جامعة الجزائر (2)

أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم الأرطفونيا

دراسة المستويات اللسانية للكتابة لدى الأطفال المتمدرسين الخاضعين لزراعة القوقعة

مقاربة نفسية لسانية في ضوء النظرية الخليلية الحديثة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الأرطفونيا

إعداد الطالبة

بولحية زهيرة

إشراف الأستاذة

بروفيسور بوسبتة يمينة

السنة الجامعية

2018-2017

جامعة الجزائر (2)

أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم الأرطفونيا

دراسة المستويات اللسانية للكتابة لدى الأطفال المتمدرسين الخاضعين لزراعة القوقعة

مقاربة نفسية لسانية في ضوء النظرية الخليلية الحديثة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الأرطفونيا

إعداد الطالبة

بولحية زهيرة

إشراف الأستاذة

بروفيسور بوسبتة يمينة

السنة الجامعية

2018-2017

إهـــــداء

بسم الله الرحمان الرحيم : {وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا} الإسراء

أهدي هذا العمل إلى أسرتي الحبيبة الغالية أمي والعزيز أبي فقد كان حبهما للعلم وتشجيعهما عليه هو الذي نوّر دربي.

إلى زوجي العزيز جمال وابني معتز وأيمن اللذين أتقدم لهما بالشكر والعرفان لمساندتهم لي كثيرا في هذه الدراسة رغم انشغالي عنهم.

إلى إخواتي وأخواتي وأولادهم.

إلى كل أصدقائي وزملائي الذين ساندوني في مشواري الدراسي .

إلى جميع أحبائي .

إلى هؤلاء جميعا أهدي ثمرة جهدي عرفانا وامتنانا.

- الباحثة -

كلمة شكر

لا يسعني بعد أن وصلنا برعاية الله وحفظه إلى إنهاء هذا البحث إلّا أن أتقدم بالشكر والتقدير في المقام الأول للأستاذة الفاضلة البروفيسور بوسبتة يمينة التي تفضلت بالإشراف على هذه الدراسة بحسن توجيهاتها البنّاءة وانتقاداتها الهادفة التي أنارت لي مجال البحث العلمي، فلها مني جزيل الشكر والعرفان، وأدعو لها ولأولادها بوافر الصحة وأن يجزيها الله عني كل خير.

كما أشكر الأساتذة المكوّنين للجنة المناقشة وقبولهم الدعوة .

كما يطيب لي أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير لعالمنا تغمده الله برحمته العلاّمة عبد الرحمان الحاج صالح لما تركه من موروث علمي في اللسانيات العربية جعلها الله في ميزان حسناته.

وشكري الجزيل للدكتورة أسيا بومعراف والدكتورة فوزية بداوي لمساعدتهما وتوجيهاتهما لي في هذا البحث.

والشكر موصول إلى كل من مدير مديرية التربية وسط الجزائر وكذا المدراء والمعلمين للمدارس الابتدائية التي زرناها وسط وغرب الجزائر العاصمة، على التسهيلات التي قدموها لي للقيام بالدراسة الميدانية، كما لا أنسى أطفال عينة البحث الذين تعاونوا معي وفقهم الله .

ولا يفوتني أن أتقدم كذلك بشكري وامتناني لكل أساتذتي الأفاضل من الابتدائي إلى الجامعي جازاهم الله عني خير جزاء .

كما أتقدم بكل الشكر والعرفان إلى كل من ساهم بشكل مباشر أو غير مباشر في إعداد هذا البحث.

- الباحثة -

ملخص البحث

تهدف الدراسة الحالية إلى هدفين رئيسيين، أولهما دراسة المستويات اللسانية " الكلمة، اللفظة بنوعيها، البنى التركيبية"من خلال الكتابة أثناء مهمتي الإملاء والإنتاج الكتابي لدى التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، كما تهدف ثانيا للمقارنة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في مختلف مهمات الإملاء عن طريق إملاء "الحروف، المقاطع، الكلمات المزيفة الكلمات الحقيقية وإملاء النص"والإنتاج الكتابي عن طريق "تكملة الجمل الناقصة، التسمية الكتابية، التعبير الكتابي بسند ودون سند بصري "في الطورين الأول والثاني ابتدائي.

استخدمت الباحثة كل من اختبار الخط، اختبارات التمييز السمعي والبصري والمعالجة الدلالية لضبط المتغيرات الخاصة بالبحث، كما طبقت اختبار الإملاء"الحروف، المقاطع، الكلمات المزيفة، الكلمات الحقيقية وإملاء النص"واختبارات تقيس الإنتاج الكتابي عن طريق "تكملة الجمل الناقصة، التسمية الكتابية، التعبير الكتابي بسند ودون سند بصري "وبعد التأكد من صدق وثبات هذه الاختبارات تمّ تطبيق الدراسة الأساسية.

وتكونت مجموعة الدراسة من(30) تلميذ مستفيد من الزرع القوقعي ومن (30) تلميذ عادي في الطورين الأول والثاني ابتدائي من السنة الثانية إلى الخامسة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مستوى كتابة **الحروف، المقاطع الكلمات المزيفة والتمييز السمعي** عن طريق **الإملاء** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين، داخل وبين المجموعتين.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مستوى كتابة **الكلمة بأنواعها** عن طريق **الإملاء** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين، داخل المجموعة الواحدة وبين المجموعتين **–الكلمة نموذجا–**

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في **تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة إملاء النص**بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين في الطورين الدراسيين الأول والثاني **–الكلمة نموذجا–**
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في **الإنتاج الكتابي** أثناء إنجاز مهمة **تكملة الجمل** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في الطور الأول والثاني ابتدائي ولصالح العاديين داخل المجموعة الواحدة وبين المجموعتين**–اللفظة نموذجا–**
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى إنجاز مهمة **التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين داخل المجموعة الواحدة وبين المجموعتين **–اللفظة نموذجا–**
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية أثناء إنجاز مهمة **التعبير الكتابي بسند** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين داخل المجموعة الواحدة وبين المجموعتين **–البنى التركيبية نموذجا–**
7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية أثناء إنجاز مهمة **التعبير الكتابي دون سند بصري** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين داخل المجموعة الواحدة وبين المجموعتين**–البنى التركيبية نموذجا–**

وانطلاقا من المدونات الكتابية المتحصل عليها من خلال مهمتي الإملاء والإنتاج الكتابي تمّ تحليل مستوى" الكلمة، اللفظة بنوعيها، البنى التركيبية"من منظور لساني في ضوء النظرية الخليلية الحديثة (TNK) لدى عينة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، وتمّ التوصل إلى ما يلي:

1. اضطرابات تمس مستوى الكلمة خلال مهمة إملاء الكلمات الحقيقية وإملاء النص.
2. اضطرابات تمس مستوى اللفظة الفعلية خلال مهمة تكملة الجمل والتسمية الكتابية .
3. اضطرابات تمس مستوى اللفظة الاسمية خلال مهمة تكملة الجمل والتسمية الكتابية.
4. اضطرابات تمس مستوى البنى التركيبية خلال مهمة التعبير الكتابي بسند ودون سند بصري.

مصطلحات البحث: تقنية الزرع القوقعي، الكتابة، النظرية الخليلية الحديثة،مستوى الكلمة،مستوى اللفظة الاسمية والفعلية، مستوى البنى التركيبية.

Summary of the Research :

This study aims at two goals, first, studying linguistic levels "the word, the lexis with both its kinds and tectonics" through writing in the tasks of dictation and written production given to pupils who were subject to cochlear implantation. It also aims secondly to the comparison between the hearing normal pupils and those who were subject to cochlear implantation in the different tasks of dictation by dictating "letters, sections, fake words, real words and text's dictation", the writing's production through "completing incomplete sentences, written denomination, written expression both with and without visual support" in the first and second primary stages.

The researcher used the hand-writing test, tests of hearing and visual distinction as well as semantic treatment to adjust the variables of the research. She also applied the test of dictation "letters, sections, fake words, real words and text's dictation" and tests that measure the writing's production through "completing incomplete sentences, the written denomination, and the written expression both with and without visual support" and after ascertaining the validity and consistency of these tests, the basic study was applied.

The group of study was formed of (30) pupils who were subject to cochlear implantation and (30) others hearing normally in the first and second primary stages from the second to the fifth year.

The study found out the following results:

1. There are statistically significant differences in the average level of writing letters, sections, fake words and the hearing distinction through dictation between the normal pupils and those who were subject to cochlear implantation and in favor of the normal ones in and between the two groups.
2. There are statistically significant differences in the average level of writing the word with its kinds through dictation between the normal pupils and those who were subject to cochlear implantation in favor of the normal ones inside the single group and between the two. - the word as a model- .

3. There are statistically significant differences in applying spelling rules during a dictation task between the normal pupils and those who were subject to cochlear implantation in favor of the normal ones in both the first and second stage. - the word as a model-

4. There are statistically significant differences in the written production when achieving the task of completing sentences between the normal pupils and those who were subject to cochlear implantation, in the first and second primary stages, in favor of the normal ones inside the single group and between the two. - the lexis as a model-

5. There are statistically significant differences at the level of achieving the task of written denomination through different pictures between the normal pupils and those who were subject to cochlear implantation in favor of the normal ones inside the single group and between the two. – the lexis as a model-.

6. There are statistically significant differences in achieving the task of written expression with visual support between the normal pupils and those who were subject to cochlear implantation in favor of the normal ones inside the single group and between the two. -the synthetic structure as a model-.

7. There are statistically significant differences in achieving the task of written expression without visual support between the normal pupils and those who were subject to cochlear implantation in favor of the normal ones inside the single group and between the two. -the synthetic structure as a model-.

Proceeding from the written scriptures resulted from both the dictation and the written production's task, the level of "the word, the lexis with its kinds and the synthetic structures" was analyzed from a linguistic perspective in the light of the neokhalilian theory in the sample of pupils

Who were subject of a cochlear implantation and the following was found out:

1- Disturbances that touch the level of the word during the task of dictating the real words and dictating the text.
2- Disturbances that touch the level of the verbal lexis during the task of completing sentences and the written denomination.
3- Disturbances that touch the level of the nominal lexis during the task of completing sentences and the written denomination.
4- Disturbances that touch the level of synthetic structures during the task of written expression with and without visual support.

-**Terms of the research**:

Cochlear implantation, writing, neokhalilan theory , level of the word, level of the nominal and verbal lexis , level of synthetic structures.

فهرس المحتويات

المحتوى | **الصفحة**

- ملخص البحث ____ أ
- فهرس الجداول ____ ط
- فهرس المخططات والأشكال ____ س
- فهرس الملاحق ____ ف
- **مقدمـــة** ____ 1
- **الجانب النظـــري**

الفصل الأول : موضوع الدراسة

- تمهيد ____ 8

أولا: الإشكالية ____ 8

ثانيا:الفرضيات ____ 10

ثالثا:تحديد المصطلحات ____ 12

رابعا:الأهداف والأهمية ____ 13

- خلاصة الفصل ____ 14

الفصل الثاني: الكتابة لدى الطفل سليم السمع

- تمهيد ____ 17

أولا: تعريف الكتابة ____ 17

ثانيا: مهارات الكتابة ____ 18

ثالثا: مراحل نمو الكتابة لدى الطفل ____ 21

رابعا: معايير اكتساب الكتابة 24

خامسا: عوامل الاستعداد للكتابة 27

سادسا: المستويات اللسانية من خلال الكتابة 32

سابعا: وصف النظام الخطي الكتابي للغة العربية 36

– خلاصة الفصل 38

الفصل الثالث: تقنية الزرع القوقعي

– تمهيد 41

أولا: تقنية الزرع القوقعي 41

ثانيا: خصوصية النمو اللغوي لدى الطفل المستفيد من الزرع القوقعي 44

I. نمو اللغة الشفوية 44

II. نمو اللغة الكتابية 53

– خلاصة الفصل 54

الفصل الرابع: اللغة العربية في إطار النموذج الخليلي الحديث

– تمهيد 57

أولا: لمحة تاريخية حول النظرية الخليلية الحديثة 57

ثانيا: المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة 58

I. مفاهيم أساسية لتحليل المستويات اللسانية للغة العربية 58

II. مفاهيم أساسية أخرى للنظرية الخليلية الحديثة 66

ثالثا: أسس ونماذج التحليل حسب النظرية الخليلية الحديثة 68

I. التحليل المعنوي–النحوي 68

II. التحليل الدلالي– الإبلاغي 70

– خلاصة الفصل 71

– **الجانب التطبيقي**

الفصل الخامس :الإجراءات المنهجية للبحث

– تمهيد 75

أولا: الدراسة الاستطلاعية 75

ثانيا: الشروط السيكومترية لأدوات الدراسة 79

ثالثا: الدراسة الأساسية 108

رابعا: عرض وتحليل نتائج التناول الإجرائي الأول 139

خامسا: عرض وتحليل نتائج التناول الإجرائي الثاني 149

– خلاصة الفصل 166

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

– تمهيد 169

أولا: عرض وتحليل نتائج الفرضيات 169

ثانيا: تفسير ومناقشة الفرضيات 202

ثالثا: تحليل المستويات اللسانية من خلال مختلف مهمات الكتابة في ضوء بعض مفاهيم النموذج الخليلي الحديث 217

رابعا: استنتاج عام للنتائج 238

خامسا: التوصيات والاقتراحات 244

- الخاتمة 246

- المراجع 248

- الملاحق 262

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	جدول يبيّن المثال المولد للفظة الاسمية	63
2	جدول يبيّن المثال المولّد للفظة الفعلية (فعل ثلاثي في الماضي)	64
3	جدول يبيّن مستويات التحليل حسب النموذج الخليلي الحديث	67
4	جدول يبيّن مفهوم المصفوفة التركيبية للعامل	69
5	جدول يبيّن المدارس الابتدائية التي أجريت فيها الدراسة الاستطلاعية	78
6	جدول يبين الجنس والمستوى الدراسي للعينة الاستطلاعية (عينة التقنين)	79
7	جدول يبين نتائج حساب معامل السهولة والصعوبة لفقرات اختبار الخط	82
8	جدول يبين نتائج حساب معامل التمييز لفقرات اختبار الخط	84
9	جدول يبين نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للاختبار الخط	85
10	جدول يبيّن نتائج حساب ثبات اختبار الخط باستخدام طريقة ألفا كرونباخ	86
11	جدول يبيّن نتائج حساب معامل السهولة والصعوبة لفقرات اختبار الإملاء	87
12	جدول يبيّن نتائج حساب معامل التمييز لفقرات اختبار الإملاء	88
13	جدول يبيّن نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للاختبار الإملاء	89
14	جدول يبيّن نتائج حساب ثبات اختبار الإملاء باستخدام طريقة ألفا كرونباخ	90
15	جدول يبيّن نتائج حساب معامل السهولة والصعوبة لفقرات اختبار التعبير الكتابي النص الأول	91
16	جدول يبيّن نتائج حساب معامل التمييز لفقرات اختبار التعبير الكتابي النص الأول	92

17	جدول يبيّن نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للاختبار التعبير الكتابي النص الأول	93
18	جدول يبين نتائج حساب ثبات اختبار التعبير الكتابي النص الأول باستخدام طريقة ألفا كرونباخ	94
19	جدول يبين نتائج حساب معامل السهولة و الصعوبة لفقرات اختبار التعبير الكتابي النص الثاني	95
20	جدول يبين نتائج حساب معامل التمييز لفقرات اختبار التعبير الكتابي النص الثاني	96
21	جدول يبين نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للاختبار التعبير الكتابي النص الثاني	97
22	جدول يبيّن نتائج حساب ثبات اختبار التعبير الكتابي النص الثاني باستخدام طريقة ألفا كرونباخ	98
23	جدول يبيّن نتائج حساب معامل السهولة والصعوبة لفقرات اختبار التسمية الكتابية	99
24	جدول يبيّن نتائج حساب معامل التمييز لفقرات اختبار التسمية الكتابية	100
25	جدول يبيّن نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للاختبار التسمية الكتابية	102
26	جدول يبيّن نتائج حساب ثبات اختبار التسمية الكتابية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ	104
27	جدول يبيّن نتائج حساب معامل السهولة والصعوبة لفقرات اختبار تكملة الجمل	104
28	جدول يبيّن نتائج حساب معامل التمييز لفقرات اختبار تكملة الجمل	106
29	جدول يبين نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للاختبار تكملة الجمل	107

30	جدول يبين نتائج حساب ثبات اختبار تكملة الجمل باستخدام طريقة ألفا كرونباخ	107
31	جدول يبين المدارس الابتدائية التي أجريت فيها الدراسة الميدانية	109
32	جدول يبين مجموعة التلاميذ العاديين وتوزيعهم حسب الجنس والطور الدراسي	111
33	جدول يبيّن مجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي وتوزيعهم حسب الجنس والطور الدراسي	113
34	جدول يبيّن شروط ومواصفات العينة-المستفيدين من الزرع القوقعي- وخطوات اختيارها	113
35	جدول يبيّن نتائج تطبيق اختبار كا2 لدراسة دلالة الفروق في التكرارات بين الجنسين في المجموعتين	114
36	جدول يبيّن نتائج تطبيق اختبار كا2 لدراسة دلالة الفروق في التكرارات بين الأطوار في المجموعتين	115
37	جدول يبيّن تصنيف لكفاءات الحالات في اختبار الكتابة حسب الدرجات المتحصل عليها	125
38	جدول يبين معايير تنقيط اختبار إملاء النص	133
39	جدول يبيّن معايير تقييم نص التعبير الكتابي بسند ودون سند بصري	137
40	جدول يبيّن نتائج اختبار الخط لدى المجموعة الأولى-التلاميذ العاديين	139
41	جدول يبيّن نتائج اختبار الخط لدى المجموعة الثانية-التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي	140
42	جدول يبيّن نتائج اختبار التمييز السمعي لدى المجموعة الأولى-التلاميذ العاديين	141
43	جدول يبيّن نتائج اختبار التمييز السمعي لدى المجموعة الثانية-التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي	142

44	جدول يبين نتائج اختبار التمييز البصري لدى المجموعة الأولى-التلاميذ العاديين	143
45	جدول يبين نتائج اختبار التمييز البصري لدى المجموعة الثانية-التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي-	144
46	جدول يبين نتائج اختبار ربط الكلمة الشفاهية بالصورة لدى المجموعة الأولى-التلاميذ العاديين-	145
47	جدول يبيّن نتائج اختبار ربط الكلمة الشفاهية بالصورة لدى المجموعة الثانية-التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي-	146
48	جدول يبيّن نتائج اختبار ربط الكلمة المكتوبة بالصورة لدى المجموعة الأولى-التلاميذ العاديين-	147
49	جدول يبيّن نتائج اختبار ربط الكلمة المكتوبة بالصورة لدى المجموعة الثانية-التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي-	148
50	جدول يبيّن نتائج اختبار إملاء الحروف، المقاطع، الكلمات المزيفة لدى المجموعة الأولى	149
51	جدول يبيّن نتائج اختبار إملاء الحروف، المقاطع، الكلمات المزيفة لدى المجموعة الثانية	152
52	جدول يبيّن نتائج اختبار إملاء الكلمات الحقيقية لدى المجموعة الأولى-	156
53	جدول يبيّن نتائج اختبار إملاء الكلمات الحقيقية لدى المجموعة الثانية	157
54	جدول يبين نتائج اختبار إملاء النص لدى المجموعة الأولى	158
55	جدول يبين نتائج اختبار إملاء النص لدى المجموعة الثانية	159
56	جدول يبين نتائج اختبار التسمية الكتابية لدى المجموعة الأولى	160
57	جدول يبين نتائج اختبار التسمية الكتابية لدى المجموعة الثانية	161
58	جدول يبيّن نتائج اختبار تكملة الجمل لدى المجموعة الأولى	161

59	جدول يبيّن نتائج اختبار تكملة الجمل لدى المجموعة الثانية	162
60	جدول يبيّن نتائج اختبار التعبير الكتابي بسند بصري لدى المجموعة الأولى	163
61	جدول يبيّن نتائج اختبار التعبير الكتابي بسند بصري لدى المجموعة الثانية	164
62	جدول يبيّن نتائج اختبار التعبير الكتابي دون سند بصري لدى المجموعة الأولى	164
63	جدول يبيّن نتائج اختبار التعبير الكتابي دون سند بصري لدى المجموعة الثانية	165
64	جدول يبيّن نتائج تطبيق اختبار–ت– لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى الحروف، المقاطع، الكلمات المزيفة والتمييز السمعي بين المتوسط الافتراضي ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والمستفيدين من الزرع القوقعي.	169
65	جدول يبين نتائج تطبيق اختبار–ت– لعينتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى كتابة الحروف، المقاطع، الكلمات المزيفة والتمييز السمعي بين التلاميذ العاديين والمستفيدين من الزرع القوقعي.	171
66	جدول يبين نتائج تطبيق اختبار–ت– لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى كتابة الكلمة بأنواعها عن طريق الإملاء بين المتوسط الافتراضي ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والمستفيدين من الزرع القوقعي.	174
67	جدول يبين نتائج تطبيق اختبار–ت– لعينتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى كتابة الكلمة بأنواعها عن طريق الإملاء بين التلاميذ العاديين والمستفيدين من الزرع القوقعي.	176
68	جدول يبيّن نتائج تطبيق اختبار–ت– لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء بين المتوسط الافتراضي ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والمستفيدين من الزرع القوقعي.	179

69	جدول يبيّن نتائج تطبيق اختبار-ت- لعينتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء بين التلاميذ العاديين والمستفيدين من الزرع القوقعي.	182
70	جدول يبيّن نتائج تطبيق اختبار-ت- لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط الإنتاج الكتابي أثناء مهمة تكملة الجمل بين المتوسط الافتراضي ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والمستفيدين من الزرع القوقعي.	186
71	جدول يبيّن نتائج تطبيق اختبار-ت- لعينتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط الإنتاج الكتابي أثناء مهمة تكملة الجمل بين التلاميذ العاديين والمستفيدين من الزرع القوقعي.	188
72	جدول يبيّن نتائج تطبيق اختبار-ت- لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور بين المتوسط الافتراضي ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والمستفيدين من الزرع القوقعي.	190
73	جدول يبيّن نتائج تطبيق اختبار-ت- لعينتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور بين التلاميذ العاديين والمستفيدين من الزرع القوقعي.	192
74	جدول يبيّن نتائج تطبيق اختبار-ت- لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط إنجاز مهمة التعبير الكتابي بسند بصري بين المتوسط الافتراضي ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والمستفيدين من الزرع القوقعي.	194
75	جدول يبين نتائج تطبيق اختبار-ت- لعينتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط إنجاز مهمة التعبير الكتابي بسند بصري بين التلاميذ العاديين والمستفيدين من الزرع القوقعي.	196
76	جدول يبيّن نتائج تطبيق اختبار-ت- لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط إنجاز مهمة التعبير الكتابي دون سند بصري بين المتوسط الافتراضي ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والمستفيدين من الزرع القوقعي.	198

77	جدول يبين نتائج تطبيق اختبار-ت- لعينتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط إنجاز مهمة التعبير الكتابي دون سند بصري بين التلاميذ العاديين والمستفيدين من الزرع القوقعي.	200
78	جدول يبين الاضطرابات التي تمس جذر ووزن الكلمات أثناء مهمتي إملاء الكلمات الحقيقية وإملاء النص	220
79	جدول يبيّن الاضطرابات التي تمس مستوى اللفظة أثناء مهمة تكملة الجمل	224
80	جدول يبيّن الاضطرابات التي تمس مستوى اللفظة الاسمية أثناء مهمة التسمية الكتابية للصور	231
81	جدول يبيّن الاضطرابات التي تمس البنى التركيبية أثناء مهمتي التعبير الكتابي بسند ودون سند بصري	234

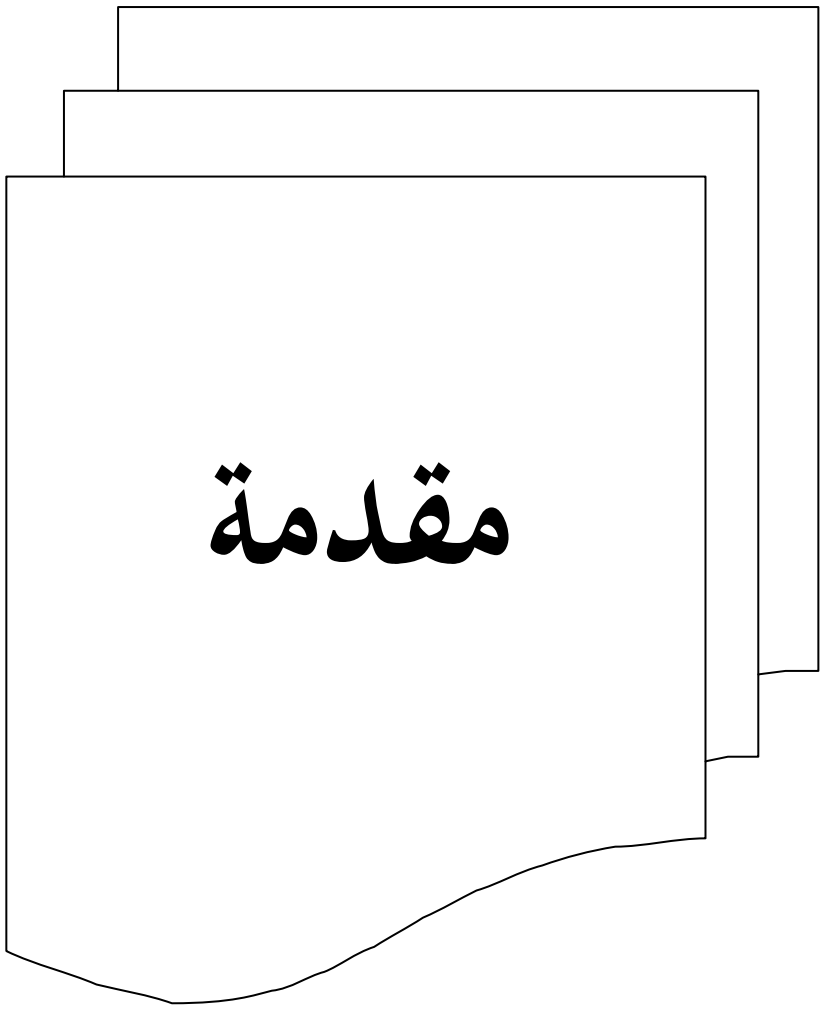
فهرس المخططات والأشكال

الرقم	عنوان المخطط-الشكل	الصفحة
1	شكل يبيّن الأجزاء الرئيسية للأذن " الخارجية-الوسطى- الداخلية"-	263
2	شكل يبيّن الأذن الخارجية وأجزائها "صوان الأذن-القناة السمعية"-	263
3	شكل يبيّن الأذن الوسطى وأجزائها "طبلة الأذن-العظيمات-قناة أوستاش"-	263
4	شكل يبيّن الأذن الداخلية وأجزائها "القوقعة-الدهليز-القنوات نصف هلالية"-	264
5	شكل يبيّن الجهاز السمعي المركزي	264
6	شكل يبيّن الزرع القوقعي وأجزائه "الداخلي والخارجي"	265
8-7	شكل يبيّن تقنية الزرع القوقعي في الأذن	266
9	مخطط يبيّن النظم والتكافؤ	60
10	مخطط يبيّن مفهوم الكلمة	61
11	مخطط يبيّن خطوات بناء مهمات اختبار الكتابة	79

12	شكل يبين توزيع أفراد مجموعتي البحث في متغير الجنس	115
13	شكل يبين توزيع متغير الطور الدراسي على مجموعتي البحث	116
14	شكل يبين توزع متوسط التمييز السمعي بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي	172
15	شكل يبين توزع متوسط مستوى الحروف،المقاطع والكلمات المزيفة بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي	173
16	شكل يبين توزع متوسط كتابة الكلمات القابلة للتصوير وغير قابلة للتصوير بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي	178
17	شكل يبين توزع متوسط إملاء الكلمات الحقيقية بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي	178
18	شكل يبين توزع متوسط مستوى محاور إملاء النص بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي	184
19	شكل يبين توزع متوسط إملاء النص بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي	185
20	شكل يبين نسب توزع متوسط مستوى الأفعال، الصفات، الاسم المفرد والجمع أثناء مهمة تكملة الجمل بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي	189
21	شكل يبين نسب توزع متوسط مستوى محاور مهمة التسمية الكتابية بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي	193
22	شكل يبين نسب توزع متوسط مستوى محاور مهمة التعبير الكتابي بسند بصري بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي	197
23	شكل يبين توزع متوسط محاور التعبير الكتابي دون سند بصري بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي	201

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	أشكال توضيحية خاصة بالأذن وتقنية الزرع القوقعي	262
2	إستمارة جمع البيانات الأولية الخاصة بالطفل المستفيد من الزرع القوقعي	267
3	الوثائق الإدارية الخاصة بالدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية	271
4	الشروط السيكومترية لأدوات الدراسة	276
5	اختبارات التمييز السمعي، البصري والمعالجة الدلالية	284
6	مهمات اختبار الكتابة –من إعداد الباحثة–	296
7	بعض نماذج المدونات الكتابية لعينة الدراسة	311
8	بعض نماذج المدونات الكتابية للحالات المقصاة من عينة الدراسة	317


مقدمة

مـقدمة

يُعتبر الصمم أحد أخطر الأسباب التي تعيق كافة مجالات حياة الطفل النفسية، الاتصالية والأكاديمية بكل محاورها منها اكتساب اللغة الكتابية على المستويين الاستقبالي والتعبيري وبِتطور العِلم تطورت أساليب التكفل والتعامل مع الأطفال الصم وتعددت بين الطرق اللفظية التي تعتمد على السند السمعي باستعمال المعينات السمعية والقراءة على الشفاه وكذا الطرق الإشارية، لكن بعض الفئات من الصم لا تُقدِم فيها المعينات السمعية الكلاسيكية أي مساعدة في استرجاع الجزء المفقود من السمع، فإنّه ومع التقدم الطبي توصل العلماء إلى تقنية تساهم في استرجاع نسبة من السمع قدّرها العلماء ما بين (30-40) dB تتمثل في تقنية الزرع القوقعي وهي آلية إلكترونية متكونّة من إلكترودات مزروعة في الأذن الداخلية مبدؤها خلق إحساس سمعي انطلاقا من تنبيهات كهربائية لنهايات العصب السمعي.(**Loundon et al,2009,p:11**) .

وتفيد الأدبيات والدراسات الخاصة بتقنية الزرع القوقعي، منها (**Niederberger et Prinz,2005,Le normand et al,2006,Dubois –Bélanger,2010,Boussebta,2008 ,2009,2011**) أنّ فعاليتها تظهر من خلال النتائج المتحصل عليها خاصةً في استرجاع الوظيفة الاتصالية تدريجيًا وتماشيًا مع معطيات كل الحالة التي كلما كانت لصالح الحالة كانت هناك نتائج إيجابية على المستوى الاتصالي اللغوي الشفوي والكتابي .

أمّا في الميدان العيادي الجزائري فقد بلغ عدد المستفيدين من الزرع القوقعي حوالي (3700) حالة، منهم الأطفال الذين يزاولون دراستهم في مختلف المؤسسات التربوية المختلفة منها المدارس الابتدائية في الطورين الأول والثاني (**بوسبتة،2017**)، ولهذا وجب الاهتمام بالمهارات الكتابية لدى هذه الفئة من طرف المختصين والباحثين في هذا الميدان نظرا لقلة الدراسات التي تهتم بالجانب الكتابي مقارنةً بالجانب الشفوي، والصعوبات التي تواجه أفراد هذه الفئة على مستوى المهارات الكتابية من جهة أخرى، وهذا لاعتمادهم على معارفهم في اللغة الشفوية التي تكون متأخرة أو غير مكتملة إثر الإصابة بالإعاقة السمعية، وهنا تظهر صعوبة في تعلم الكتابة للغةٍ لا يتقنونها شفويا ممّا يؤثر على المهارات الأكاديمية اللاحقة.(**Niederberger et Prinz,2005,p:287**) .

ولهذا حاولنا دراسة الكتابة من خلال البحث في المستويات اللسانية المضطربة لدى الأطفال الصم المستفيدين من الزرع القوقعي المتمثلة في الكلمة، اللفظة بنوعيها الاسمية والفعلية والبنى التركيبية وهي بعض المفاهيم الخاصة بالنظرية الخليلية الحديثة خاصةً أنّ هناك دراسات قليلة تدرس الكتابة في ضوء هذا النموذج، ومن جهةٍ أخرى نقوم بإجراء مقارنة بين كفاءة التلميذ العادي والتلميذ المستفيد من الزرع القوقعي المتمدرس في فصول خاصةٌ ضِمن مدارس ابتدائية عادية، وهذا في مختلف مهمات الكتابة وبالأخص الإملاء والإنتاج الكتابي، بعد ضبط وعزل الاضطرابات التي تمس مستوى الخط، التمييز البصري والتمييز السمعي، وكذا المعالجة الدلالية للكلمة المسموعة والمكتوبة.

ولتحقيق هذه الأهداف سابقة الذكر تمت معالجة وتقسيم البحث الحالي إلى جانبين وفقًا للخطة الآتية :

الجانب النظري والذي ضمّ أربعة فصول، في "**الفصل الأول**" تم عرض مشكلة البحث وأهميته والذي تُصاغ فيه الإشكالية وتُحدد أبعادها وجوانبها المختلفة مع التطرق للدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع، مع تحديد الفرضيات التي تُعتبر إجابات احتمالية للأسئلة المحورية التي دارت حولها إشكالية البحث، وتحديد المصطلحات التي تبيّن بدقة المتغيرات التي نحن في صدد دراستها، لنصل بعدها إلى تحديد الأهداف التي من خلالها نستخلص أهمية هذا البحث.

