدى استعداد التلميذ في مستويات الخط والإملاء، الوعي اللساني والجانب المهاري المعرفي(طفيف، متوسط، كبير، شديد) لتلميذ السنة الثانية ابتدائي للالتحاق بمستوى السنة الثالثة ابتدائي مما يحقق: تحديد مستوى الاستعداد للإنتاج الكتابي(التعبير الكتابي) ويقابله التنبؤ.

بالنسبة لنهاية السنة الدراسية: الكشف عن وجود أو عدم وجود اضطراب في التعبير الكتابي مع إمكانية التصنيف وتحديد النوع، إضافة إلى فهم الأسباب.

التقييم المرجعي: بعد الحصول على النتائج يتم إضافتها ومقارنتها مع الخصائص اللغوية المعرفية للطفل في المرحلة(قبل 06 سنوات – بعد 06 سنوات)، والأداء العام لزملاء التلميذ في قاعة الدرس بحضور المعلّم المسؤول.

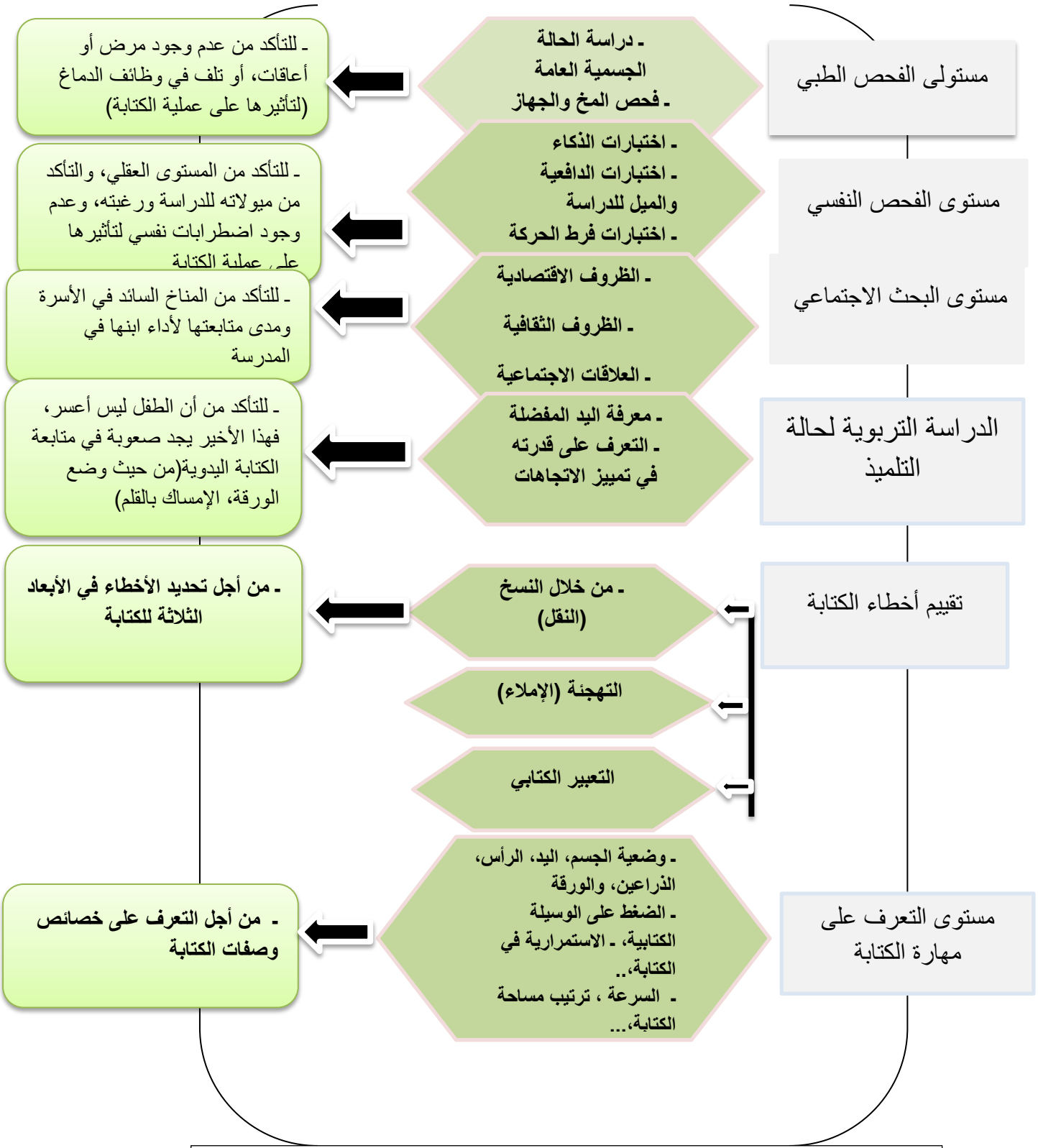
وحسب النتائج المحصّل عليها في تطبيق وحساب ناتج الاختبارات التقييمية المحددة يتم تقرير تدخلين، وذلك بعد استدعاء الوالدين(سواء كان الإشعار من طرفهم أو من طرف المعلّم):

- إذا كان حساب ناتج الاختبارات التقييمية المحددة(طفيف أو متوسط)، يوازي أو يقارب الخصائص اللغوية المعرفية للطفل في المرحلة(قبل 06 سنوات –بعد 06 سنوات)، و/أو مستوى الأداء العام للزملاء في القسم، يتم برمجة حصص(وقائية للتلميذ/ معالجة بيداغوجية) على حسب المجالات التي يوجد فيها ضعف عند التلميذ.
- إذا كان حساب ناتج الاختبارات التقييمية المحددة(كبير، شديد)، لا يوازي أو يقارب الخصائص اللغوية المعرفية للطفل في المرحلة(قبل 06 سنوات – بعد 06 سنوات)، و/أو مستوى الأداء العام للزملاء في القسم يتم تطبيق إجراءات التكفل العيادية بمختلف مراحلها لتحديد نوع وطبيعة الاضطراب. (المحددة في الجدول أسفله)

جدول رقم (207): يوضّح إجراءات التكفل العيادية الأرطفونية

الرقم	خطوات ومراحل التكفل الأرطفوني	محتوياتها		
01	**المقابلة العيادية**	معرفة سبب قدوم الحالة(إحالة، توجيه، أو شخصي). الإطلاع على رسالة و/أو تقرير الحالة في حالة(التوجيه أو الإحالة) أو الاستماع لشكواها. معرفة طلب وتوقعات الحالة. تحديد نوع الميزانية التي يجب تطبيقها(عامّة أو متخصصة) بناء علاقة إيجابية بين الأخصائي والحالة.		
02	**ملاحظة السلوك ونوعية العلاقة**	**استمارة سلوك التلميذ**		
03	**تطبيق الميزانية الأرطفونية**	**1-2 تطبيق تاريخ الحالة**(مختلف المراحل النمائية للطفل)	**1-1-2 التطور الحس حركي:** لتحديد العمر الحس حركي. **2-1-2 التطور اللغوي:** لتحديد العمر اللغوي. **3-1-2 التطور المعرفي :** لتحديد درجة ذكاء الطفل وإن كان يعاني من اضطرابات مصاحبة خاصة منها التخلف الذهني. **4-1-2 التفاعل الاجتماعي:** سلاسة التفاعل وبناء العلاقات. **5-1-2 المساعدة الذاتية:** لتحديد إذا كان الطفل يتمتع بالاستقلالية أو لا.	
		2-2 التقييم السريري المعمّق من خلال القيام بـ:	**1-2-2 ملاحظة مختلف السلوكيات والمؤشرات التي تدل على وجود اضطراب في الكتابة**	أ- شبكة الملاحظة الخاصة بالولي ب- شبكات الملاحظة الخاصة بالمعلم ت- النتائج المحصل عليها من طرف الأخصائي.
			2-2-2 تطبيق الاختبارات والروائز المتوفرة	يتم تطبيق مختلف الاختبارات والمقاييس(أنظر الشكل)
		الإحالة والحصول على نتائج الاختبارات والفحوصات المكمّلة	وفي هذه المرحلة يتم تطبيق محكي الاستبعاد والتربية الخاصّة: **محك الاستبعاد:** حيث يتم استبعاد الأطفال الذين يرجع ضعف التحصيل لديهم إلى أسباب تخص الإعاقة كضعف النظر والسمع، التخلف العقلي، الإعاقات البدنية والحركية، الحرمان البيئي أو الثقافي أو التعليمي أو الاقتصادي. **محك التربية الخاصّة:** الأطفال المتخلفون تربويا بسبب عدم إلتحاقهم بالمدرسة أو لأنّهم التحقوا بها بشكل متأخر أو متقطع يحتاجون إلى طرق تعليم متميزة لا تستخدم بشكل عام مع الأطفال جيمعا. (أنظر الشكل)	
03	**تحديد التشخيص الأرطفوني الأوّلي**	ويكون بعد تطبيق الملاحظة والاختبارات الأرطفونية		
04	**تحديد التشخيص الأرطفوني الفارقي**	ويكون بعد جمع نتائج الملاحظة والاختبارات الأرطفونية مع نتائج الاختبارات والفحوصات المكمّلة لتحديد نوع الاضطراب ونوع التدخل الذي يحتاج إليه العميل(الحالة) بناء على نقاط القوّة والضعف التي تمّ استخراجها في المراحل السابقة(التقييم الأرطفوني).		
05	**بناء برنامج تدخل(علاج) أرطفوني**			
06	**إعادة التقييم**	ويكون بشكل دوري أو سنوي حسب البرنامج المحدد وذلك لمعرفة مدى استجابة الطفل للبرنامج العلاجي المقترح وتقدّمه فيه.		
07	**توقيف التكفل**	هنا يتم إنهاء العقد العلاجي بين الأخصائي والعميل(الحالة) لمختلف الأسباب التي تُلزم ذلك.		