أمّا "**الفصل الثاني**" فقد خصصناه لدراسة الكتابة لدى الطفل سليم السمع، وركزنا فيه على أهم المعلومات الخاصة بالكتابة ومراحل تطورها، أمّا "**الفصل الثالث**" فتَم فيه التطرق لتقنية الزرع القوقعي ومعطياتها الطبية واللغوية لدى الطفل المستفيد من الزرع القوقعي، بدءًا بنبذة حول الصمم الإدراكي، لنصل إلى تقنية الزرع القوقعي ، واختتامًا لهذا الفصل قمنا بالتطرق لخصائص النمو اللغوي الشفوي والكتابي لدى هذه الفئة، ثم "**الفصل الرابع**" والأخير الذي تمّ فيه تقديم النظرية الخليلية الحديثة ومقارنتها بالنظريات اللسانية الحديثة وشرح أهم مبادئها ومفاهيمها وكيفية استغلالها كنموذج للتحليل في هذا البحث .

أمّا بالنسبة **للجانب التطبيقي** فقد تضمن فصلين، في "**الفصل الخامس**" تمّ تناول الإجراءات المنهجية للبحث الميداني حيث وُضع البحث في حدوده الزمنية والمكانية، وكذا التطرق لأدوات البحث المستعملة، وأخيرا "**الفصل السادس**" الذي تمّ فيه عرض وتحليل ومناقشة نتائج البحث

في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة وكذا مبادئ النظرية الخليلية الحديثة، والاختتام باستنتاج عام ومن ثم بالتوصيات والاقتراحات المتوصل إليها من خلال هذا البحث.

الجانب النظري

الفصل الأول

موضوع الدراسة

الفصل الأول

- تمهيد

أولا: الإشكالية

ثانيا:الفرضيات

ثالثا:تحديد المصطلحات

رابعا:الأهداف والأهمية

- خلاصة الفصل

تمهيد

نتناول في هذا الفصل موضوع الدراسة من إشكالية بحث، فرضيات، تحديد المفاهيم والأصول النظرية، معرّجين على الدراسات السابقة التي تخدم الموضوع، على أن نخرج بالقارئ من خلال هذا الفصل وقد فهم موضوع وأبعاد الدراسة وخصوصا الفرضيات التي تعتبر إجابات احتمالية للأسئلة المحورية التي دارت حولها إشكالية البحث.

أولا. الإشكالية

يُعتبر اكتساب المهارات الكتابية في المرحلة الابتدائية من بين الصعوبات التي يتلقاها الأطفال الصم المستفيدين من الزرع القوقعي خاصةً على مستوى الإملاء والتعبير الكتابي، وهي مهارات تتطلب معارف خاصةْ بالنظام الكتابي للغة المستهدفة (وحداتها، بنيتها ووظائفها، وسيرورات معالجتها)، وهذا ما يسمح بتخطيط وتوجيه الإملاء والتعبير الكتابي ليكون صحيحا وسليما.

وفي هذا السياق تفيد بعض الدراسات القليلة التي تطرقت إلى موضوع الكتابة لدى هذه الفئة منها ما توصل إليه كُل من الباحثَين " Niederberger et Berthoud" سنة (2004) من خلال اختبار إنتاج الجمل المكتوبة أنّ الأخطاء المرتكبة من طرف (39) حالة ما بين (8-17) سنة كانت أقل على مستوى القواعد (grammaire) والإملاء (orthographe) مقارنةً بالمستوى البراغماتي–الدلالي (le plan pragmatico-sémantique)، فكان التعبير الكتابي عمومًا تسوده أخطاء صرفية مثل استعمال الضمائر وأخرى نحوية وفونولوجية وكذا إملائية، أمّا التعبير الكتابي للنص مقارنة بالتعبير الكتابي عن طريق الكلمات والجمل فتظهر فيه الأخطاء والصعوبات أكثر خاصةً الصرفية منها، أو خلط في استعمالها مثل علامات النوع والعدد وتصريف الأفعال، كذلك حذف أو خلط في استعمال الضمائر، عدا علامات الوقف، لكن تبقى بنية الجمل غير مكتملة، فالطفل الأصم يُظهر تطور ونمو خاص في اكتساب الكتابة (un profil d'apprentissage spécifique) . (**Niederberger et al,2007,p:255–257**).

كما توّصلت نتائج دراسة كل من الباحثين (Le normand & Parisse) في السنوات (1997،1998،2006) على طفل مستفيد من الزرع القوقعي في سن سمعي ما بين (24-84) شهر، أنّ الكتابة من خلال النفاذ إلى المعجم الإملائي (le lexique orthographique) تبقي دائما في حدود

العادي إلى منخفضة مقارنةً بالعادي، وهذا راجع إلى الصعوبات التي يتلقاها الطفل على مستوى اللغة الشفوية، منها صعوبة تقطيع الإشارات الفيزيائية مع وجود تمثل فونولوجي ضعيف خاصةً المعجمي وكذا الصعوبة على مستوى التنظيم التسلسلي لمختلف الأصناف النحوية، وفُسّر هذا حسب الدراسة للتأخر في سن الزرع القوقعي (**Le normand et al,2006,p:109**) .

كما تتصف كتابة الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي بالتدني في مهمة الإملاء، وكذا الصعوبة في مهمة التعبير الكتابي سواءً في توظيف القواعد الخاصة باللغة، أو التعبير عن المواضيع المجردة ناهيك عن الأخطاء التي تمس الصرف والنحو، وهي ملاحظات صرّح بها المعلمون والمختصون من خلال مقابلاتنا الميدانية معهم، وكذا من خلال الإطلّاع على نماذجهم الكتابية بالقسم في الدراسة الاستطلاعية .

وبناءً على ما سبق تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة المستويات اللسانية للكتابة المتمثلة في مستوى الكلمة، اللفظة بنوعيها الاسمية والفعلية وكذا البنى التركيبية، وهي مستويات تمثل النموذج الخليلي الحديث الذي نحاول استغلاله كنموذج للتحليل، بالإضافة إلى معرفة مقدار التأخر والمستويات الأكثر اضطرابا وكذا الأخطاء أكثر شيوعا من خلال مهمة الإملاء و الإنتاج الكتابي (التسمية الكتابية، تكملة الجمل والتعبير الكتابي)، إذا ما قارناه بالطفل العادي الذي يتبع نفس البرنامج الدراسي .

وبهذا تتمحور أسئلة الدراسة الحالية في ما يلي:

ما هي المستويات اللسانية للكتابة الأكثر اضطرابا لدى التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي مقارنة مع التلاميذ العاديين من خلال مهمتي الإملاء والإنتاج الكتابي؟

وتتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مستوى كتابة **الحروف، المقاطع، الكلمات المزيفة وكذا التمييز السمعي** عن طريق **الإملاء** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين، داخل وبين المجموعتين؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مستوى كتابة **الكلمة بأنواعها** عن طريق **الإملاء** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين، داخل وبين المجموعتين ؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في **تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة إملاء النص** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين ، داخل وبين المجموعتين؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في **الإنتاج الكتابي** أثناء إنجاز مهمة **تكملة الجمل** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين داخل وبين المجموعتين ؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى إنجاز مهمة **التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين داخل وبين المجموعتين ؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية أثناء إنجاز مهمة **التعبير الكتابي بسند** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين داخل وبين المجموعتين ؟
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية أثناء إنجاز مهمة **التعبير الكتابي دون سند بصري** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين داخل وبين المجموعتين؟

ثانيا. الفرضيات

1. الفرضية العامة

تتمثل المستويات اللسانية للكتابة الأكثر اضطرابا في: الكلمة واللفظة الفعلية والاسمية، وكذا البنى التركيبية لدى التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي مقارنة مع التلاميذ العاديين من خلال مهمتي الإملاء والإنتاج الكتابي.

2.الفرضيات الجزئية

1.2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مستوى كتابة **الحروف، المقاطع، الكلمات المزيفة** وكذا **التمييز السمعي** عن طريق **الإملاء** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين، داخل وبين المجموعتين.

2.2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مستوى كتابة **الكلمة بأنواعها** عن طريق **الإملاء** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين، داخل وبين المجموعتين .

3.2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في **تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة إملاء النص** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين داخل وبين المجموعتين.

4.2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في **الإنتاج الكتابي** أثناء إنجاز مهمة **تكملة الجمل** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين داخل وبين المجموعتين.

5.2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى إنجاز مهمة **التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين داخل وبين المجموعتين .

6.2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية أثناء إنجاز مهمة **التعبير الكتابي بسند** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين داخل وبين المجموعتين .

7.2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية أثناء إنجاز مهمة **التعبير الكتابي دون سند بصري** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين داخل وبين المجموعتين.

ثالثا .تحديد المصطلحات (إجرائيا)

1 . الكتابة (L'écriture):

عبارة عن تخطيط رموز النظام الكتابي، تتمثل في الحروف والكلمات والجمل وباحترام مجموعة قواعد معينة، وهي نشاط معقد تتدخل فيها عدة سيرورات معرفية وأخرى حركية، وفي هذا البحث نتناول الكتابة في مهمة الإملاء "حروف، مقاطع، كلمات مزيفة، كلمات حقيقية" ومهمة الإنتاج الكتابي "تكملة الجمل الآلية، التسمية الكتابية للصور، التعبير الكتابي".

2 . النظرية الخليلية الحديثة (La théorie néo-khalilienne):

نظرية لسانية تتناول كل ما قيل عن اللغة وبنيتها وتطورها واكتسابها ووظائفها، انطلاقا من النحو العربي القديم وكل ما توصلت إليه اللسانيات الحديثة والمتماشي مع النظرية الخليلية القديمة، فهي نظرية تقترح وصفا عميقا وكاملا للغة العربية في جميع أبعادها (اللغة العربية الفصحى، اللغة المرضية الدارجة) .

3. المستويات اللسانية (Les niveaux linguistiques):

هي المستويات التي تُعنى بها الكتابة، فلكل لغةٍ نسقها الخاص على المستوى اللساني، وفي بحثنا الحالي نتبنى المستويات المميزة للنموذج الخليلي الحديث وبالأخص: مستوى الكلمة، مستوى اللفظة بنوعيها الاسمية والفعلية وكذا البنى التركيبية :

– **الكلمة (Kalima)**: هي ليست سلسلة فونيمات وحروف، بل ترابط يتأسس على التكامل ما بين عنصرين هما: الجذر (**racine**) والوزن (**schème**)، مثل كلمة –كَتَبَ–/kataba/، فجذر هذه الكلمة هو –ك،ت،ب– ووزنها هو –فَعَلَ–

– **اللفظة (la lexie)**: أصغر وحدة من الكلام ممّا يمكن أن ينفصل ويبتدئ، وبناءً على هذا فالكلمة هي أدنى عنصر تتركب منه اللفظة التي قد تكون اسما أو فعلاً أو جملة فعلية أو اسمية .

- **البنى التركيبية** (les tectonies): هو المستوى فوق-معجمي، يقع مباشرة بعد مستوى اللفظة، يدرس أبنية الكلام، ويتم فيه تحليل المصفوفة التركيبية المكونّة من العامل ومعموليه الأول والثاني في علاقة البناء.

4.تقنية الزرع القوقعي لدى الطفل (L'implantation cochléaire pédiatrique) :

هي عبارة عن زرع جهاز إلكتروني في الأذن الداخلية، حيث يقوم بتزويد الأذن بمختلف الأصوات في حالة الفقدان السمعي "الحاد، العميق، الكلي" أين لا تصبح للمعينات السمعية دور كبير في جعل الطفل الأصم يفهم الكلام المسموع .

5.التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي-المتمدرسين- (les enfants implantés scolarisés) :

وهم الأطفال المتمدرسين في أقسام خاصةْ ضمن مدارس عادية، وفي هذا البحث سنستعمل مصطلح **مستفيدين من الزرع القوقعي** عوضا عن **الخاضعين لزراعة القوقعة** نظرا لكثرة تداوله في البحوث العلمية الحالية في جامعاتنا .

رابعا.الأهداف والأهمية

نسعى من خلال هذا البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف نذكرها فيما يلي :

* معرفة الفروق بين الأطفال العاديين والمستفيدين من الزرع القوقعي في مختلف المهمات الكتابية خاصةً الإملاء والإنتاج الكتابي، ومعرفة حيثيات وأماكن تواجد الفروق على مستوى هذه المهمات وأكثر الاضطرابات شيوعا.

* تصنيف الاضطرابات الملاحظة على مستوى البنى اللسانية للكتابة لدى الأطفال المتمدرسين المستفيدين من الزرع القوقعي باستعمال مبادئ النموذج الخليلي الحديث.

* محاولة فتح مجال تساؤل لدراسات لاحقة توّسع دائرة البحث في دراسة اللغة الكتابية لدى عينة البحث خاصةً نشاط القراءة لدى هذه الفئة.

* المساهمة في البحوث التي تناولت الاضطرابات اللغوية باستعمال النموذج الخليلي الحديث .

وفي رحاب هذه الأهداف تتجلى أهمية الموضوع الذي نبحث فيه من خلال النقاط الآتية :

* التعرف على الاستراتيجيات والقواعد اللسانية المعتمدة في بناء مستوى الكلمة، اللفظة الفعلية والاسمية وكذا البنى التركيبية لدى عينة البحث على مستوى الكتابة وبالأخص: الإملاء والإنتاج الكتابي .

* الحصول على تصنيف جديد مضاف إلى التصنيفات اللسانية الأخرى للاضطرابات اللغوية من خلال الكتابة لدى فئة الصم المستفيدين من الزرع القوقعي على مستوى الكلمة، اللفظة الفعلية والاسمية والبنى التركيبية .

* الاهتمام بالبحث على مستوى الكتابة أمر مهم، لأنها قاعدية في التعلم الأكاديمي ويتوقف بذلك مستقبل الطفل اللغوي الكتابي وتواصله الاجتماعي.

خلاصة الفصل

توصلنا من خلال هذا الفصل إلى أن يفهم القارئ موضوع وأبعاد البحث، وصولًا إلى فرضيات البحث التي تُعتبر إجابات احتمالية للأسئلة المحورية التي دارت حولها الإشكالية، ومن خلال كل هذا نستطيع تحديد الجانب النظري الذي يتناول بالدراسة أهم المتغيرات التي من شأنها الإجابة على فرضيات البحث وتحديد الإطار المرجعي للجانب التطبيقي، والفصول النظرية الآتية تتناول ذلك .

الفصل الثاني

الكتابة لدى الطفل سليم السمع

الفصل الثاني

- تمهيد

أولا: تعاريف الكتابة

ثانيا: مهارات الكتابة

ثالثا: مراحل نمو الكتابة لدى الطفل

رابعا:معايير اكتساب الكتابة

خامسا:عوامل الاستعداد للكتابة

سادسا:المستويات اللسانية من خلال الكتابة

سابعا:صعوبات تعلم الكتابة في اللغة العربية

- خلاصة الفصل

تمـــهيد

تعتبر الكتابة من العمليات المعرفية الخاصة بالفرد والمتداخلة في عملية الاتصال، وهي مهمة باعتبارها عنصر أساسي من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها للوقوف على أفكار الغير والإلمام بها، ولهذه الأهمية أصبح تعليمها وتعلمها يُعّد عنصرا أساسيا في العملية التربوية بل نستطيع القول بأنّ الكتابة هي من الوظائف الأساسية للمدرسة الابتدائية ومن بين مسؤولياتها وأبرزها، وبما أنّ موضوع البحث يتناول المستويات اللسانية من خلال الكتابة قمنا بتخصيص فصل للكتابة لأنّه لا يمكننا معرفة طبيعة البنيات اللسانية الخاصة بالكتابة لدى عينة البحث إلاّ بمعرفة الجانب العادي منها من مهارات ومراحل نمو، وكذا شروط اكتسابها وخصائصها وأخيرا صعوبات تعلم الكتابة الخاصة باللغة العربية الفصحى .

أولا:تعريف الكتابة

عرّف الكثير من الباحثين الكتابة، وقد عكست هذه التعريفات وجهات نظر مختلفة، فالكتابة تتضمن معاني عدة منها:

تُعرّف الكتابة في اللغة العربية بأنها الصورة المكتوبة للأصوات اللغوية المحكية، وتتحكم هذه الصورة المكتوبة نظم وقواعد تختص باللغة العربية وتميزها عن غيرها من اللغات. (**خليل زايد،2006،ص:135**) .

كما تُعرف الكتابة حسب "Auzias،Ajuriaguerra" بأنها نشاط إدراكي (gnosique) وتناسق حركي (praxique) الذي يتم السيطرة عليه عن طريق مختلف الأنظمة التشريحية الفيزيولوجية، فهي تناسق للحركات ولغة في نفس الوقت بهدف تطبيق المعارف المكتسبة في مهمة النقل، الإملاء والكتابة الحرة. (**Bouton ,1979,p :162**).

وتُعرّف أيضا حسب "Ajuriaguerra" بأنها عبارة عن شكل من أشكال التعبير اللغوي، فهي اتصال مباشر عن طريق رموز منسجمة، وهي اكتساب متأخر للغة الشفوية .

(**Ajuriaguerra et al,1984,p : 5**).

وتتطلب الكتابة نشاطا حركيا معقدا ودقيقا ينمو خلال مراحل طويلة، إذ لا تتحقق الكتابة إلا بواسطة ميكنيزمات تعمل بطريقة آلية بعد التدريب على الخطوط المكونة للحروف ثمّ الكلمات.

(**Ferrand et Tréanton,1981,p :38**).

وحسب"Weigl .E " فالكتابة ليست نقل مباشر للجانب الشفوي إلى تعبير خطي، بحيث يبين أن القواعد البنيوية للغة الشفوية ليس لها علاقة مباشرة بعوامل اكتساب اللغة الكتابية والتي تكون مستقلة تماما، ويبين أن اكتساب اللغة الكتابية ليس فقط اكتساب الحروف والقواعد وإنما هو أعقد من ذلك، فنلاحظ من خلال التعريفات رغم وجود نقاط اشتراك قاعدية بين اللغة الشفوية والكتابية إلاّ أنّ الكتابة لا تسجل ميكنزمات التنغيم (mécanisme d'intonation) والنبر(accentuation) بحيث تكوّن عناصر اللغة الشفوية ورموزها في الزمن، بينما اللغة الكتابية هذا الزمن يُجسد على شكل خطي(forme linéaire) ،فحسب "Alarcos Liorach " الذي يبيّن العناصر المكونة للكتابة وهي رموز خطية (signes graphiques) مثلها مثل الرموز اللسانية(signes linguistiques) تتكون من دال ومدلول. (**Bouton ,1979,p :151-154**).

فالكتابة إذن عبارة عن تخطيط رموز نظام كتابي ما، وتجميعها لتمثيل كلام أو فكرة، فهي نشاط معقد تتدخل فيها عدة سيرورات معرفية وأخرى حركية، وتقوم الكتابة باعتبارها مهمّة حركية بالدرجة الأولى على إنتاج سلسلة رموز خطية تتمثل في الحروف والأرقام راجعة لأشكال فضائية خاصة، وباحترام مجموعة قواعد معينة.

ثانيا: مهارات الكتابة

يجب على الطفل الذي يبدأ في تعلم الكتابة أن يدرك أنّ العلامات التي يرسمها على الورقة لها دلالة ومعنى معين، فـ"الكتابة تعد نشاطا تلقائيا من خلال استخدام الرموز والعلامات".(**عبد الفتاح حسن،1991،ص:88**) .

وتهدف مناهج اللغة العربية إلى إتقان الكتابة إملاءً وخطًا وإتقان استعمال اللغة بالتعبير الشفوي وكذا الكتابي لارتباطهما الوثيق بحسن صياغة العبارات والجمل باستعمال أساليب اللغة العربية. (**نايف وآخرون،2001،ص:76**) .

وتشمل هذه المهارات: الكتابة بخط اليد، والتهجئة وكذا التعبير الكتابي، والتي نلخصها كما يلي:

1.الكتابة بخط اليد:

يُعتبر الخط مهارة سابقة للتهجئة والتعبير الكتابي، لذلك فإنّ العجز على مستوى الخط قد يصبح معيقا للتعبير الكتابي، ولتحقيق التقدم لاحقا قد يكون من المفيد تعليم الأطفال أولا كتابة الحروف والكلمات بدقة وسرعة، فتعليم الطفل الكتابة يبدأ خلال السنتين الأوليتين من المرحلة الابتدائية، لكن الاستعداد لهذا التعليم يبدأ قبل المدرسة وذلك من خلال تواجد الطفل في مرحلة الروضة، وهي مرحلة التمهيد للكتابة أو الاستعداد لها. (**صلاح عميرة،2008،ص:71**).

وعموما تتضمن مهارة الخط ما يلي:مسك القلم، تحريك أداة الكتابة من الأعلى إلى الأسفل وبشكل دائري، الكتابة بتوصيل الحروف مع بعضها البعض، وكذا القدرة على نقل الأرقام والحروف والجمل من مكان قريب وبعيد مثل السبورة.

2.التهجئة

تتضمن التهجئة العديد من المحاور تتلخص فيما يلي: تمييز الكلمات وتهجئتها، نقل الكلمات بشكل واضح وتمييز التشابه والاختلاف بينها، وكذا التمييز بين الأصوات المختلفة في الكلمة الواحدة، والربط بين الحرف وصوته.

3.التعبير الكتابي

لم يُدرس الإنتاج المكتوب بالمقدار نفسه الذي دُرس به الإنتاج الشفوي، ومن المحتمل أن يجد هذا الأمر تفسيره كونه الأمر يتعلق بنشاط أكثر تعقيدا في دراسته من الإنتاج الشفوي، فالمنتوج نصًا أو جملة أبعد ما يكون عن العمليات المتدخلة في الكتابة، بحيث يصعب كثيرا الكشف عن هذه العمليات انطلاقا من إنتاجات الأفراد، ومن الأعمال التي أقيمت على الإنتاج الكتابي نذكرها فيما يلي :

- **نموذج هالس وفلور** سنة (1980):

"هالس وفلور" هما أول من حاول اقتراح نموذج للإنتاج الكتابي، وهو نموذج يتضمن ثلاث مراحل:التخطيط، إنشاء النص والمراجعة:

1.**مرحلة التخطيط**: يخطط الأفراد لما يريدون قوله، فهم يجمعون الأفكار وينظمونها ويحددون الأهداف.

2.**إنشاء النص**:ينتج الأفراد في هذه المرحلة الإنتاج المكتوب فعليًا، فهم يختارون الكلمات والبنيات التركيبية التي يوّدون استعمالها.

3.**المراجعة**:خلال هذه الفترة يعيد الأفراد قراءة ما كتبوه، وقد يدخلون عليه تعديلات تتعلق بمختلف مستويات اللغة، مثل:الإملاء واختيار الكلمات وبنية الجمل، والفقرات، ونظام ترتيبها.

أمّا الدراسات التي استعملت معطيات تجريبية أكثر دقة نذكر منها:

الدراسات التي أجريت حول المقيدات التي تواجه الإنتاج الكتابي، فتمّ التوصل إلى أنّه يوجد ثلاث فئات كبرى من المقيدات أو الإكراهات (les contraintes) أمام الإنتاج الكتابي، وهي إكراهات إمّا متعلقة بحدود النظام المعرفي نفسه مثل: سرعة المعالجة، والموارد المعرفية المتوفرة، وسعة الذاكرة العاملة وماوراء المعرفة، وإمّا إكراهات خاصة بمهمة الكتابة مثل: الثوابت المتعلقة بنشاط الكتابة ذاتها كالمعارف المتعلقة بالموضوع وباللغة، وأخيرا إكراهات متعلقة بالمحيط المعرفي الذي يتم فيه النشاط المعرفي مثل: سياق انجاز المهمة فرديا أم جماعيا، والوقت المخصص لانجاز المهمة. (**لومير،2011،ص: 402-408**).

وبهذا نتوصل إلى تدخل العديد من السيرورات أثناء التعبير الكتابي (le récit écrit) كالتفكير في المحتوى واختيار الأفكار وتنظيمها في مرحلة نشاط التخطيط (les activités de planification) وكذا مرحلة تحديد المصطلحات والبنيات النحوية (les activités de formulation) مع استخدام القواعد الإملائية (la capacité orthographique) وهي القدرة على التجميع بين المفاهيم اللغوية والمهارة الخطية للكتابة، فاكتساب القدرة الإملائية أصعب من تعلم القراءة لأنها تحتاج إلى معارف لسانية خاصة ومعالجة إملائية، وتتدخل فيها كل القواعد الإملائية التي تمس الكلمة وترتيبها في الجملة، وكذا تدخل مرحلة الذاكرة بالتنسيق البصري الخطي الحركي أي نشاطات النسخ (les activités de transcription) وفي هذه المرحلة تتدخل نشاطات إعادة القراءة والمراجعة.(**Rousseau et al,T2,2008,p :78**).

كما يتعلق الإنتاج الكتابي بالسيرورات العامة للإنتاج اللفظي، فالكتابة تستلزم تسلسل سيرورات متنوعة مفاهيمية (conceptuels) وإجرائية (exécutifs) ولسانية (linguistique) وإدراكية حركية، أي ميكنزمات تنظيم الخطاب واستعمال مجمل لهذه الأفكار، وكذا السيرورات الخاصة باسترجاع المعلومة

الكتابية وتتدخل بذلك الميكنزمات المعجمية والقواعدية، وكذا السيرورات مراقبة الخط، فبالنسبة للمتقن للكتابة فبعض هذه الميكنزمات تصبح آلية مثل تذكر الشكل الكتابي للكلمات المتواترة ومراقبة الخط، أما الانتاج الكتابي فيبقى مستمر تحت مراقبة الانتباه (**Estienne, Bernadette,2006,p: 163**).

وعموما يتضمن التعبير الكتابي المحاور التالية :كتابة الجمل وأشباه الجمل، إنهاء الجملة بعلامة الترقيم المناسبة، استعمال علامات الترقيم استعمالا مناسبا، التعرف على القواعد اللازمة لتركيب الجمل كتابة فقرات كاملة، كتابة الملاحظات والرسائل، التعبير عن الإبداع بواسطة الكتابة، استعمال الكتابة كوسيلة للتواصل.

فمن خلال الخط والتهجئة والتعبير الكتابي التي تتدخل جميعها أثناء تقييم الكتابة من طرف المختص في الأرطوفونيا، فيكون التقييم على مستوى الخط (graphisme) من خلال الكتابة التلقائية(l'écriture spontanée) ثم الكتابة الموجهة (l'écriture dirigée)، وكذلك نقل الحروف (la copie des graphèmes) وكذا الإملاء الخاص بالكلمات، الجمل والنص، كما يكون تقييم الإنتاج الكتابي على مستوى النقل (copie)، الإملاء (dictée) وعن طريق النصوص بواسطة سند بصري (texte libre avec et sans support visuel) بعد تعبير شفوي أو بعد قراءة نص، وهذا من أجل تقييم القواعد الإملائية (orthographe) وكذا نوعية الكتابة من حيث المعجم، الأفكار، النحو والأسلوب.(**Ferrand et Tréanton,1981,p :38**).

ثالثا:مراحل نمو الكتابة لدى الطفل

لا شك في أنّ الطفل يمر بمراحل نمائية في اكتسابه للغة وإدراكه لمكوناتها وعناصرها والوعي بتراكيبها وقواعدها، فهو ينتقل من مرحلة تعلمه للغة الشفوية داخل الأسرة إلى مرحلة تعلمه للغة المكتوبة داخل المدرسة غير أنّ عملية تحويل معارف الطفل وأنشطته اللغوية من حالتها الأولى البسيطة إلى حالتها النهائية المعقدة، شكلّت أهم المواضيع والقضايا الصعبة. (**علوي،2010،ص: 1**) .

ابتداءً من أول خطوات التنسيق الحركي يميل الطفل إلى الخربشة (gribouillage) في سن (2-3) سنوات على الورق فمصدرها هو اندفاع حركي مثار بدافع التقليد، فتدرج الخطوط يكون بدايةً بخطوط مستمرة ثم متقطعة ثم دائرية ثم منحنية ثم خطوط نازلة، عمودية ثم عرضية، فهذه القدرة

تتطور بعد أول الخطوط التلقائية وبعد الاكتساب التدريجي للوظيفة الرمزية للرموز الخطية عن طريق الرسم، وهذا الإنتاج المتزامن بين الوحدات الخطية المقرونة بمعنى تسمح للطفل بالقيام بعلاقة بينه وبين فضاء الورقة.

وبين سن (3-4) سنوات يحاول الطفل رسم خطوط أكثر دقة وانغلاق وتنويعها خاصةً أنّ التنسيق يكون أكثر دقة على مستوى حركات اليد والعينين، فبعد إنهاء الطفل الرسم يعطي تفسيرات ومعنى للخطوط الأكثر دقة وهذا ما يسمى بالتفسير المجهول(idéographique).

أمّا بين (4-6) سنوات يصبح الرسم أكثر ثراءً ودقة فهو نشاط مدعم للطفل الذي يحب التلوين ويعتبر تربية قاعدية تلعب دورا مهما في تكوين الوظيفة الرمزية وتوازن الحياة الانفعالية للطفل، ومن جهة يسمح الرسم بتنظيم فضاء الورقة الذي يحتوي على أبعاد-الأعلى والقاعدة واليمين واليسار- فهذه المرجعية الفضائية تصبح خصائص وسند مهما تغيرت وضعية الطاولة.

(**Bouton ,1979,p : 154-155**).

كما تمر الكتابة بمراحل من خلال التمرين الجاد الذي يبدأ بنقل الحروف منعزلة والتي سبقت بإعادة نقل الكلمات كليةً، وهذا النشاط الخطي يرفق بالقراءة بصوت مرتفع وهي نقطة مهمة جدا، كما تتضمن الكتابة مراحل مختلفة تتمثل فيما يلي:

-مرحلة النقل (la copie) : ويحتل فيها البصر أو إدراك أشكال الرموز البصرية مكانة مهمة مع التنشيط الحركي لليد والأصابع.

- مرحلة الإملاء (la dictée) : تتدخل ميكنزمات أكثر تعقيدا تتمثل في الإثارة أو التنشيط السمعي بتنظيم مع الحركات الخطية الحركية أي النظام المتوازي صوت-خط (sons-graphes) .

(**Bouton ,1979,p :157**).

- مرحلة الكتابة التلقائية: وهي أكثر تعقيدا ولكنها تشتق من سابقتها من المراحل، فالنظام الخطي الرمزي يرتبط في هذه المرحلة بالكلام الداخلي والكلام الذي يسمعه، فالكتابة تمر ضروريا بميكنزمات الكلام التي تكون دائما مرافقة خاصة في المراحل السابقة. (**Bouton ,1979,p :157**).

أمّا اكتساب قواعد الكتابة (acquisition de l'orthographe) التي تعتبر هي الأخرى مهمة في اكتساب الكتابة، وتشمل الاستراتيجيات الأولية، وكذا الاستراتيجيات اللاحقة:

1.**الاستراتيجيات الأولية:** ترافق الطفل في مراحله الأولى لتعلم الكتابة وقواعدها وتتمثل في:ما قبل الكتابة، الكتابة الرمزية، وما قبل التواصل.

2.**الاستراتيجيات اللاحقة،** ويكون أثناء تعلم الكتابة وقواعدها الذي يتم تدريجيا ويشمل ما يلي:

1.2.الوساطة الفونولوجية (médiation phonologique): وتشمل المرحلة ما قبل صوتية (pré phonétique)، والمرحلة الصوتية (phonétique) والمرحلة الألفبائية(stade alphabétique) .

(**Delahaie** ,**2009**,**p** :**34**).

2.2.الاستراتيجية الثانوية: تتمثل في تخزين الأشكال الكتابية (formes orthographiques) وتسمى بالمرحلة الكتابية.

وكل هذه الاستراتيجيات ترتبط في مرحلة التعليم بطريقين هما الطريقين الفونولوجي والطريق المعجمي.

(**Estienne** ,**2002**,**p** :**19**).

ومن الباحثين من يقسم مراحل الكتابة حسب مرحلة اكتساب الخط، وهي ثلاث مراحل:

1.**المرحلة ما قبل الخطية** "**pré-calligraphique**":

تبدأ هذه المرحلة بدءً من العام الأول من المدرسة أين ما بين 6 إلى 7 سنوات، فالطفل في هذا السن صاحب غير قادر بعد على احترام قواعد الخط، كما نلاحظ صعوبات حركية كبيرة، حيث تكون الخطوط المستقيمة مكسرة، مقوسة، متقطعة ومصححة (retouchées).

كما تكون المنحنيات محدبة(cabossées) ، مثلثة (anguleuse) ، سيئة وجدّ مغلقة، كما تكون أبعاد وانعطاف الحروف سيئة المراقبة، كما أنّ الربط بين الحروف صعب أو غير معتدل، بينما الهوامش سيئة الاستعمال، غائبة أو غير متساوية. **(24-23**: **p**,**2001** ,Thoulon**).**

2.**المرحلة الخطية**"**calligraphique** ":

في هذه المرحلة يصل الطفل إلى توازن خطي عام (équilibre graphique général) وكذا التحكم في الحركة وعزل الصعوبات الحركية الكبرى، وتتلاشى في هذه المرحلة المشاكل الحركية الأساسية ويصبح الطفل قادرا على أخذ وقيادة أداة الكتابة، وتتميز هذه المرحلة بـ:

- يصبح الربط جيّد دون أن يؤدي لحدوث تعديلات في الحروف.
- التخلص من سوء التوجه العام، فتُنظم الكتابة وتصبح مقروءة.
- تصبح السطور مستقيمة منتظمة الأبعاد.

- الهامش مستعمل بطريقة صحيحة.

ففي هذه المرحلة تصل الكتابة للنضج والاتزان في معظم الحالات ما بين السن (10-12) سنة. (**Thoulon ,2001,p :25**).

3.مرحلة ما بعد خطية "post-calligraphique" :

تُحقَّق هذه المرحلة بعد العاشرة والثانية عشرة سنة، فمن خلال التوازن الذي يحقق في المرحلة الخطية تلعب السرعة دورا في هذه المرحلة، مما يجعل الشخص الناسخ يلجئ للبساطة والاقتصاد في الكتابة وبهذا يُغيّر شكل الحروف ويقوم بتبسيطها وجعلها خاصةْ، وهذا يعكس أيضا النمو العام للفرد ونوعية شخصيته وفقا للشروط الآتية :

- مستوى معرفي وثقافي كافٍ.
- استعمال تواتري للكتابة.
- احترام القواعد الملقنة في المدرسة الابتدائية. (**Thoulon ,2001,p :26**).

وبتلخيص ما سبق ذكره، عند الدخول المدرسي يبدأ الطفل عامةً بإنتاج خطوط ونقل الحروف والكلمات، وهذه المرحلة ما هي إلا تقليد حرفي (imitation servile)، بعدها يدخل الطفل في المرحلة الموالية عندما يكتسب تشكيل حروف الهجاء بطريقة منظمة لتأتي مرحلة الاحتفاظ التدريجي لشكل الحروف واسمها، كما يكتسب شكل الحروف بالقيام بمجموعة حركات معينة ومحددة، كما يجب على الطفل التحكم في الأبعاد الفضائية للكتابة واتجاه وحجم الحروف والفراغ بين الحروف وأبعاد وهوامش الورقة واتجاه الخطوط والكتابة،...(**Estienne et Piérart ,2006,p :167-168**).

وفي نهاية هذا العنصر نبين أنّ جانبية اليد لا علاقة لها بالكتابة واكتسابها، فكتابة الأيسر مثلها مثل الأيمن في السرعة والتنظيم والوضوح، في حالة أنّ الوضعية العامة للجسم لها تأثير على إنتاج الحركات، وحتى حمل أداة الكتابة التي ليس لها تأثير مباشر على سرعة الكتابة وإنّما تتمثل في المسك الثلاثي(La tenue en trépied) أين يُحمل القلم بالابهام والسبابة والوسطى.

رابعا: معايير اكتساب الكتابة

ممّا سبق تبيّن لنا أنّ اكتساب الكتابة سيرورة تعلم إدراكي حركي خاصْ، والذي يعتمد على النمو الإدراكي الحركي العام للطفل (Carbonnel et al ,**1996,p :154**)، فهي عملية معقدة تتطلب معايير معينة لأدائها ونلخصها فيما يلي:

1. ضغط الخط وسيره

أثناء الاكتساب وبدايته يستعمل الطفل حركات الكتف والمرفق عامةً بهدف التسلسل الحركي مما يجعله يستعمل طاقة عضلية كبيرة مما يجعل هناك ضغط كبير على سطح الكتابة إلى غاية أن تصبح الحركة آلية مما يؤدي إلى تصحيح المهمة. (**Estienne et Piérart ,2006,p :166**).

وبما أنّ نشاط الكتابة زمني ومكاني يتمثل في إعادة أشكال موضوعة في مساحة محدودة، لذلك يتطلب تعلمها امتلاك الطفل قوة عضلية على درجة كافية من النمو ليتمكن من الضغط بالقدر الذي يسمح بتسطير الأشكال دون أن يمنع استمراريتها، وهكذا يتضح أنّه لا يجب أن يكون الضغط قويا جدا ولا ضعيفا جدا، إذ أنّ الأول يؤدي إلى توقفات في السير المنتظم للكتابة والثاني يؤدي إلى اضطراب الخط.

2. الحجم والشكل

وفي مرحلة تعلم تشكيل الحروف تتصف بأنها كبيرة الحجم وتظهر محدبة وغير منتظمة على المستوى الفضائي، أمّا على المستوى الزمني فيُلحظ تماطل والكثير من التوقفات، فبتكرار تجارب إنتاج الحروف يؤدي تدريجيا انتقال الطفل إلى نظام مراقبة الحركات الكتابية، فتشكيل هذه التمثلات الحركية هي سيرورة طويلة ولا يتم التحكم فيها نهائيا إلا حوالي سن العاشرة، وأثناء إعادة تخطيط الحروف والكلمات، فالطفل يبدأ أولا بإدراك شكلها ثمّ القيام بالحركة اللازمة للكتابة، لهذا فإنّ الشكل يأتي قبل الحركة"، رغم أنّ الكتابة تتطور قليلا في مرحلة المراهقة من حيث تخليصها من أنماط نسخية مكتسبة في المدرسة كاحترام طول الحرف أو زاوية كتابته والبحث عن كتابة أكثر خصوصية بالفرد . (**المرجع السابق،ص،ص:166،167**) .

3. استمرارية الحركة الخطية

تهدف استمرارية الكتابة إلى تحقيق حركة قاعدية منتظمة من اليسار إلى اليمين في اللغة الأجنبية، ومن اليمين إلى اليسار في اللغة العربية، علمًا أنّ نجاح هذه الحركة صعب التحقيق لدى الأطفال خلال المراحل الأولى من التعليم، ونلاحظ استمرارية الحركة الخطية من خلال عنصرين:

أولهما **الاستمرارية والربط**، فكتابة الكلمات والجمل يقتضي من الطفل أن يربط بين كل حرف مع الحرف الذي يليه، ويترك فراغا يقدر بحرفين بين كل كلمتين، والملاحظ في بداية التعلم أنّ الربط بين الحروف يكون مستحيلا، إذ يلجئ الطفل إلى رفع قلمه ويربط بين كل حرفين بواسطة خطوط

صغيرة تحدث التصاقا بينها، وثاني هذه العناصر هو **المساحة بين الكلمات** التي ترتبط بالحركة القاعدية التي تنتجها، كما يمكن اعتبارها جزءًا من تنظيم الكتابة، حيث أنّ احترام المساحات بين الكلمات أثناء الكتابة ينتج عنه كتابة منظمة وواضحة. (**بن بوزيد،2013-2014،ص: 50**) عن (**Peugeot,1979,p :51-52**).

4. السرعة

إنّ اكتساب سرعة كافية مع وضوح الكتابة تقتضيها متابعة الدراسة العادية، إذ أنّ البطيء في الكتابة قد يعوق التحصيل الدراسي الجيّد للتلميذ في خالات عديدة، فلضرورة السرعة المدرسية التي يتمكن منها الطفل إلى غاية سن (11 -12) سنة لكي تتقارب كتابة الطفل بكتابة الراشدين كي تصبح سريعة، سلسلة ومنتظمة، والحركة تكون أكثر سهولة وهادفة من المرة الأولى وحتى السرعة والتوقف والكبح يكون أكثر مراقبة، وحجم الحروف ينقص ويظهر احتفاء التوقفات واعتدال الضغط على سطح الورقة فيظهر الشكل العام للكتابة أكثر وضوحا وتنظيما وتسلسلا، فهذا التعلم التدريجي يحرر قيود الإنتاج (contraintes de production) من أجل التركيز على معنى ما يُكتب.

علمًا أنّ التسجيل البطيء يصاحبه كتابة سيئة، حيث تظهر صعوبات في الربط مع ضغط شديد ووجود تقلص في الحركات وصعوبات في التحكم، وغالبا ما يتم استخدام للمراقبة وتتبع التحسن عن إعادة تربية الكتابة، لأنّ تطور السرعة يعتبر مؤشرا إيجابيا لاكتساب الكتابة بشرط ألاّ يكون اكتسابها على حساب الوضوح. (**Thoulon,2001,p :52**).

5. ترتيب واتجاه الحروف

يجمع الترتيب أو الوضعية في فضاء الورقة مجموعة من العناصر كالفراغات بين الكلمات والمساحات بين السطور واتجاه هذه السطور ووضعية الكلمات في السطور بالإضافة إلى الهوامش، ويتم تقديم هذه العناصر كما يلي:

1.5. الهوامش

ينشغل الطفل في بداية التعلم بصعوبة تسجيل الحروف دون الاهتمام بوضعيتها في فضاء الورقة ونادرا ما يكون له ترتيب شخصي، إذ أنّه يضع الحروف وسط الورقة أو في الأعلى، أو في اليمين أو اليسار.

وقد بيّنت أبحاث "Ajuriaguerra et al " في هذا الخصوص أنّ 81% من الأطفال الذين يبلغون سن التاسعة و74% من أطفال في سن الحادية عشر لا يتركون هوامش عندما يكتبون على الورق الأبيض، لذلك خَلُص الباحثون إلى أنّ غياب الهوامش أمر طبيعي لدى الأطفال خاصة وأنهم تعودوا على الكتابة على الورق المسطر في المدرسة. (**بن بوزيد،2013-2014،ص: 51-52**) عن (**Peugeot,1979,p,p :68,75**).

2.5.**اتجاه السطور والفراغات بينها**

غالبا ما تكون الكلمات المسطرة من طرف الطفل أعلى السطر، غير أنّ هذه الظاهرة تختفي فيما بعد، وقد لاحظ الباحث "Ajuriaguerra et al " في هذا الخصوص أنّ 31% من الأطفال الذين يبلغون سن السادسة من العمر يكتبون في سطور نازلة، غير أنّ ظهور هذه الكتابة يقل عند أطفال سن التاسعة، إذ أنّ الحفاظ على الوضعية الأفقية في الكتابة يتطلب مجهودا كبيرا، لذا يجد الطفل سهولة حركية في تحقيق كتابة نازلة تحت السطر، أمّا الكتابة الصاعدة على السطر غالبا ما تكون قليلة عند الطفل وتظهر في مراحل مؤقتة فقط.

أمّا بخصوص الفراغات غير منظمة بين السطور فتختفي بسرعة مع تقدم السن بالنسبة للأطفال العاديين لكنها تستمر مع الأطفال الذين يعانون عسر في الكتابة.

وتعود الفراغات غير منظمة بين السطور غالبا إلى صعوبات في التركيز وأحيانا عدم الاستقرار الحركي والعاطفي.

3.5.اتجاه الحروف

يرتبط اتجاه الحروف في البداية بالتعلم، وغالبا ما يكون هذا الاتجاه مائلا قليلا أو أفقيا غير أنّه يأخذ طابعا شخصيا لا يرتبط بالتعليم في المرحلة اللاحقة. (**Thoulon,2001,p :52**).

خامسا: عوامل الاستعداد للكتابة

لكي يدخل الطفل في ممارسة النشاط الكتابي لا بد أن يكتسب الشروط القاعدية التي تساعده على ذلك ومن أهمها:

1. **النمو الحركي**"le développement moteur":

تعتبر عملية الكتابة نشاط حركي معقد ومميّز يحتاج إلى وقت طويل، حيث أنّ تسطير الإشارات الخطية يتطلب قدرة حركية يدوية خاصة، تتوفر من خلال إمكانية ربط الحركات وتوقيفها من جهة

وعلى إمكانية احترام متطلبات السرعة والدقة من جهة أخرى، لهذا يمكن القول أنّ نمو الحركية العامة، والنمو النفسي حركي له أهمية في اكتساب نشاط الكتابة الذي يمثل نشاطا دقيقا يشترك فيه كل الجسم بشكل عام، واليد والأصابع بشكل خاص والذي يعتمد على النضج العصبي العام.

(**Ajuriaguerra et al,1984,p :75**).

كما تعتبر الكتابة حسب "vangalden " سنة (1980) تعلم حركي (apprentissage moteur) مرتبط بالنمو الحركي للطفل ومرتبط كذلك بالتحكم بالحركات العامة والدقيقة ما بين (5و 10إلى12) سنة وفي نشاط الكتابة تتدخل أساسا اليد والأصابع التي تتحرك لتشكيل الحروف، في حين أن الذراع المتمثل في حركة المرفق والكتف والتي لها دور في تموضع اليد في الفضاء الخطي (L'espace graphique) فالتوظيف المترابط لمختلف هذه الحركات يسمح بالتحكم بالحركة الخطية. (**Estienne et Piérart ,2006,p :166**).

2. **الصورة الجسمية** "Schéma corporel":

لنفهم جيدا مختلف نقاط الكتابة وكيف يأخذ الخط مكانه في حيز الورقة، على الطفل أن يكون له وعي بصورته الجسمية، فبالنسبة لـ " Paul schilder " فالصورة الجسمية هي شعور سَبْقي عام، أو هي المعرفة المباشرة بالجسم وحالته السكونية والحركية، وفي علاقة أجزائه مع بعضها البعض وخاصة علاقتها بالفضاء وكذا الأشياء التي تحيط بنا، فاليد التي تكتب مرتبطة بالذراع المرتبط بالكتف وبدوره مرتبط بالعمود الفقري، والوعي بالصورة الجسمية لا يتم إلّا بالتدريج تماشيا مع النضج العصبي الحركي للطفل وعلاقته بالوسط الخارجي.

فتشكل الصورة الجسمية يتم عبر ثلاثة مراحل، أولها **دور الأم** أو **الحاضنة** عن طريق تعليم اكتساب النظافة واللباس، والتفاعل الحركي الانفعالي التي تسمح باختلاف الأشخاص عن بعضهم البعض فالنمو الانفعالي يساعد الطفل على معايشة جسمه إلى غاية رؤيته مقابل المرآة، وهناك يقوم بوحدة الجسم فيتعرف على جسمه وعلى الآخرين أنهم مختلفون ومنعزلون عن صورته الخاصة، أمّا ثانيها فهي **التربية الإدراكية الحركية** والتي نقوم بها تلقائيا في المنزل ثم الحضانة بواسطة اللعب والرياضة والتمارين الإيقاعية والأغاني والإيماءات، أمّا ثالثها فهو **التمثل الذهني** فالطفل يمثل جسمه بالحركة وينطقها باللغة، وينسخها على الورقة عن طريق الرسم أو التلوين. (**Thoulon,2001,p :27**).

3. **الجانبية**"Latéralité":

ليس فقط على الطفل التعرف على صورته الجسمية، لكن أيضا التعرف على يساره ويمينه، وكذلك التعرف على الجانبية الخاصة به، نقول عن الجانبية أنها متجانسة (homogène) عندما يكون الجانب المسيطر هو نفسه بالنسبة لليد والرجل والعين، لكن ليس دائما هي الحالة فيوجد الجانبية المزيفة مثل الأيسر المتخالف (gauchers contrariés). (**المرجع السابق،ص:28**) .

4. **التنظيم الفضائي**"l'orientation dans l'espace":

ويُقصد به علاقة الجسم بالفضاء الخارجي، كمعرفة الأعلى والأسفل، اليمين واليسار، المستقيم والمنحني، العمودي والأفقي، الطول والعرض والارتفاع والعمق، القريب والبعيد، الكبير والصغير الداخل والخارج، والمسافات بين الأشياء، وبهذا يتعلم الطفل كيف يتقدم ويتأخر، وكيف يقوم بنصف دورة أو دورة كاملة، أو يدور حول أو بجانب، أو بين، أو القفز من الأعلى أو الزحف تحت، وعليه يُطبّق كل ما يرى، وكل ما يحس، وكل ما يلاحظه، ويعيد هذه التمارين على الورقة. فمبادئ الفضاء قليلا ما تكون منفصلة عن الزمن لهذا نتكلم عن التنظيم الفضائي الزمني (l'organisation spatio-temporelle)، وهي جد مهمة لتكون الكتابة تتحلى بإيقاع شخصي، في حين يدرك الطفل الماضي والحاضر والمستقبل، فالاضطرابات التي تكون على مستوى الصورة الجسمية والتنظيم الفضائي الزماني تترجم على مستوى الكتابة عن طريق: الحروف المعكوسة، الخلط بين الأقواس والأشرطة، أخطاء في تسلسل الحروف، عدم المحافظة على السطر، فراغات غير منتظمة بين الأسطر والكلمات، تنظيم غير متوافق في الصفحة، أحجام غير منتظمة للحروف، روابط غير مستقيمة بين الحروف.

(**Thoulon,2001,p :34**).

5. **التنظيم الزماني**"l'orientation dans le temps":

لا بد على الطفل أن يتعلم موضع ذاته من حيث الزمان بالمقارنة مع أفراد عائلته، مثلا هل هو أصغر من والده، أو أصغر من،...وكذلك لا بد أن يتعلم كيف أنّ الزمن ينقسم إلى سنوات والسنة إلى شهور والشهر إلى أسابيع، وأنّ اليوم يبدأ في الصباح ثمّ في المساء ثمّ الليل في الأخير. (**المرجع السابق،ص:34**) .

6. **الإدراك السمعي**"la perception auditive":

يوجد نظامان يتدخلان في الكتابة حسب "Zesiger" سنة (1995)، هما الإدراك البصري الذي يسمح من جهة بملاحظة النماذج المطلوب إنتاجها، ومن جهة أخرى التحكم في نشاطات الكتابة بإعطاء معلومات حول وضعية الأعضاء العليا في الفضاء الخطي الحركي، وكذلك الحركات التي تستعمل في التسلسل الفضائي للكتابة كحروف الكلمة، الكلمات على السطور والسطور داخل الصفحة، والإدراك اللمسي الحركي الذي يسمح للشخص بمعرفة معلومات حول وضعية وانتقال الأعضاء أو الأطراف عن طريق الإشارات اللمسية والإحساس العميق. (**Estienne et Piérart ,2006,p :166**).

كما يُعتبر الإدراك السمعي إدراك الأصوات والتمييز بينها، وإدراك المدة والمتتاليات الزمنية أو الإيقاع الزمني، فالوحدات الخطية للكتابة تحتاج إلى القدرة على التمييز بينها، وهذه القدرة تُكتسب مع إيقاع الموسيقى منذ الصغر مع تعلم اللغة الشفوية والقراءة، ويؤثر الإدراك الإيقاعي في وظيفة الكتابة عند التوقفات والترددات التي نلاحظها على خط الطفل.

7. **الإدراك البصري**"la perception visuelle":

إنّ العمليات الإدراكية البصرية والوظيفية الحسية للعين تلعب دورًا أساسيا في نقل انتباه ومراقبة الطفل للحركة والخط في حد ذاته. (**Thoulon,2001,p :35**).

8. **نضج الجهاز العصبي**"Maturation du système nerveux":

الكتابة نشاط حركي دقيق ومعقد ومختلف، وطويل وصعب التكوين، وبهذا يصبح النمو النفسي الحركي للطفل الركيزة الأساسية للكتابة التي تتركز حول النضج العام للجهاز العصبي وكذا القيام بتدريبات على الكتابة.(Thoulon et De Montesquieu ,2005,p :25).

9. **الذكاء**"l'intélligence":

لا يشترط أن يكون الطفل ذكيا جدا، إذ يكفي أن يفهم ويستوعب ما يريد كتابته.

10.**اللغة الشفوية**"le langage oral":

يُعرّف التمدرس وشروط النجاح على مستواه بقدرة الطفل على التكامل بين قدراته اللغوية والإدراكية، والخطية الحركية أو البصرية الفضائية، وعلى الطفل تطوير قدراته عن طريق إنتاجاته في اللغة الشفوية والكتابية على المستوى التعبيري والاستقبالي. **(Lussier et Flessas,2009,p :153)**.

فعملية النفاذ إلى الكلمات تتطلب عبر الشكل المكتوب أو بالشكل المنطوق سواءً بالنسبة لإنتاج اللغة كما هو الأمر بالنسبة لاستقبالها أن تكون مخزنة مسبقا، بشكل يسمح بالبحث عنها بصورة منتظمة سواءً عبر خصائصها كعناصر للرسالة أثناء الإنتاج اللغوي أو من خلال شكلها اللساني سواء الإملائي أو الصوتي. **(زغبوش،2008،ص: 198)** .

وبالحديث عن علاقة الشفوي بالكتابي، فكلاهما يعتمد على إنشاء الرسالة أفكارا ولغة، فالمتحدث والكاتب إنّما ينقلان رسالة يتطلب تكوينها القدرة على التفكير والربط بين الكلمات والجمل والفقرات، وإدراك العلاقة بينهما وتنظيمها والإلمام بقواعد الاستعمال اللغوي، كما أنّ الكتابة الجيدة أساسها تحدث جيد، حيث يعتمد المتحدث على قدرته في إنتاج جمل صحيحة، وكذا ثروة في المفردات والقدرة على استدعاء الكلمات المطلوبة وتوظيفها في التعبير، هذا فضلا عن أن الارتباط بين شكل الحرف كتابةً وصوته تحدثاً يمثل أحد جوانب العلاقة بين الشفوي والكتابي، فمعرفة الأصوات وأشكال الحروف يؤدي إلى التمكن من مستوى الأداء الصوتي في التحدث والرسم والتدوين في الكتابة. ".**(عبد المحسن زكي،2010،ص:101-102)** .

فالمستوى اللغوي هو في كثير من الأحيان شاهد على الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الطفل فكلما كانت اللغة أقل تحكما كانت ترجمتها كتابيا أصعب، فإذا كانت اللغة تترجم الفكر، فترجمتها كتابيا تصبح آلية، فالفكر يجري مباشرة على الورقة. (Thoulon,2001,p :36).

كما أنّ ارتباط اكتساب الكتابة والقراءة مع سابقتها اكتساب اللغة الشفوية أكيد دون منازع فمن خلال دراسة "Ajuriaguerra et Auzias " فكل فرد سليم له مستوى نمو تظهر لديه قابلية للكتابة لكنها ترتبط بنضج العديد من الأنظمة ولا تكون هذه القدرة على الكتابة كاملة إلاّ بنضج اللغة الشفوية وتعليم صحيح. **(Bouton ,1979,p : 154)**.

سادسا:المستويات اللسانية من خلال الكتابة

تُعتبر اللغة عامةً سواءً شفوية كانت أم كتابية وسيلة اتصالية مكتسبة، تتلخص في كونها هيكلة لسانية، تبدأ بقوانين الأصوات أو الحروف ثم الصرف، ثم التراكيب، وتنتهي بالمعنى (**مصطفى،2007 ،ص:37**)، وتتحِد هذه البُنى من أصوات وحروف وكلمات وجمل مع بعضها البعض لتأدية الوظيفة الاتصالية (**عبد العزيز،1997 ،ص:11**)، فاللغة هي وظيفة التعبير والاستقبال، لها خصوصيات تتلخص في الجانب السمعي الكلامي، والبصري الكتابي، والبصري الحركي، وهي نتيجة اندماج وتكامل عناصر وأنظمة تحتية (sous systèmes). (**Rondal et al,2003,p:110**) ، وفيما يلي تفصيلها:

1.الحرف ويقابله الفونيم في اللغة الشفوية: ويتناول هذا المستوى في اللسانيات الغربية "**المستوى الفونولوجي**" **(**le niveau phonologique)، ويسمى أيضًا بالمستوى الفونيمي يحتوي على النظام الصوتي للغة، دون ربطه بالمعنى. (**مُحَمَّد داود ،2001، ص:102–103**) .

وفي اللغة العربية قُسّمَت الأصوات أو الحروف العربية إلى أصول وفروع، فالأصول هي الأصوات الرئيسية (حروف المعجم)، وعددها (29) حرف أو فونيم تام (phonèmes pleins)، بالإضافة إلى (3) فونيمات جزئية (phonèmes partiels) هي الحركات . (**Hadj-Salah,T1,1979,p:182**) .

ومن الأصوات ما هو "صائت" أي ما تخلو من الضجيج كالحركات الثلاثة "الفتحة، الضمة الكسرة"، وحروف المد "الألف ، الياء، الواو ".(**جاكوبسون، هالة، 2008،ص:13**)، ومنها ما هو "صامت" أي بقية فونيمات اللغة العربية (**حساني،2009، ص:108–109**) .

وبالحديث عن مستوى الحرف في التعرف على الكلمات المكتوبة (la reconnaissance des mots orthographiques) فهو نتيجة تنشيط ثلاثة رموز أساسية أولها **الرمز الكتابي** (le code orthographique) الذي يحتوي على هوية الحروف المكوّنة للكلمات وارتباطها ببعضها البعض وثانيها **الرمز الفونولوجي** (le code phonologique) الذي يخزن هوية الفونيمات وارتباطها وتنظيمها المقطعي، أمّا ثالثها فهو **الرمز الدلالي** (le code sémantique) الذي يمثل مجموع المعارف والمفاهيم الضرورية لفهم الكلمات، فالطفل حينما يكتسب القراءة والكتابة يكتسب أولا اللغة الشفوية ثم

يكتسب الرمز الكتابي الموافق للرموز الفونولوجية والدلالية للكلمات المنطوقة . (**Le normand et al,2006,p: 106**) .

2.الكلمة: قد تكون وحدة بسيطة أو مركبة، فالكلمة ليست لفظا فقط وإنما اقتران اللفظ بالمعنى لذا يركّز علم الدلالة على معنى الكلمة وليس لفظها. (**صالح حسنين،2005،ص:51**) .

والمستوى اللساني الذي يتناول الكلمة هو "**المستوى المورفو–معجمي**"(le niveau morpho-lexicologique) ، ويسمى أيضًا بالمستوى الصرفي–معجمي، يحتوي على معجم اللغة (المعجم الذهني) الذي يختلف بين الأفراد حسب السن والخبرة اللغوية . (**Rondal et al,2003,p:110**) ،ويتكوّن من اِلْتحام وتَوْليف الوحدات والأنظمة المعجمية. (**Hadj–Salah,T1,1979,p: 274**) .

كما للغة الكتابية سواء أثناء الكتابة أو القراءة معجم كتابي (lexique orthographique) وهو تمثيل للغة المنطوقة عن طريق إشارات كتابية (signes graphiques) ،فالنفاذ إلى المعجم الكتابي لا يتصل فقط بالنسخ الفونيتيكي (la transcription phonétique) للغة الشفوية، وإنّما يتعلق أيضا بقدرات معقدة ومتنوعة وتستلزم موارد معرفية معينة تتمثل في معرفة قواعد تحويل (فونيم–غرافيم) (phonème-graphèmes) ، وكذا معرفة الأشكال الكتابية (les formes orthographiques) للكلمات وبنيتها المورفولوجية. (**Le normand et al,2006,p: 107**) .

كما يتناول المستوى المورفو–معجمي الكلمة خارج التركيب، فيدرس صيّغها من حيث بنائها والتغيرات التي تطرأ عليها من نقص أو زيادة كأحكام الاشتقاق والتثنية والجمع والتصغير والنسب والإبدال والإعلال . (**إبراهيم،2002،ص:5**) .

واللغة العربية لها قوانينها وضوابطها اللغوية، وأهم ما تتميز به الاشتقاق.(**النجار،2007 ،ص:11**) وهو أخذ كلمة من أخرى مع تناسب في المعنى وتغيير في اللفظ، وهي : اسم الفاعل، اسم المفعول، اسما الزمان والمكان، اسم المرة (مصدر يدل على وقوع الحدث مرة واحدة –فَعْلَة–) مِثل جلس جَلسة واسم الهيئة (مصدر يدل على هيئة حدوث الفعل – فِعْلَة–)، وهذه التغييرات الصرفية (changements morphologiques) التي تطرأ على صيغ الكلمات تُحدِث معنى جديد .(**بركات،2007،ص:15–22**)، عن طريق الوحدة الصرفية (المورفيم) التي قد تَكُون عنصرًا صوتيًا يُحدِد العدد والنوع كالحركات (الضمة،

الفتحة، الكسرة) وهو ما يُسمى بالإعراب الذي يُعتَبر أثر ظاهر .(**النابي ،2004،ص: 37-47**)، أو حرفًا كالنون،كما قد يُكوَّن بالتنغيم والارتكاز النبر والوقف. (**البدراوي ،2008،ص:208-209**) .

ومن خصائص اللغة العربية خاصية الاشتقاق ومعناها أنّ للكلمة ثلاثة أصول وأنها تتمثل في عائلة من الكلمات بعضها أفعال وبعضها أسماء وبعضها صفات، ومن هذا الجذر نستطيع بناء عدد كبير من الكلمات. (**زهران،2007، ص: 35**) .

فالتقييم على المستوى المورفولوجي يختص بالعلامات المتعلِقة بـ :

* النوع والعدد الخاص بالأدوات (les articles) .

* النوع والعدد الخاص بالأشخاص(personnes) والضمائر (les pronoms) كالاسم الموصول (relatif) والإشارة (démanstratif) .

* النوع والعدد الخاص بالصفات (les adjectifs) كالصفة المشبهة بالفعل (adjectif verbal) وأفعال التفضيل (adjectif comparatif) .

* النوع والعدد الخاص باسم الفاعل والمفعول (participe).

* الزمن وأنظمة الأفعال .

أمّا التقييم على المستوى النحوي الذي يهتم بـ :

* أنواع التركيب الاسمي والفعلي وحروف الجر (prépositions) والظرف (adverbe) والصفة (attribut) والروابط .

* أنواع الجمل (الإخبارية، التعجبية،الاستفهامية،الطلبية) .

* التناسب النحوي داخل التراكيب .

* روابط النسق (conjonction de coordination) والظروف التي تُحَدِد العلاقات بين الجمل .

* المرجعية الضميرية المشتركة (la co-référence pro-nominale) : هو اسم يُنتج داخل جملة ليُعاد عن طريق ضمير في الجملة الموالية . (**Belot et Tricot**,**2001**,**p**:**20-21**).

وأخذ الصرف والنحو أهمية في الكتابة خلال السنوات الأخيرة في تعلم الكتابة، والبحوث التي أقيمت في هذا المجال كانت مركزة على المورفولوجيا الإعرابية (la morphologie flexionnelle) مثل توافق النوع والعدد وتصريف الأفعال، وقدرة الطفل في ميدان الصرف على مستوى اللغة الشفوية ينعكس إيجابا في ظهورها واستعمالها في الكتابة. (**Estienne**,**2002**,**p**: **21**).

3. الجملة: سواءً كانت اسمية أو فعلية تتضمن المسند إليه وهو المحكوم عليه ويتمثل في المبتدأ أو الفاعل أو نائب الفاعل، أمّا المسند فهو الحكم ويتمثل في الخبر أو الفعل، وهناك عدة اعتبارات تُقسم على أساسها الجمل وهي:

– البساطة والتركيب: منها الجملة البسيطة والتي قد تكون مجردة أي لا يُضاف إلى ركنيها عنصر لغوي آخر، ومنها الجملة البسيطة الموسعة وهي التي يُضاف إلى ركنيها الأساسين عنصر أو أكثر من الأفعال الناقصة والنعت والمضاف إليه والعطف والجار والمجرور وأدوات الاستفهام والنفي والتشبيه والتوكيد، أمّا الجملة المركبة وهي نوعان، الأولى تكون بين جملتين إحداهما ترتبط بالأخرى أو تتفرع عنها، أمّا ثانيها فتكون بين أكثر من جملتين عن طريق الربط أو التفريع.

–التمام والنقصان: فالتامة التي يذكر فيها ركن الإسناد، أمّا الجملة الناقصة فالتي يُحذف منها أحد ركن الإسناد.

–الاستقلال وعدمه: منها الجملة الأصلية التي تستقل بذاتها، ومنها الفرعية التي لا تقوم بذاتها بل تعتمد على غيرها.

– التركيب الداخلي للجملة:منها الاسمية أو فعلية أو وصفية. (**رمضان،2005،ص:145**) .

– دلالة الجملة: الجملة وحدة نحوية تعتمد على تنظيم الكلمات وتحديد وظيفة هذه الكلمات داخل الجملة، فإنّ هذه الوظائف النحوية تساهم هي الأخرى في تحديد معنى الجملة، فإذا كان المعنى التقليدي للجملة بأنها تعبر عن معنى تام، وبما أنّ الكلمات هي التي تكون هذه الجملة، فإذن هي تعتمد أساسا على معاني هذه الكلمات. (**صالح حسنين،2005،ص:54**) .

والمستوى اللساني الذي يتناول الجملة هو "**المستوى المورفو-تركيبي**" (le niveau morpho-syntaxique)، ويسمى أيضًا بالمستوى الصرفي-نحوي، يهتم بتنظيم وتركيب البُنيات ذات دلالة، على شكل سلسلة جُمَلِية منظمة من الكلمات (**Rondal et al,2003,p:110**)، ويُعتبَر الإسناد الأصل في بناء الجملة، والذي يتكون من "المسند إليه" (المتحدث عنه) و"المسنَد" (الذي يبني على المسند إليه ويتحدث به عنه) . (**البياتي،2003، ص: 31-32**) .

سابعا:وصف النظام الخطي الكتابي للغة العربية (Description du système graphique de la langue arabe):

يتميز النظام الخطي للغة العربية الفصحى بمجموعة خصائص، أولها الاختلافات الموجودة بين اللهجة (dialecte) والعربية الفصحى المكتوبة (l'arabe écrit) على المستوى الصوتي(niveau phonétique) المعجمي(niveau lexical) والقواعدي النحوي (niveau grammatical) وفيما يلي تفصيلها:

فالأبجدية العربية تحتوي على (29) حرف قاعدي، وتتميز الكتابة العربية بأنها أحادية الصورة (monocamérale) أي لا تخضع لقاعدة كتابة الحروف الكبيرة والصغيرة (majuscule ,miniscule) باتجاه اليمين إلى اليسار. (**Boumaraf,2008-2009,p: 100**).

كما تتميز الحروف العربية في معظمها بالنقاط (points) والتي تعتبر مهمة على المستوى الفونولوجي وهي علامة تميز بين العديد من الغرافيمات (graphèmes) أو الحروف، فمثلا الفونيمات "ح،خ،ج" /ḥ ẖ ǰ/ لا نميز بينها على مستوى الكتابة إلاّ عن طريق وضعية النقطة بالنسبة للحرف ونفس الشيء ينطبق على "د،ذ،ر،ز،س،ش،ط،ظ،ص،ض،ث،ت،ب" فنقطة واحدة يمكنها التمييز بين العديد من الكلمات مثلا:جديد-حديد. (**Boukadida,2008,p: 10**).

والحرف في اللغة العربية يغيّر جزئيا شكله حسب وضعيته في الكلمة مثل حرف – س- ينسخ -سـ- في الوضعية الأمامية من الكلمة (la position antérieure) وينسخ -ـس- في الوضعية النهائية(la position finale) في الكلمة، وينسخ -ـسـ- في الوضعية الوسطية(la position médiane)، في حين يوجد حروف لا تغيّر شكلها مهما كانت الوضعية في الكلمة أي أنها لا ترتبط نسخا بباقي الحروف مثل: (و،ز،ر،ذ،د).

والأبجدية العربية مثلها كما في باقي اللغات السامية (langues sémitiques) هي صوتمية (consonantique) فعلى القارئ معرفة بنية اللغة لتصويب الصوائت (voyelles)، فنظام الكتابة العربية واضح (transparent) أي يوجد علاقة وارتباط قوي بين الفونيمات والحروف الموافقة لها سوى الصائتتين –و،ي– التي تلعب دور (semi-voyelles) أي تلعب دور صامت وصائت طويل (voyelle longue) فالسياق أو الاتصال مع الصوامت والصوائت الأخرى مثل سُوق–أسواق.