بالنسبة للتقييم:



مستويات تقييم وتشخيص اضطرابات الكتابة(زردوحي، بارة، 2023، ص15-16)

6- مقاربة تحليلية لنتائج الدراسة

1-6 بالنسبة لنتائج الدراسة بالموازاة مع الدراسات السابقة

- حظي الدليل المقترح في دراستنا كمعظم أدوات القياس النفسي المستخدمة في الدراسات السابقة إلى معايير المقياس الجيّد فيما يخص إجراءات البناء والتصميم؛ أين حاولت الباحثة أن تتفادى قدر الإمكان الأخطاء التي يقع فيها الباحثون في هذا الإطار من خلال الالتزام قد الإمكان بما جاءت به نتائج وتوصيات بعض المقالات العلمية خاصة منها: المقال العلمي المعنون بـ: كيفية تصميم الاختبارات والمقاييس العلمية، الأخطاء الشائعة في تصاميم البحوث التربوية لدى طلبة الدراسات العليا، من تأليف الباحثين مصباح جلّاب وهاشمي دبوش(2017)، إلّا أنّ الدراسة الحالية لم تصل إلى تحقيق العامل الثاني للدلال العلمية والمرجعية الجيّدة وهي الصلاحية نظرا للوقت والتكاليف المادية والبشرية التي ستستغرقها، إلّا أنّ ذلك لا يمنع من تحقيق هذه النقطة المهمة التي تشتغل عليها الباحثة في الوقت الحالي.
- من خلال عرض طريقة تصميم الدليل نكون قد أوضحنا جميع المستويات التي لابد على الباحثين والممارسين في ميدان العلوم التربية والسيكولوجية بالأخص الأرطفونيين أخذها بعين الاعتبار أثناء تفاعلهم مع مختلف المواضيع العلاجية في جانبيها السوي والمرضي، سواء تعلقت باللغة الشفوية أو المكتوبة أو كليهما؛ أين فصّلنا الجوانب التي يجب أن تكون في الأدوار الموكلة إلى الأخصائي في الكشف المبكّر وما يتأتّى فيه من مستويات لابد لنا أن نأخذها بعين الاعتبار قبل الحكم على أي موضوع تدخّل خاصّة منها في مجال اضطرابات التعلّم كواحدة من اضطرابات التعلم النمائية العصبية المحدّدة أين لا يكفي فقط دراسة مستوى الاكتساب البيداغوجي، والاكتفاء به كمعيار وحيد؛ أو تحقيق القدرة الذهنية، مستوى السلوك التكيفي إضافة إلى مختلف العوائق الاجتماعية الممكنة، إنّما تجاوزها إلى ضرورة مراعاة الأبنية اللغوية ونموها عند الطفل في ما يتم تضمينه في الكتاب المدرسي وإمكانية أن يكون الخلل منوطا فيما يتم تقديمه للتلميذ وفي نمذجة اكتسابه، وضرورة تفعيل الجانب الوقائي في هذا الإطار من خلال التنبيه إلى أهمية انفتاح التناول السيكولوجي واللغوي وإقحامهما في مجال التأليف المدرسي وعدم الاكتفاء فقط بالتوجه التربوي الأدبي. وهذا ما وجدناه مُغيّبا في الدراسات السابقة إمّا بتناول مُقتضب أو مُهملا نهائيا ما حاولنا إبرازه في الدليل المصمم.

إلّا أنّ الدراسة الحالية ينقصها الاشتغال على بقية مستويات اضطراب اللغة المكتوبة فيما يتعلّق خاصّة بالقراءة، العمليات المعرفية الأخرى والميتامعرفية، نظرية العقل كمتغيرات لا يمكن أن نهملها في إطار هذه المواضيع الحسّاسة كونّها متغيرات دخيلة لا يمكن أن نضبطها بما يحقّق فصل تأثيرها في نُظم قياس دقيقة ترقى إلى مصاف العلوم التجريبية، ناهيك عن المستوى النفعي(البراغماتي) للغة الذي لم تتطرق إليه الدراسة هو الآخر.

- يتّضح من خلال مداخلة الباحثين زردوحي، بارة السيد وزغيش أنّ أكثر الاضطرابات اللغوية انتشارا هي اضطرابات القراءة بنسبة 27.64%، وتليها في الرتبة الثانية اضطرابات الكتابة بنسبة تقدر بـ 25,65%بالنسبة لعينة الدراسة واضطرابات التعبير الشفهي في المرتبة الثالثة بنسبة 24,30%وكانت اضطرابات الفهم الشفهي في المرتبة الأخير كأقل نسبة انتشار لاضطرابات اللغة، وقد أثبتت الدراسة ارتباط اضطرابات اللغة المكتوبة باضطرابات اللغة الشفهية، وهي النتائج التي راعيناها بشكل كبير في تصميم هذا الدليل من خلال مستويي الكشف أين تمّ تضمين هذه المهارات وأجرأتها لتغطية هذه النتيجة المهمة في الدراسات التي تمّ الاعتماد عليها والاضافة عليها؛ خاصة ما تعلّق منها بمرحلة

التحضيري وما يقابلها من المهارات الأولية، ومستوى الوعي الصوتي الفونولوجي، النمو اللغوي عند الطفل قبل06 سنوات وبعدها واعتبارها ضمن التقييمين المعياري والمرجعي اللذان يتعلّق بهما أي قرار يخلص إليه المختص الأرطفوني في تحديد درجة الاضطراب ونوع التدخل المناسب.

إلّا أنّ محورية النقص تتعلّق بمدى استعداد البيئة المدرسية وهياكلها لاستقبال هذا النوع من الدلائل والاستعانة بها في العمل لتحقيق هذا النوع من التدخل، وهو ما يحتاج فعلا إلى البحث بالدراسة والتقييم، على شاكلة ما تمّ العمل عليه مؤخرا في إطار المشروع المتعلّق بـ: التربية المرورية وتحقيقه كمادة يتم دراستها في المنهاج التربوي.

2-6 بالنسبة لنتائج الدراسة بالموازاة مع التراث النظري:

- إنّ أهم ما يميز الدليل المقترح في دراستنا هو شموليته قدر الإمكان واحتوائه على المهارات المكونة لكل متغيّر والتدرج فيه بما تمّ الاستعانة به في تضمين عناصر ومستويات القياس، نذكر منها المستويات الشكلية للغة، ثم الانتقال إلى مستويات الوعي اللساني(الوعي الصوتي الفونولوجي، الوعي المعجمي الدلالي والمورفوتركيبي) دون الابتعاد عن جداول معايير التطور اللساني والمعرفي للطفل قبل 6 سنوات وبعدها لتحقيق الإحاطة الممكنة بكل متغير وضبطه، وهذا في حد ذاته يعتبر كدراسة مؤسسة لمختلف العيّنات أو الحالات الذين ستطبق عليهم شبكة الملاحظة مستقبلا.

نقطة النقص في هذه الجزئية هي ما تعلّق بالوعي الحس حركي عند الطفل، طبيعته ومدى تطوره في المرحلة اللغوية المعرفية بما يكفي لتحقيق الاستعداد الحركي اللازم لتمكن الطفل من الوعي بالحركة اللازمة لأداء فعل الكتابة، الحكم عليها، وتصحيحها إذا لزم الأمر والتلاعب بها.

- الالمام قدر الإمكان بطبيعة وخصوصيات نمذجة اكتساب اللغة(الكتابة متغير الدراسة) من خلال ما جاء في التراث النظري واستخراج كيفيتها من خلال الكتب الموجهة للطفل في كل مرحلة لغوية اختصت بها عينة الدراسة: التحضيري، السنة الأولى والثانية والثالثة ابتدائي؛ وذلك حرصا منّا على تقديم عرض وسيرورة الاكتساب كما يتعرّض لها التلميذ مباشرة فيما يتعلّق بالجانب النظري وتضمين ذلك في تصميم الدليل المقترح.

النقص في هذه النقطة يتعلّق بالمصادر المعرفية التي تمّ الاعتماد عليها من طرف لجان تشكيل مناهج اللغة العربية في اقتراحهم وبنائهم لنماذج اكتساب الكتابة(الخط، الإملاء والتعبير الكتابي)؛ لأنّ الباحثة لم توفق في الحصول عليها لعدم توفرها أو أنّ طريقة البحث كانت خاطئة(حسب رأيها)، فالاطلاع على الموقع الرسمي للمعهد الوطني للبحث في التربية INRE(https://www.inre.dz/) لا يتوفر على هذه المعلومة.

في نقطة أخرى وهي عامل تغيير المناهج الذي يطرح نفسه بشكل دائم ومستمر في البيئة المدرسية، وماهية التضمين وكيفيته التي سيكون عليها، ناهيك عن تأثيرها وتأثر التلاميذ بها.