فاللغة العربية تحتوي على نوعين من قواعد الكتابة (orthographe)، أولهما هي **قواعد الكتابة السطحية** (orthographe de surface) وتتعلق بالحركات والإشارات والتشكيل التي ترافق الحروف في مصحف القرآن والكتب المدرسية والتعليمية التي تشكل لتسّهل قرائتها للمبتدئين في القراءة والكتابة، وفي حالة غياب هذه الإشارات والحركات الشكلية(les signes diacritiques) يؤدي غلى غموض في القراءة مثل: كتَبَ،كُتِبَ،كُتُبْ، ففي اللغة العربية الكلمات غير مشكلة تؤدي إلى العديد من أنواع النطق والمعاني، ممّا يستوجب على القارئ الرجوع للإشارات الشكلية إذا كان هناك غموض في قرائتها، وثاني هذه القواعد هي **قواعد الكتابة العميقة** (orthographe profonde) بحيث يغيب تشكيل الحروف وتظهر فقط الصوامت والصوائت الطويلة والتي تتمثل في الألف، الواو والياء بالإضافة للمَدّة (ٓ) والشدّة (ّ)، في حين تغيب الصوائت القصيرة (voyelles brèves) التي تتمثل في الفتحة، الضمة والكسرة. (**Boumaraf**,**2008-2009**,**p**: **101-102**).

فكل ما سبق هي إشارات خاصة بقواعد الكتابة (signes orthographiques) مثل السكون، الشدة والحركات الثلاث، أمّا الإشارات الخاصة بالقواعد (signes grammaticaux) كالتنوين بالفتح والضم والكسر وهي علامة النكرة، وكذا حروف المد (lettres d'allongement) سواءً مد الألف، الولو أو الياء مثل:جـــار، ســوق، فتـــى، ومن الإشارات الخاصة بالقواعد التاء المربوطة (bouclée ou fermée) والتي لا تنطق إلّا إذا سُبقت بألف مثل:حياة، أمّا عند الوقوف أو النطق بالكلمة معزولة فتنطق التاء هاءً، ومن القواعد أيضا الهمزة التي تنتمي لصوامت اللغة العربية، وفي الكتابة تأخذ الهمزة عدة أشكال حسب وضعيتها وحتى حسب حركة الحرف الذي يسبقها وكذا الحركة التي ترافقها، ثمّ تكتب الهمزة فوق حرف المد الموافق للوضعية سواءً على الألف، الواو أو الياء، فالشكلان –إ،آ– توجدان دائما في الوضعية البدائية للكلمة، والشكل–ئـ– يوجد دائما في الوضعية الوسطية، والشكل

ـئ- في آخر الكلمة، في حين الشكل ـأ- يوجد في الوضعية البدائية، في الوسط وفي نهاية الكلمة، في حين الشكلين ـء،ؤ- فتوجدان وسط وفي نهاية الكلمة. (**المرجع السابق،ص:106**) .

في كل لغة من اللغات الإنسانية هناك بعض الصعوبات االتي يواجهها المبتدئ في تعلم القراءة والكتابة، فبعض هذه الصعوبات مشترك بين عدد من اللغات، والبعض منها خاص بلغة معينة.

ومن خلال ما سبق يزهر لنا أنّ هذه القواعد تشكل صوبة في حد ذاتها خاصةً للمبتدئ في تعلم اللغة العربية، فيظهر لنا وجود حروف تنطق ولا تكتب مثل الألف في هذا، وكذا تشابه الحروف سواءً من حيث الشكل مثل:ب-ت-ث-يـ أو من حيث النطق مثل:ذ-ز-س-ث، كما يظهر لنا ما يكتب ولا ينطق مثل اللام الشمسية والنون في التنوين، وكذا تعدد صورة الحرف الواحد حسب موقع الحرف في الكلمة وحسب اتصاله وانفصاله وغيرها من القواعد التي سنفصل فيها عند تحليل المدونات الكتابية لحالات الدراسة أثناء مختلف مهمات الكتابة.

خلاصة الفصل

وهكذا حاولنا من خلال هذا الفصل التعريج على نقاط نعتبرها أساسيةً لفهم القاعدة اللغوية للكتابة ومدى ارتباطها بمستقبل الطفل المدرسي، وأهمية كل من الخط والإملاء والتعبير الكتابي التي تمر هي أخرى بمراحل تدريجية ينتقل فيها الطفل من الصعب إلى المألوف، ومن العام إلى الخاص في مختلف القواعد التي تحكم هذه المهمات، ومحاولة الاستفادة منها في تفسير مختلف الاضطرابات التي قد تمس مختلف المستويات اللسانية للكتابة.

الفصل الثالث

تقنية الزرع القوقعي

الفصل الثالث

– تمهيد

أولا: تقنية الزرع القوقعي

ثانيا: خصوصية النمو اللغوي لدى الطفل المستفيد من الزرع القوقعي

I. نمو اللغة الشفوية

II. نمو اللغة الكتابية

– خلاصة الفصل

تمـــهيد

تُعتبر وظيفة السمع التي تقوم بها الأذن من الوظائف الرئيسية والمهمة للكائن الحي، وفي حالة إصابتها تنتج الإعاقة السمعية، إلّا أنّ عملية الزرع القوقعي أتاحت فرصة لحامليه لمواصلة حياتهم بطريقة عادية، لأنّها تقوم بتعويض العجز السمعي ومساعدة الشخص على اكتساب المهارات الضرورية منها اللغة الشفوية والكتابية.

ولهذا سنتناول في هذا الفصل معطيات تخص حول تقنية الزرع القوقعي، هدفًا منا لمعرفة الشروط التي تنمو فيها اللغة الشفوية والكتابية لدى الأطفال المسفيدين من الزرع القوقعي.

أولا: تقنية الزرع القوقعي

الأذن هي الجهاز الذي يسمح بتحويل الاهتزازات الصوتية الهوائية للوسط الخارجي إلى سيالات عصبية تصل إلى الجهاز السمعي المركزي الذي يقوم بمعالجة المعلومة وتفسيرها. (**Rouger,2007,p :18**) .

وتتدخل في هذا الميكانيزم العديد من الأجزاء الهوائية والسائلة والصلبة التي تُشّكل الجهاز السمعي والمتمثلة في الأذن التي تُعتبر عضو السمع والتوازن في آنٍ واحد، وتتكون بدورها من ثلاثة أجزاء:هي الأذن الخارجية التي تجمع وتوجه الموجات الصوتية على امتداد القناة السمعية الخارجية، أمّا الأذن الوسطى فتستقبل هذه الموجات وترسلها إلى الأذن الداخلية التي تحوّل الموجات الصوتية إلى نبضات عصبية وترسلها إلى الدماغ (**Denis et Bonfis,2006,p :1-3**).(أنظر شكل-1- في الملحق رقم -1-)

وبهذا تُعد وظيفة السمع واستقبال الأصوات من الوظائف الحيوية، وهي مهمة أساسية من حيث علاقتها التكاملية مع الحواس والوظائف الأخرى في الجسم، ففي حالة إصابتها بضعف أو حرمان كُلي أو تشويه وفقدان لوظيفتها .(**Dumont, 1988, P :68**) ينتج الصمم مؤثرًا بذلك على الاكتساب الفعلي للغة، والوعي الكامل بالعالم الخارجي الذي يحيط بنا". (**Borel-Maisonny et Launay, 1975, P :258**)، ويؤكد"Lafon" أنّ السمع ليس فقط إمكانية الاكتساب الفعلي للغة، ولكنه الوعي الكامل بالعالم الخارجي الذي يحيط بنا، وبناءً على هذا فإنّ السمع هو تلك الحاسة التي تمنح الفرد الإمكانيات اللازمة لاستقبال المعلومات من العالم الخارجي واستيعابها، فالإصابة في الأذن تُنقص من قدرة الفرد على التأقلم وتؤدي إلى اضطرابات نفسية واجتماعية، ويُضيف "Lafon" بأنّ الطفل الأصم

يتوصل إلى التحكم في ميكانيزمات اللغة بصعوبة، وهذه الأخيرة تؤهله لمرحلة التجريد التي تنمو كلما نمت الوظيفة الرمزية، ولهذا علينا أن نساعد الأصم على استعمال مفاهيم "التقابل، التعريف، الترتيب والتعميم" من أجل تنمية قدراته العقلية، من خلال الاكتساب المبكر للتفكير التجريدي.(**Lafon et Borel-Maisonny**, 1975, P :258-395) .

فالصمم إذنْ يعني ذلك القصور السمعي الذي يُعاني منه الفرد نتيجة عوامل "وراثية، خلقية، بيئية أو مكتسبة"، ممّا يترتب عليه آثار اجتماعية أو نفسية أو الاثنين معا، والتي تَحُول بينه وبين تعلم وأداء بعض الأعمال والأنشطة الاجتماعية التي يؤديها الفرد العادي بدرجة كافية من المهارات، وقد يكون هذا القصور السمعي جزئيا أو كليا، شديدا، متوسطا أو ضعيفا، وقد يكون متزايدا، متناقصا أو مرحليا. (**عبد الواحد،2001،ص:31**) .

ويُعدّ الصمم عاملا يَحُد من قدرات الطفل السمعية، الأمر الذي يُعيق تعلمه ومشاركته في النشاطات العادية التي يتطلبها سنه كما يمنعه من متابعة التعليم العادي وبالتالي حرمانه من الاتصال والتواصل عن طريق اللغة الشفوية نتيجة انعدام الأداة السمعية التي تصله بالغير (**Ajuriaguerra**,**1984**,**p** :**277**) .

فالأصم من وجهة نظر طبية هو الفرد الذي أصيب جهازه السمعي بتلف أو خلل عضوي منعه من استخدامه في الحياة العامة بشكل طبيعي كسائر الأفراد العاديين، أمّا من وجهة نظر تربوية فهو ذلك الشخص الذي لا يستطيع الاعتماد على حاسة السمع لتعلم اللغة أو الاستفادة من برامج التعليم المختلفة، فهو بحاجة إلى أساليب تعليمية تعوّضه حاسة السمع. (**عصام نمر،2007،ص: 17-18**)

ويفرق "Rondal"بين الأصم وضعيف السمع في قوله:"الأصم هو ذلك الشخص الذي لا يمكّنه فقدانه السمعي (70) dB "فما فوق" من فهم الكلام المسموع سواء كان مجهزا بجهاز سمعي أم لا، أمّا ضعيف السمع فهو الشخص الذي لديه بقايا سمعية (35) dB "على الأكثر" والتي تجعله يفهم الكلام المسموع بصعوبة وذلك من خلال المجرى السمعي، سواء باستعمال التجهيز أو بدونه.
. (**Rondal**, **1983**, **P** :**218**)

وفي البحث الحالي سوف نتطرق للصمم الإدراكي بُحكم أنّ تقنية الزرع القوقعي موّجهة لهذا النوع من الصمم، والذي يرجع كما رأينا سابقًا لإصابات في الأذن الداخلية على مستوى الخلايا الحسية في عضو كورتي للقوقعة على مستوى الخلايا الهدبية الداخلية (CCI)[1]، التي تقوم بالمعالجة التحويلية

[1] **Les cellules ciliées internes** .

(Transduction) للذبذبات الصوتية، وقد تكون الإصابة على مستوى العصب السمعي الموصل إلى المخ، فأي إصابة حسية-عصبية تؤدي إلى فقدان في الشدة (Perte d'intensité) على المستوى الإدراكي، وتشويه الرسالة الصوتية وذلك بفقدانها للخصائص التمييزية (Propriétés de discrimination).(**Virole, 2000, P :84**)، وبالتالي لا تُترجم ولا يتم تفسيرها على مستوى المراكز السمعية العصبية.

وفي هذه الحالات من الصمم الإدراكي لا تنفع المعينات السمعية الكلاسيكية، لذا تمّ التوصل إلى تقنية الزرع القوقعي التي تعمل عمل الخلايا السمعية التالفة، فالتجهيز السمعي كان في سنوات الستينات خاصّ فقط بضِعاف السمع (الأقل من 89 dB)، ممّا جعل الباحثين في هذا المجال يمضُون في البحث والتنقيب اللازمَيْن للتكفل بأنواع الصمم العميق والكلي. (**André ,1988,p :373**)، فكان من الصعب والشاق للأشخاص المصابين بصمم حاد إلى كلي (فقدان سمعي يفوق 89 dB) التواصل مع المحيط الخارجي وهذا لافتقار الميدان العيادي لطريقة تسمح للتفاعل والتواصل عن طريق اللغة الشفوية، ولهذا بدأت إسهامات من طرف مجموعة باحثين في فترات زمنية متعاقبة، كانت المرحلة الأولى سنة (1957) مع الباحثين " A.Djourno et C.Eyries" اللّذين قاما بأول إثارة كهربائية للعصب السمعي القوقعي، لأحد المرضى الصم بمساعدة وشع كهربائي (bobinage en électrique) خلال استئصال ورم حميد على مستوى الأذن الوسطى . (**Delhom et al,1992,p :120**) ، ثمّ تلها المرحلة الثانية سنة (1961) مع " William house" الذي أعدّ أول جهاز وحيد القطب يُزرع على مستوى القوقعة، أمّا المرحلة الثالثة والتي تميزت بتطور ملحوظ في هذه التقنية فكانت سنة (1978) مع فريق الباحث " Couard " في مستشفى (Saint Antoine) بباريس أين تمّ اعتبار تقنية الزرع القوقعي نوع من أنواع المعينات السمعية المزروعة في الأذن، والتي احتوت على جزئين أوله خارجي والآخر داخلي مزروع . (**Brin et al,2004,p :120**) ، وبهذا يتضح أنّ تقنية الزرع القوقعي ليست تقنية حديثة بل تضرب بجذورها قديماً، لكن الوصول إلى الفعالية والنجاعة الحالية المحققة في مجال الصمم العميق والكلي هو حديث لامحالة .

فتقنية الزرع القوقعي إذنْ هي نظام إلكتروني (système électrique)، يُحّوِل المعلومات الصوتية إلى ذبذبات كهربائية سريعة (micro-impulsions électriques). (**Loundon et al,2009,p :31**) ، وهذا يستلزم تدخل جراحي يهدف إلى خلق إحساس صوتي عن طريق تنبيه كهربائي للنهايات العصبية

للعصب الثامن، وبالتالي استرجاع وظيفة السمع في حالات الصمم الناتج عن إصابات ولادية أو مكتسبة للأذن الداخلية . (**Briec,2012,p :43**)، فإذن هي موجهة لحالات الصمم الإدراكي غير المستفيدين من التجهيز الكلاسيكي . (**Morin,2002,p :469**) .

وبهذا يصبح النظام الحسي السمعي العاجز نظاما اصطناعيا يحتوي على إلكترودات (électrodes) مزروعة على مستوى الأذن الداخلية . (**Dumont,1997,p :12**) .

إذنْ يُعتبَر الزرع القوقعي أحد التقنيات التي تهدف للوصول إلى المستوى الوظيفي للسمع ليتمكن الطفل الأصم العميق من اكتساب المستوى المعجمي واللغوي في جميع مستوياته . (**Monfort et Juárez,2006,p: 114**) ، كما تستلزم كفالة متعددة التخصصات، أي مشاركة الطفل المستفيد من الزرع القوقعي والأسرة والفريق الاستشفائي وإعادة التأهيل الأورطوفوني والنفسي . (**Colleau,2004,p :6**) .

ثانيا:خصوصية النمو اللغوي لدى الطفل المستفيد من الزرع القوقعي

لا يوجد سبب من الأسباب الكثيرة المؤثرة على اللغة يوازي أهمية مُتغير "القدرة السمعية"، فمِن خلال السمع يستطيع الطفل استقبال الرسائل الصوتية الواردة كمُستمع، ومراقبة نطقه كمُتكلم فالصمم له آثار وخيمة على كل جوانب اللغة .

وللتطرق للجانب الكتابي موضوع البحث وجب التحدث عن اللغة الشفوية، نظرًا لتأثير هذه الأخيرة على اللغة الكتابية بالإيجاب أو السلب، هذا ما جعلنا نتطرق لخصائص النمو اللغة الشفوية لدى الطفل الأصم المستفيد من الزرع القوقعي.

I. نمو اللغة الشفوية

يُعرَف الطفل سليم السمع باكتسابه التلقائي للكلام في الوسط اللغوي "le bain linguistique" وهذا ما يُحرم منه الطفل الأصم، إلاّ في حالة تجهيزه (**Clouard et al, 2000,p:576**)، لكن و رغم الصعوبة الملاحظة في ظهور ونمو اللغة وكذا طريقة المعتمدة في تطويرها لدى الطفل الأصم المستفيد من الزرع القوقعي، إلاّ أنّه يبقى دائما طفلا ذو استعداد طبيعي للملكة اللغوية، وفيما يلي أهم مظاهر نمو البنى اللسانية للغة الشفوية :

1.النمو الفونولوجي

بفضل الوسط اللغوي يستطيع الطفل اكتساب وإدراك الأصوات الكلامية الخاصة باللغة الأم، فالطفل عن طريق هذه القدرات الفطرية والاستعداد اللغوي يُحلّل المعلومات الصوتية ويدركها(**Medina et Serniclaes, 2009,p:7**) .

إلّا أنّ الطفل العاجز سمعيًا يُعاني صعوبات في استخدام هذه القدرات السمعية، ممّا يخلق له اضطرابات من بينها اضطراب الصوت الخام واللغوي، وعموما سنذكر أهم هذه الصفات :

* الشدّة (l'intensité sonore) جدّ قوية أو أقل بقليل، مع استحالة تعدي الصوت من الضعيف إلى القوي والعكس (transition phonétique)، وتظهر على مستوى جميع الفونيمات بشكل متماثل.

*الارتفاع (hauteur tonale) جدّ حاد عمومًا، وأحيانًا جدّ غليظ أو مزدوج (bitonale)، كما يتم تسجيل ارتفاع مفاجئ للصوت أثناء الكلام .

*الجرس (timbre) قد يكون خشن (rauque)، غُني (nasalisée) ، محبوس (étouffée) ، خافت (assourdie) . (**Busquet et Mottier, 1978,p:174**) .

*النغمة والإيقاع (mélodie et rythme) جدّ مضطربة .

*المدّة (durée) يكون فيها الفعل الصوتي (l'acte phonatoire) جدّ ممتد، والمجرى (débit) جدّ بطيء فإذا كانت الجملة هي بُنْية واحدةْ لدى الشخص سليم السمع; فهي بُنْية ذات مقطعين لدى الأصم وكذا سوء التوقفات وإعطاء وقت جدّ كبير للنطق بالصوامت مقارنةً بالصوائت .

- النبرة (l'intonation) بحيث يسّجل لدى الأصم عدم القدرة على التغيير في طبقة الصوت .
- التنفس الذي يتخلله إيقاع غير منتظم وغير منسق مع الحركات النطقية .

.(**Dejonckere et al,1979,p:250–253**)

كما أنّ الطفل الأصم يُظهِر تأخرًا في اكتساب الفونيمات التسريبية حسب "Borel Maisonny" أمّا إنتاج الصوامت فيكون بطريقة متماثلة (أي إعطاء الفونيمات نفس المخرج و الصفة تقريباً)، أمّا التمييز الصوتي بينهما فيتم تدريجيا وبوتيرة مختلفة حسب الحالة، وهذا بعد تحسين الطفل الأصم وتوعيته بالأخطاء المرتكبة، ولهذا الغرض تُستعمل الوسائل الجسمية (moyens corporels) كالإحساس بالنَفَس (sensation de souffle)، والإحساس بالاهتزاز (sensation de vibration) والإحساس بِتَمْوضع

اللسان واستعمال الإيقاع والنبرة،كما قد تُستعمل الوسائل البصرية (moyens visuels) كالقراءة على الشفاه المرآة،..." . (**Dumont ,1988,p:97-102**) .

وإذا كان الطفل العادي يحتاج إلى سنوات للوصول إلى الدقة في نطق أصوات النظام اللغوي وكذا إدماجها في مقاطع وكلمات، فالطفل الأصم ليس مطالبًا بإتقانها في نفس المدة الزمنية التي يحتاجها الطفل العادي .

وفي هذا الصدد بيّنت نتائج دراسة "D.Mandin" وفريقه البحثي حول خصائص نطق الفونيمات لدى الطفل الأصم، أنّ اكتسابه أسرع للفونيمات الأمامية /f-t-b-p/ مقارنةً بالفونيمات الخلفية /k- Š /، وصعوبة واضحة في نطق الفونيمات /s//r//l/، أمّا نطق الفونيمات التسريبية /z-ğ/ فيكون دون احترام صفة الجهر، وهو أمر منطبق أيضا في نطق الفونيمات الانفجارية /g-b-d/. (**Pialloux et al,1975,p:254**).

وهذا ما يتم التركيز عليه في النظام الصوتي خلال التكفل الأرطوفوني، مِثْل التمييز بين الصوامت الشفوية /الغنية ؛ والصوامت الانفجارية /التسريبية ؛ والصوامت المهموسة/المجهورة، التي تدخل في الدقة الصوتية (la précision vocalique) لوضوح وفهم الكلام (l'intelligibilité de la parole) . (**Rousseau et al,T3 ,2008 ,p:63-64**) .

وبالإشارة إلى الدراسات العربية الجزائرية فقد قامت الباحثة (بوسبتة يمينة) بدراسة آثار زراعة القوقعة على اكتساب اللغة بهدف إبراز أهمية الزرع القوقعي في اكتساب القدرات اللغوية لدى الطفل الأصم الجزائري الناطق باللغة العربية (**Boussebta ,2009**) وأكدّت هذه الدراسة أنّ الأطفال بعد اكتسابهم لمهارات الإدراك والتمييز السمعي تبدأ لديهم المكتسبات اللغوية بالتطور التدريجي الديناميكي(**Boussebta,2010**) لكن يبقى التطور لدى الأصم المستفيد من الزرع القوقعي خاص ومميّز يتطور بقدر ما تتاح له العوامل المحفزة مثل (الكشف المبكر، التدريب المكثّف عبر فترة زمنية طويلة التجربة السمعية، نوعية التأهيل والتدريب السمعي والاستراتيجيات المستعملة للتواصل والتي تساعد الطفل على الاستقبال الجيّد للمنبهات السمعية الخارجية ومشاركة الأهل في التأهيل الأرطوفوني) .(**بوسبتة، 2012**،ص،ص:**11،12**).

كما توصلت الباحثة في نفس السياق في دراسة لها حول النمو الفونولوجي لدى عينة تكونت من (10) أطفال من الجنسين (2 بنات و8 ذكور) تتراوح أعمارهم بين (5-7) سنوات أجريت لهم عملية

الزرع القوقعي بين (4-5) سنوات، وتلقوا تدريبًا مع إعادة التأهيل في مراكز خاصةْ وقد صُنّف أطفال العينة في ثلاث مجموعات حسب متغير المدة الزمنية للتجربة السمعية، حيث كانت المجموعة الأولى بين (12-18) شهر، أمّا الثانية فبين (18-22)شهر، أمّا الثالثة ما بين (22-26) شهر، لهذا الغرض تمّ تطبيق رائز (TEPPP) (VIEU 1993) المكيّف من طرف الباحثة (بوسبتة).

اعتمدت الباحثة (بوسبتة) في دراستها على بندين أساسيين هما: بند دمج المعلومة السمعية البصرية الذي يهدف إلى تقييم قدرات الطفل على التمييز بين التقابلات الصوتية الدّالة وبند القائمة الصوتية الذي يهدف إلى تحليل إمكانيات الطفل على التعرف الصوتي والقدرة على التمييز في النظام الصوتي واكتشاف المسار السمعي والإدراكي وتطوره، وقد كانت النتائج حسب مستويات:

المستوى الأول الذي يُمثل المجموعة الأولى ويتميز بإنتاجات محدودة ذات أشكال منحرفة للأنماط الفونولوجية، إذ نجد تغيرات صوتية متعددة على مستوى المخرج والصفة أو الاثنين معًا، تعود إلى صعوبة في القدرة على التمييز السمعي نتيجة عدم وضوح المعلومات التي يتلقاها من الجهاز ممّا يؤدي إلى اضطراب في المعالجة السمعية المسئولة عن النطق المضطرب، ممّا جعل هناك خلط بين الأصوات المتقاربة في النطق (š/s) والتمييز بين الكلمات المتشابهة والتي تختلف عن بعضها البعض في صوت واحد، أو التمييز في صفة الجهر أو الهمس، هذا ما يُفسر الاكتساب البطيء للجانب الفونولوجي وانحصار نظامها في الصائتين (a /e) وصوامت ثلاث تمثلت في (p/m/t)، الصادرة عن الشفاه ومقدمة اللسان وذلك يرجع حسب الباحثة (بوسبتة) لاستعمال الأطفال للقراءة على الشفاه.

أمّا المستوى الثاني فتبدأ كمية الأصوات بالانحصار تدريجيًا، فيظهر التطور الفونولوجي بشكل تدريجي وتزداد مضاعفة الأصوات باكتمال اكتساب الصائتات ثمّ ظهور الصوامت الأمامية متبوعة بالتسريبية الأمامية، ممّا يدل على أنّ مهارات الإدراك والتمييز السمعي في تحسن مستمر.

أمّا المستوى الثالث فيتميز بزوال العمليات الفونولوجية من إبدال وتعويض نحو اكتساب فونولوجي في حالة تطور مستمر، فتظهر الصوامت (l/r) بالإضافة إلى المكتسبات السابقة الذكر في المستوى الأول والثاني، وذلك بظهور الصائتات قبل الصوامت والصائتات أكثر انفتاحًا إلى أقل انفتاحًا، ثمّ تليها الصوامت الأمامية قبل الخلفية والمهموسة قبل المجهورة.

وبهذا حددت الباحثة المدة الزمنية الخاصة بكل مستوى، بحيث تراوحت ما بين (12-18) شهر للمستوى الأول، أين يتم اكتساب الصائتات (a /e) والصوامت (p/m/t)، أمّا الفترة الزمنية الثانية فتراوحت ما بين (18-22) شهر وتمثل المستوى الثاني، بحيث يتم اكتساب الصائتات (a /e/é/i/ou/u) والصوامت (p/m/t/d /b /n/f/w/s/v)، أمّا الفترة الزمنية (22-26) شهر فهي تمثل المستوى الثالث فتظهر الصوامت (l/r).

وهذا التطور عموما شبيه إلى حد كبير بالاكتساب الطبيعي لدى الطفل سليم السمع، لكنه يبقى خاص ومميز.(**بوسبتة،2018**) .

2.النمو المورفو–معجمي

خَلُصت دراسة "Dumont" على عينة من الأطفال الصم (صمم عميق مبكر) مستفيدين من الزرع القوقعي إلى وجود خصوصيات نوعية وكمية على مستوى نمو المفردات، فنتائج اختبارات التقييم الخاصة بالمخزون المعجمي (le stockage lexical): "TVPA, VOCIM, peabody" تُثبت وجود تأخر مقارنة بالسن الزمني للحالة، بينما أدّى تطبيق اختبارات التسمية إلى تحسين الأداء اللغوي، وفيما يلي سنذكر أهم نتائج هذه الاختبارات :

بلغ مقدار التأخر الرصيد اللغوي بفارق (3) سنوات، ويتغير هذا المقدار حسب نوع الصمم قبل أو بعد اكتساب اللغة (surdité péri ou post – linguale)، فكلّما كان التدخل الجراحي لزرع القوقعة قبل (3)سنوات كان استغلال أكبر للمُدخلات الحسية السمعية في مرحلة امتلاكها للمرونة العصبية وهذا ما يؤثر إيجابا على مستوى وضوح التعبير الشفوي دون سند بصري وضمن سياق مفتوح (contexte ouvert) . (**chevrie –Muller et al, 2000,p:231**) .

وتمّ معرفة أنّ "سياق إظهار الكلمة" لا يؤثر على الأداء، لأنّ الطفل الأصم لا يستعمل المساعدات الدلالية أو الفونيتيكية المقترحة، سواءً كانت الكلمة مألوفة لديه أم لا، أي ينجح في إيجاد الكلمة مستقلةً عن سياقها، أو بما يُعرف بالنفاذ المباشر للمعجم (l'accès directe au langage) من المثير إلى الإجابة دون الاعتماد على استراتيجيات المقاربة (stratégies d'approche)، عكس الطفل سليم السمع الذي يعتمد في إجابته على الشبكات الدلالية (les réseaux sémantiques) .

وحسب "MC Donald " الذي قارن بين الطفل الأصم العميق المستفيد من الزرع القوقعي وطفل سليم السمع حول البحث المعجمي (recherche lexicale)، أين تم الطلب من عينة الدراسة ذكر أسماء المأكولات فلوحظ لدى الطفل سليم السمع اعتماده على سيرورات التصنيف (processus de catégorisation) أو التَفَيُء، أي يذكر أسماء نفس الصنف ثم ينتقل إلى أسماء الأصناف الأخرى"فواكه خضر،.." بينما سُجِّل لدى الطفل الأصم اعتماده على إجابة في إطار معاشه الآني (des réponses en fonction de leur vécu) دون ترتيبها حسب التصنيف التي تنتمي إليه، أي بحث معجمي يعتمد على الذكريات البصرية والسياقية التي لها علاقة مع الرابط المكاني (topographiques liens) أكثر منها علاقةً بالجانب اللغوي والإستدعائي (associatif) المرتبط بالدلالة .

أمّا الاختبارات الخاصة بالاستدعاء (les épreuves d'association) فخَلُصت إلى أنّ الأطفال الصم يعتمدون على الإجابات المرّكبة (réponses syntagmatiques)، أي وضع الكلمة التي يدور حولها الاستدعاء بالوضعية الحالية ممّا يحُد من إمكانيات الاستدعاء، فمثلا : كلمة " قط" تثير الإجابات التالية : "شكله، صوته،..." دون اللجوء إلى استراتيجيات التعميم (stratégies de généralisation) التي تسمح بالانتقال من المستوى القاعدي (القط) إلى المستوى الأعلى: (حيوان،...)، إجابات كهذه تبيّن سيطرة الصورة البصرية والمعاش المرتبط بالسياق والحاجة إلى إستدعائه في وضعية ما. (**Dumont,2001,p:65-66**) .

ونبقى دائما مع الدراسات التي تناولت النمو المعجمي، لكن هذه المرة سنتعرف على سبب التأخر الواضح في الرصيد اللغوي لدى الأطفال الخاضعين لعملية الزرع القوقعي (خاصةً) والمستفيد من التجهيزات الكلاسيكية (عامةً) :

بيّنت أعمال "Myklebust" (1960) و "Ives"(1974) و" MC Donald" "Hine" (1976) أنّ هناك تأخراً واضحا على مستوى المفردات اللغوية مقارنة بالعادي، بحيث لا يتجاوز (200) كلمة في سن (4-5) وهو ما يوازي عددها لدى طفل عادي السمع في سن عامين ونصف،كما بيّنت نتائج "Mohay "(1984) أنّ الأطفال الصم الخاضعين للتربية اللغوية الشفوية يُظهِرون على مستوى الإنتاج المعجمي (6) كلمات ما بين (18-30) شهر ويتعدى إلى (10)كلمات في سن الرابعة "Gregory,Mogfrd" (1981). (**Rondal et al ,2003,p:565**) .

وَرغم الاختلاف الإحصائي بين هذه النتائج يبقى معجم الطفل الأصم ضعيف كماً و نوعاً وكذا استعماله محدود في سياقات معينة، وهذه النتائج راجعة لاختلاف حجم وكذا شروط اختيار العينة و طبيعة التكفل متعدد التخصصات المطبَق بعد التدخل الجراحي .

وبحكم معرفتنا لوجود تدني على مستوى الرصيد اللغوي فهذا يُنَبئنا بوجود صعوبة على مستوى البناء المعجمي، ولهذا رأينا من الضرورة طرح باقي النتائج المتحصل عليها انطلاقا من الاختبارات المطبقة سابقا (TVPA, VOCIM ,peabody)، وهي كالآتي :

هناك صعوبة على مستوى البناء المعجمي (structuration du lexique) وكذا التعميم (généralisation du lexique)، التي تظهر من خلال إطلاق الطفل الأصم مصطلح واحد مرتبط بالحدث (الفعل) على مختلف العناصر المنتمية لنفس التصنيف الدلالي (catégorisation sémantique)، فعلى سبيل المثال من أجل التعبير عن " حمام ، صابون ..." يُستعمل الفعل " يغسل " وكذا الأمر بالنسبة لـ "كرسي طاولة ..." يُستعمل الفعل " يجلس" .

وانطلاقا من هذا وجب العمل (نحن كمختصين) مبكرًا على الشبكات الدلالية بربط الدال بمدلوله وكذا التنظيم التصنيفي للمعجم (l'organisation catégorique du lexique)، لأنّه أساسي في المراقبة الدلالية (contrôle sémantique)، وهذا ما يُفسر إعطاء الأولوية لبناء هذه الشبكات المعجمية واستراتيجيات تنشيطها (كالاعتماد على عامل تردد وتكرار الكلمة في سياقات متنوعة)، ممّا يسمح بنمو سريع وكمي للمخزون المعجمي. (**Dumont**, **2001**,**p**:**66-67**).

كما بيّن الباحثان "Dagne et légé " سنة (1974) عن طريق تطبيق إختبار (VOCIM) على أطفال الصم الزارعين للقوقعة أنّ الفهم المعجمي (lexicale Compréhension) متناسب مع الخبرة السمعية ويتطور وينمو زمنيًا مع العمر الزمني للحالة ليقترب من الفهم المعجمي لدى الطفل سليم السمع.

. (**Le normand et al**, **2006**, **p**:**105**)

ولهذا يُعتبر أمر النفاذ للغة الطفل الأصم (l'accès au langage) من الضروريات والبديهيات التي يهدف لها كل مختص يتكفل بإزالة الخرس (démutisation) لدى أفراد هذه العينة (الصمم) .

. (**Loundon et al**,**2009**,**p**:**51**)

وهذا ما يستدعي أن تكون استراتيجيات التنبيه (les stratégies de stimulation) الخاصةْ بالاتصال واللغة قريبةً من تلك المتبّعة مع الطفل العادي، والتي تُسمى باستراتيجيات الحجز المعرفي (les stratégies

d'appréhension du langage) كاحترام ربط الأشكال الدلالية بمدلولاتها (الدال والمدلول)، ودمج الأصوات بطريقة تسمح بإنتاج لغوي قابل للتعبير عن الأفكار، وعلى شكل نطقي ونغمي إيقاعي (forme articulatoire et mélodico- rythmique) واعي، وهذا لإعادة إنتاج الكلام بإرادة مجددا من طرف الطفل الأصم وهذا ما أكدّه "Lafon"، وذلك باستعمال الطريقة التحليلية للانتقال إلى حالة الوعي الدقيق قبل أن يُصبح تلقائيا وأوتوماتيكيا، وهذا ما يجعل هذا المشروع التقني العلاجي لتربية الكلام والسمع دقيق ومطوّل ويحتاج صبرا وحاجةً أكبر لاستعمال وسائل مُعينة مؤقتة (palliatives) كالبصر واللمس والحركة . (**Borel-maisonny et Launay**,**1975**,**p**:**252-260**) .

ورغم الاضطرابات الملاحظة على المستوى المعجمي إلاّ أنها تبقى أقل من تلك الموجودة على المستوى المورفو-تركيبي وذلك حسب دراسة "Geers " وآخرون سنة (2003) .

. (**Dubois-Bélanger et al**,**2010**,**p**:**272**)

إذن هي معلوماتٌ حاولنا ذكر أهمها، لعلّها تكون دليلا لمحاولة استغلالها في الميدان الأرطوفوني مع فئة الأطفال الصم، وفيما يلي سوف نتعرض لخصائص المستوى المورفو-تركيبي لدى هذه الفئة .

3.النمو المورفو-تركيبي

إذا كانت الأنظمة اللسانية القاعدية صعبة الاكتساب (كالنظام الفونولوجي)، فالأنظمة التي تليها تكون أصعب بكثير لدى الطفل الأصم (صمم مبكر)، فالنظام المورفو- تركِيبي مرتبط بقيود زمنية (contraintes temporelles) كمفهوم المدة (notion de période) المتعلقة بانتظام الوحدات اللغوية (الكلمات) وتسلسلها داخل الجملة وكذا قواعد الاشتقاق المورفولوجية سواء على المستوى الاستقبالي و التعبيري . (**Rondal et al** ,**2003**,**p**:**566-567**). وتفصيلها فيما يلي:

1.3. المستوى المورفو-تركيبي الإستقبالي "morpho-syntaxe réceptive"

بيّنت دراسة "le Normand " سنة (2005) عن طريق تطبيق اختبار "**L'E.co.s.se**" للباحث "Le cocq" سنة (1996) لتقييم الفهم التركيبي-الدلالي لدى الطفل زارع للقوقعة في سن متأخرة مع العلم أنّ الطفل تم تتبعه لمدة أربعة سنوات بعد التدخل الجراحي، فالنتائج المتحصل عليها كانت في حدود العادي أي مُتماشية مع الخبرة السمعية التي خضع لها الطفل، وتتطور نحو الأحسن تماشيا مع العمر الزمني، وهذا ما توصلت إليه أيضا دراسة "Richter" وزملاؤه سنة (2002) في أنّ هناك تحسن ملحوظ بعد سنتين من استعمال الزرع القوقعي، لكن تبقى الكفاءة اللغوية تحت العادي .

كما بيّنت دراسة "Spencer" و"Tomblin,Barker" أنّ القدرات المورفو-تركيبية الاستقبالية ترتبط إيجابًا بالقدرات الإدراكية للكلام . (**Dubois-Bélanger et al,2010,p:272**) .

2.3. المستوى المورفو-تركيبي التعبيري "morpho-syntaxe expressive"

حسب دراسة "Miyamoto" وفريقه سنة (1997) الذي توصل إلى أنّ سرعة النمو اللغوي التعبيري بعد عملية الزرع القوقعي مماثلة للأطفال السالمين سمعيا حتى وإن كانت القدرات التعبيرية تبقى متدنية مقارنةً بالعادي . (**Transler et al, 2005, p: 187**) .

وفي إطار نفس الدراسة السابقة، يستغرق الطفل الزارع للقوقعة وقتاً طويلاً ليتمكن من الكلمات الإعرابية وملحقاتها، مع بقاء أخطاء على مستوى وحدات المعالجة الخاصة بالاسم والفعل وتصريفهما، هذه الصعوبات تكون في معظم الأحيان مُصَاحَبَة بنقص الكلمة (manque du mot) أو عدم وضوحها أحيانا،كما قد تكون غير نغمية (dysprosodique)، حيث نجد اضطرابات على مستوى الإيقاع الكلامي وعلى مستوى الصوت، والكلمة، كما قد تتعدى إلى الجمل البسيطة والمعقدة، وهذه النتائج بعد (84) شهرا من عملية الزرع القوقعي . (**le normand et al, 2006, p: 105**) .

وحسب دراسة "Geers" و"Nicholas" و "Sedey" سنة (2003) التي بيّنت أنّ كفاءة الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي أقل مقارنةً بالأطفال السالمين سمعيًا فيما يخص الجمل الإسمية والفعلية ومختلف البُنى النحوية، فبعد سنتين من زراعة القوقعة تظهر صعوبات على مستوى الصرف الاسمي والفعلي، وبعد ثلاث سنوات يُلاحَظ تحسن على مستوى المحددات (déterminants) والأظرفة والأسماء والأدوات وأسماء الإشارة وضمائر المتكلم والمخاطب والغائب والأفعال، بالإضافة إلى أنّ التحكم في أحد المقولات الإعرابية (la cétégorie grammaticale) لا يرتبط بالضرورة بالتحكم في مقولة إعرابية أخرى لكنها تبقى أقل من العادي، وكما تمّ التوصل أيضًا أنّه يوجد ارتباط إجابي بين المستوى المورفو-تركيبي والقدرات التعبيرية السردية . (**Dubois-Bélanger et al,2010,p:272**) .

كما توصلت الباحثة (جنون وهيبة) سنة (2011) حول اكتساب المستوى المورفو-تركيبي والدلالي لدى الطفل المستفيد من الزرع القوقعي بالمقارنة مع الطفل العادي، ولقد بيّنت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الأطفال العاديين والأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي على المستوى المورفولوجي والتركيبي (الفهم والتعبير) والدلالي،كما تمّ التوصل فيما يخص اكتساب الجوانب اللغوية. (**جنّون،2011-2012**) .

ولهذا من الضروري الاستمرار في التقييم الدقيق والمنّظم للمقدرة اللغوية ومقارنتها بالنمو العادي للغة سواء على المستوى التعبيري أو الاستقبالي .

وبهذا يظهر لنا أنّ تقنية الزرع القوقعي لا تُغيّر جذرياً حقيقة وضع الطفل الأصم، بل تفتح له مجال اكتساب اللغة بتدخل المحيط الخارجي من فريق متعدد التخصصات والأسرة خاصةً الوالدين، لأنّه رغم ذلك يعاني من اضطرابات لغوية على المستوى الاستقبالي والتعبيري خاصةً أنّ مدركاته الصوتية تختلف عمّا يستطيع إدراكه الشخص سليم السمع (**Boussebta,2011**).

فلتنمية اللغة الشفوية لدى الطفل المستفيد من الزرع القوقعي، وجب تنمية التمييز والإدراك السمعي للصوت فهي تمثل الاكتسابات الأولية ومدخل اكتساب اللغة. (**فني، 2014**).

II. نمو اللغة الكتابية

قام فريق بحث (Le normand) وآخرون في السنوات (1997،1998،2006) بدراسة دامت (84) شهر حول "اللغة الشفوية والكتابية والنمو المعرفي" لدى طفل زارع للقوقعة في سن (4) سنوات و(10)أشهر، والذي تعرض في المرحلة الجنينية للفيروس "CMV" مسببا بذلك صمما عميقا، فتمّ إخضاع الطفل إلى صوامت اللغة الشفوية على شكل مقطع (CV) في كل من الأشهر (6، 12، 18) مقارنةً بمتوسط الكلمات النحوية التي أنتجها (111) طفل ذوي السمع العادي، وبعدها تّم تتبع متوسط الكلمات النحوية (Les mots grammaticaux) في الأشهر (24،36،48)، فلوحظ الصعوبة والبطء في اكتساب الكلمات النحوية ومكملاتها (Les complémenteurs) وكذا بقاء الأخطاء على مستوى معالجة الأسماء والأفعال خاصةً التوافق في النوع والعدد والإعراب، هذه الصعوبات في أغلب الأحيان مصاحبة لنقص الكلمة (manque du mot) أو الكلمات غير المفهومة (Les mots inintelligibles) المصحوبة بصعوبة في النغمة (dysprosodie)، أو اضطرابات في الإيقاع الكلامي سواءً على مستوى الجمل البسيطة أو المعقدة، ثُمّ أتبع الفريق البحثي هذا التقييم بتطبيق اختبارات تخص المستوى المعجمي منها اختبار (VOCIM) للباحث (Dague Lége) الذي يهدف إلى تقييم الفهم المعجمي (la compréhension lexicale)، وكذا اختبار (L'Écosse) للباحث (Lecocq) بهدف تقييم الفهم النحوي الدلالي (la compréhension syntaxico-sémantique)، وقد كانت النتائج في أنّ اللغة تنمو في جميع الأعمار المذكورة سابقا (6 -84) شهرا، مع وجود صعوبات وعجز على مستوى النغمة (prosodie) والإعراب (grammaire)، وتظل متواجدة حتى الأشهر (72، 84)، وفُسّر هذا حسب الدراسة للتأخر في سن الزرع

القوقعي، أمّا النمو المعرفي وتعلم القراءة يبقي دائما في حدود العادي (24-84) (24-84) مع الأخذ بعين الاعتبار الخبرة السمعية وسن التمدرس (l'age de scolarité)، وبالتركيز على المعطيات الطولية الخاصة باللغة الكتابية فقد أظهر الطفل الزارع للقوقعة استدعاء المعارف الخاصة بقواعد تحويل (فونيم-غرافيم) (phonème-graphèmes) وكذا معرفة الأشكال الكتابية (les formes orthographiques) للكلمات وبنيتها المورفولوجية، وأنّ الحالة قليلا ما أظهرت صعوبات نوعية على المستوى الصوتي لكنها في المقابل أظهرت صعوبات على مستوى تكامل وإدماج القواعد النحوية والمورفولوجية للكلمات في الشهر (84) بعد الزرع القوقعي. (**Le normand et al,2006,p:97-107**) .

وفي دراسة مقارنة حديثة على (200) طفل أصم يستعملون لغة الإشارة أنّه توجد علاقة قوية بين لغة الإشارة والتحكم في الكفاءات اللغوية المتمثلة في القراءة والتعبير الكتابي، كما تمّ التوصل أنّ الصعوبات التي يتلقاها الأصم في سن التمدرس هي صعوبات أهمها صعوبة الاندماج الاجتماعي .
(**Tourette,2006,p,p: 346, 347**)

خلاصة الفصل

إذن تسمح تقنية الزرع القوقعي باستدراك الإدراك السمعي لدى الأطفال الصم (صمما عميقا) والذين لا يستطيعون الاستفادة من المعينات السمعية الكلاسيكية، وهي خطوة تُسّجَل للكشف والتكفل الشامل بالطفل الأصم، وهذا ما يسمح وعلى مدار زمني يختلف ومعطيات الحالة للوصول إلى الفهم والإنتاج الكلامي وحتى التمدرس ضمن مدارس عادية .

وانطلاقا من دراسات ذكرناها لنثبت من خلالها أن النمو اللغة الشفوية لدى عينة الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي يكون غير طبيعي ولا يتزامن مع السن السمعي للطفل، وتبقى هذه النتائج في إطار الدراسات والعينة المدروسة حسب معطياتها، أمّا اللغة الكتابية محور دراستنا الحالية فهي تقترب من العادي إلى متدنية في مجملها.

ورغبةً ودافعيةً منّا للحصول على نتائج تخص المستويات اللسانية للكتابة، ومعرفة خصوصية وهيكلة هذه البنية لدى عينة البحث الحالي في ضوء نظرية عربية لسانية هي"النظرية الخليلية الحديثة " التي ستكون محور الفصل الموالي .

الفصل الرابع

اللغة العربية في إطار

النموذج الخليلي الحديث

الفصل الرابع

– تمهيد

أولا: لمحة تاريخية حول النظرية الخليلية الحديثة

ثانيا: المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة

I. مفاهيم أساسية لتحليل المستوى المورفو–تركيبي للغة

II. مفاهيم أساسية أخرى للنظرية الخليلية الحديثة

ثالثا: أسس ونماذج التحليل في النظرية الخليلية الحديثة

I. **التحليل المعنوي–النحوي**

1. النموذج تحت–معجمي
2. النموذج فوق–معجمي

II. **التحليل الدلالي–البلاغي**

– خلاصة الفصل

تمهيـد

هدفًا منا لتحليل المدونات الكتابية لدى التلاميذ المتمدرسين المستفيدين من الزرع القوقعي ومعرفة نوعية الكتابة لديهم في مختلف المهام الموّكلة إليهم، ارتأينا الاعتماد على نموذج تحليلي لساني عربي يتمثل في "النظرية الخليلية الحديثة" كما هو وارد في العنوان، وليفهمها القارئ الذي لم يتطلع عليها مسبقًا، تمّ تقسيم الفصل إلى أقسـام رئيسية; تبدأ بمعرفة لمحة تاريخية عن النظرية، الفرق بينها وبين النظريات اللسانية الغربية، مفاهيمها ونماذجها التحليلية الأساسية وكيفية استغلالها في تحليل الكتابة، نقاطٌ وأخرى تندرج تحت هذه الأقسام التي شكلّت بين أيْدينا نموذجًا عربيًا جديرًا بتحليل الكتابة سليمةً كانت أم المرضية .

أولا:لمحة تاريخية حول النظرية الخليلية الحديثة

بدأت النظرية الخليلية الحديثة (Théorie néo-khalilienne) بتقويم النظرية اللغوية القديمة العربية التي كانت أساسا لأغلب ما يقوله "الخليل وسبويه" ومُواصلة هذه الجهود الأصيلة في الوقت الراهن على يد أحد علماء اللسانيات العربية العلاّمة "عبد الرحمان الحاج صالح "سنة (1979) رحمه الله، ضمن مدرسة تعتمد على الفكر اللغـوي العربي والتي سُميّت بالمدرسة الخليلية الحديثة نسبةً "للخليل بن أحمد الفراهيدي "، (**التواتي، (المدارس النحوية)، 2008، ص:139–140**) ، فبعد رحيل"عبد الرحمان الحاج صالح" إلى القاهرة، أين تطلع على النظرية اللغوية القديمة وكل ما وضعه "الخليل" من النظام التركيبي للغة والذي بيّنته المعاجم اللغوية. (**التواتي،(المدارس اللسانية)،2008،ص:81–83**) ، هذا ما جعل صاحب النظرية يصف المبادئ المنهجية التي بُنيت عليها النظرية اللغوية القديمة ثُمّ مقارنتها بمبادئ اللسانيات الحديثة.

تمّت هذه المقارنة بالمبادئ التي تأسست عليها اللسانيات الحديثة وخاصةً البنيوية والنحو التوليدي التحويلـي، وبذلك تظهر الفوارق الأساسية.(**الحاج صالح،2007،ج1 ، ص:215**)، والتي تتمثل في الانطلاق من صورة البناء والتركيب والتصوير وتنتهي عند التحويل والتوليد. (**بناني،2001،ص:91**) ، إذن فأهم فرق يميّز النظرية الخليلية هو منهـج تحديد الوحدات، فنجدها في اللسانيات الغربية; إمّا تقطيع الخطاب لاستخراج الوحدات أو تحويل من أجل تدارك نقائص

التحليل، بينما في النحو العربي فالانطلاق يكون بحمل القطع القابلة للإنفراد ويُدرَك التابع من المتبوع وتنجلي المواضع الخاصة بكل وحدة، ومجموع هذه المواقع هو "المثال أو الحد" المميّز للنحو العربي . (**الحاج صالح،2007،ج1،ص:244-245**).

وبهذا تمّ اعتبار النظرية الخليلية الحديثة نظريةً ثانية (méta-théorie)، لأنها في الوقت نفسه تنظير في الأسس النظرية الخليلية الأولى بقراءة جديدة للتراث النحوي، وكذا تفسير مختلف الظواهر اللغوية بهدف الوصول إلى أسس علمية لوصف دقيق للغة والنحو بالخصوص.

(عيشت،2007،ص:36-37).

فبعد معرفة أهم مراحل تبلور هذه النظرية وجب التطرق واستنباط مفاهيمها الأساسية التي تُمكّننا من تحليل المستويات اللسانية للغة الكتابية .

ثانيا: المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة

بما أنّ النموذج الخليلي الحديث يقترح وصفا شاملا ومُتَقصِيًا للغة العربية (description exhaustive) في جميع أبعادها، لهذا سنحاول طرح مختصر لأهم المفاهيم والمبادئ الأساسية لهذه النظرية التي قُمْنا باستغلالها في تحليل المدونات الكتابية للغة الكتابية لدى الأطفال الصم الزارعين للقوقعة .

I. مفاهيم أساسية لتحليل المستويات اللسانية للغة العربية

1. **مفهوم الكلمة** (kalima):هي أدنى عنصر تتركب منه اللفظة، تتكون من تكامل الجذر ضمن مختلف الأوزان المعجمية (les schèmes lexicaux) للغة العربية، خاضعةً بذلك إلى القياس. . (**Hadj-Salah,T2,1979,p:272-273**)

وإنّ للنحاة الأولين مقياسا واحدا لإثبات الكلمة وهو ما يسمونه بالانفصال ويعنون بذلك قابلية الجزء من الكلام أن ينفصل بدون أن يخلّ ذلك بتقطيع الكلام وما ينفصل عنه، فيكون بذلك دليلا على أنّ هذا الجزء كلمة، وهو مقياس **صوري** تماما وهو صنفين، أولهما **الانفصال التام** عن اللفظ السابق وعمّا بعده مثل: رجل، سماء،... ويسمى هذا الانفصال التام **إفرادًا**

عند سبويه والخليل، أمّا ثانيهما فهو **الانفصال بالبدل** بكلمة أخرى أو بالحذف مثل الضمائر المتصلة مثل كتابي، كتابــك، ولا يسمى هذا الانفصال إفرادًا، فهذه الوحدات الدالة الصغرى هي كلها كَلِم لأنها قادرة على الانفصال عمّا قبلها وبعدها بكلمة من جنسها وبالصفر أي بحذفها.

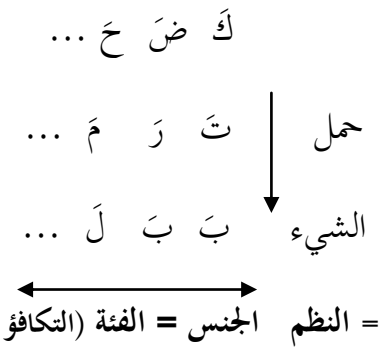
وقد قسم "سبويه" الكلم إلى التقسيم الثلاثي المعروف (حرف،فعل،اسم) وقسمها أيضا إلى متصرف وغير متصرف أي جامد، أمّا فيما يخص الكلم الجامدة وهي حروف المعاني كلها فهي التي ليس لها جذر ولا صيغة، وبالتالي لا يكون لها تصرف وكذلك هي بعض الأسماء والأفعال التي لا تتصرف تصرفا كاملا لأنها تدل على ما تدل عليه الحروف، فمنها الظروف الجامدة والضمائر وأسماء الإشارة والأفعال الناسخة، وتعتبر أسماء وأفعالا لأنها تقع دائما في مواضعهما، فإنّ بعضها يتصرف تصرفا جزئيا مثل: "عند" و"مع" (من عندك ومعا) وليس وغيرها، إلاّ أنّ لبعضها نوعا آخر من التصرف مثل الضمائر المتصلة وأسماء الإشارة والموصول وهو التعاقب بين لفظ وآخر بتصرف جزئي يخص التذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع.

(**الحاج صالح ، 2016، ص: 37–40**).

ويُعتبر المقطع أحد المفاهيم الجوهرية والوحدات الصوتية المحدِدَة لمعالم الكلمة، وهي وحدة تشكل مع الفونيم عنصرا أساسيا في "التحليل الفونولوجي" .(**شحاته،1998،ص:175**)، وله ترتيبات خاصة : "**صامت + مصوت** (CV) والعكس (VC)، **وصامت + مصوت + صامت** ..." ويسمى هذا الترتيب عند المحدثين بالبنية المقطعية . (**الحاج صالح ،ج2،2007 ،ص:189**) .

أمّا استخراج الكلمة فلا يُمكن بإدخال بعضها في بعض، بل بحمل كل جزء منها على نظيره، مع مراعاة انتظامها وذلك بالاهتمام بالمحورين: الاستبدالي (paradigmatique) والتركيبي (syntagmatique) بين التكافؤ (الانتماء)والنظم، كما يُبيّنه المخطط الآتي :

– مخطط رقم (9) يبيّن النظم والتكافؤ –



(الحاج صالح ،النظرية الخليلية الحديثة،2007 ،ص:22–23).

وتُشّكل الكلمات عند تركيبها نظاما جزئيا هو النظام التركيبي الـمُكوّن من التراكيب، هذا المستوى هو أبنية الكلام (الجمل) .**(طالب الإبراهيمي، 2006، ص: 100)** .

ونظام اللغة عند العلماء العرب مبني على التباين في **البنية** من جهة وعلى **التكافؤ** فيها من جهة أخرى، وفي كل مستوى انطلاقا من مستوى تراكيب الحروف الأصول للكلم، ثمّ إنّ للبنية جانبا رياضيا لتدخل التركيب في إحداثها وضرورة وجود عدد من العناصر وهذا ما يسمى بـقسمة التركيب في اللغة وما تقتضيه من تصرف. **(الحاج صالح ، 2016، ص:11)** .

وكما تمّ الإشارة إلى أن الكلمة نِتاج تركيب عنصرين متمايزين (deux éléments distincts) هما: الجذر والوزن (المثال) اللذان نوجزهما كالآتي :

1.1.الجذر (Racine): هو المادة الأصلية التي يجرّدها المحلل بالمقابلة بين الكلِم، وهو في اللغة العربية كما في باقي اللغات السامية "صوامتي" (consonantique)، يتكون عموما من ثلاث صوامت بسبب أنّ معظم الكلمات العربية ثلاثية الحروف (trilitères) تُدعى بالحروف الأصول (الأول C1، الثاني C2، الثالث C3) ورمزها: الفاء ، العين ، اللاّم، مثل : (ع،م،ل في عَمِل) و (د،ر،س في مدرسة)، فاجتماع الحروف لتَكوين كلمة مُعيّنة لا يكون بطريقة بسيطة أو وصل (concaténation)، ولكن بالبناء . **(Hadj-Salah,T1,2011,p: 224)** .

وانطلاقا من الجذر الأساسي يتم توليد كلمة أو أكثر تحت ظاهرة "الاشتقاق الصياغي"، أي صياغة بنيات أو أشكال جديدة مع المحافظة على حروفه وعلى النسق الأصلي . (**النجار، 2008، ص: 34**) ، والاشتقاق أنواع منه "العام" وهو الذي يكون بزيادة حرف أو أكثر على الكلمة الأصلية دون تغيير في عدد الحروف الأصلية أو في ترتيبها، ومنه أيضًا الاشتقاق "الكبير" ويتم بإعادة ترتيب حروف الكلمة بتقديمها أو تأخيرها بحيث ترجع معانيها إلى مدلول واحد، أمّا الاشتقاق "الأكبر" فهو اشتراك بعض الكلمات في النطق وتقاربها في المعنى.

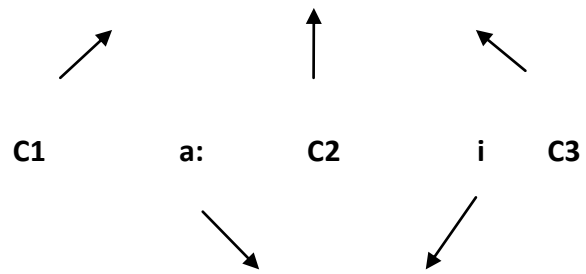
(**أبو مغلي،سلامة، 2007، ص: 7–8**) .

2.1.الـــوزن (Schème) :هو الصيغة أو البناء أو القالب أو المثال، يُجردها المحلل بالمقابلة بين الكلِم، ويتم اكتشاف المثال في الكلمة بكيفية رياضية والمتمثلة في حمل الكلم بعضها على بعضْ، وبذلك تبرز البُنية الجامعة بين هذه الكلمات، أين يتم تكامل صوامت الجذر، أمّا مُكوناته فهي مصوتات و/أو صوامت، مثل (فَعَلَ ، فاعل ، مفعول ،...) .

(**Boumaraf ,2007, p :90**) .

كما يتعلق المثال بالكلمة (إفرادًا) أو باللفظة (تركيبًا)، ففي الحالة الأولى يسمى"مثال" (schème) وفي الثانية "مثال موّلد" (schème générateur) . (**التواتي، (المدارس اللسانية) ، 2008، ص: 100–102**) ،وبهذا نستطيع رسم مخطط يمثل مثال وجذر الكلمة :

– مخطط رقم (10)يبيّن مفهوم الكلمة –



وبهذه القاعدة يتم التعرف على "مثال وجذر" كل كلمة حتى وإن كانت غير ثلاثية الصوامت الأصلية، في حين يوجد كلمات في اللغة العربية التي لا تخضع لهذا التحليل كحالة العناصر القواعدية مثل : (في ، على ،...)، وبهذا يُصبح التحليل العمودي (vertical) عن طريق القياس (L'analyse verticale par la mise en correspondance ou qiya:s) هو الوحيد لاستخراج الجذر والوزن .

2.**مفهوم اللفظة:** هي أصغر وحدة من الكلام التي ينطلق منها النحاة الأوائل في تحليلهم للغة وبناءً على هذا المفهوم فإنّ العبارات الآتية : (كتاب ، الكتاب ، كتابٌ ، مفيد ، كتاب زيد هذا ، كتاب زيد المفيد ، بالكتاب المفيد...) كل واحدةً منها بمنزلة اسم واحد أي لفظة (lexie) . (**الحاج صالح ، 1987،ص:379–382**) ،وهذا ما يُعرَف **بالانفراد** وهو النواة أو الأصل الذي يُعتبر منطلق التحليل (**بداوي، 2014–2015،ص:64**) ،كما تظهر اللفظة في نمطين (les types de la lexie) هما :

1.2. **اللفظة الاسمية** (lexie nominale): أو بما يُسَمى بالحد الإجرائي للاسم وهي وحدة يندرج فيها الاسم مع ما يُقترن به لزوما من أدوات مخصصة له ثابتة وغير ثابتة (تعاقب) وتتكون من مثال موّلد واحد (seul schème générateur) هو كالآتي :

* **نواة** (noyau) يُرمز لها بـ : $\overset{\diamond}{0}$ ، وتُعرف أيضا بالأصل الذي تفرع عنه عدد كبير من الألفاظ بعملية الزيادة يمينًا ويسارًا (les incréments à droite et à gauche) .

فأمّا على **يمين** النواة نجد موضعين :

$\overrightarrow{1}$ **(Bd)** : وهو موضع (ال) التعريف .

$\overrightarrow{2}$ **(Cd)** : وهو موضع حروف الجر .

وأمّا على **يسار** النواة فنجد ثلاث مواضع :

$\overleftarrow{1}$ **(Bg)** : وهو موضع علامات الإعراب .

2 ← (Cg) : وهو موضع التنوين والإضافة .

3 ← (Dg) : وهو موضع الصفة . (**Hadj-salah,2003,p :26**) .

والجدول الآتي يبيّن هذه المواضع :

– جدول رقم(1) يبيّن المثال المولد للفظة الاسمية –

le schème générateur de la lexie nominale

العبارات	Cd موضع حرف الجر Préposition	Bd موضع أداة التعريف Article défini	A ← النواة → Noyau	Bg موضع علامات الإعراب Flexion	Cg موضع المكّمل Complément	Dg موضع الصفة Qualificatif
1. كِتَاب	Ø	Ø	كِتَـاب	Ø	Ø	Ø
2. الكِتَاب	Ø	الـ	كِتـاب	Ø	Ø	Ø
3.كِتابٌ مـفيدٌ	Ø	Ø	كِتـاب	ـٌ	Ø	مفـيد
4.كِتـاب زيد المفيد	Ø	Ø	كِتـاب	ـُ	زيـد	المفيـد
5.بالكِتاب المـفيد	بـــ	الـ	كِتـاب	ـِ	Ø	المفيـد
6.بكتاب زيـد المفيـد	بـ	Ø	كِتـاب	ـِ	زيـد	المفيـد
7.الكِتاب الذي هنا	Ø	الـ	كِتـاب	ـُ	Ø	الذي هنا

(المرجع السابق،ص:26–27)

فالأصل هنا # **كتـاب** # تتفرع عليه العبارات الأخرى، وقد تطول هذه القطعة إلى ما لانهاية، وهذه الزيادة على الأصل هي نوع من التحليل ويُسمى تحويل بنوي تفريعي "من الأصول إلى الفروع أو رّد الفروع إلى الأصل "، وهذا هو أساس التحليل في النظرية الخليلية الحديثة .

2.2.اللفظة الفعلية (lexie verbale) :أو بما يسمى بالحد الإجرائي للفعل، وهي وحدة يندرج فيها الفعل مع ما يُقترن به لزوما من أدوات مخصصة له ثابتة وغير ثابتة (تعاقب) وهي علاقة بناء حقيقية تربط بين الفعل والضمير "فاعل" ، وتُشَكل مع بعضٍ وحدةً لا يمكن الفصل بينهما، وهذه البنية تمثل نواة اللفظة الفعلية وتُشّكل في مجموعها " النواة الفعلية + زوائد ثابتة أو عدمية (Ø) ".(**Badaoui ,2008-2009,p:45-49**) .

وللفظة الفعلية ثلاثة حدود أو مُثُل : " حد الفعل الماضي " الدّال على حدث منقطع (le verbe à l'accompli)، و"حد الفعل المضارع" الدّال على الحدث غير منقطع (le verbe à l'inaccompli)، و"حد الفعل الأمر" (l'impératif)، وفي ما يلي نذكر أحد هذه الحدود وليكن "الماضي" :

– جدول رقم(2) يبيّن المثال المولّد للفظة الفعلية (فعل ثلاثي في الماضي) –

le schème générateur de la lexie verbale (verbe trilitère à l'accompli)

		فَـعَل	Ø	
	Ø	فـعل	ـا	
	قد	فعلـ	ـتْ	± ضمير
		فـعلـ	ـتا	متصل
أنْ		فـعلـ	ـتْ	منصوب
ما		فـعلـ	و	
		فـعلـ	ـنا	
		فـعلـ	ـنّ	
2	1	0		1

مخصص لـ :"أنّ" و "ما" المصدريتان	مخصص لـ :" قد"	تغيرات داخل النواة	مخصص للضمائر المتصلة المنصوبة

(**Hadj-Salah**,**T1**,**1979**,**p**: **274**)

فيبدو من خلال الجدول أنّ موضع $\overset{\diamond}{0}$ يُشكل العنصر المركزي، أي نواة اللفظة الفعلية (في حدث منقطع) المتكونة من : " **الفعل** × **الضمير المرفوع** "، وهي الأصل وتحتوي على كلمتين الفعل والفاعل "اسم الحد" .

3.مفهوم الموضع: هو ليس موقع الوحدة في مُدَرج الكلام، بل هو "موضع في البنية".(**الحاج صالح ،النظرية الخليلية الحديثة،2007 ،ص:9**)،كما يُعرّف على أنّه المواضع التي تتعاقب عليها الكَلِم وتترتب فيها مع النواة بعمليات الوصل (concaténation simple) .(**الحاج صالح ، 1987،ص:379-382**)، فالمواضع هي الأماكن التي تشغلها العناصر اللغوية ابتداءً من الأصل بتطبيق التحويل التفريعي التدريجي بالزيادة، أو بالرجوع إلى الأصل بتطبيق التحويل العكسي، وبهذه العمليات التحويلية الخليلية يتحدد موضع كل عنصر داخل المثال . (**Badaoui** ,**2003-2004**,**p**:**64**) .

4.مفهوم القياس:هو حملُ شيءٍ على شيء لجامع بينهما في الحكم، وهذا الأخير يُسمى في المنطق الرياضي بتطبيق النظير على النظير (Bijection)، هذا المعنى الأول.(**الحاج صالح،1973-1974 ،ص:38**)، أمّا المعنى الثاني فهو القاعدة أكانت إجمالية أم تفصيلية أم فرعية .(**بن مهنا الكندي ،2007 ،ص:75**)، فالهدف من القياس هو الكشف عن الصيغة المشتركة وترجمتها على شكل مثال أو حَدْ إجرائي، وبهذا فهو حِجر الزاوية التي بُني عليه النموذج الخليلي الحديث.

(**عيشت،2007،ص:37**)

4.مفهوم الأصل والفرع: **فالأصل** هو نقطة البداية أو النواة (noyau)، وهو المقطع القابل للإنفراد في الخطاب، أمّا **الفرع** فهو المشتقات التي تظهر في مستويات لسانية مختلفة، أي الزوائد المعجمية والنحوية . (**Hadj-Salah**,**T2**,**2011**,**p**: **41**) .

فالأصول ترتبط بالفروع بعلاقات تفريعية يمكن حملها عليها وردها إليها لبيان وجه تغييرها والقياس الذي جرى عليه في الاستعمال المخالف لأصل الوضع.

(**بن لعلام،2012،ص:166**)

5.مفهوم البناء :هو إدماج خاص (intégration spécifique) بنواة اللفظة ووحدات المستوى فوق–معجمي (supra-lexical)، كمثال على ذلك # قائمٌ عبد الله # و # عبد الله قائمٌ # ، فهذان الوحدتان مكونتان من لفظتين منـدمجتان في علاقة بناء :مبتدأ (sujet) وخبر (attribut)،فموضع العامل (R) محجوز بالعلامة العدمية (الابتداء) في هذا السياق لا نستطيع التلفظ بـ"قائم" ونسكت لأنّ المبتدأ بحاجة لخبر، فعزل أحد عناصر البناء يؤدي إلى تفكيك الوحدة . (**الحاج صالح ، 2016، ص،ص:9،10**).

وفي هذا السياق نقصد بالبنية النحوية لا الصيغة التي تكون عليها الأسماء والأفعال القابلة للصياغة فقط بل أيضا صيغة كل جملة، ويسمي سبويه وشيوخه بنية الكلمة المتصرفة **بناءً** "جمع أبنية"، ويعني النحاة بها مصدر التركيب والتأليف لعدد من العناصر المؤدي إلى إنشاء وحدة جديدة على صيغة معينة، وتكون منتمية إلى المستوى الذي فوق العناصر التي تأتلف منها.