3-6 بالنسبة لعامل ضبط المتغيرات

- تمّ ضبط متغيرات الدراسة ضمن مسلكي التعاريف الإجرائية للدراسات السابقة وما جاء عليه التراث النظري، ثمّ صقلها وفق التوجّه الذي تتبنّاه الدراسة الحالية لإعطائها خصوصيتها ضمن الأهداف التي تسعى لتحقيقها في توليف هذه المتغيرات مع بعضها بطرق القياس الممكنة؛ أين أتاحت هذه الطريقة استخراج أهم المؤشرات التي عمدت إليها الباحثة في

تصميم الدليل المقترح وتضمينه؛ أين تم اشراك المعلّم والولي كأهم شريكين، وتفعيل دورهما في مجال اضطرابات الكتابة كونهما محورا مهما في هذه العملية انطلاقا من أهم مرحلة فيها والتي تبدأ من الكشف عن وجود هذه الاضطرابات.

النقص في هذه النقطة له منافذ عديدة بتعدد التوجهات التي قد تتبنى المفاهيم التي اشتغلنا بها في دراستنا الحالية سواء من الجانب الديداكتيكي، اللساني(النظري والتطبيقي) وكذلك السيكولوجي المعرفي؛ حيث أنّ الباحثة سعت إلى التوفيق بينها ولكن في إطار خصوصية المجال الذي تعمل عليه وهو اضطرابات اللغة والتواصل مما قد يحول دون تعميمه خاصة كونه جاء ضمن المنهج الوصفي الاستكشافي.

4-6 بالنسبة لعامل تصميم الدليل

- خضع تصميم هذا الدليل إلى دراسة معمقة استغرقت أكثر من 04 سنوات، وذلك لإيفائها الوقت اللازم من أجل التأسيس الجيّد والانطلاقة بناء على قواعد سليمة أثناء الدراسة الأساسية متحرّين في ذلك الخطوات المنهجية الصحيحة والدقيقة التي جاءت عليها الكُتب المتخصصة في المجال، وما خلصت إليه المقالات العلمية من نتائج وتوصيات، فمن خلال تصميم هذا الدليل نكون قد ساهمنا في سد بعض الثغرات فيما يخص عدم وجود أدوات قياس مناسبة للكشف عن اضطرابات الكتابة في المدارس الابتدائية.

النقص في هذه النقطة يتعلّق بحجم الدليل والمدة الزمنية التي يستغرقها تطبيقه خاصّة وأنّها تكون في بداية السنة أو نهايتها حسب مستوى الكشف الذي نهدف لتحقيقه، وهي نقطة قياس بحتة تتعلّق بعوامل الصلاحية. ناهيك عن ثبات أو عدم ثبات قدرة الولي والمعلّم على تطبيق المحاور الخاصّة بهما كشريكين فاعلين فيه، وما سينجر عنها من إلزامية تكوينهما على التطبيق السليم.

- تضمين هذا الدليل جاء من اختبارات وروائز متوفرة قامت الباحثة باستعمالها مباشرة، أو تطويرها مثل مقياس إلينوي لتقييم القدرات النفس لغوية، اختبار ستروب لتقييم الانتباه، وبناء ما لم يتوفر منها خاصة منها الميزانية الأرطفونية لتقييم الخط والإملاء، وشبكة تقييم التعبير الكتابي.

النقص في هذه النقاط أنّ الباحثة لم تتعرّض إلى طريقة التطوير التي اعتمدت عليها بشكل مكتوب وصريح إلّا من خلال جدول توضيحي وملخّص نظرا للحجم الكبير الذي استهلكه العمل ككل، إضافة إلى عدم إدراج متغير التعبير الكتابي في الميزانية الأرطفونية التي قامت ببنائها لتقييم كل من الخط والإملاء.

5-6 النسبة لعامل الوقت

- طرح هذا الدليل في مستويات التحضيري، السنة الأولى والثانية والثالثة استغرق منّا كل هذه المدّة ما حال دون الاشتغال ببقية المستويات أي السنتين الرابعة والخامسة على الرغم من أنّهما كانتا مبرمجتان في العينة من خلال دراسة الحالة والأسس اللغوية التي تمّ استخراجها من منهاج اللغة العربية؛ ولكن تمّ سحبهما نظرا لنفس السبب.

6-6 بالنسبة لعامل حجم العينة

- جاء تصميم هذا الدليل من خلال نوع عيّنة وحجم وأدوات محدّدة، إلّا أنّ النقص في هذه النقطة هو نوع العينة وحجمها في نفس الوقت؛ ذلك أنّها كانت تحتاج إلى عمل متعدد التخصصات خاصّة منه عمل: المشرف التربوي، المفتش؛ أين نشير إلى أنّ الباحثة كثيرا ما كانت تلجأ إلى استشارة المتخصصين في المجال حول طريقة العمل ببعض المفاهيم والدلائل خاصة منها دليل المعلّم والوثيقة المرافقة، نذكر: الأستاذة براهيمي ليلى أستاذة لغة عربية ومتخصصة في اللغة العربية، الأستاذة بونحوش فريدة أستاذة مرحلة التعليم الابتدائي ومتخصصة في الأرطفونيا وباحثة دكتوراه في نفس المجال، وحدّار سعيدة أستاذة مرحلة التعليم الابتدائي ومتخصصة في مجال اللسانيات، ناهيك عن تواجد الأستاذة المشرفة في مجال علم النفس المدرسي.

خلاصة

كان الانطلاق في القيام بأعماله في الفحص الأرطفوني منذ سنة 1983، أين تنص المادة 04 من مرسوم الأعمال المهنية الموكلة للأخصائي الأرطفوني الصادرة في مايو/أيار 2002 من كتاب الباحثين(Jean-Marc Kremer, Emmanuelle Lederlé, 2020) على ما يلي: يمكن للأخصائي الأرطفوني أن يقترح أو ينظم أو يشارك في إجراءات الوقاية أو التثقيف الصحي أو الفحص، كما يمكنه المشاركة في الإجراءات المتعلقة بالتدريب الأوّلي والمستمر للأخصائيين الأرطفونيين، وربما المهنيين الآخرين أو البحث في مجال علاج اضطرابات اللغة والتواصل التي يكون لها تداعيات سلبية على الفرد خاصّة منها الفشل الأكاديمي، وفي مقابل هذا الأمر تمّ إيجاد الأرطفونيا كتخصص يهتم باللغة والتواصل ليفرض أهميته، وكذلك الحاجة إليه ليس فقط للعلاج، ولكن أيضًا للإعلام والتأهيل والوقاية وهي محاور العمل التي لا تنأى أن تكون كلّا متكاملا في مراحل متداخلة الأهداف، وتختلف في إجراءات بسيطة؛ مما يعني ويشير إلى ضرورة الالتزام بكل مرحلة لتحقيق وإيفاء المراحل اللاحقة بشكل يسمح بالممارسة السليمة، وتفادي الوقوع في أخطاء من شأنها أن تستهلك الوقت والجهد دون الوصول إلى نتائج إيجابية مع مختلف الحالات التي نعمل عليها أو كنتائج لا تعكس طبيعة التدخل الحقيقية في تنبؤها ومآلاتها باعتبار نوع وخصوصية الاضطراب والمرحلة العمرية.

هذا الذي لا يتأتى إلّا بتظافر الجهود والتخصصات بفلسفة للعلوم(الديداكتيك، علم النفس وعلم نفس النمو، اللسانيات، المنطق، علوم الأعصاب... إلخ)، والجدير بالتذكير في هذا الإطار بالثورة التي جاءت بها السيكولوجيا المعرفية خلال فترة الستينات من القرن العشرين، ثورة إبستمولوجية على غرار ما حدث في العلوم التجريبية(لوني، 1989)، (دورتيمي، 1998)، (تبيركاين، 1989-199) وأصبحت تتبنى براديغما جديدا بدل البراديغم السلوكي، وبالتالي حل مفهوم المعرفية محل مفهوم السلوك ممّا ساهم في تكريس مبدأ التعاون والعلاقة البين تخصصية المتبادلة. **(علوي، 2009، ص3)**

في الوقت الذي قطعت فيه ديداكتيك العلوم أشواطا هامّة في الوصف الفينومينولوجي(تحليل الظواهر) لمسارات تعلم المعارف التي تقود إلى تغيير الممارسات التربوية، وبلغت بها مبلغا متطورا من توظيف نماذج نظرية مختلفة تستدعي في انبنائها النظري وإجرائياتها التجريبية كل التقنيات والمعطيات التي توفرها عديد العلوم البيولوجية، والنورولوجية... إلخ. بدأت أبحاث ديداكتيكية أخرى تهتدي إلى توظيف كل ما توفره العلوم المعرفية من إمكانيات التفاعل المثمر بين تخصصات أخرى؛ حيث لا يقتصر القصد من ذلك في تطوير آليات ملاحظة المتعلمين في السياق المدرسي فقط، وتتبع مضامين الفعل التعليمي التعلمي لديهم، بل يتعدّاه إلى الكشف أيضا عن خصائصهم البيولوجية والمعرفية الفردية. **(بوعناني، ربيع، 2015، ص160)**

وقد جاءت هذه الدراسة كمساهمة علمية تتبنى مجموعة من المفاهيم في ديناميكية علمية تهدف منها إلى الإشارة إلى هذا الأخذ في التناول المتعدد التخصصات؛ أين يمكن للباحثة في هذا الإطار أن تقترح، ما يلي: الانفتاح على العلوم الأخرى وعدم الاكتفاء بدراسة الطفل ككائن معزول، وإعطاء هذا التخصص دوره ومجالات التدخل الحقيقية التي جاء بها دون تحديده في مجموعة من المحاور والاضطرابات ونخص بالذكر هنا مجال الكشف المبكر والمفاهيم المقاربة له، أين تجسد المدرسة بيئة عمل ثرية جدا بالمواضيع التي يمكن دراستها. التوجّه إلى بناء وتطوير أدوات القياس التي تعمل على وصف وتفسير الاضطرابات وتشخيص الاضطرابات حسب مسارات الاكتساب وضمن نظريات قائمة لا تبتعد عن خصائص النظام الإملائي لها وصعوباته. ربط متغير الوعي اللساني بنظرية العقل.