. (**Hadj-Salah,T2,2011,p: 41**)

II. مفاهيم أساسية أخرى للنظرية الخليلية الحديثة

1.مفهوم الاستقامة: يتناول هذا المفهوم السلامة الراجعة إلى اللفظ والمعنى وعلاقتها بالقياس والاستعمال، فمنه "المستقيم الحسن" وهو السليم في القياس والاستعمال، ومنه "المستقيم القبيح" هو السليم في القياس وغير السليم في الاستعمال، أمّا "المستقيم المحال" فهو السليم في القياس والاستعمال غير سليم من حيث المعنى، ومن ثّم جاء التمييز المطلق بين اللفظ والمعنى . (**الحاج صالح ، 1987،ص:379**) .

ومعنى ذلك أنّ اللفظ إذا حُدّد أو فسّر باللجوء إلى اعتبارات تخص المعنى، فالتحليل هو"تحليل معنوي "، أمّا إذا حصل التحديد والتفسير على اللفظ دون أي اعتبار للمعنى فهو

" تحليل نحوي "، ويترتب على ذلك أنّ الانطلاق في التحليل يجب أن يكون من اللفظ في أبسط أحواله وهو الانفراد . (**الحاج صالح ،النظرية الخليلية الحديثة،2007 ،ص:31**) .

2.الكلام كبنية وكخطاب: يُعتَبر الكَلِم كُلّ ما يترتب من ثلاثة كلمات فأكثر سواء أفاد فائدة يحسن السكوت عليها أم لم يفد . (**النابي ،2004،ص: 20**) .وهكذا لم يقتصر الفكر النحوي الخليلي في تحليلاته للغة وتفسير ظواهرها على الجوانب الشكلية (اللفظية) فحسب، بل تجاوز ذلك إلى الجوانب الوظيفية الابلاغية، وعند التحليل هناك جانبان :

* **الجانب اللفظي الصوري (البنية)** : الذي يخص اللفظ في ذاته وهيكله وصيغته أي المعنى الموضوع له بقَطْعِ النظر عمّا يؤّديه من وظيفة في الخطاب غير الدلالة الوضعية (دلالة اللفظ) .

* **الجانب الخطابي** : ويتمثل في كيفية استعمال تلك الألفاظ ومدلولاتها في عملية الإفادة أي الإعلام والمخاطبة وتبليغ الأغراض بين المرسل والمستقبل في موقف اجتماعي .

(**الحاج صالح،(الجملة في كتاب سبويه)، 1993، ص:9-10**) .

فالتحليل البُنوي يقع على مراتب أو مستويات تسمّى مستوى التحليلي للنصوص (niveau d'analyse textuelle) وهي كالآتي :

– جدول رقم (3) يبيّن مستويات التحليل حسب النموذج الخليلي الحديث –

المستوى (6)	الحديث والخطاب .
المستوى (5)	أبنية الكلام (البنى التركيبية : Tectonies) .
المستوى (4)	اللفظة (lexie) : الأسماء والأفعال مع اللامات التي تدخل على كل منها .
المستوى (3)	الكلم : اسم وفعل و حرف .
المستوى (2)	الدوال (العناصر الدالة) :مواد أصلية ، صيغ ، حروف معاني ، ترك العلامة .
المستوى (1)	الحروف (phonèmes) : (28) حرف جامد + (6) مصوتات (حركات وحروف مدّ) .
المستوى(0) ↑	الصفات المميزة : المخارج (من الحلق إلى الشفة) ، الصفات (الجهر ، الهمس،...) .

(**طالب الإبراهيمي ،2006،ص:95**).

3.اللغة وضع واستعمال: اللغة كوضع هي مجموعة منسجمة من الدّوال والمدلولات ذات بُنية عامة و بُنى جزئية تندرج فيها، أمّا الاستعمال فهو كيفية إجراء الناطقين لهذا الوضع في واقع الخطاب، ولهذا ينبغي لمن يحلل عناصر اللسان من دوال ومدلولات أن يُفَرق بين ما هو راجع إلى التأدية واختلاف كيفياتها بين الأفراد والمجتمعات والأقاليم. (**التواتي** ، (**مفاهيم في علم اللسان**) ، **2008**، ص:**35**) .

ثالثا:أسس ونماذج التحليل في النظرية الخليلية الحديثة

ترتكز النظرية الخليلية الحديثة كما رأينا سابقًا على مجموعة من المفاهيم التي تُشكِل الأسس النظرية القاعدية في تحليل الوحدات الخاصة بكل مستوى لساني، وبهذا تظهر أهميتها في كونها تُميّز بين نوعين من أنماط التحليل :

I. التحليل المعنوي–النحوي (l'analyse sémiologico-grammaticale)

هو المستوى الذي يُحدّد الوظيفة النحوية، يَرتكز على تحليل البنية، هدفه البحث عن المُثُل النحوية (الأوزان)، دون الرجوع للمحتوى الدلالي أو البراغماتي، كما في المثال الآتي: أَكَلَ (R) محمدٌ (T1) الخبزَ (T2)، فوجود هذا الأخير أي (T2) ضروري لاكتمال البناء، لكنه غير ضروري في الإسناد كما سيأتي ذكره لاحقا في مستوى التحليل الدلالي– الإبلاغي .

وفي هذا المستوى تقترح النظرية الخليلية الحديثة تحليل اللسان إلى عدة مستويات، من بينها والتي تهمنا في دراستنا الحالية المستوى المعجمي وفوق معجمي (supra-lexical) وِفْق النماذج الآتية :

1. **النموذج تحت–معجمي** (le modèle intra-lexical) :نجد في هذا النموذج "اللفظة التي تقع بين المستوى النحوي والابلاغي، يتم تحديدها بالانفصال والابتداء، من أجل خاصية "التمكن" التي هي قابلية الوحدة الصغرى للزوائد بطريقة متتالية ومتواصلة، وبدون هذه الزيادة تفقد خاصيتها. (**Badaoui**,**2003–2004**,**p**: **48–50**) .

2.النموذج فوق–معجمي (le modèle supra-lexical): هو المستوى الأعلى مباشرةً بعد اللفظة يتكون من العامل (R : régissant syntaxique) والمعمول الأول (T1:terme régis en premier) والمعمول الثاني (T2:terme régis en second) كما في المصفوفة التركيبية الآتية :

– جدول رقم (4) يبيّن مفهوم المصفوفة التركيبية للعامل –

موضع العامل	موضع المعمول الأول	موضع المعمول الثاني
Ø	زيد	منطلق
إنّ	زيدًا	منطلقٌ
كان	زيدٌ	منطلِقًا

. (Badaoui,2003–2004,p: 50)

وهذه المواضع الثلاث تستطيع استقبال "اللفظة، المقاطع ذات معنى، الوحدات النحوية"وهذه الوحدات (R ,T1,T2) تُشّكل المادة بالنسبة للصيغة التي تحتويها في علاقة البناء .

فالنحو في النظرية الخليلية الحديثة ليس نِتَاج تجاوز لفظات، ولكنه وحدة مُشّكلَة عن طريق إدماج عناصر مرتبطة ببعضها البعض، في إطار الثنائية (R ,T1) و(T2) . (**Hadj-Salah,T2,2011,p :26**)، فالمستوى النحوي يتكون من بنيات قاعدية وأخرى محيطية :

– البنيات القاعدية (Les structures fondamentales) : وهي الوحدات الأساسية في المستوى النحوي، تتشكل من بُنيات فيها عوامل اسمية (Les régissants nominaux) وبُنيات فيها عوامل فعلية (Les régissants verbaux) .

– البنيات المحيطية (Les structures périphériques) : أو المحددات النحوية (les déterminants syntaxiques)، وهي وحدات خارجية لا ترتبط بالوحدة القاعدية عن طريق علاقة ارتباط، لأنها قد تُتبع بالعلامة العدمية دون تفكيك البنية. (**المرجع السابق،ص: 51**) ،كما تُعَرف على أنها "العلامات التي تسبق الاسم بُغية تحيينه داخل الخطاب". (**غازي بريور،2007 ،ص:45**).

II. التحليل الدلالي–الابلاغي (l'analyse sémantico-communicationnelle)

هو المستوى الذي يُحدّد الاستعمال الفعلي للسان في سياقات مختلفة للملفوظات، هدف أفعال اللغة (les actes du langage) في هذا الإطار هو نقل المعلومة، فإمّا هي رسالة إيجابية التي تجعل المخاطَب (allocutaire) يَكتسب ; أي حصول "الفائدة"، إمّا رسالة منعدمة إن لم يحدث الاكتساب والتعلم .

إذن يُعرّف فعل الفائدة (L'cte) عن طريق مُكونيه اللذان يُشكلان جملةً هي الوحدة الإبلاغية المتكوَنة من :المسند (propos) والمسند إليه (thème)،كمثال على ذلك :

أَكَلَ (المسند إليه) مُحمد (المسند) .

فعن طريق المسند إليه نعرف معلومات حول هذا الشخص، فإذا قلنا (أكل...) ونسكت تُصبح المعلومة غير كاملة، لكن إذا أضفنا (مُحَمَّد) تُصبح الجملة كاملةً وتسمح للمخاطَب بالفهم، في حين أنّ حضور (T2) غير ضروري لتكون هناك فائدة بين عنصري الجملة، فهُما كافيان لتكون الجملة متوافقة وهذا في ضوء تحليل المستوى الدلالي المنطقي .

. (**Hadj Salah**,**T2** ,**2011**,**p** :**97**)

هذه المفاهيم القاعدية ونماذج التحليل نستخدمها في تحليل الكتابة لدى الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي عن طريق تحليل سيرورة التشكيل (Formation) وتحويل الوحدات اللغوية (transformation)، وبالأخص تحليل "المثال المولّد على المستويين المعنوي–النحوي والدلالي–الإبلاغي.

خلاصة الفصل

إذن تناولنا في هذا الفصل حوصلة جِدُّ مختصرة حول النموذج الخليلي الحديث، انطلاقا من مفاهيم أساسية مُنتقاة من النظرية اللغوية القديمة في ضوء النظريات والمبادئ العلمية الحديثة.

فالنظرية الخليلية الحديثة التي بدأنا نسمع عنها مؤخرا في مجال تخصصنا، وبواسطة نماذجها اللسانية ومفاهيمها الأساسية لا تقتصر فقط على اللغة العربية العادية السليمة، ولكن أيضا اللغة المرضية، فالمشكل يكمن في الصعوبة لاستغلال هذه النماذج في المجال الميداني .

وهذا ما نحاول تجاوزه في الفصول القادمة من الجانب التطبيقي لبحثنا ألا وهو توظيف هذه النماذج اللسانية لتحليل المدونات الكتابية لدى التلاميذ المتمدرسين المستفيدين من الزرع القوقعي.

الفصل السادس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للبحث

الفصل الخامس

- تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: الشروط السيكومترية لأدوات الدراسة

ثالثا: الدراسة الأساسية

رابعا: عرض وتحليل نتائج التناول الإجرائي الأول

خامسا: عرض وتحليل نتائج التناول الإجرائي الثاني

- خلاصة الفصل

تمهيد

يُعتبر الجانب الميداني الركّيزة الثانية والدعامة للبحث العلمي خاصةً في تخصصنا الهادف إلى التشخيص والعلاج والمتابعة حيث لا يمكن الاستغناء عنه، ومن خلاله أيضا يتمكن الباحث من جمع المعلومات والمعطيات اللازمة وتحليلها وتفسيرها بطريقة منهجية للوصول في الأخير إلى نتائج نهاية البحث، وهذا ما يُمّكن من البرهنة على صحة أو خطأ الفروض، ومن ثمّ تأكيدها أو تصحيحها.

وهذا ما نهدفه من خلال هذا الفصل، وذلك عن طريق عرض الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية وإجراءات الدراسة الأساسية، حيث تطرقنا فيها إلى المنهج المطبق ووصف العينة والحدود الزمانية والمكانية للبحث، وأدواته التي تم إعدادها بعد المرور إلى عرض الخطوات المنهجية التي اتبعناها في تقنين مهمآت الاختبار(les tâches)، وكذا طرق تحليل النتائج.

أولا: الدراسة الاستطلاعية

ارتأينا في هذا البحث القيام بدراسة استطلاعية ميدانية تساعدنا في دراستنا الأساسية، لمعرفة مدى فعالية دراسة الموضوع الحالي "البنيات اللسانية للكتابة لدى الأطفال المتمدرسين المستفيدين من الزرع القوقعي" ومدى مساهمته في إثراء مجال تخصصنا، وكذا تحديد المجال المكاني، والتحقق من مواصفات العينة والتعرف على أدوات البحث وقدرتها على قياس المتغيرات محل الدراسة، وتفصيل هذه الخطوات كالتالي:

1. الغرض من الدراسة الاستطلاعية :

- اختيار العينة المناسبة للبحث: وهم أطفال مدمجون في مدارس عادية وخضعوا لزراعة القوقعة.
- معرفة السنوات والأطوار الدراسية المناسبة التي يمكن أن نقيّم فيها المستويات اللسانية للكتابة خلال مهمات "الخط، الإملاء والتعبير الكتابي" .
- التأكد من الشروط السيكومترية لمهمات اختبار الكتابة "من إعداد الباحثة"، وكذا اختبارات "التمييز البصري والسمعي، والمعالجة الدلالية" للباحثة "آسيا بومعراف" من خلال تطبيقها على عينة التقنين .
- معرفة الصعوبات التي قد تواجهنا في الدراسة الأساسية.

- اكتساب خبرة التطبيق تمهيدا للدراسة الأساسية .

2. التقصي عن الأقسام المدمجة للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي:

قبل التوجه إلى "مديرية التربية والتعليم" توجهنا إلى "وزارة الضمان الوطني والأسرة وقضايا المرأة" ببير خادم، للتحصل على قائمة المدارس الابتدائية التي تحتوي على أقسام مدمجة للأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي على مستوى "وسط وغرب" ولاية الجزائر العاصمة وهي كالآتي: (أنظر الملحق رقم 3) .

- **مدارس وسط الجزائر العاصمة:** مدرسة مالكي(01) المقاطعة رقم (07) بن عكنون، مدرسة مالكي(02) المقاطعة رقم (07) بن عكنون، مدرسة حديقة الساحل المقاطعة رقم (05) الأبيار(02)، مدرسة عبد الرحمان جعدي المقاطعة رقم (25) القبة (01).
- **مدارس غرب الجزائر العاصمة:** مدرسة بوعلام بوسالم زرالدة، مدرسة مبارك الميلي عين البنيان مدرسة (18) فيفري عين البنيان، مدرسة علي شكير، مدرسة ابن خلدون عين البنيان والتي تمّ إقصاؤها مدرسة لنقل القسم المدمج لمدرسة أخرى.

وخلال هذه الدراسة الاستطلاعية كان التركيز على مدرسة مالكي (02) لاحتوائها على(05) حالات من التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي (04 إناث وذكر)، (03) تلميذات منهن في القسم المدمج، أمّا التلميذة والتلميذ المتبقين فمدمجين في قسم عادي، وسبب التركيز على هذه المدرسة أنّها الوحيدة التي تضم تلاميذ مستوى سنة الخامسة ابتدائي وبالتالي الاستفادة منهم قبل اجتيازهم شهادة التعليم الابتدائي، أمّا باقي المدارس الابتدائية فأدرجناهم ضمن عينة الدراسة الأساسية، واكتفينا فقط بزيارتهم والتأكد من وجود أقسام خاصة بهم، في حين تمّ إقصاء مدرسة (ابن خلدون بعين البنيان) لنقل القسم المدمج لمدرسة أخرى.

- أمّا الحدود الزمانية التي تم فيها هذا الجزء من الدراسة الاستطلاعية فكان في الفترة الزمنية الممتدة ما بين: (23 فيفري 2016) إلى غاية (20 ماي 2016)، تمّ فيها ما يلي:

- مقابلة المدير والمعلمات المتكلفات بتدريس التلاميذ سواءً بالقسم المدمج، منهن مختصات في الأرطوفونيا.

– الإطلاّع على الملفات الصحية الخاصة بالتلاميذ (الاضطرابات المصاحبة، مستوى الذكاء،سن اكتشاف الصمم، سن الزرع القوقعي،...)

– ملاحظة الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي عن كثب، وذلك بالتركيز على المستوى اللغوي (الفهم والتعبير) والتأكد من وصول الحالات لمستوى الكتابة وفهم التعليمات الشفوية والكتابية، وكذا طريقة تواصلهم وتجاوبهم في حصص التدريس بالقسم .

- التطلع على كراريس (القسم، القواعد الصرفية واللغة) الخاصة بالتلاميذ، وذلك بالتركيز على تمارين (الخط، الإملاء والتعبير الكتابي) .
- التطلع على دفتر المداولة الخاص بجميع التلاميذ .
- التطلع على كتب القراءة الخاصة بسنوات الطور الأول والثاني .
- حضور حصص التعبير الكتابي، وحصة القواعد التي كانت أسبوعية كل يومي الأحد والخميس.
- أخذ آراء وملاحظات المعلمات حول نوعية الكتابة أثناء مهمّة (الخط، الإملاء والتعبير الكتابي)، والتي تمثلت فيما يلي: صعوبة كبيرة في التعبير الكتابي لضعف استغلال القواعد المدروسة وتوظيفها، وكذا عدم فهم الكلمات المجردة مثل :الصداقة، التعاون،.. وهي مواضيع تميز التعبير الكتابي، وكذا نقص الرصيد والمعجم اللغوي بالعربية الفصحى، أمّا الخط والإملاء فهو يماثل العادي وقد يتفوق على الطفل الأصم المجهز بسماعة كلاسيكية، لكن يبقى الفرق دائما في هذه المهمات لصالح العاديين.

ومن خلال هذه الملاحظات على التلاميذ في المدارس الابتدائية، في فترة زمنية قاربت (16) حصة بمعدل (03) حصص في الأسبوع، كل حصة تدوم حوالي (45 إلى 60) دقيقة، قمنا بتطبيق مختلف مهمات اختبار الكتابة في صورته الأولية قبل حساب الشروط السيكومترية على العينة الاستطلاعية– عينة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي– وهذا لمعرفة الصعوبات التي قد تواجهها هذه الفئة، كما قمنا باختيار الأطوار الدراسية المناسبة لتقييم مستوى الكتابة لدى الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي المناسبة لهذا البحث: الطور الأول ونأخذ منه السنة الثانية والثالثة، أمّا الطور الثاني فنأخذ منه السنة الرابعة والخامسة، أي تفادي السنة التحضيرية والسنة الأولى ابتدائي لعدم وصول التلاميذ

لجميع مستويات الكتابة، وبهذا تكون الدراسة الاستطلاعية قد ساعدتنا على التأكد من توفر العينة، وتحديد الخصائص المطلوبة في الدراسة الأساسية.

والجدول الموالي يبين الحالات المستفيدة من الزرع القوقعي الممثلة للدراسة الاستطلاعية:

– جدول رقم(5) يوّضح المدارس الابتدائية التي أجريت فيها الدراسة الاستطلاعية –

	اسم المدارس الابتدائية	عدد التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي
وسط الجزائر العاصمة	مدرسة مالكي (1) بن عكنون	5 تلاميذ سنة الخامسة
	مدرسة مالكي (2) بن عكنون	5 تلاميذ سنة الرابعة
	مدرسة حديقة الساحل الأبيار	10 تلميذ سنة الثانية
	مدرسة عبد الرحمان جعدي القبة	7 تلاميذ سنة الأولى
غرب الجزائر العاصمة	مدرسة بوعلام بوسالم زرالدة	5 تلاميذ سنة الثانية
	مدرسة مبارك الميلي عين البنيان	3 تلاميذ سنة الثالثة
	مدرسة (18) فيفري عين البنيان	3 تلاميذ سنة الثانية
المجموع		38

3. تجريب أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية (عينة التقنين):

خصصنا هذا الجزء من الدراسة الاستطلاعية لبناء مهمات الاختبار المقترحة لتقييم المستويات اللسانية للكتابة أثناء (**الخط، الإملاء والتعبير الكتابي**)، وكذا اختبارات "**التمييز البصري والتمييز السمعي، المعالجة الدلالية** " للباحثة "آسيا بومعراف" وتطبيقهم على عينة التقنين (أطفال عاديين)، فاخترنا هذه العينة ضمن المدارس الابتدائية الواقعة "غرب الجزائر العاصمة" المسموح لنا زيارتها مدرسة (علي شكير بأولاد فايت) ومدرسة (بوعلام بوسالم بزرالدة) في الفترة الزمنية الممتدة ما بين(24 أكتوبر 2016) إلى غاية (11 ديسمبر 2016) .(أنظر الملحق رقم 3).

وبلغ عدد العينة الاستطلاعية (عينة التقنين) (40) تلميذ وتلميذة، يتمتعون بكامل صحتهم الحسية والحركية والعقلية، من مستوى السنة (الثانية، الثالثة، الرابعة والخامسة) ابتدائي، وتمّ اختيار العينة وفقا لما يلي:

- اختيار كِلا الجنسين ذكور وإناث .

- اختيار كل المستويات الدراسية عدا التحضيري والسنة أولى ابتدائي .
- اختيار التلاميذ والتلميذات عشوائيا حسب القوائم الاسمية عدا الراسبين والذين يعانون صعوبات في الكتابة: وهذا وفقا لتوجيهات المعلمين .

– جدول رقم(6) يبيّن الجنس والمستوى الدراسي للعينة الاستطلاعية (عينة التقنين)–

الجنس	ذكور	إناث
سنة ثانية ابتدائي	5	5
سنة ثالثة ابتدائي	5	5
سنة رابعة ابتدائي	5	5
سنة خامسة ابتدائي	5	5
المجموع: 40	20	20

يبيّن هذا الجدول مواصفات عينة التقنين من حيث الجنس، الذي يبلغ فيه عدد الذكور(20) والإناث (20)، و(10) تلاميذ من الجنسين لكل مستوى دراسي .

ثانيا: الشروط السيكومترية لأدوات الدراسة

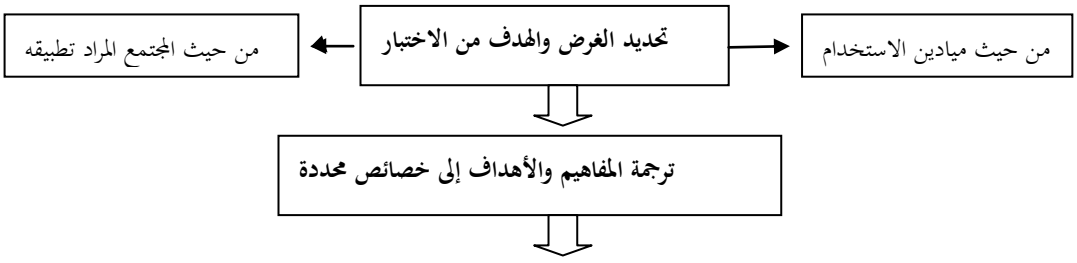
بعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية (عينة التقنين)، تمّ حساب الصدق والثبات للتأكد من الخصائص السيكومترية للاختبارات قبل استعمالها في الدراسة الأساسية .

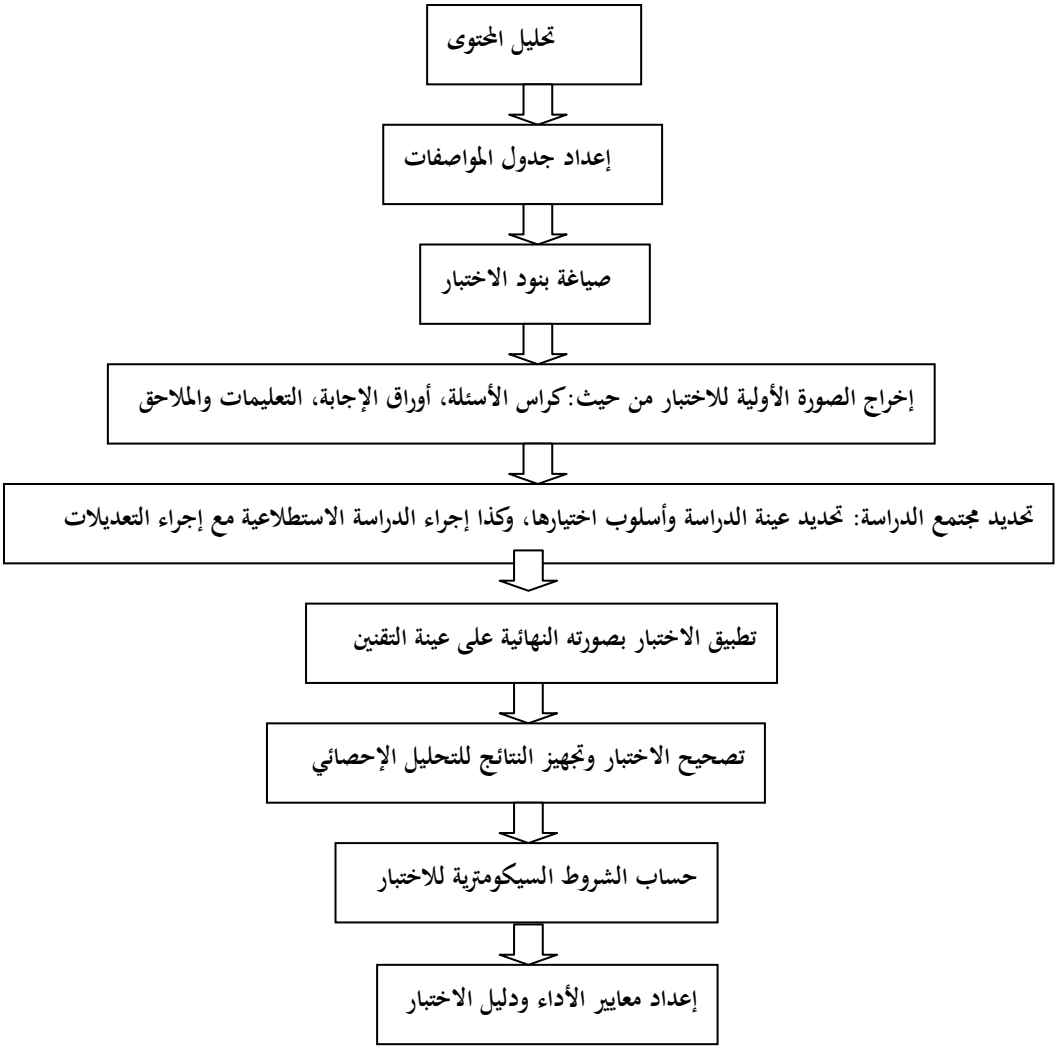
1.صدق وثبات مهمات اختبار الكتابة (من إعداد الباحثة) سنة (2016) :

1.1.مراحل إعداد مهمات اختبار الكتابة لتقييم الخط، الإملاء والتعبير الكتابي:

اشتملت مراحل إعداد مهمّات اختبار الكتابة المراحل التالية:

– مخطط رقم(11) يبيّن خطوات بناء مهمات اختبار الكتابة –





(الجبلي، 2005، ص:71) (بتصرف الباحثة)

- شملت مرحلة إعداد الاختبار الإطّلاع على الدراسات السابقة التي اهتمت ببناء الاختبارات الخاصة بالكتابة لمهمتي الخط والإملاء من بينها: دراسة "Ajuriaguerra"(1979)، ودراسة "Peugeot"(1979)، ورائز الخط لـ"بوزيد صليحة" سنة (1989)، وبطارية اللغة الشفوية والكتابية (Batterie :langage oral, langage écrit **L2MA**) لـ"A .M.Simon,S .Fournier"(1997)، واختبار تقييم اللغة الكتابية(Evaluation du langage écrit chez les adolescents **EVALAD**) لـ" C.Pech-Georgel et autre"، واختبار تشخيص صعوبات تعلم الكتابة لـ"صلاح عميرة علي" سنة (2008)، والرّائز الكتابي لـ"بن بوزيد مريم" سنة (2014) ،واختبار فحص اللغة المكتوبة لـ"آسيا بومعراف" سنة (2014)، وكذا الكتب المدرسية لسنوات الطور الأول والثاني .

- **تحديد أهداف الاختبار:** من حيث **ميادين استخدامه** فهو يفحص الكتابة وسلامة قواعدها في مهمتي الخط والإملاء، وكذا التعبير الكتابي وهيكلته، أمّا من حيث **المجتمع المراد تطبيقه** فهو موجه لتلاميذ الطور الأول وشمل السنة الثانية والثالثة، وكذا تلاميذ الطور الثاني وشمل السنتين الرابعة والخامسة، وذلك لتحديد مستوى التلاميذ وفقا لمقدار اكتسابهم لعناصر الكتابة في مختلف المهمات المذكورة. (**الجبلي، 2005، ص:64**).
- **ترجمة المفاهيم والأهداف إلى خصائص محددة** :أي تحويل الأهداف إلى سلسلة من الخطوات والتي تتمثل في بنود الاختبار، والتي تمثلت في مهمّة الخط والتي شملت نقل الكلمات والجمل، ومهمة الإملاء والتي احتوت على إملاء الحروف والمقاطع واللاكلمات والكلمات الحقيقية وإملاء النص، وكذا مهمة التعبير الكتابي بوجود سند بصري ثم بدونه.
- **تصميم الفقرات:** وذلك بالابتعاد عن استخدام الكلمات الغريبة، وكذا البساطة والسهولة وعدم الغموض .
- بعد إتمام الصورة الأولية للاختبار تمّ عرضه على مجموعة من أساتذة التعليم العالي وبعض المختصين في مجال التعليم الابتدائي للتأكد من صلاحيته مبدئيًا، ومن ثمّ القيام بإجراء التعديلات وفقًا لآراء المحكمين من حيث الحذف، الإضافة والتعديل.
- **الشروط السيكومترية للأدوات:** وتتمثل في الصدق والثبات، فأمّا الصدق فهو شرط أساسي من شروط أدوات القياس الفعالة ويقصد به أن يقيس الاختبار ما وضع من أجله، أمّا الثبات هو أن يعطي الاختبار نتائج متماثلة أو متقاربة في قياسه لمظهر ما من مظاهر السلوك إذا ما استخدم المقياس أكثر من مرة. (**الروسان، 2006، ص،ص:33،31**).

2.1. الشروط السيكومترية لمهمات اختبار الكتابة فكانت كالتالي:

الخصائص السيكومترية لاختبار –مهمّة– الخط:

أ. صدق اختبار الخط:

لقد استخدمت الباحثة لقياس صدق اختبار الخط ما يلي :

1 – استخراج معاملي صعوبة و سهولة فقرات الاختبار.

2 – استخراج معامل تمييز الفقرات.

3 – الصدق الاتساق الداخلي.

وفيما يلي عرض لمختلف الطرق المستخدمة في حساب الصدق:

أولا : استخراج معاملي صعوبة وسهولة فقرات الاختبار: اعتمدت الباحثة من أجل التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار على معامل الصعوبة للتعرف على نسبة الأطفال الذين أجابوا إجابة صحيحة و الذين أجابوا إجابة خاطئة على الاختبار ن وتسمح هذه بإيجاد صدق مفردات الاختبار و تبين لنا درجة الصعوبة (الأسئلة السهلة التي يستطيع أغلب أفراد العينة من الإجابة عنها والأسئلة الصعبة التي لا يوفق أغلبية أفراد العينة من الإجابة عنها)، وقد توصلت الباحثة إلى أنّ فقرات اختبار الخط مقبولة (يوصي مصممو الاختبارات بقبول الفقرات التي تنحصر بين 10% و 90%) وفيما يلي عرض لمختلف النتائج :

–جدول رقم (7) يبيّن نتائج حساب معامل السهولة والصعوبة لفقرات اختبار الخط–

فقرات الاختبار	الإجابات الصحيحة للفقرات		معامل صعوبة الفقرة	القرار الإحصائي
	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا		
1	0	0	-	–
2	20	05	%62.5	مقبولة
3	20	13	%82.5	مقبولة
4	20	17	%92.5	–
5	20	14	%85.0	مقبولة
6	20	11	%77.5	مقبولة
7	20	08	%70.0	مقبولة
8	20	14	%85.0	مقبولة
9	20	10	%75.0	مقبولة
10	20	19	%97.0	–
11	20	13	%82.5	مقبولة
12	20	10	%75.0	مقبولة
13	20	12	%80.0	مقبولة

14	20	12	%80.0	مقبولة
15	20	00	%50.0	مقبولة
16	20	07	%67.5	مقبولة
17	20	12	%80.0	مقبولة
18	20	07	%67.5	مقبولة
19	20	10	%75.0	مقبولة
20	20	14	%85.0	مقبولة
21	20	12	%80.0	مقبولة
22	20	15	%87.5	مقبولة
23	20	03	%57.5	مقبولة
24	20	01	%52.5	مقبولة
25	20	14	%85.0	مقبولة
26	20	05	%62.5	مقبولة
27	20	08	%70.0	مقبولة
28	20	14	%85.0	مقبولة
29	20	11	%77.5	مقبولة
30	20	14	%85.0	مقبولة
31	20	04	%60.0	مقبولة

2. استخراج معامل تمييز الفقرات:

اعتمدت الباحثة من أجل التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار على معامل التمييز للتعرف على قدرة الفقرة على تمييز الفروق بين المختبرين الذين يعرفون الإجابة الصحيحة عنها والذين لا يعرفونها بمعنى قدرة الفقرة على التمييز بين المستوى الضعيف والمستوى المرتفع، وقد توصلت الباحثة إلى أنّ فقرات اختبار الخط تتراوح بين الجيّدة جدا و فقرات جيّدة إلى حد مقبولة وفيما يلي عرض لمختلف النتائج :

- جدول رقم (8) يبيّن نتائج حساب معامل التمييز لفقرات اختبار الخط-

فقرات اختبار	الإجابات الصحيحة للفقرات		معامل صعوبة الفقرة	القرار الاحصائي
	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا		
1	0	0	-	-
2	20	05	%75	فقرات جيدة جدا
3	20	13	%35	فقرات جيدة
4	20	17	%65	فقرا ت جيدة جدا
5	20	14	%30	فقرات جيدة
6	20	11	%45	فقرا ت جيدة جدا
7	20	08	%60	فقرا ت جيدة جدا
8	20	14	%30	فقرات جيدة
9	20	10	%50	فقرا ت جيدة جدا
10	20	19	%05	-
11	20	13	%35	فقرات جيدة
12	20	10	%50	فقرا ت جيدة جدا
13	20	12	%40	فقرا ت جيدة جدا
14	20	12	%40	فقرا ت جيدة جدا
15	20	00	%100	فقرا ت جيدة جدا
16	20	07	%65	فقرا ت جيدة جدا
17	20	12	%40	فقرا ت جيدة جدا
18	20	07	%65	فقرا ت جيدة جدا
19	20	10	%50	فقرا ت جيدة جدا
20	20	14	%30	فقرات جيدة
21	20	12	%40	فقرا ت جيدة جدا
22	20	15	%25	فقرات جيدة
23	20	03	%35	فقرات جيدة
24	20	01	%45	فقرا ت جيدة جدا
25	20	14	%30	فقرات جيدة
26	20	05	%75	فقرا ت جيدة جدا

27	20	08	%60	فقرا ت جيدة جدا
28	20	14	%30	فقرات جيدة
29	20	11	%45	فقرا ت جيدة جدا
30	20	14	%30	فقرات جيدة
31	20	04	%80	فقرا ت جيدة جدا

3. صدق الاتساق الداخلي :

اعتمدت الباحثة لدراسة الصدق طريقة الاتساق الداخلي لفقرات وأبعاد الاختبار، حيث قامت بإيجاد معامل الارتباط بين درجات كل بند مع الدرجة الكلية للاختبار.