المـراجــع

المراجع باللغة العربية :

- أبو الديار، مسعد نجاح(2012)، القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم، ط1، الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- أبو شمالة، فرج.، يوسف، رحاب(2020)، الكشف المبكر لذوي صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، المجلد(12)، العدد(04)، ص571-584.
- أحرشاو، الغالي(د.س)، نحو مقاربة معرفية لسيكولوجية الطفل و سيرورة الاكتساب في العالم العربي ، كلية الآداب والعلوم الانسانية ، ظهر المهراز، فاس.
- أحرشاو، الغالي(1989)، التمثل الدلالي لأفعال تحويل الملكية عند الطفل، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب.
- أحرشاو، الغالي(1993) ، الطفل واللغة تأطير نظري ومنهجي للتمثلات الدلالية عند الطفل، بيروت، الحمراء: المركز الثقافي العربي.
- أحرشاو، الغالي(2003). العلاقة " أم – طفل " و سيرورة اكتساب اللغة. مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد(04). العدد02، ص11-36
- أحرشاو، الغالي(2009)، مظاهر نمو الوعي بالازدواجية اللغوية عند الطفل المغربي، الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- أحرشاو، الغالي(دس)، نحو مقاربة معرفية لسيكولوجية الطفل وسيرورة الاكتساب في العالم العربي، المغرب: كلية الآداب والعلوم الإنسانية.
- أحرشاو، الغالي. (2009). مظاهر نمو الوعي بالازدواجية اللغوية عند الطفل المغربي، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. دراسات نفسية الجزائر. المجلد01. العدد02. الصفحات67-69
- أحرشاو، الغالي.، الزاهر. أحمد(2000). التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل. مجلة العلوم التربوية والنفسية(2000).المجلد(01)،العدد(01).
- آيت علّال، أسماء. بوستانسي، أحمد(2020)، الوعي المورفولوجي وتطوير المعجم الذهني لدى المتعلمين غير الناطقين باللغة العربية: المتعلمون الأتراك نموذجا، مجلة أبحاث إلاهيات، تركيا، المجلد(02)، العدد(54)، ص177-201.
- بركات، زياد أمين(2009)، دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسية في مدينة طولكرم بفلسطين، مجلة العلوم التربوية، جامعة القدس المفتوحة، منطقة طولكرم التعليمية، فلسطين، المجلد(36)، ص01-16

- بشقة، سماح.، معمرية، بشير(2008)، المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم الابتدائي، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.
- بن بوزيد، مريم(2013)، بناء رائز كتابي لتشخيص اضطراب عسر الكتابة من 08 إلى 10 سنوات، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامع محمد بوضياف المسيلة، الجزائر، المجلد(03)، العدد(04)، ص94-109.
- بن بوزيد، مريم. قدوري، رابح(2014)، اقتراح بروتوكول علاجي لاضطراب عسر الكتابة تشخيص وعلاج، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في الأرطفونيا، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر02، الجزائر.
- بن دانية، أحمد (1990)، الوعي بالعمليات المعرفية، مجلة حوليات، المجلد05(العدد 01)، جامعة الجزائر01، الجزائر، ص235-236
- بن عبد القادر، عبد الصمد(2020)، المنهج الصوتي الخطي القراءة المقطعية، الوعي الصوتي التطابق الصوتي، مديرية التربية لولاية تلمسان، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- بن عبيد، بلقيس نزهة.(2016). دور الذاكرة العاملة في اكتساب اللغة الشفوية عند متلازمة داون دراسة مقارنة بين مكتسبي اللغة وغير مكتسبي اللغة. جامعة العربي بن مهيدي. أم البواقي. الجزائر
- بن عدنان، مهدية(2006)، النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثالث من خلال مادة الإملاء، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر02، الجزائر
- بن فليس، خديجة(2009)، أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصريين دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم (الكتابة والرياضيات) والعاديين، جامعة الاخوة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- بوترعة، بلال(2017)، الدراسات السابقة في البحث العلمي، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الوادي، المجلد(08)، العدد(02)، ص09-16.
- بوترعة، بلال.، الأزهر، ضيف(2019)، استعراض الدراسات السابقة في البحث العلمي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، المجلد(19)، العدد(01)، ص87-101.
- بودينار، ليندة.(2014). *اضطرابات اللغة الشفوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. جامعة مولود معمري. تيزي وزو. الجزائر
- بوعناني، مصطفى(2019)، اللغة العربية وتعليمية القراءة والكتابة باعتماد الطريقة المقطعية بين العتاد اللساني والمعالجة المعرفية، دراسات في اللسانيات، جامعة قطر، العدد(05)، ص07-48.

- بوعناني، مصطفى. عبد العزيز، ربيع(2015)، الإنجاز اللغوي العربي المكتوب: بين الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي، مجلة أبحاث معرفية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، ظهر المهراز، فاس، المغرب العدد(06)، ص155-186
- بوعناني، مصطفى.، بولحوش، فاطمة(2018)، مظاهر تأثير الوعيين الفونولوجي والمورفولوجي على الوعي الإملائي، أبحاث معرفية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب، المجلد(09)، ص121-155.
- بوعناني، مصطفى.، عزام، سلوى.، الكحلوت، آلاء(2020)، أهمية الوعيين الفونولوجي والمورفولوجي في تعلم القراءة والكتابة وتعليمهما في المدرسة القطرية، مجلة امتياز للعلوم التربوية والتعليمية، المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي، سكيكدة، المجلد(02)، العدد(03)، ص 183-208.
- بوعناني، مصطفى.، فيزجو، أنيلا.، ربيع، عبد العزيز(2018)، تطور الوعي الصرفي في اللغة الفرنسية ومساهمته في تطوير الوعي الإملائي عند تلامذة المستوى الرابع ابتدائي الناطقين بالعربية والمتمدرسين بالمغرب وكندا، أبحاث معرفية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب، المجلد(09)، ص57-90
- بوكعبة، زهير. بشقة، عز الدين(2021)، درجات الوعي بالعمليات المعرفية لدى طلبة علوم التربية والتوجيه ـ جامعة باتنة، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد10(العدد02)، جامعة باتنة01، ص119-140
- بومسجد، عبد القادر.، بن التومي، عبد الناصر(2005)، تعزيز نمو القدرات الإدراكية الحركية باستخدام برنامج مقترح لنشاط التربية النفسية الحركية(4-6 سنوات)، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في التربية البدنية الرياضية، معهد التربية البدنية والرياضة، جامعة الجزائر، الجزائر.
- تسوري بن تسوري عبد الباقي، صام نادية(2022)، مصطلحات وتصنيفات اضطراب طيف التوحد وتطورها الدلالي دراسة وصفية تحليلية، مجلة الصوتيات، العدد 01، المجلد18، ص266
- جفال، صليحة(2021)، المؤسسة التعليمية كفاعل اجتماعي في التثقيف الصحي للتلاميذ والمجتمع المدرسي، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة وهران02، المجلد(05)، العدد(06)، ص30-49.
- جلاب، مصباح.، دبوش، هاشمي(2017)، كيفية تصميم الاختبارات والمقاييس والأخطاء الشائعة في تصاميم البحوث التربوية لدى طلبة الدراسات العليا، مجلة الروائز، جامعة باتنة01، المجلد(01)، العدد(01)، ص91-100.
- حجازي، محمود فهمي(دس) ، مدخل إلى علم اللغة ، مصر: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- حدّار، عيدة(2023)، دراسة تحليلية تقييمية للأسس اللغوية المعتمدة في كتاب اللغة العربية الجيل الثاني للسنة الثالثة ابتدائي8-9 سنوات(2023)، الملتقى الوطني الموسوم بالضعف اللغوي المدرسي في المجتمعات المتعددة ثقافيا المقاربات التفسيرية والمسارات العلاجية، قسم البحث المدرسة ومحيطها، المعهد الوطني للبحث في التربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