يتكون اختبار الخط من (31) بند أو فقرة مرقمة من (1) إلى (31)، فتراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.10) و(0.63) وهي قيم موجبة وغير صفرية ودالة إحصائيا، و سوف يتم في الجدول الموالي عرض نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبنود:

- **جدول رقم (9) يبيّن نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للاختبار الخط–**

الأبعاد	الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
البعد الأول : المظهر العام للورقة	1	,362	0.05
	2	,370	0.05
	3	,123	مقبول
	4	,580	0.01
	5	,265	مقبول
	6	,370	0.05
	7	,482	0.01
	8	,106	مقبول
	9	,530	0.01
	10	,480	0.01
رسم وشكل الحروف	11	,349	0.05
	12	,473	0.01
	13	,620	0.01
	14	,375	0.05
	15	,605	0.01
	16	,402	0.01
	17	,599	0.01

	18	,577	0.01
	19	,619	0.01
	20	,469	0.01
	21	,114	مقبول
	22	,350	0.05
	23	,502	0.01
	24	,307	0.05
	25	,491	0.01
	26	,429	0.01
	27	,478	0.01
	28	,490	0.01
الكلمات و الجمل	29	,467	0.01
	30	,405	0.01
	31	,630	0.01

ثانيا : ثبات المقياس:استخدمت الباحثة لحساب الثبات الطريقة الآتية:

1. **طريقة ألفا كرونباخ:** تم حساب معامل ألفا باستخدام معادلة –كيودرريتشارسون– طبقا لتعديل كرونباخ، وتوصلت الباحثة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ على عينة من التلاميذ مكوّنة من (ن = 40) تلميذ وتلميذة، إلى أنّ معاملات ثبات أبعاد الاختبار مرتفعة، وفيما يلي عرض لمختلف النتائج:

–جدول رقم (10) يبيّن نتائج حساب ثبات اختبار الخط باستخدام طريقة ألفا كرونباخ–

	معاملات الارتباط
المظهر العام للورقة	0.623
رسم و شكل الحروف	0.815
الكلمات و الجمل	0.570
الاختبار ككل	0.859

– الخصائص السيكومترية لاختبار الإملاء

أولا : صدق اختبار الإملاء:

لقد استخدمت الباحثة لقياس صدق اختبار الإملاء ما يلي :

1 – استخراج معاملي صعوبة و سهولة فقرات الاختبار.

2 – استخراج معامل تمييز الفقرات.

3 – الصدق الاتساق الداخلي.

وفيما يلي عرض لمختلف الطرق المستخدمة في حساب الصدق:

أولا : استخراج معاملي صعوبة و سهولة فقرات الاختبار: اعتمدت الباحثة من أجل التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار على معامل الصعوبة للتعرف على نسبة الأطفال الذين أجابوا إجابة صحيحة و الذين أجابوا إجابة خاطئة على الاختبار، وتسمح هذه بإيجاد صدق مفردات الاختبار وتبيّن لنا درجة الصعوبة (الأسئلة السهلة التي يستطيع أغلب أفراد العينة من الإجابة عنها والأسئلة الصعبة التي لا يوفق أغلبية أفراد العينة من الإجابة عنها)، وقد توصلت الباحثة إلى أن فقرات اختبار الإملاء مقبولة (الفقرات المقبولة تنحصر بين 10% و 90%)، وفيما يلي عرض لمختلف النتائج :

– جدول رقم (11) يبيّن نتائج حساب معامل السهولة والصعوبة لفقرات اختبار الإملاء–

فقرات اختبار	الإجابات الصحيحة للفقرات		معامل صعوبة الفقرة	القرار الاحصائي
	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا		
1	20	04	%60	مقبولة
2	20	00	50%	مقبولة
3	20	14	%85	مقبولة
4	20	00	%50	مقبولة
5	20	08	%70	مقبولة
6	20	12	%80	مقبولة
7	20	10	%75	مقبولة
8	20	13	%82.5	مقبولة
9	20	20	%100	مقبولة
10	20	12	%80	مقبولة
11	20	08	%70	مقبولة

12	20	15	%87.5	مقبولة
13	20	12	%80	مقبولة
14	20	13	%82.5	مقبولة
15	20	05	%62.5	مقبولة
16	20	14	%85	مقبولة
17	20	11	%77.5	مقبولة
18	18	00	%45	مقبولة
19	20	06	%65	مقبولة
20	20	02	%55	مقبولة
21	20	01	%52.5	مقبولة
22	20	01	%52.5	مقبولة
23	12	00	%30	مقبولة

2 . استخراج معامل تمييز الفقرات: اعتمدت الباحثة من أجل التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار على معامل التمييز للتعرف على قدرة الفقرة على تمييز الفروق بين المختبرين الذين يعرفون الإجابة الصحيحة عنها و الذين لا يعرفونها ،بمعنى قدرة الفقرة على التمييز بين المستوى الضعيف والمستوى المرتفع، وقد توصلت الباحثة إلى أنّ فقرات اختبار الإملاء تتراوح بين الجيّدة جدا و فقرات جيّدة إلى حد مقبولة، وفيما يلي عرض لمختلف النتائج :

–جدول رقم (12) يبيّن نتائج حساب معامل التمييز لفقرات اختبار الاملاء–

فقرات اختبار	الإجابات الصحيحة للفقرات		معامل صعوبة الفقرة	القرار الإحصائي
	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا		
1	20	04	%80	فقرا ت جيدة جدا
2	20	00	%100	فقرا ت جيدة جدا
3	20	14	%30	فقرات جيدة
4	20	00	%100	فقرا ت جيدة جدا
5	20	08	%60	فقرات جيدة جدا
6	20	12	%40	فقرا ت جيدة جدا
7	20	10	%50	فقرا ت جيدة جدا
8	20	13	%85	فقرات جيدة جدا

9	20	20	%00	–
10	12	20	%40	فقرا ت جيدة جدا
11	08	20	%60	فقرات جيدة جدا
12	15	20	%25	–
13	12	20	%40	فقرا ت جيدة جدا
14	13	20	%35	فقرا ت جيدة
15	05	20	%75	فقرا ت جيدة جدا
16	14	20	%30	فقرا ت جيدة
17	11	20	%45	فقرا ت جيدة جدا
18	00	18	%90	فقرا ت جيدة جدا
19	06	20	%70	فقرا ت جيدة جدا
20	02	20	%90	فقرات جيدة جدا
21	01	20	%95	فقرا ت جيدة جدا
22	01	20	%95	فقرات جيدة جدا
23	00	12	%60	فقرات جيدة جدا

3.صدق الاتساق الداخلي :

اعتمدت الباحثة لدراسة الصدق طريقة الاتساق الداخلي لفقرات وأبعاد الاختبار، حيث قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين درجات كل بند مع الدرجة الكلية للاختبار، بحيث يتكون اختبار الإملاء من (23) بند أو فقرة مرقمة من (1) إلى (23) ،وقيم معامل الارتباط تتراوح بين قيم موجبة و غير صفرية و دالة إحصائيا، و سوف يتم عرض في الجدول الموالي نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبنود:

–جدول رقم (13)يبين نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للاختبار الإملاء–

الأبعاد	الفقرات	معاملات الارتباط	الدلالة الاحصائية
البعد الأول	1	مقبول	–
البعد الثاني	2	مقبول	–
	3	مقبول	–
البعد الثالث	5	مقبول	–
	6	مقبول	–

البعد الرابع	4	,520	0.01
	9	,259	0.05
	10	,684	0.01
	11	,289	0.05
	12	,254	مقبول
	13	,453	0.01
	21	,317	0.05
	22	,141	مقبول
البعد الخامس	7	مقبول	–
	8	مقبول	–
البعد السادس	14	,869	0.01
	15	,622	0.01
	16	,679	0.01
	17	,857	0.01
البعد السابع	18	مقبول	–
البعد الثامن	23	مقبول	–
البعد التاسع	19	مقبول	–
	20	مقبول	–

ثانيا : ثبات المقياس:استخدمت الباحثة لحساب الثبات الطريقة الآتية:

1. طريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا باستخدام معادلة –كيودرريتشارسون– طبقا لتعديل كرونباخ، وتوصلت الباحثة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ على عينة من التلاميذ مكونة من (ن = 40) تلميذ وتلميذة، إلى أنّ معاملات ثبات أبعاد الاختبار مرتفعة، وفيما يلي عرض لمختلف النتائج:

– جدول رقم (14) يبين نتائج حساب ثبات اختبار الإملاء باستخدام طريقة ألفا كرونباخ–

	معاملات الارتباط
البعد الأول	مقبول
البعد الثاني	مقبول
البعد الثالث	مقبول
البعد الرابع	0.56

البعد الخامس	مقبول
البعد السادس	0.87
البعد السابع	مقبول
البعد الثامن	مقبول
البعد التاسع	مقبول
الاختبار ككل	0.54

صدق وثبات اختبار –مهمّة–التعبير الكتابي بواسطة سند بصري:

أولا : صدق اختبار التعبير الكتابي النص الأول –بواسطة سند بصري–:

لقد استخدمت الباحثة لقياس صدق اختبار التعبير الكتابي النص الأول ما يلي :

1 – استخراج معاملي صعوبة و سهولة فقرات الاختبار.

2 – استخراج معامل تمييز الفقرات.

3 – الصدق الاتساق الداخلي.

و فيما يلي عرض لمختلف الطرق المستخدمة في حساب الصدق:

أولا : استخراج معاملي صعوبة وسهولة فقرات الاختبار: اعتمدت الباحثة من أجل التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار على معامل الصعوبة للتعرف على نسبة الأطفال الذين أجابوا إجابة صحيحة والذين أجابوا إجابة خاطئة على الاختبار ، وتسمح هذه الطريقة بإيجاد صدق مفردات الاختبار وتبين لنا درجة الصعوبة (الأسئلة السهلة التي يستطيع أغلب أفراد العينة من الإجابة عنها والأسئلة الصعبة التي لايوفق أغلبية أفراد العينة من الإجابة عنها). وقد توصلت الباحثة إلى أن فقرات اختبار التعبير الكتابي للنص الأول بسند بصري مقبولة وفيما يلي عرض لمختلف النتائج :

–جدول رقم (15) يبيّن نتائج حساب معامل السهولة والصعوبة لفقرات اختبار التعبير الكتابي النص الأول–

فقرات اختبار	الإجابات الصحيحة للفقرات		معامل صعوبة الفقرة	القرار الإحصائي
	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا		
1	20	15	%87.5	مقبولة
2	20	18	%95	–
3	20	15	%87.5	مقبولة
4	20	18	%95	–

5	20	15	%87.5	مقبولة
6	20	10	%75	مقبولة
7	20	12	%80	مقبولة
8	20	16	%90	مقبولة
9	20	09	%72.5	مقبولة
10	20	10	%75	مقبولة
11	20	09	%72.5	مقبولة
12	20	09	%72.5	مقبولة
13	20	03	%57.5	مقبولة
14	20	12	%80	مقبولة
15	20	10	%75	مقبولة
16	20	13	%82.5	مقبولة
17	20	08	%70	مقبولة
18	20	09	%72.5	مقبولة
19	20	01	%52.5	مقبولة
20	20	08	%70	مقبولة
21	20	05	%62.5	مقبولة
22	20	06	%65	مقبولة
23	20	06	%65	مقبولة

2 – **استخراج معامل تمييز الفقرات**: اعتمدت الباحثة من أجل التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار على معامل التمييز للتعرف على قدرة الفقرة على تمييز الفروق بين المختبرين الذين يعرفون الإجابة الصحيحة عنها والذين لا يعرفونها، بمعنى قدرة الفقرة على التمييز بين المستوى الضعيف و المستوى المرتفع، و قد توصلت الباحثة إلى أن فقرات اختبار التعبير الكتابي النص الأول تتراوح بين الجيدة جدا و فقرات جيدة إلى حد مقبولة وفيما يلي عرض لمختلف النتائج :

–جدول رقم (16) يبين نتائج حساب معامل التمييز لفقرات اختبار التعبير الكتابي النص الأول.–

فقرات اختبار	الإجابات الصحيحة للفقرات		معامل تمييز الفقرة	القرار الاحصائي
	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا		
1	20	15	%25	فقرات حدية
2	20	18	%10	فقرات ضعيفة
3	20	15	%25	فقرات حدية
4	20	18	%10	فقرات ضعيفة
5	20	15	%25	فقرات حدية
6	20	10	%50	فقرا ت جيدة جدا

7	20	12	%40	فقرا ت جيدة جدا
8	20	16	%20	فقرات حدية
9	20	09	%55	فقرا ت جيدة جدا
10	20	10	%50	فقرا ت جيدة جدا
11	20	09	%55	فقرا ت جيدة جدا
12	20	09	%55	فقرا ت جيدة جدا
13	20	03	%85	فقرا ت جيدة جدا
14	20	12	%40	فقرا ت جيدة جدا
15	20	10	%50	فقرا ت جيدة جدا
16	20	13	%35	فقرا ت جيدة
17	20	08	%30	فقرا ت جيدة
18	20	09	%55	فقرا ت جيدة جدا
19	20	01	%95	فقرا ت جيدة جدا
20	20	08	%60	فقرات جيدة جدا
21	20	05	%75	فقرا ت جيدة جدا
22	20	06	%70	فقرات جيدة جدا
23	20	06	%70	فقرات جيدة جدا

3 – صدق الاتساق الداخلي : اعتمدت الباحثة لدراسة الصدق طريقة الاتساق الداخلي لفقرات وأبعاد الاختبار، حيث قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين درجات كل بند مع الدرجة الكلية للاختبار، بحيث يتكون اختبار التعبير الكتابي النص الأول من (23) بند أو فقرة مرقمة من (1) إلى (23)، فتراوحت قيم معامل الارتباط بين 0.17 و 0.70 وهي قيم موجبة وغير صفرية، وسوف يتم عرض في الجدول الموالي نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبنود:

–جدول رقم (17) يبين نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للاختبار التعبير الكتابي النص الأول–

الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
1	,349	0.05
2	,369	0.05
3	,232	مقبول
4	,217	مقبول
5	,259	مقبول
6	,384	0.05
7	,256	مقبول
8	,305	0.05
9	,488	0.01

10	,178	**مقبول**
11	,532	**0.01**
12	,245	**مقبول**
13	,437	**0.01**
14	,333	**0.05**
15	,574	**0.01**
16	,398	**0.01**
17	,293	**0.05**
18	,499	**0.01**
19	,702	**0.01**
20	,307	**0.01**
21	,486	**مقبول**
22	,337	**0.05**
23	,702	**0.01**

ثانيا : ثبات المقياس:استخدمت الباحثة لحساب الثبات الطريقة الآتية:

1– طريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا باستخدام معادلة كيودر ريتشارسون طبقا لتعديل كرونباخ ، وتوصلت الباحثة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ على عينة من الأطفال مكونة من (ن = 40) طفل وطفلة، إلى أنّ معامل ثبات الاختبار مرتفع. فيما يلي عرض لمختلف النتائج:

–جدول رقم (18) يبين نتائج حساب ثبات اختبار التعبير الكتابي النص الأول باستخدام طريقة ألفا كرونباخ–

	معاملات الارتباط
التعبير الكتابي النص الأول	0.82

- **صدق وثبات اختبار –مهمّة–التعبير الكتابي دون سند بصري:**

أولا : صدق اختبار التعبير الكتابي النص الثاني:

لقد استخدمت الباحثة لقياس صدق اختبار التعبير الكتابي النص الثاني ما يلي :

1– استخراج معاملي صعوبة وسهولة فقرات الاختبار.

2– استخراج معامل تمييز الفقرات.

3– الصدق الاتساق الداخلي.

وفيما يلي عرض لمختلف الطرق المستخدمة في حساب الصدق:

أولا : استخراج معاملي صعوبة وسهولة فقرات الاختبار: اعتمدت الباحثة من أجل التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار على معامل الصعوبة للتعرف على نسبة الأطفال الذين أجابوا إجابة صحيحة والذين أجابوا إجابة خاطئة على الاختبار، وتسمح هذه الطريقة بإيجاد صدق مفردات الاختبار وتبين لنا درجة الصعوبة (الأسئلة السهلة التي يستطيع أغلب أفراد العينة من الإجابة عنها و الأسئلة الصعبة التي لا يوفق أغلبية أفراد العينة من الإجابة عنها). وقد توصلت الباحثة إلى أنّ فقرات اختبار التعبير الكتابي للنص الثاني مقبولة (يوصي مصممو الاختبارات بقبول الفقرات التي تنحصر بين 10% و90%) وفيما يلي عرض لمختلف النتائج :

-جدول رقم (19) يبيّن نتائج حساب معامل السهولة والصعوبة لفقرات اختبار التعبير الكتابي النص الثاني-

فقرات اختبار	الإجابات الصحيحة للفقرات		معامل صعوبة الفقرة	القرار الإحصائي
	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا		
1	20	18	%95	-
2	20	20	%100	-
3	20	15	%87.5	مقبولة
4	20	16	%90	مقبولة
5	20	16	%90	مقبولة
6	20	10	%75	مقبولة
7	20	12	%80	مقبولة
8	20	16	%90	مقبولة
9	20	08	%70	مقبولة
10	20	09	%72.5	مقبولة
11	20	08	%70	مقبولة
12	20	07	%67.5	مقبولة
13	20	03	%57.5	مقبولة
14	20	12	%80	مقبولة
15	20	11	%77.5	مقبولة
16	20	13	%82.5	مقبولة
17	20	09	%72.5	مقبولة
18	20	08	%70	مقبولة
19	20	01	%52.5	مقبولة
20	20	06	%65	مقبولة
21	20	05	%62.5	مقبولة

22	20	07	%67.5	مقبولة
23	20	08	%70	مقبولة

2 – استخراج معامل تمييز الفقرات: اعتمدت الباحثة من أجل التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار على معامل التمييز للتعرف على قدرة الفقرة على تمييز الفروق بين المختبرين الذين يعرفون الإجابة الصحيحة عنها والذين لا يعرفونها، بمعنى قدرة الفقرة على التمييز بين المستوى الضعيف و المستوى المرتفع، وقد توصلت الباحثة إلى أن فقرات اختبار التعبير الكتابي النص الثاني تتراوح بين الجيدة جدا و فقرات جيدة إلى حد مقبولة، وفيما يلي عرض لمختلف النتائج :

–جدول رقم (20) يبين نتائج حساب معامل التمييز لفقرات اختبار التعبير الكتابي النص الثاني–

فقرات اختبار	الإجابات الصحيحة للفقرات		معامل تمييز الفقرة	القرار الاحصائي
	المجموعـــــة العليا	المجموعة الدنيا		
1	20	18	%10	فقرات ضعيفة
2	20	20	%00	فقرات ضعيفة
3	20	15	%25	فقرات حدية
4	20	16	%20	فقرات حدية
5	20	16	%20	فقرات حدية
6	20	10	%50	فقرا ت جيدة جدا
7	20	12	%40	فقرا ت جيدة جدا
8	20	16	%20	فقرات حدية
9	20	08	%60	فقرا ت جيدة جدا
10	20	09	%55	فقرا ت جيدة جدا
11	20	08	%60	فقرا ت جيدة جدا
12	20	07	%65	فقرا ت جيدة جدا
13	20	03	%85	فقرا ت جيدة جدا
14	20	12	%40	فقرا ت جيدة جدا
15	20	11	%45	فقرا ت جيدة جدا
16	20	13	%35	فقرا ت جيدة
17	20	09	%55	فقرا ت جيدة جدا
18	20	08	%60	فقرا ت جيدة جدا
19	20	01	%95	فقرا ت جيدة جدا
20	20	06	%70	فقرات جيدة جدا
21	20	05	%75	فقرا ت جيدة جدا
22	20	07	%65	فقرات جيدة جدا

23	20	08	%60	فقرات جيدة جدا

3 – صدق الاتساق الداخلي : اعتمدت الباحثة لدراسة الصدق طريقة الاتساق الداخلي لفقرات وأبعاد الاختبار، حيث قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين درجات كل بند مع الدرجة الكلية للاختبار ، يتكون اختبار التعبير الكتابي النص الثاني من (23) بند أو فقرة مرقمة من (1) إلى (23) ، وتراوحت قيم معامل الارتباط بين 0.12 و 0.68 وهي قيم موجبة وغير صفرية، وسوف يتم عرض في الجدول الموالي نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبنود:

–جدول رقم (21) يبيّن نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للاختبار التعبير الكتابي النص الثاني–

الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
1	440,	**0.01**
2	125,	**مقبولة**
3	,364	**0.05**
4	,341	**0.05**
5	,123	**مقبول**
6	,405	**0.01**
7	,262	**مقبول**
8	,390	**0.01**
9	,655	**0.01**
10	,299	**0.05**
11	,180	**مقبول**
12	,335	**0.05**
13	,461	**0.01**
14	,341	**0.05**
15	,452	**0.01**
16	,395	**0.01**
17	,247	**مقبول**
18	,556	**0.01**
19	,685	**0.01**
20	,360	**0.05**
21	,448	**0.01**
22	,265	**مقبول**
23	320,	**0.05**

ثانيا : ثبات المقياس:استخدمت الباحثة لحساب الثبات الطريقة الآتية:

1– طريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا باستخدام معادلة كيودر ريتشارسون طبقا لتعديل كرونباخ وتوصلت الباحثة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ على عينة من الأطفال مكونة من (ن = 40) طفل وطفلة ، إلى أنّ معامل ثبات الاختبار مرتفع. فيما يلي عرض لمختلف النتائج:

– جدول رقم (22) يبين نتائج حساب ثبات اختبار التعبير الكتابي النص الثاني باستخدام طريقة ألفا كرونباخ–

	معاملات الارتباط
التعبير الكتابي النص الثاني	0.807

- **صدق وثبات اختبار –مهمّة– التسمية الكتابية للصور:**

أولا : صدق اختبار التسمية الكتابية:

لقد استخدمت الباحثة لقياس صدق اختبار التسمية الكتابية ما يلي:

1– استخراج معاملي صعوبة وسهولة فقرات الاختبار.

2– استخراج معامل تمييز الفقرات.

3 – الصدق الاتساق الداخلي.

وفيما يلي عرض لمختلف الطرق المستخدمة في حساب الصدق:

أولا : استخراج معاملي صعوبة وسهولة فقرات الاختبار: اعتمدت الباحثة من أجل التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار على معامل الصعوبة للتعرف على نسبة الأطفال الذين أجابوا إجابة صحيحة والذين أجابوا إجابة خاطئة على الاختبار ، وتسمح هذه الطريقة بإيجاد صدق مفردات الاختبار وتبين لنا درجة الصعوبة (الأسئلة السهلة التي يستطيع أغلب أفراد العينة من الإجابة عنها والأسئلة الصعبة التي لا يوفق أغلبية أفراد العينة من الإجابة عنها). و قد توصلت الباحثة إلى أن فقرات اختبار الخط مقبولة (يوصي مصممو الاختبارات بقبول الفقرات التي تنحصر بين 10% و90%) وفيما يلي عرض لمختلف النتائج:

–جدول رقم (23) يبين نتائج حساب معامل السهولة والصعوبة لفقرات اختبار التسمية الكتابية–

فقرات اختبار	الإجابات الصحيحة للفقرات	معامل صعوبة الفقرة	القرار الإحصائي

	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا		
1	20	19	%97.5	–
2	20	18	%95	–
3	20	20	%100	–
4	20	19	%97.5	–
5	20	19	%97.5	–
6	20	20	%100	–
7	20	20	%100	–
8	20	20	%100	–
9	20	20	%100	–
10	20	09	%97.5	–
11	20	13	%82.5	مقبولة
12	20	17	%92.5	–
13	20	17	%92.5	–
14	20	17	%92.5	–
15	20	16	%90	مقبولة
16	20	17	%92.5	–
17	20	13	%82.5	مقبولة
18	20	08	%70	مقبولة
19	20	10	%75	مقبولة
20	20	13	%82.5	مقبولة
21	20	10	%75	مقبولة
22	20	13	%82.5	مقبولة
23	20	13	%82.5	مقبولة
24	20	10	%75	مقبولة
25	20	08	%70	مقبولة
26	20	08	%70	مقبولة
27	20	11	%77.5	مقبولة
28	20	11	%77.5	مقبولة
29	20	14	%85	مقبولة
30	20	14	%85	مقبولة
31	20	12	%80	مقبولة
32	20	08	%70	مقبولة
33	20	14	%85	مقبولة

34	20	14	%85	مقبولة
35	20	11	%77.5	مقبولة
36	20	10	%75	مقبولة
37	20	12	%80	مقبولة
38	20	14	%85	مقبولة
39	20	15	%87.5	مقبولة
40	20	14	%85	مقبولة
41	20	07	%67.5	مقبولة
42	20	08	%70	مقبولة
43	20	17	%92.5	–
44	20	04	%60	مقبولة
45	20	04	%60	مقبولة
46	20	03	%57.5	مقبولة
47	17	00	%85	مقبولة
48	20	00	%50	مقبولة
49	13	00	%32.5	مقبولة
50	20	00	%50	مقبولة

2 – استخراج معامل تمييز الفقرات: اعتمدت الباحثة من أجل التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار على معامل التمييز للتعرف على قدرة الفقرة على تمييز الفروق بين المختبرين الذين يعرفون الإجابة الصحيحة عنها والذين لا يعرفونها، بمعنى قدرة الفقرة على التمييز بين المستوى الضعيف والمستوى المرتفع، وقد توصلت الباحثة إلى أنّ فقرات اختبار التسمية الكتابية تتراوح بين الجيدة جدا وفقرات جيدة إلى حد مقبولة وفيما يلي عرض لمختلف النتائج :

–جدول رقم (24) يبين نتائج حساب معامل التمييز لفقرات اختبار التسمية الكتابية–

فقرات اختبار	الإجابات الصحيحة للفقرات		معامل تمييز الفقرة	القرار الإحصائي
	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا		
1	20	19	%5	فقرات ضعيفة
2	20	18	%10	فقرات ضعيفة
3	20	20	%00	فقرات ضعيفة
4	20	19	%5	فقرات ضعيفة
5	20	19	%5	فقرات ضعيفة
6	20	20	%00	فقرا ت ضعيفة
7	20	20	%00	فقرات ضعيفة

8	20	20	%00	فقرات ضعيفة
9	20	20	%00	فقرا ت ضعيفة
10	20	09	%55	فقرا ت جيدة جدا
11	20	13	%35	فقرا ت جيدة
12	20	17	%15	فقرا ت ضعيفة
13	20	17	%15	فقرا ت ضعيفة
14	20	17	%15	فقرا ت ضعيفة
15	20	16	%20	فقرا ت حدية
16	20	17	%15	فقرا ت ضعيفة
17	20	13	%35	فقرا ت جيدة
18	20	08	%60	فقرا ت جيدة جدا
19	20	10	%50	فقرا ت جيدة جدا
20	20	13	%35	فقرات جيدة
21	20	10	%50	فقرا ت جيدة جدا
22	20	13	%35	فقرات جيدة
23	20	13	%35	فقرات جيدة
24	20	10	%50	فقرات جيدة جدا
25	20	08	%60	فقرات جيدة جدا
26	20	08	%60	فقرات جيدة جدا
27	20	11	%45	فقرات جيدة جدا
28	20	11	%45	فقرات جيدة جدا
29	20	14	%30	فقرات جيدة
30	20	14	%30	فقرات جيدة
31	20	12	%40	فقرات جيدة جدا
32	20	08	%60	فقرات جيدة جدا
33	20	14	%30	فقرات جيدة
34	20	14	%30	فقرات جيدة
35	20	11	%45	فقرات جيدة جدا
36	20	10	%50	فقرات جيدة جدا
37	20	12	%40	فقرات جيدة جدا
38	20	14	%30	فقرات جيدة
39	20	15	%25	فقرات حدية
40	20	14	%30	فقرات جيدة
41	20	07	%65	فقرات جيدة جدا
42	20	08	%60	فقرات جيدة جدا

43	20	17	%65	فقرات جيدة جدا
44	20	04	%80	فقرات جيدة جدا
45	20	04	%80	فقرات جيدة جدا
46	20	03	%85	فقرات جيدة جدا
47	17	00	%85	فقرات جيدة جدا
48	20	00	%100	فقرات جيدة جدا
49	13	00	%65	فقرات جيدة جدا
50	20	00	%100	فقرات جيدة جدا

3 – صدق الاتساق الداخلي : اعتمدت الباحثة لدراسة الصدق طريقة الاتساق الداخلي لفقرات وأبعاد الاختبار، حيث قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين درجات كل بند مع الدرجة الكلية للاختبار، يتكون اختبار التسمية الكتابية من (50) بند أو فقرة مرقمة من (1) إلى (50) ، قيم معامل الارتباط تتراوح بين وهي قيم موجبة وغير صفرية، وسوف يتم عرض في الجدول الموالي نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبنود:

–جدول رقم (25) يبين نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للاختبار التسمية الكتابية–

المحاور	الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
الأفعال	1	0,68	0.01
	12	,467	0.01
	43	,238	مقبولة
	44	,522	0.01
	45	,269	مقبول
	46	,407	0.01
	47	,293	0.05
	48	,256	مقبول
	49	,311	0.05
	50	,230	مقبول
الأسماء	2	131,	مقبول
	3	123,	مقبول
	4	191,	مقبول
	10	,177	مقبول
	11	,131	مقبول
	14	,327	0.05
	16	,553	0.01
	17	821,	مقبول

	18	561,	**مقبول**
	20	,557	**0.01**
	26	,213	**مقبول**
	27	,467	**0.01**
	28	,293	**0.05**
	29	,369	**0.05**
	30	842,	**0.05**
	31	,288	**0.05**
	32	,301	**0.05**
	33	,455	**0.01**
	34	,369	**0.05**
	38	701,	**مقبول**
	41	,165	**مقبول**
الأشخاص	**13**	,475	**0.01**
	15	,258	**مقبول**
	35	,376	**0.05**
	40	,287	**0.05**
	42	,208	**مقبول**
الحيوانات	**19**	621,	**مقبول**
	21	,114	**مقبول**
	22	,128	**مقبول**
	23	,317	**0.05**
	24	,168	**مقبول**
	25	,217	**مقبول**
	36	833,	**0.05**
	37	421,	**0.01**
	39	523,	**0.01**

ثانيا : ثبات المقياس:استخدمت الباحثة لحساب الثبات الطريقة الآتية:

1– طريقة ألفا كرونباخ:تم حساب معامل ألفا باستخدام معادلة كيودر ريتشارسون طبقا لتعديل كرونباخ ، و توصلت الباحثة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ على عينة من الأطفال مكونة من (ن = 40) طفل و طفلة ، إلى أن معامل ثبات أبعاد الاختبار مرتفعة. فيما يلي عرض لمختلف النتائج:

– جدول رقم (26) يبيّن نتائج حساب ثبات اختبار التسمية الكتابية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ–

اختبار التسمية الكتابية	معاملات الارتباط
الأفعال	0.63
الأسماء	0.64
الأشخاص	0.54
الحيوانات	0.36
الصفات	0.44
الاختبار ككل	0.85

- **صدق وثبات اختبار –مهمّة– تكملة الجمل الآلية:**

أولا : صدق اختبار تكملة الجمل:

لقد استخدمت الباحثة لقياس صدق اختبار تكملة الجمل ما يلي :

1 – استخراج معاملي صعوبة و سهولة فقرات الاختبار.

2–استخراج معامل تمييز الفقرات.

3– الصدق الاتساق الداخلي.