- حدّار، عيدة. بن فليس، خديجة(2022)، التطور اللغوي عند الطفل بعد 06 سنوات، مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية، المركز الديموقراطي العربي، برلين، ألمانيا، المجلد(02)، العدد(05)، ص66-84.
- حدّار، عيدة. بن فليس، خديجة(2023)، اقتراح نموذج ميزانية أرطفونية لتقييم الخط والإملاء، مجلة البحوث التربية والتعليمية، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، جامعة الجزائر، المجلد12، العدد03، ص09-28
- حدّار، عيدة. بن فليس، خديجة(2023)، بناء شبكة تحليل وتقييم لسانية معرفية للمستوى الشكلي للغة المكتوبة للكشف عن الأسس اللغوية للتلميذ في سن 08-09 سنوات، مجلة الروائز، جامعة باتنة01، المجلد07، العدد02، ص286-306
- حراحشة سالم حمود صالح (2012)، التوجيه والإرشاد(الدليل الإرشادي العملي للمرشدين التربويين والعاملين مع الشباب)، دار الخليج للنش والتوزيع، عمان، الأردن.
- حمودي، فاطمة. بن فليس، خديجة(2019)، أهم صعوبات الكتابة الشائعة في المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية بولاية باتنة، مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور، الجلفة، المجلد(02)، العدد(08)، ص30-40.
- حمودي، فاطمة. بن فليس، خديجة(2020)، فعالية برنامج تدريبي سلوكي حركي في تنمية التآزر الحسي الحركي والذاكرة البصرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، الجزائر.
- حيرش، أمين.، هزرشي، طارق(2022)، أهمية تحليل الدراسات السابقة لزيادة القيمة العلمية والعملية للبحث العلمي، مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، جامعة العربي التبسي تبسة، المجلد(07)، العدد(06)، ص388-399.
- خاتري، الياس(2018) ، نمو اللغة الشفهية عند جون أدلف روندال،المغرب: ديوان العرب
- خرباش، هدى.، شلبي، لينة(2017)، عسر الكتابة من أجل تكفل متعدد التخصصات، مجلة أبحاث نفسية وتربوية، جامعة قسنطينة02، المجلد(04)، العدد(10)، ص393-404.
- خشايمية، سلوى.، داسة، بدر الدين(2021)، قياس القدرات الإدراكية الحركية في المجال الرياضي عند الأطفال دراسة تحليلية لمقياس بوردو المسحي، مجلة علوم الأداء الرياضي، جامعة أمحمد بوقرة، بومرداس، الجزائر، المجلد03، العدد01.
- خوجة، أسماء(2019)، المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية دراسة مقارنة بين ذوي صعوبات التعلم القراءة، الكتابة، الحساب، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
- داود. عبده(1981) . في اكتساب المفردات عن الطفل، المجلة التربوية للعلوم الانسانية . العدد 3

- دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي اللغة العربية(2023)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- الدليمي، طه علي حسين والوائلي، سعاد عبدد الكريم عباس(2005)، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ط1، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع
- دليو فضيل(2023)، البحوث الكيفية إجراءات وتطبيقات، ط1، ألفا للوثائق، الأردن.
- دليو فضيل(2023)، تقنيات المعاينة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
- دويدار عبد الفتاح محمد (1999)، مناهج البحث في علم النفس،ط2، دار المعرفة الجامعية، مصر.
- رشيد، نعيمة(2021)، استثمار الخطأ في العملية التعليمية-التعلمية كاستراتيجية حديثة في التعليم، مجلة الكلم، المجلد06(العدد01)، جامعة وهران 01 أحمد بن بلة، الجزائر، ص134-144
- رضوان زقار، زقور عواطف(2019)، الصدمة النفسية في الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس(DSM5) أبعاد وحدود، العدد 03، المجلد11، ص672.
- ركزة، سميرة.، الحمادي، فايزة صالح. (2018). صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، ط2، الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.
- ركزة، سميرة.، جنان، أمين، (2018)، مدخل إلى الأرطفونيا، ط1، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر.
- زردوحي، حنان.، بارة، سيد أحمد(2023)، كشف وتشخيص اضطرابات اللغة (الشفهية والمكتوبة)، الملتقى الوطني الافتراضي الأول حول اضطرابات اللغة والتواصل عند الطفل الجزائري-تشخيص وتكفل-، قسم الأرطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.
- زردوحي، حنان.، بارة، سيد أحمد.، زغيش، وردة(2023)، بناء شبكة ملاحظة للكشف عن صعوبات تعلم اللغة(الشفوية، المكتوبة) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية(08-11 سنة) موجهة للمعلمين، المؤتمر الدولي الأول(الافتراضي) صعوبات التعلم: دقة التشخيص، آمال التكفل والدمج، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، الجزائر.
- الزيّات، فتحي مصطفى(1998)، صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية سلسلة علم النفس المعرفي04، ط1، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيّات، فتحي مصطفى(2007)، دليل بطارية التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم، مصر: دار النشر للجامعات.
- سالي، روجرز.، جرالدين، داوسن(دس)، نموذج دنفر للتدخل المبكر للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، تحفيز اللغة، التعلم والتفكير.

- سعد عرابي، جاب الله(2019)، أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية انتشارا لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة من مرحلة التعليم الابتدائي، مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور، الجلفة، المجلد(04)، العدد 14، ص23-33
- سعد عرابي، جاب الله(2019)، أكثر صعوبات التعلم انتشارا لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة من مرحلة التعليم الابتدائي، مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور الجلفة، المجلد(04)، العدد(14)، ص23-33.
- سعيداني، فيروز. رشيد، قريبع(2011)، إشكالية ترجمة صيغ التعجب والهُتاف في رواية آخر يوم في الحياة محكوم عليه بالإعدام للأديب فيكتور هيوغو دراسة تحليلية نقدية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الترجمة، كلية الآداب واللغات، قسم الترجمة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- سلامي. عبد القادر(2017). التركيب وأهميته اللسانية بين القدماء والمحدثين، مجلة أفاق علمية. العدد 13
- سيد خليل، محمد أحمد(2016)، فعالية برنامج تعليمي علاجي في تحسين مستوى الاستعداد للالتحاق بالمدرسة لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، الجزائر، المجلد(04)، العدد(02)، ص169-200.
- شنافي، عبد المالك(2018)، دور المعرفة المورفولوجية في اكتساب القدرة على القراءة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، جامعة المسيلة، الجزائر، المجلد(03)، العدد(01)، ص197-214.
- شنافي، عبد المالك. خرباش، هدى(2017)،محدودية النماذج الكلاسيكية في الاستجابة لخصوصيات نظام الإملاء باللغة العربية للتعرف على الكلمات المكتوبة عند القارئ الخبير، مجلة تنمية الموارد البشرية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف02، الجزائر، ص27-50
- شنافي، عبد المالك. خرباش، هدى(2019)، دراسة تأثير الوعي بالمعارف الفونولوجية والمورفواشتقاقية في اكتساب القراءة في اللغة العربية دراسة مقارنة بين أطفال لديهم صعوبات في القراءة وأطفال عاديين، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في فرع الأرطفونيا تخصص أرطفونيا، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف02، الجزائر.
- صابر، أحمد.، نواني، حسين(2009)، دراسة علاقة اضطراب عسر الخط بالذاكرة العاملة دراسة مقارنة بين مجموعة تلاميذ أسوياء وتلاميذ يعانون من اضطراب عسر الخط، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر02، الجزائر.
- صدقاوي، أمينة(2013)، تأثير اضطراب الذاكرة البصرية الفضائية على النشاط الخطي الحركي عند المصاب بصرع الفص الصدغي(الأيمن أو ثنائي الموقد) تناول نفسي عصبي، جامعة الجزائر01، الجزائر.

- صدقاوي، أمينة(2018)، التشخيص النفسي العصبي لعسر الخط ولعسر الإملاء بالطور الثاني ابتدائي من خلال تصميم اختبارين لعسر الخط ولعسر الإملاء العربيين، مجلة دراسات في علم الأرطفونيا وعلم النفس العصبي، جامعة البويرة، المجلد(03)، العدد(04)، ص76-98.
- صدقاوي، أمينة.، تربش، ربيعة، (2017)، التشخيص النفسي العصبي لعسر الخط ولعسر الإملاء بالطور الثاني الابتدائي من خلال تصميم اختبارين لعسر الخط ولعسر الإملاء العربيين، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس العصبي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر.
- طواهر، عبد الجليل.، ميدون، عبد الباسط(2021)، الدراسات السابقة في البحوث العلمية، مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة المدية، المجلد(13)، العدد04)، ص104-115.
- عبابو، نجيبة(2009)، التحليل الصوتي الدلالي للغة الخطاب في شعر المدح – ابن سحنون الراشدي نموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف.
- العباجي، ندى فتاح(2005)، نمو الإدراك اللغوي عند الأطفال من عمره(03-07سنوات)، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد02(العدد04)، كلية التربية، الجامعة الموصل، ص 40- 58
- عباس عباس، سهام. الرفاعي، عالية(2018)، فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ضعاف السمع في المرحلة العمرية من 3-6 سنوات، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير في تقويم الكلام واللغة، كلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة دمشق، سوريا.
- عبد الله محمد، عادل(2005)، الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الاكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلّم، مجلة كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة، مصر، المجلد(02)، العدد(01).
- عبد الله محمد، عادل(2006)، المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة دراسات تطبيقية، مصر: دار الرشاد.
- عدنان، عفاف. (2014). تقييم المستوى الفونولوجي والمورفوتركيبي والدلالي عند المصاب بأفازيا بروكا باستعمال بعض بنود بطارية ***MT2002***. مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة أم البواقي. الجزائر
- عرعار سامية، هاشمي إكرام(2016)، اضطرابات اللغة والتواصل، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد24، جوان2016، ص02
- عطّال، يمينة.، معمرية، بشير، (2014)، أنماط السيادة النصفية للمخ ودرجة الفقدان السمعي ومهارات الكتابة(الخط، الإملاء، التعبير الكتابي) دراسة ميدانية مقارنة على المعوقين سمعيا والعاديين، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم تخصص علم النفس المعرفي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحاج لخضر باتنة1، الجزائر.

- عطية، محسن علي(2007)، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- علوي، إسماعيل (2009). الوعي اللغوي واستراتيجية إدراك الجملة عند الطفل، مجلة الطفولة العربية المملكة المغربية، المجلد(10)، العدد(40)الصفحات69-73
- علوي، إسماعيل (2010)، نمو الوعي الدلالي عند الطفل الأسس المعرفية والممارسة التربوية، الأردن: جدارا للنشر والتوزيع.
- علوي، إسماعيل(2009)، الوعي اللغوي واستراتيجية إدراك الجملة عند الطفل، مجلة الطفولة العربية، العدد 40.
- علوي، إسماعيل(2010)، نمو الوعي الدلالي عند الطفل الأسس المعرفية والممارسة التربوية، علم الكتب الحديث، الأردن: جدارا للنشر والتوزيع.
- عمراني، زهير(2014)، ماهية عسر الكتابة بين صعوبات التعلم النمائية - دراسة ميدانية لتلاميذ الصف الرابع ابتدائي بولاية الوادي، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، المجلد(06)، العدد(16)، ص43-58.
- عمرو، علي(دس)، التربية الخاصة والتدخل المبكر قائمة البورتاج. https://drive.google.com/drive/folders/1hh109pHvZ1W_CmPl_G-jjsAslCmUF2dH
- الغامدي، حسين عبد الفتاح(دس)، الاتجاه المعرفي نظرية بياجيه في النمو المعرفي.
- غطاشة، داود. الفار، مصطفى(2001)، المهارات الأساسية في الفنون الكتابية، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- فخرو، أنيسة (2015)، متطلبات وأساليب الكشف عن الموهوبين والمبدعين، المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، الإمارات، ص30-42.
- الفرا، إسماعيل صالح(2005)، التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة، مؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع والمأمول، كلية التربية، جامعة الأردن، ص01-38.
- فريق من المتخصصين(2015)، دليل معلم/معلمة صعوبات التعلم، وزارة التعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- فريق من المتخصصين(2020)، دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وزارة التعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- فريق من المتخصصين(2020)، دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية، وزارة التعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- فضل الله، محمد رجب(1998)، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ط1، مصر: عالم الكتب.

- الفقعاوي، جمال رشاد أحمد. زقوت محمد شحادة سليمان(2009)، فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، قطاع غزّة، فلسطين.
- قاسمي، صونيا(2020)، الضوابط المنهجية في توظيف الدراسات السابقة في البحث الأكاديمي، مجلة المعيار، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية قسنطينة، المجلد(24)، العدد(51)، ص806-822.
- القحطاني، حنان مبارك محمد(2016)، القدرات الإدراكية- الحركية للأطفال العاديين وذوي الحاجة الخاصة(دراسة تحليلية)، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة الحدود الشمالية، بابل، السعودية، العدد30.
- القحطاني، مشاعل مسعود(دس)، التقييم والتشخيص لذوي صعوبات التعلم، قسم التربية الخاصة، المملكة العربية السعودية.
- قدوري، آمال.، غربي، عبد الناصر.، لعيس، إسماعيل(2021)، آثار تدريب الوعي المورفولوجي على القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الوادي، المجلد(07)، العدد(01)، ص239-248.
- قدي، سمية(2016)، صعوبات التعلم الاكاديمية في المرحلة الابتدائية صعوبة القراءة، والكتابة، والحساب "دراسة وصفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم"، مجلة التنمية البشرية، جامعة وهران2، المجلد(01)، العدد(06)، ص01-14.
- قطامي، يوسف(2000)، نمو الطفل المعرفي واللغوي، الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع.
- قلي، عبد الله(2009)، فاعلية تدريب طلاب المدرسة العليا للأساتذة على استراتيجية الوعي بالعمليات المعرفية، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد09(العدد03)، جامعة الجزائر02، الجزائر، ص31-52
- اللجنة الوطنية للمناهج المجموعات المتخصصة للمواد(2016)، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي الجيل الثاني، وزارة التربية الوطنية، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- اللجنة الوطنية للمناهج(2016)، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية الجيل الثاني، وزارة التربية الوطنية، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- لواني، يمينة.، نواني، حسين(2007)، علاقة الوعي الفونولوجي باضطراب تعلم القراءة محاولة تكييف اختبار تقييمي في الوعي الفونولوجي للغة العربية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر2، الجزائر.
- مجاور، محمد صلاح الدين علي(1998)، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، دط، القاهرة: دار الفكر العربي.

- محمد الحسن، خديجة(2022)، الوعي التركيبي والفدرة التعبيرية الكتابية والقرائية دراسة في العلاقات والتأثيرات، مجلة أمارات في اللغة والأدب والنقد، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، المجلد(06)، العدد(01)، ص110-131.
- مديرية التعليم الأساسي(2016)، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية التربية الإسلامية والتربية المدنية الجيل الثاني، وزارة التربية الوطنية، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- مديرية التعليم الأساسي(2016)، دليل كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية التربية الإسلامية والتربية المدنية الجيل الثاني ، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- مديرية التعليم الأساسي(2016)، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية التربية الإسلامية والتربية المدنية الجيل الثاني، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- مديرية التعليم الأساسي(2016)، دليل كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية التربية الإسلامية والتربية المدنية الجيل الثاني، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- مديرية التعليم الأساسي(2016)، دليل كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية التربية الإسلامية والتربية المدنية الجيل الثاني، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- مديرية التعليم الأساسي(2017)، دفتر الأنشطة في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية سنة ثالثة ابتدائي الجيل الثاني، وزارة التربية الوطنية، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- مديرية التعليم الأساسي(2017)، دفتر الأنشطة في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية سنة أولى ابتدائي الجيل الثاني، وزارة التربية الوطنية، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- مديرية التعليم الأساسي(2017)، دفتر الأنشطة في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية سنة ثانية ابتدائي الجيل الثاني، وزارة التربية الوطنية، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- مديرية التعليم الأساسي(2017)، دفتر الأنشطة في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية سنة رابعة ابتدائي الجيل الثاني، وزارة التربية الوطنية، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- مديرية التعليم الأساسي(2017)، دفتر الأنشطة في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية سنة خامسة ابتدائي الجيل الثاني، وزارة التربية الوطنية، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- مديرية التعليم الأساسي(2018)، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة أولى ابتدائي الجيل الثاني، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- مديرية التعليم الأساسي(2018)، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي الجيل الثاني، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- مديرية التعليم الأساسي(2018)، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي الجيل الثاني، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

- مديرية التعليم الأساسي(2018)، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي الجيل الثاني، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- مديرية التعليم الأساسي(2018)، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي الجيل الثاني، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- مديرية التعليم الأساسي(دس)، كتاب تعلّماتي الأولى دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية أطفال في سن 5- 6 سنوات الجيل الثاني، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- مديرية التعليم الأساسية(2018)، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي الجيل الثاني، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- مديرية التعليم الأساسية(2018)، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي الجيل الثاني، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- مديرية التعليم الأساسية(2018)، كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي الجيل الثاني، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- مديرية التعليم الأساسية، كتابي في اللغة العربية التربية الإسلامية التربية المدنية السنة الأولى من التعليم الابتدائي الجيل الثاني، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- مديرية التعليم الأساسية، كتابي في اللغة العربية التربية الإسلامية التربية المدنية السنة الثانية من التعليم الابتدائي الجيل الثاني، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- مراكب مفيدة، (2022)، دور رياض الأطفال في الكشف المبكر عن الأطفال المعرّضين لصعوبات التعلّم اقتراح بعض الأنشطة كمؤشرات لصعوبات التعلم، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، المجلد 10، العدد02، جامعة برج باجي مختار، الجزائر، ص226
- مراكب، مفيدة (2022)، دور رياض الأطفال في الكشف المبكر عن الأطفال المعرّضين لصعوبات التعلّم اقتراح بعض الأنشطة كمؤشرات لصعوبات التعلم، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر، المجلد(10)، العدد(02)، ص221-232
- مراكب، مفيدة. خباب، عقيلة(2010)، الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية نموذج صعوبات القراءة مقاربة معرفية تربوية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
- مسعي، أسماء.(2015). تأثير الصورة الجسمية و الجانبية على اكتساب اللغة الشفهية عند طفل سبع سنوات دراسة ميدانية بابتدائية "شاوي محمد " مدينة عين ببوش – ولاية أم البواقي - . جامعة العربي بن مهيدي . أم البواقي. الجزائر

- معمرية بشير (2009)، مدخل إلى القياس النفسي، ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر.
- معمرية بشير(2022)، المرجع في مناهج البحث النفسي وإجراءاته الميدانية، ط1، الأندلس للخدمات الجامعية، باتنة، الجزائر.
- معمرية، بشير، (2022)، المرجع في القياس النفسي وتصميم أدواته، ط4، الأندلس للخدمات الجامعية. باتنة، الجزائر.
- مقياس القدرات الادراكية الحس حركية لأطفال الروضة(2019)، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن: عضو اتحاد الناشرين العرب
- مقياس تصرفات الطالب في المدرسة للأطفال من عمر 06 إلى 18 سنة(2017)، ط01، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن: عضو اتحاد الناشرين العرب.
- مقياس مايكل بست للكشف والتعرف على صعوبات التعلم(2005)، الأردن: جهينة للنشر والتوزيع
- مهديوي، إبراهيم(2020)، أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية المستويان الثاني والثالث ابتدائي نموذجا،ط01، المركز الديموقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين، ألمانيا.
- موفق، الحمداني(2007)، علم نفس اللغة من منظور معرفي ،ط2، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، دار المسيرة للنشر والتوزيع
- الناصر، عبد المجيد. ابن الطاهر، التجاني. الخليل، فارس إبراهيم(2016)، الوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات التعلم : دراسة مقارنة في مجال صعوبات التعلم القراءة بين التلاميذ الأسوياء و ذوي صعوبات التعلم، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، جامعة البليدة02، الجزائر، المجلد(04)، العدد(02)، ص09-32
- الهاشمي، عبد الرحمن(2008)، تعلّم النحو والإملاء والترقيم، ط2، عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع
- وافي، إيمان.، قلاب، صليحة(2022)، الوعي المورفولوجي لدى المعسرين إملائيا دراسة حالة من الوسط العيادي الجزائري، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، مركز الحكمة، المجلد(11)، العدد(01)، ص656-668.
- وزارة التربية والتكوين(1990)، كتاب أقرأ السنة الأولى من التعليم الأساسي النظام القديم، طبعة منقحة، الجزائر: المعهد التربوي الوطني.
- وزارة التربية والتكوين(1990)، كتاب أقرأ السنة الثالثة من التعليم الأساسي النظام القديم، طبعة منقحة، الجزائر: المعهد التربوي الوطني.
- وزارة التربية والتكوين(1990)، كتاب أقرأ السنة الثانية من التعليم الأساسي النظام القديم، طبعة منقحة، الجزائر: المعهد التربوي الوطني.
- وزارة التربية والتكوين(1990)، كتاب أقرأ السنة الخامسة من التعليم الأساسي النظام القديم، طبعة منقحة، الجزائر: المعهد التربوي الوطني.

- وزارة التربية والتكوين(1990)، كتاب أقرأ السنة الرابعة من التعليم الأساسي النظام القديم، طبعة منقحة، الجزائر: المعهد التربوي الوطني.
- يوسف، سليمان. نوفل، فاطة(2019)، الاستعداد المدرسي بوصفه مؤشر للتنبؤ بصعوبات التعلم النمائية لدى عينة من أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، مجلة علوم الانسان والمجتمع، جامعة محمد خيضر، بسكرة، المجلد(08)، العدد(01)، ص275-308.

- Agnès, F. (2016). *Le développement du langage(2nd ed).*France*:* Dunod
- Boisson, Julie., Cayrat, Caroline., Crunelle, Dominique,(2009), Le jeune I.M.C. en apprentissage, Mémoire certificat de capacité : Orthophonie : Lille 2, France.
- Borel Maisonny, Suzanne, (2002), Le bilan orthophonique, 2eme edition, Fédération Nationale des Orthophonistes, France.
- Bragard ,Anne., Schelstraete, Marie-Anne, (2007),bilan neuropsychologique de l'enfant, Mardaga, France**.**
- Chauvin,Dominique., Demouy, Julie, (2013), Bilan orthophonique. Lavoisier, Paris.
- Crunelle, Dominique, (2012), Prescrire l'orthophonie: pour qui? Pour quoi? Creation d'un DVD en vue de présenter aux médecins la profession d'orthophoniste, ses missions, ses champs d'intervention. Droit et Santé, University Lill 2, Paris.
- David, R.(2012). Le développement du langage, Centre hospitalier de l'université Laval, France.
- DSM4(APA, 2004), manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux / American psychiatric association ; coordination générale de la trad. Masson. Paris.
- DSM5(APA, 2013), Diagnostic and statistical manuel of mental disorders, New School. Library, Washington, DC, L. Freud(2001), Essais de psychanalyse, Payot, Paris.
- Frédérique Brin-Henry. Catherine Courrier(2011). Emmanuelle Lederly .Véronique Masy . Dictionnaire d'orthophonie .service d'édition de la fédération nationale des orthophonies. troisième édition .
- Hakes , D. (1980).*The development of métallinguistique abilities in children*. America : Springer-Verlag**.**
- Inserm,(2007), Dyslexie-dysorthographie-dyscalculie bilan des données scientifique,Institue national de la santé et de la recherche médicale, Paris.
- Peajet, J. (1964), *Le langage et la pensée chez l'enfant***:** *études sur la logique de l'enfant(7nd ed). Suisse:* Neuchâtel

- Jean-Marc Kremer, Emmanuelle Lederlé,(2020), L'Orthophonie en France, Presses Universitaires de France, France.
- Kail, M, et Fayol. (2000*). L'acquisition du langage le language en émergence.France: de la naissance à trois ans*. France : Presses universitaires de France
- Maigueneau, D. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. France : Hachette.
- Mazeau, Michèle., Pouhet, Alain., Ploix-Maes Emmanuelle,(2011), Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant du développement typique aux dys, 2 édition, Elsevier Masson SAS, Paris.
- Pierre, F., et Anne-MT,(1984), Le bilan orthophonique, 2eme edition, L'orthophoniste édition, Isbergues, France.
- Rondal, J, et Seron, X. (1990). *Troubles du langage bases théoriques diagnostic et rééducation*. Belgique: Pierre Mardaga
- Rondal, J, et Seron, X. (1999). *Troubles du langage diagnostic et rééducation*. Belgique: Pierre Mardaga
- Sappa,Lauren, (2017), Les marqueurs de la dyspraxie dans le bilan orthophonique du langage écrit, Univercité Nice Sophia Antiplis,Faculté de médcine, Ecole de l'orthophonie, France.
- .Sue C.Wortham, Belinda J.Hardin, (2018), Assessment in early childhood education,7th edition, ترجمة ساجدة مصطفى عطاري, دار الفكر:الأردن.
- Suzanne Borel-Maisonny(2002),Rééducation Orthophonique, Fédération Nationale des Orthophonistes, Paris.
- Viviane, Moulier Roulx-Laty,(2012). Elaboration d'un test d'évaluation du langage écrit suggéré chez le grand adolescent et le jeune adulte, Univercité Nice Sophia Antiplis,Faculté de médcine, Ecole de l'orthophonie, France.
- Alan G.Kamhi ،Hugh W.Catts(2015), **اللغة وصعوبات القراءة,ترجمة عمايرة محمد موسى , عمان: الأردن**
- Anita E.Wool Folk, Nancy Perry(2015), **نمو الطفل والمراهق, ترجمة معاوية محمود أبو غزال، الفرحاتي سيد محمود, عمان: الأردن** .

الملاحق

1- الملحـق رقـم01: نمـوذج الاسـتبيان الإلكترونـي حـول اضـطرابات الكتابـة موجّـه للأخصـائيين الأرطفونيين

الرقم	السؤال المطلوب	نمط الاجابة
01	الاسم	نمط الإجابة القصير
02	عدد سنوات الخبرة:	نمط الإجابة القصير
03	مؤسسة العمل(الولاية + البلدية)	نمط الإجابة القصير
04	هل سبق لك العمل مع حالات ذوي اضطراب الكتابة؟	نمط الإجابة المحّدد: نعم / لا
08	ما هي الإجراءات التي تقوم بها لتشخيص هذا النوع من الاضطرابات؟	نمط الإجابة الطويلة
09	أذكر أنواع الاختبارات ومختلف الفحوصات الأرطفونية التي تقوم باستعمالها؟	نمط الإجابة الطويلة
10	هل تعاني من نقص توفر اختبارات تقييم وتشخيص اضطراب الكتابة؟	نمط الإجابة المحّدد: نعم / لا
11	ما هو سبب هذا النقص حسب رأيك؟	نمط الإجابة الطويلة
13	ما هي اقتراحات التدخل التي تعمل بها(مثال الوقاية أو المتابعة الأرطفونية... إلخ)	نمط الإجابة الطويلة
14	هل لديك دليل علمي مرجعي يساعدك في العمل بصفتك مختصا في الأرطفونيا؟	نمط الإجابة المحّدد: نعم / لا
15	إذا كانت إجابتك(نعم)، ما هو هذا الدليل؟	نمط الإجابة الطويلة
20	هل تعتقد أنّ وجود دليل علمي مرجعي سيساعدك في العمل كأخصائي أرطفوني مع اضطراب الكتابة؟	نمط الإجابة المحّدد: نعم / لا

2- الملحق رقم02: نموذج جدول عرض مستويات مظاهر اضطرابات الكتابة لدراسة الحالة لتلاميذ عينة الدراسة

البعد	العبارة	الملاحظة (تنطبق / لا تنطبق)
الاضطرابات المتعلقة بالمظهر العام للكتابة	عدم مقروئية الكتابة	
	تداخل الحروف والكلمات	
	كبر حجم الخط	
	صغر حجم الخط	
	الضغط المفرط على القلم	
	الخروج عن السطر	
	وضعية جسم غير ملائمة للكتابة	
	كثرة المحو التي شوهت بالمظهر العام للكتابة	
	الفوضى في الكتابة في معظم الكراريس	
	الكتابة على الهامش	
	الحني الشديد للرأس أثناء الكتابة	
	المسك الخاطئ للقلم	
أخطاء التعرف على الحروف والكلمات	يصعب عليه التفريق بين الأحرف المتشابهة كتابة وصوتا أثناء كتابتها	
	عدم التمييز بين الحروف والحركات	
	يبدل الحروف أو الكلمات أثناء كتابتها أو يضيف حرفا إلى الكلمة أو كلمة جملة	
	الاختلاف بين حركة الحرف وشكله الكتابي	
	يكتب الكلمات بطريقة معكوسة أو مقلوبة	
	يحذف حرفا من الكلمة أو كلمة من الجملة	
	يظهر بوضوح بوقفاته الطويلة على السطر أثناء كتابته له	
	غير قادر على ربط أصوات حروف معينة مع رموزها المطبوعة	
	لديه صعوبة في تركيب الحروف لتشكيل كلمة	
	لا يكتب الكلمات إذا قدّمت في سياق، في حين أنه يكتبها إذا قدّمت وحدها	
	تشويه الكلمات أثناء كتابتها	
أخطاء في الاستيعاب الكتابي	كتابة بطيئة وتعتمد على التعرّف على الكلمة نفسها وعدم معرفة الفكرة	
	لديه صعوبة في التعرف على علامات الترقيم	
	لديه صعوبة في التعرف على نظام الفقرات.	
أخطاء في العادات والاستراتيجيات	يفقد بصعوبة متكررة الموقع الذي يصل إليه أثناء الكتابة	
	يعيد كتابة بعض السطور أو يقفز عن بعضها	
	يعيد كتابة بعض الكلمات أو يقفز عنها	

	يضع أو يحرّف الورقة أو الدفتر بشكل غير طبيعي أثناء الكتابة علها	
	يمسك الورقة أو الدفتر على مقربة من العين أثناء الكتابة	
	يحرّك جسمه أثناء الكتابة(يتمايل إلى الأمام والخلف أو اليمين واليسار)	
	يتثاءب أثناء الكتابة	
	ينفر من الكتابة ولا يستمتع بها	
	يتردد في بداية كتابته	
	يتعب ويشعر بالإجهاد بعد الكتابة	
	يفرك أحد أعضاء الجسم(عينه مثلا) أثناء الكتابة.	
الاضطرابات المتعلقة بالأخطاء المرتكبة في الكتابة	لصق الكلمات ببعضها مما يفقدها معناها	
	زيادة حروف في الكلمة(بداية، وسط، نهاية)	
	كتابة الألف اللينة في آخر الفعل فوق الثلاثي الماضي المعتل الناقص، المنتهي بألف تسبقها ياء، مثل: استحيا.	
	كتابة الألف اللينة "مقصورة أو قائمة" في آخر الفعل الثلاثي الماضي الناقص، مثل: دعاء، نهى	
	ثبوت اللام كتابة في الأسماء الموصولة المستعملة للمثنى وجمع المؤنث، مثل: اللذان، اللائي	
	كتابة الألف اللينة في آخر الفعل فوق الثلاثي الماضي المعتل الناقص غير المنتهي بياء، مثل: استدعى	
	كتابة همزة الوصل، مثل: احتلال، اكتب، اجتهد	
	زيادة الواو في كلمات: أولئك، أولو، أولات	
	زيادة الواو في كلمة (عمرو) في حالة ورودها مرفوعة أو مجرورة	
	كتابة ألف الفعل المضارع المعتل الناقص، مثل: يسعى، يتلهى	
	زيادة الألف الفارقة مع الجماعة في الأفعال الماضية، مثل: كتبوا، والمضارعة المنصوبة، مثل: لن يكتبوا، والمجزومة، مثل: لم يكتبوا، والأمر، مثل: اكتبوا	
	كتابة ألف الفعل المعتل الناقص "ماضيا أو مضارعا" عند اتصاله بضمير المفعولية، مثل: دعاها، بناها	
	زيادة الألف في آخر الاسم المنصوب المنون، مثل: كتابا	
	زيادة سن من الحروف (س، ش، ص، ض)	
	زيادة المد بالألف	
	زيادة المد بالواو	
	زيادة المد بالياء	
	كتابة نون التنوين	
	حذف حروف من الكلمة(بداية، وسط، نهاية)	
	حذف اللام كتابة عند دخول اللام المكسورة أو المفتوحة على الأسماء	

	الموصولة، مثل: لِلّذي، لَلَذي	
	عدم زيادة ألف في الاسم المنتهي بهمزة فوق ألف، مثل: خطأ	
	حالات حذف همزة الوصل في كلمتي: ابن، ابنة	
	حذف الواو من الكتابة تخفيفا، مثل: طاوس، داود	
	حذف اللام من الاسم المعرّف(أل) و المبدوء باللام عند دخول لام الابتداء أو لام الجر عليه مثل: لليل، لليمون	
	حذف الألف من الكتابة، مثل: الله، لكنّ	
	حذف الألف من أسماء الإشارة مثل: ذلك، هذا	
	حذف اللام كتابة من الأسماء الموصولة المفردة وجمع المذكّر، مثل: الذي، الذين	
	حذف كلمات من الجملة	
	الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة	
	إبدال حرف مكان آخر	
	عدم القدرة على التمييز بين الحروف المختلفة رسما والمتشابهة لفظا أو العكس	
	القلب أو عكس الحروف والكلمات	
	حذف ألف "ما" الاستفهامية عندما تسبق بحروف الجر: ممّ، إلام، علام	
	حذف ألف الفعل الماضي المعتل الناقص عند اتصاله بتاء التأنيث، مثل: رمت، استغنت	
	حذف نقط الحروف	
	اهمال النقط	
	اسقاط سن الحروف (س، ش، ص، ض)	
	حذف المد بالألف	
	حذف المد بالياء	
	الحروف التي يجب حذفها اصطلاحا	
	حذف همزة الوصل	
	حذف همزة القطع	
	إبدال حروف في الكلمة(بداية، وسط، نهاية)	
	التاء المفتوحة عوض المربوطة	
	التاء المربوطة عوض المفتوحة	
	الألف المقصورة عوض الياء	
	الياء عوض الألف المقصورة	
	الياء عوض الألف الممدودة	
	الألف الممدودة عوض الألف المقصورة	
	همزة القطع عوض الوصل	

	همزة الوصل عوض القطع	
	الخلط بين الحروف	
	الخلط بين الألف الممدودة والألف المقصورة	
	الخلط بين اللام الشمسية واللام القمرية	
	أخطاء الفصل والوصل	
	حالات كتابة إذ منفصلة بمّا قبلها، مثل: يومئذ، إذ	
	الوصل بال التعريف	
	فصل ما حقه الوصل بين الحروف	
	وصل ما حقه الفصل بين الحروف	

3- الملحق رقم03: فهرسة الدليل المقترح للكشف المبكرعن اضطرابات الكتابة

الرقم	المحتويات	الصفحة
فهرسة الدليل الثلاثي للكشف المبكّر عن اضطرابات الكتابة الموجّه للوليّ والمعلّم والأخصائي الأرطفوني		أ – ب
مقدمة الدليل		1
أوّلا	وصف الدليل	2
01	التعريف بالدليل	4-3
02	أهداف الدليل	6-5
1-2	الأهداف العامّة للدليل	5
2-2	أهداف الدليل بالنسبة للولي	5
3-2	أهداف الدليل بالنسبة للمعلّم	5
4-2	أهداف الدليل بالنسبة للأخصائي الأرطفوني	6
03	مسار وكيفية تطبيق الدليل	6
1-3	الكشف بالنسبة للولي	6
2-3	الكشف بالنسبة للمعلم	7
3-3	الكشف بالنسبة للأخصائي الأرطفوني	19-8
04	مصادر الدليل	20
05	ركائز الدليل	20
06	ضبط المفاهيم	27-21
ثانيا	المؤشرات التي تمّ بناء الدليل عليها	28
01	المؤشرات بالنسبة لمنهاج اللغة العربية	36-29
1-1	المكوّنات اللغوية المعتمدة للتلميذ في الطول الأوّل	41-37
2-1	المكوّنات اللغوية المعتمدة للتلميذ في الطول الثاني	46-42
02	المؤشرات بالنسبة للمهارات الأوّلية والعمليات المعرفية النمائية	55-47

1-2	المؤشرات بالنسبة للمهارات الأولية والعمليات المعرفية النمائية الخاصة بالأخصائي الأرطفوني(الاستعداد للتمدرس)	57-56
2-2	المؤشرات بالنسبة للوعي اللساني	61-58
03	مؤشر المستوى الشكلي للغة(الصوتي الفونولوجي، المعجمي الدلالي، المورفوتركيبي)	62
04	مؤشر الخصائص اللغوية والمعرفية للطفل(02-06سنوات / بعد 06 سنوات)	63
05	المؤشرات بالنسبة للخط	66-64
06	المؤشرات بالنسبة للإملاء	70-67
07	المؤشرات بالنسبة للتعبير الكتابي	74-71
ثالثا	الخصائص اللغوية والمعرفية للطفل في المرحلة(قبل06 سنوات – بعد 06 سنوات)	75
01	التطور المعرفي لمرحلة00-06 سنوات	77-75
02	التطور المعرفي لمرحلة بعد 06 سنوات	80-78
03	التطور اللغوي عند الطفل بين02- 06 سنوات	83-81
04	التطور اللغوي عند الطفل بعد 06 سنوات	91-84
رابعا	الكشف المبكر	92
01	الكشف بالنسبة للوليّ	117-93
02	الكشف بالنسبة للمعلّم	133-118
03	الكشف بالنسبة للأخصائي	533-134
تـــــــــــمّ بحمـــــــــــد اللّـــــــــــه		

تم بحمد الله