وفيما يلي عرض لمختلف الطرق المستخدمة في حساب الصدق:

أولا : استخراج معاملي صعوبة وسهولة فقرات الاختبار: اعتمدت الباحثة من أجل التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار على معامل الصعوبة للتعرف على نسبة الأطفال الذين أجابوا إجابة صحيحة والذين أجابوا إجابة خاطئة على الاختبار، و تسمح هذه الطريقة بإيجاد صدق مفردات الاختبار وتبين لنا درجة الصعوبة (الأسئلة السهلة التي يستطيع أغلب أفراد العينة من الإجابة عنها و الأسئلة الصعبة التي لا يوفق أغلبية أفراد العينة من الإجابة عنها). و قد توصلت الباحثة إلى أن فقرات اختبار الخط مقبولة (يوصي مصممو الاختبارات بقبول الفقرات التي تنحصر بين 10% و 90%) وفيما يلي عرض لمختلف النتائج :

–جدول رقم (27) يبين نتائج حساب معامل السهولة و الصعوبة لفقرات اختبار تكملة الجمل–

فقرات اختبار	الإجابات الصحيحة للفقرات		معامل صعوبة الفقرة	القرار الإحصائي
	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا		
1	20	18	%95	–

2	20	20	%100	–
3	15	20	%87.5	مقبول
4	16	20	%90	مقبول
5	13	20	%82.5	مقبول
6	10	20	%75	مقبول
7	12	20	%80	مقبول
8	16	20	%90	مقبول
9	08	20	%70	مقبول
10	09	20	%72.5	مقبول
11	08	20	%70	مقبولة
12	07	20	%67.5	مقبولة
13	03	20	%57.5	مقبولة
14	12	20	%80	مقبولة
15	11	20	%77.5	مقبولة
16	13	20	%82.5	مقبولة
17	09	20	%72.5	مقبولة
18	08	20	%70	مقبولة
19	01	20	%52.5	مقبولة
20	06	20	%65	مقبولة
21	05	20	%62.5	مقبولة
22	07	20	%67.5	مقبولة
23	08	20	%70	مقبولة
24	00	19	%47.5	مقبولة
25	05	20	%62.5	مقبولة

2 – استخراج معامل تمييز الفقرات: اعتمدت الباحثة من أجل التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار على معامل التمييز للتعرف على قدرة الفقرة على تمييز الفروق بين المختبرين الذين يعرفون الإجابة الصحيحة عنها والذين لا يعرفونها، بمعنى قدرة الفقرة على التمييز بين المستوى الضعيف و المستوى المرتفع ، و قد توصلت الباحثة إلى أن فقرات اختبار تكملة الجمل تتراوح بين الجيدة جدا و فقرات جيدة إلى حد مقبولة و فيما يلي عرض لمختلف النتائج :

–جدول رقم (28) يبين نتائج حساب معامل التمييز لفقرات اختبار تكملة الجمل–

فقرات اختبار	الإجابات الصحيحة للفقرات	معامل تمييز الفقرة	القرار الإحصائي

	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا		
1	20	18	%10	فقرات ضعيفة
2	20	20	%00	فقرات ضعيفة
3	20	15	%25	فقرات حدية
4	20	16	%20	فقرات حدية
5	20	13	%35	فقرات جيدة
6	20	10	%50	فقرا ت جيدة جدا
7	20	12	%40	فقرات جيدة جدا
8	20	16	%20	فقرات حدية
9	20	08	%60	فقرا ت جيدة جدا
10	20	09	%55	فقرا ت جيدة جدا
11	20	08	%60	فقرا ت جيدة جدا
12	20	07	%65	فقرا ت جيدة جدا
13	20	03	%85	فقرا ت جيدة جدا
14	20	12	%40	فقرا ت جيدة جدا
15	20	11	%45	فقرا ت جيدة جدا
16	20	13	%35	فقرا ت جيدة
17	20	09	%55	فقرا ت جيدة جدا
18	20	08	%60	فقرا ت جيدة جدا
19	20	01	%95	فقرا ت جيدة جدا
20	20	06	%70	فقرات جيدة جدا
21	20	05	%75	فقرا ت جيدة جدا
22	20	07	%65	فقرات جيدة
23	20	08	%60	فقرات جيدة جدا
24	19	00	%95	فقرات جيدة جدا
25	20	05	%75	فقرات جيدة جدا

3 – صدق الاتساق الداخلي : اعتمدت الباحثة لدراسة الصدق طريقة الاتساق الداخلي لفقرات و أبعاد الاختبار، حيث قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين درجات كل بند مع الدرجة الكلية للاختبار ، يتكون اختبار تكملة الجمل من (25) بند أو فقرة مرقمة من (1) إلى (25) ، وتراوحت قيم معامل الارتباط بين قيم موجبة و غير صفرية، و سوف يتم عرض في الجدول الموالي نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبنود:

–جدول رقم (29) يبين نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للاختبار تكملة الجمل–

المحاور	الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية

الأفعال	1	323,	**0.05**
	17	752,	**0.01**
	21	,605	**0.01**
	23	,245	**مقبول**
صفات	2	231,	**مقبول**
	3	,198	**مقبول**
	9	,588	**0.01**
	16	,442	**0.01**
	19	,407	**0.01**
	22	,196	**مقبول**
أسماء مفردة	5	,120	**مقبول**
	8	,538	**0.01**
	11	302,	**مقبول**
	14	,466	**0.01**
	15	,528	**0.01**
	24	,533	**0.01**

ثانيا : ثبات المقياس:استخدمت الباحثة لحساب الثبات الطريقة الآتية:

1– طريقة ألفا كرونباخ:تم حساب معامل ألفا باستخدام معادلة كيودر ريتشارسون طبقا لتعديل كرونباخ وتوصلت الباحثة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ على عينة من الأطفال مكونة من (ن = 40) طفل وطفلة، إلى أن معامل ثبات أبعاد الاختبار مرتفعة، فيما يلي عرض لمختلف النتائج:

– جدول رقم (30) يبين نتائج حساب ثبات اختبار تكملة الجمل باستخدام طريقة ألفا كرونباخ–

اختبار تكملة الجمل	معاملات الارتباط
الأفعال	0.54
الصفات	0.58
أسماء مفردة	0.69
أسماء جمع	0.63
الاختبار ككل	0.83

ومن خلال هذه الدراسة الاستطلاعية استطعنا التأكد من:

- وضوح بنود الاختبارات وفهم معانيها .

- تحديد كيفية تطبيق الاختبار.
- جمع عدد من التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي من مختلف السنوات الدراسية.
- معرفة الصعوبات التي يمكن أن تواجهها الباحثة في التطبيق الفعلي وكيفية تجاوزها.

ثالثا.الدراسة الأساسية :

بعد الانتهاء من إجراء الدراسة الاستطلاعية وتحقيق الأهداف المرجوة بادرنا بإجراء الدراسة الأساسية من خلال تطبيق أدوات الدراسة الأساسية، وفي هذا الجزء سيتم شرح طريقة اختيار عينة البحث وخصائصها، ثمّ إعطاء وصفا دقيقا للأدوات المستعملة في البحث وكيفية التطبيق والتصحيح.

1.منهج الدراسة:

المنهج هو عبارة عن مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه، وبالتالي فالمنهج ضروري للبحث إذ يساعد الباحث على ضبط أبعاد ومساعي وأسئلة وفرضيات البحث "ومهما كان موضوع البحث، فإنّ قيمة النتائج تتوقف على قيمة المناهج المستخدمة". (**زرواتي، 2008، ص:176**) .

وعليه تحدد طبيعة الموضوع "نوع المنهج" وبالتالي يُصبح بحثنا التحليلي والتصنيفي لمختلف المستويات اللسانية للكتابة في ضوء نظرية لسانية يناسبه المنهج الوصفي الذي يهدف إلى وصف الظواهر والأحداث المختلفة، وجمع المعلومات والبيانات والملاحظات عنها، ووصف الظروف الخاصة بها وتقرير حالتها كما هي عليه في الواقع. (**بوحفص،2011: ص56**).

أي دراسة الظاهرة بجميع خصائصها وأبعادها باستخدام أساليب إحصائية، استنادا للبيانات المجمعة حولها، ثم محاولة الوصول إلى أسبابها والعوامل التي تتحكم فيها، و بالتالي الوصول إلى نتائج قابلة للتعميم. (**عثمان حسن ، 1998، ص: 29**) .

وقد أنجز علم اللغة الحديث تقنين للمنهج الوصفي، بحيث يقوم بوصف اللغة في زمن ومكان محدد، وهكذا يصف الحقائق ويناقشها . (**داود ، 2001، ص: 95-96**) .

وبما أنّ دراستنا تسعى لوصف المستويات اللسانية للكتابة ومقارنتها ما بين الطفل العادي والطفل المستفيد من الزرع القوقعي، وكذا المقارنة بين الأطوار الدراسية في اكتساب مهمات الخط، الإملاء والتعبير الكتابي، **فالمنهج الوصفي الاستدلالي المقارن** يكون الأنسب لأنّه يسعى إلى وصف الظواهر وتقديم بيانات عن خصائص معينة في الواقع ومقارنتها بالجدول الإكلينيكي للعاديين، ولا تبحث عن العلاقات السببية بين المتغيرات لأنّ الطريقة التجريبية هي الأسلوب الوحيد لاكتشاف العلاقات السببية .

2.ميدان الدراسة :

أُنجزت هذه الدراسة في سبعة (07) مدارس ابتدائية، متواجدة بـ "وسط وغرب" الجزائر العاصمة وهي موّضحة في الجدول التالي:

– جدول رقم(31) يوّضح المدارس الابتدائية التي أجريت فيها الدراسة الميدانية –

اسم المدارس الابتدائية		عدد التلاميذ العاديين	عدد التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي
وسط الجزائر العاصمة	مدرسة مالكي (1) بن عكنون مدرسة حديقة الساحل الأبيار مدرسة عبد الرحمان جعدي القبة		5 تلاميذ سنة الخامسة 10 تلاميذ سنة الثالثة 7 تلاميذ سنة الثانية
غرب الجزائر العاصمة	مدرسة بوعلام بوسالم زرالدة مدرسة مبارك الميلي عين البنيان مدرسة (18) فيفري عين البنيان مدرسة علي شكير أولاد فايت	10 20	5 تلاميذ سنة الثالثة 3 تلاميذ سنة الرابعة 3 تلاميذ سنة الثالثة
المجموع		30	33

والسبب الذي جعلنا نختار هذه المدارس من غيرها هو تواجد فئة الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي والمدمجين في أقسام خاصة من جهة ضمن مدرسة عادية، ومن جهةٍ أخرى تواجد التلاميذ من مختلف السنوات والأطوار الدراسية وكذا التقارب في المستويات الاقتصادية، الاجتماعية.

وتمّ إجراء هذا البحث الميداني في الفترة الزمنية الممتدة ما بين (9 جانفي 2017) إلى غاية (20 ماي 2017) وهي فترة تطبيق مهمّات اختبار الكتابة واختبارات التمييز السمعي والبصري، واختبار المعالجة الدلالية على عينة البحث.

فبعد ضبط أماكن التطبيق أخذنا موعدا مع المعلمين للسماح لنا بالتطبيق، فخُصِصَ لنا الوقت من (11:45-13:00)سا بمعدل ثلاثة أيام في الأسبوع (الأحد، الإثنين والأربعاء) ، أي اختيار تلاميذ النظام نصف داخلي، نظرا لكثافة البرنامج الدراسي وتفادي غياب التلاميذ عن دروسهم الأساسية بالقسم ومن جهة ساعدتنا هذه الفترة الزمنية بعد وجبة الغداء إلى غاية بداية الفترة المسائية بالحصول على مكان هادئ بعيدًا عن الضوضاء، وكذا إعطاء كل تلميذ حقه من الوقت لإنجاز مهمات الاختبارات المستهدفة، بحيث نجمع في كل حصة مجموعة تلاميذ في قسمهم الدراسي الذي اعتادوا الدراسة فيه .

3.عينة الدراسة :

من الصعب التعامل مع المجتمع الإحصائي بأكمله، وبالتالي نلجأ إلى أسلوب العينة التي من بين أهدافها التوفير في الجهد والوقت، فتكونت عينة الدراسة من مجموعتين، مجموعة تلاميذ عاديين ومجموعة تلاميذ مستفيدين من الزرع القوقعي من الطورين الأول (السنة الثانية والثالثة) تراوحت أعمارهم ما بين (7-9) سنة، والطور الثاني (السنة الرابعة والخامسة) وكانت أعمارهم ما بين (9-11) سنة .

- **مجموعة التلاميذ العاديين:**

بعد عزل التلاميذ الذين اخترناهم لعينة التقنين، اخترنا مجموعة أخرى لغرض الدراسة الأساسية المقارنة، وكان عددهم (30) تلميذ وتلميذة موّزعين على السنوات الدراسية للطور الأول والثاني .

لقد تمّ اختيار تلاميذ الطور الأول والثاني بطريقة عشوائية وبمساعدة المعلمين، عن طريق القوائم الاسمية، وكذا النقطة المتحصل عليها في الخط، الإملاء والتعبير الكتابي، مع عزل التلاميذ الذين يعانون صعوبات في الكتابة، أو اضطرابات معرفية، نفسية، حسية وحركية، كما أنّ اختيار العينة لم يخضع لعامل الجنس، وبهذا يكون لدينا أربعة فئات جزئية حسب السنة الدراسية (السنة الثانية إلى غاية السنة الخامسة)، وفئتين حسب الطور الدراسي (الطور الأول والثاني) .

والجدول التالي يوّضح توزيع أفراد مجموعة التلاميذ العاديين حسب الجنس والطور الدراسي:

– جدول رقم (32) يوّضح مجموعة التلاميذ العاديين وتوزيعهم حسب الجنس والطور الدراسي–

الطور الدراسي / الجنس	الطور الأول		الطور الثاني		المجموع
	السنة الثانية 10-1	السنة الثالثة 20-11	السنة الرابعة 25-21	السنة الخامسة 30-26	
الذكور	5	5	3	2	15
الإناث	5	5	2	3	15
المجموع	10	10	5	5	30

- **مجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي:**

وللوصول إلى عينة البحث، قمنا بجمع البيانات في استمارة وُجِّدت معلوماتها على جميع أفراد التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، ابتداءً من تاريخ القيام بالاستمارة إلى غاية المعلومات الخاصة بالحالة من "سن سمعي، سن اكتساب الصمم، ومختلف أنواع النمو لدى الحالة والتمدرس..." وهذا لاستخراج واستبعاد الأطفال الملائمين وغير الملائمين، وذلك بضبط المتغيرات الدخيلة لاستبعاد تأثيرها على نتائج البحث الحالي، ومن أهم معايير الإنتقاء مايلي :

- **الخضوع لعملية الزرع القوقعي** كامل الإلكترودات(multi-électrodes)، فهو من بين أهم الشروط الذي وضعها البرنامج العالمي للزرع القوقعي بكندا. (**Loundon et al,2009,p : 20**) .
- **السن السمعي**(l'âge auditif): وهو السن الذي يمثل الخبرة السمعية للطفل بعد التدخل الجراحي والذي يجب أن يكون أكبر أو يساوي خمس سنوات، وذلك لأنّه السن الذي حدّده معظم الباحثين لاكتمال النمو اللغوي فيه عند العادي. (**Le Normand et al,2006,p : 101**).
- **الاضطرابات المصاحبة:** وذلك بالإطلاّع على الملفات الصحية للحالات وبالاستعلام من المختصين المسؤولين، ومن بين الشروط مستوى عقلي عادي وغياب الاضطرابات المصاحبة الأخرى (بصرية، حركية،سلوكية، نفسية،...)، فهو من بين أهم الشروط التي يجب توّفرها لدى الطفل المستفيد من الزرع القوقعي. (**Loundon et al,2009,p : 32**) .
- الانتماء لنفس الوسط اللساني ،أي لغة عربية فصحى في المدرسة وعامية عربية بالبيت.

- مستوى اقتصادي واجتماعي وثقافي متوسط على الأقل، لما له من أهمية وتأثير على المستوى اللغوي .
- الاستفادة من برامج التأهيل الأورطوفوني قبل وبعد عملية الزرع القوقعي ومشاركة الأهل في ذلك.
- أن يكون التلاميذ ينتمون لسنوات الطور الدراسي الأول (السنة الثانية والثالثة) والطور الدراسي الثاني (السنة الرابعة والخامسة) .
- **القدرة على الكتابة:** من خلال مهمة النقل (الخط) والإملاء والتعبير الكتابي، وهذا انطلاقا من تطبيق اختبارات الكتابة للدراسة الحالية على عينة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي.
- القدرة على **التمييز البصري والتمييز السمعي** من خلال تطبيق الاختبارات الخاصة بالدراسة الحالية، لما له من أهمية في فهم التلميذ المستفيد من الزرع القوقعي للتعليمة المقدمة سمعيا، وكذا خلال مهمة الإملاء.

وبعد تطبيق هذه المعايير على (33) تلميذ وتلميذة مستفيدين من الزرع القوقعي، تمّ إقصاء تلميذين في السنة الثالثة " مدرسة حديقة الساحل بالأبيار " للضعف الكبير في اختبار التمييز السمعي واختبار الإملاء والتعبير الكتابي وظهر هذا جليا في عدم فهم التعليمة سمعيا والنوعية الرديئة للإنتاج الكتابي (أنظر الملحق رقم-8-) وهذا ما أكّدته لنا المعلمة المسؤولة، أمّا الحالة الثالثة فهو تلميذ بـ" مدرسة (18) فيفري بعين البنيان " لعدم نجاح عملية الزرع القوقعي لوجود التهاب في العظم الصدغي، ممّا جعل التمييز السمعي وفهم التعليمة صعبًا.

وبهذا يكون حجم مجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي هو (30) تلميذ وتلميذة وهي موزعة حسب الجنس والطور الدراسي، وكما نتجت لدينا أربعة فئات جزئية حسب السنة الدراسية (السنة الثانية إلى غاية السنة الخامسة)، وفئتين حسب الطور الدراسي (الطور الأول والثاني) .

وفي الجدول التالي نوّزع أفراد المجموعة حسب السن والطور الدراسي كما يلي:

– جدول رقم(33) يوّضح مجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي وتوزيعهم حسب الجنس والطور الدراسي–

الطور الدراسي / المواصفات		الطور الأول		الطور الثاني		المجموع
		السنة الثانية 7-1	السنة الثالثة 22-8	السنة الرابعة 25-23	السنة الخامسة 30-26	
الجنس	الذكور	3	9	2	3	17
	الإناث	4	6	1	2	13
المجموع		7	15	3	5	30

وانطلاقا من المعايير سابقة الذكر نلخص مواصفات ومعطيات مجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي كما يلي:

– جدول رقم (34) يبيّن شروط ومواصفات العينة–المستفيدين من الزرع القوقعي– وخطوات اختيارها –

العينة	شروطها ومواصفاتها	خطوات اختيارها	التجانس بين أفرادها
(30) حالة	–أفراد العينة من الأطفال الصم(صمم قبل لغوي ولادي أو مكتسب) المستفيدين من الزرع القوقعي (surdite pré-linguale) . –**العمر الزمني:** • (7 سنوات و6أشهر-9 سنوات و11 شهر) بالنسبة لتلاميذ السنة **الثانية**. • (8 سنوات و6أشهر-11 سنة) بالنسبة لتلاميذ السنة **الثالثة**. • (9 سنوات و5أشهر-10 سنوات و5 أشهر) بالنسبة لتلاميذ السنة **الرابعة**. • (10 سنوات -11 سنة و6 أشهر) سنة بالنسبة للتلاميذ السنة **الخامسة**. –**العمر السمعي**: وهي مدة الاستفادة من عملية الزرع القوقعي، وهو لدى الحالات يتراوح ما بين (5 سنوات و9أشهر-9 سنوات و5 أشهر). –مستوى ذكاء عادي، وذلك بالاعتماد على الملفات الطبية للحالات، فتقنية الزرع القوقعي التي لا تتم إلاّ بالتأكد من سلامة المستوى العقلي المعرفي	تم اختيار أفراد العينة من: المدارس الابتدائية وسط وغرب الجزائر العاصمة للأسباب الآتية: *تواجد أفراد العينة بالشروط والمواصفات سابقة الذكر. *توفر سنوات الطور الأول والثاني. *التزام أفراد العينة في الحضور إلى المدرسة بانتظام.	كان التجانس بين أفراد العينة من حيث: *المستوى الاجتماعي الاقتصادي. *الاستفادة من الكفالة الأرطوفونية قبل وبعد التدخل الجراحي، وضبط الجهاز. *فهم اللغة الشفوية . *وجود لغة تعبيرية شفوية. *الوصول إلى مستوى الخط، الإملاء والتعبير الكتابي.

	للأطفال، كما إستدلينا على مستوى الذكاء من خلال نتائج التقييم الأورطوفوني والتحصيل المدرسي -اللغة المستعملة: العربية الجزائرية الدارجة والعربية الفصحى. -عدد أفراد العينة: (17) ذكور و(13)إناث. -أمراض واضطرابات مصاحبة: غير موجودة. -تمّ الخضوع لإعادة التأهيل الأورطوفوني وضبط الجهاز بعد العملية الجراحية. -بيئة اجتماعية واقتصادية عادية إلى جيدة .		

كل هذه المعلومات كانت عن طريق استمارة جمع البيانات الأولية الخاصة بالتلميذ المستفيد من الزرع القوقعي. (أنظر الملحق رقم -2-).

-تكافؤ (تجانس) المجموعتين في بعض الخصائص الوصفية:

شملت عينة البحث مجموعتين متساويتين من الأطفال المتمدرسين في المرحلة الابتدائية في الطورين الأول والثاني هما على التوالي :

- مجموعة التلاميذ المتمدرسين العاديين: وتتكون من (30) حالة .

- مجموعة التلاميذ المتمدرسين المستفيدين من الزرع القوقعي: وتتكون من (30)حالة .

وعليه شملت عينة الدراسة الأساسية (60) تلميذ وتلميذة، وفيما يلي عرض لمختلف الخصائص الوصفية الخاصة بتكافؤ مجموعتي البحث:

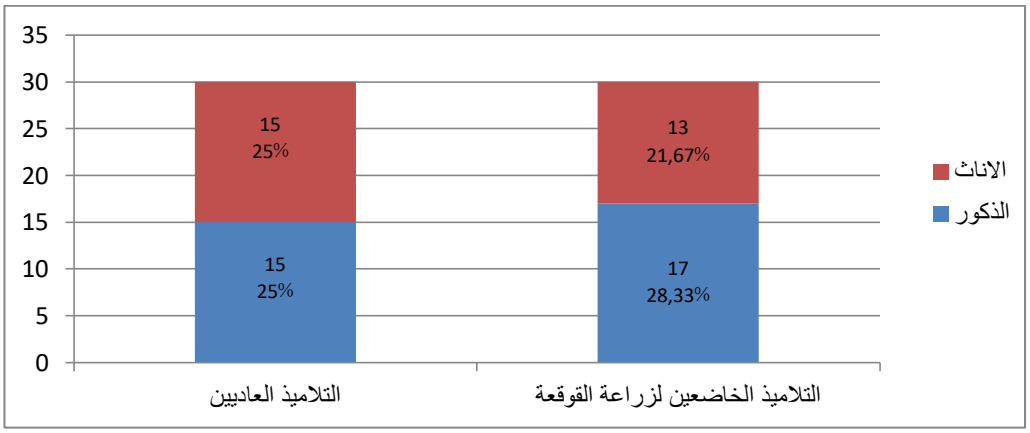
أولا : متغير الجنس

-جدول رقم (35) يبين نتائج تطبيق اختبار كا2 لدراسة دلالة الفروق في التكرارات بين الجنسين في المجموعتين-

	ذكر	أنثى	قيمة كا2 المحسوبة	درجة الحرية	قيمة كا2 المجدولة	الدلالة الإحصائية
التلاميذ العاديين	15	15	0.26	1	3.84	غير دال عند 0.05
التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي	17	13				
المجموع	32	28				

يتبين من هذا الجدول ومن تطبيق اختبار كا2 (Khi deux) وهو من الاختبارات اللابارامترية الأكثر استعمالا، فهو يعتمد على التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة أو النظرية خاصةً عند التعامل مع المعطيات النوعية (**بوحفص،ج2،2013،ص:165**)، وأُستعمل في الجدول لدراسة دلالة الفروق بين المجموعتين في متغير الجنس، أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين (العاديين والخاضعين لزراعة القوقعة) في متغير الجنس، حيث أن قيمة كا2 المحسوبة والمساوية لـ (0.26) أصغر من قيمة كا2 المجدولة والمساوية (3.84)، وهذا يعني توزع متغير الجنس على المجموعتين بشكل متساوي تقريبا، ممّا يؤكد تجانس أفراد المجموعتين في متغير الجنس والمخطط الموالي يبين تجانس العينة من حيث الجنس.

-شكل رقم (12) يبين توزيع أفراد مجموعتي البحث في متغير الجنس-



ثانيا : متغير الطور الدراسي

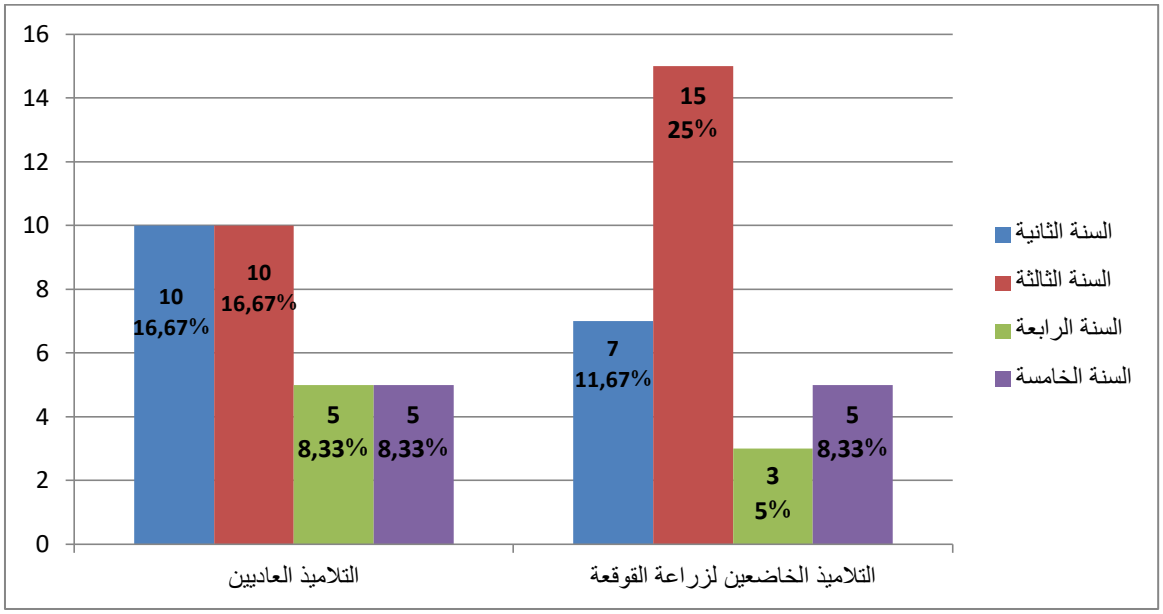
-جدول رقم (36) يبين نتائج تطبيق اختبار كا2 لدراسة دلالة الفروق في التكرارات بين الأطوار في المجموعتين-

	التلاميذ العاديين	التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي	قيمة كا2 المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
السنة الثانية	10	7	2.02	3	غير دال عند 0.05
السنة الثالثة	10	15			
السنة الرابعة	5	3			
السنة الخامسة	5	5			
المجموع	30	30			

يتبين من الجدول ومن تطبيق اختبار كا2 لدراسة دلالة الفروق بين المجموعتين في متغير الطور الدراسي (**Benedetto,2015 ,p :89**)، أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين (العاديين والمستفيدين من الزرع القوقعي) في متغير الطور الدراسي حيث أن قيمة كا2 المحسوبة والمساوية (2.02) أصغر من قيمة كا2 المجدولة،

وهذا يعني توزع متغير الطور الدراسي على المجموعتين بشكل متساوي تقريبا، مما يؤكد تجانس أفراد المجموعتين في متغير الطور الدراسي.

-شكل رقم (13) يبين توزيع متغير الطور الدراسي على مجموعتي البحث-



4: أدوات الدراسة

اخترنا للوصول إلى أهدافنا من هذا البحث سواء بخصوص العينة الممثلة وصفاتها وتجانسها، أو بخصوص جمع المعلومات حول نوعية الخط، الإملاء والتعبير الكتابي عامةً، والمدونات اللغوية الكتابية خاصةً المتعلقة بالمستويات اللسانية للكتابة لدى أفراد هذه العينة وكذا الأدوات الخاصة بالتناول الإحصائي لفرضيات البحث عددا من أدوات البحث نذكرها كالتالي:

1.التناول الإجرائي الأول :أدوات ضبط المتغيرات

وذلك بمقابلة المدير والمعلمين وكذا التطلّع على الملفات الصحية والمدرسية للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، وكذا بعد استلام الاستمارات الخاصة بكل تلميذ والموّزعة على أوليائهم، قمنا بإجراء اختبار الكتابة -بند الخط- (من إعداد الباحثة) والتأكد من سلامة مهمّة الخط لدى عينة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي وفقاً لعدة معايير، كما طبقنا اختبارات التمييز السمعي والبصري والمعالجة الدلالية (من إعداد الباحثة آسيا بومعراف) وذلك للتأكد من سلامة مختلف السيرورات

المتدخلة في نشاط الكتابة والذي سيساعدنا أيضًا في تفسير النتائج الخاصة بالمستويات اللسانية للكتابة إذا ما كانت مصابة، وتفصيل مختلف هذه الأدوات كالتالي:

1.1. الملاحظة: تعتبر إحدى أدوات جمع البيانات، وتستخدم في البحوث الميدانية التي لا يمكن الحصول عليها عن طريق الاستمارة أو المقابلة أو الوثائق (**زرواتي، 2008، ص:218**) .

وركّزنا في ملاحظتنا المباشرة للحالات حول طريقة سلوكهم اللغوي في القسم أثناء (القراءة، الإملاء، التعبير الكتابي والخط)، وتقبلهم للاختبارات والتأقلم معها والرغبة والانتباه والقدرة على الاستماع والانجاز وكذا فهم التعليمات، كما تطلّعنا على ملفاتهم الصحية والمدرسية .

2.1. المقابلة: استعملنا المقابلة في هذا البحث لأهميتها في الحصول على معلومات ضرورية حول الحالات، فيتم إجراء المقابلات مع مدراء المدارس للتعريف بالمدرسة وأقسامها وإرشادنا إلى القسم المدمج، والمقابلة مع المعلمين المختصين بالأقسام المدمجة للتعرف على مستوى كل طفل في الفهم والتعبير الخاصين باللغة الشفوية والكتابية، وكذا المقابلة مع الحالة ومحاولة التواصل وخلق علاقة ودّية معها لتطبيق اختبارات الدراسة .

3.1. استمارة جمع المعلومات الأولية حول التلميذ المستفيد من الزرع القوقعي:

***دوافع اختيارها** : لنوّفي حق الالتزام بشروط وخطوات اختيار العينة وكذا تجانسها، ولاستخراج واستبعاد التلاميذ الملائمين وغير الملائمين لشروط اختيار العينة، قمنا بجمع البيانات التي تخص (السن السمعي، الكفالة الأرطوفونية، التمدرس،...) وغيرها من العناصر التي كانت ضمن شروط اختيار عينة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي .

***وصفها:** هي استمارة وُحدت معلوماتها على جميع أفرادها، ابتداء من تاريخ القيام بالاستمارة إلى غاية المعلومات الخاصة بالحالة من: السن الزمني والسمعي، النمو نفسي حركي، النمو لغوي، سن الالتحاق بالمدرسة...و غيرها من المعلومات التي تخدمنا في بحثنا لاستبعاد كل التلاميذ غير الملائمين لشروط اختيار العينة .

4.1. اختبار الكتابة " بند الخط " :

* **الهدف من الاختبار**: يهدف إلى تقييم الخط واكتساب قواعده عن طريق النقل المباشر والخاص باللغة العربية الفصحى، وفقاً للعديد من المعايير الخاصة بتعلم الخط في مراحله التطورية الأولى وهي المرحلة التمهيدية والتي تتراوح منذ الدخول المدرسي إلى غاية (8-9) سنوات، ومرحلة تعليم الكتابة والتي تتراوح ما بين (9-12) سنة، ووقد بَنَيْنا هذا الاختبار اعتمادا شبكة تقييم مستوى الخط لدى التلاميذ الذين يعانون صعوبات في الكتابة على البيئة الجزائرية والتي قامت به لأول مرة الباحثة "بوزيد صليحة" سنة (1989)، وطورته بعد ذلك الباحثة "بن بوزيد مريم" سنة (2014) .

* **العينة المستهدفة**: هو مُوّجه إلى فئة التلاميذ المرحلة الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم بين (7-11) سنة، كما يمكن تطبيقه على مختلف أصناف أفراد ذوي الاحتياجات الخاصة المتمدرسين من نفس السن الزمني.

* **وسائل الاختبار**:

- قلم جاف: والذي اعتاد عليه الطفل في الكتابة .
- أوراق مخططة للكتابة شبيهة بالكراس العادي: لمعرفة نوعية الخط والمحافظة على السطر واتجاهه حسب نوعية الورقة المعتاد الكتابة فيها في القسم.
- ورق كاربون: لقياس الضغط.
- قياس زمن انجاز مهمّة النقل: ونسجل الزمن المنجز في حالة البطء الشديد فقط.
- نسخة فردية من الاختبار خاصة بكل تلميذ تحتوي على الكلمات والجمل الخاصة بمهمة النقل.

* **التعليمة**: إليك النسخة التالية، أكتب قائمة الكلمات والجمل بأحسن ما عندك من خط، مع كتابة الاسم واللقب والسنة الدراسية والمدرسة الابتدائية.

* **كيفية تطبيق الاختبار**:

يطبّق الاختبار فرديا أو جماعيا بعد خلق صلة ودّية مع التلاميذ وشرح الهدف من الاختبار على أنّه تقييم نوعية الخط لا غير، ويتم تطبيقه في القسم الذي اعتادوا الدراسة فيه بحضور المعلمة لجعل الوضعية شبيهة بالحصة الدراسية العادية.

*** محتوى الاختبار:**

- (21) سلسلة من الكلمات، تحتوي كل سلسلة على (03) كلمات متشابهة في الشكل.
- (10) جمل من البسيطة إلى المعقدة تحتوي جميع الحروف الأبجدية بوضعيات مختلفة في الكلمة.
- يحتوي اختبار الخط على ثلاث محاور:

1. **المحور الأول:** يمثل المظهر العام للورقة، يشمل البنود: 1 إلى 10.
2. **المحور الثاني:** يمثل رسم وشكل الحروف، يشمل البنود: 11إلى 28.
3. **المحور الثالث:** يمثل الكلمات والجمل، يشمل البنود: 29إلى 31.

*** معايير تقييم الاختبار:**

اعتمدنا على شبكة المعايير الخاصة باختبار الباحثة "بوزيد صليحة"و شبكة تقييم المطورة من طرف الباحثة "بن بوزيد مريم" :

- **المعايير الخاصة بالمظهر العام للورقة:**

1. **ترتيب واتجاه السطور:**
   أ. الكتابة على مستوى السطر.
   ب. كتابة صاعدة قليلا أو نازلة "بعض الكلمات".
   ج. كتابة صاعدة فوق السطر أو نازلة تحته بشكل كبير"كل الكلمات".
2. **الفراغات بين السطور:**
   أ. وجود فراغات منظمة قدرها سطر واحدة بين كل سطرين كتابيين .
   ب. وجود فراغ أقل من سطر لكنّه يسمح للقارئ بالتمييز بين السطور الكتابية.
   ج. وجود فراغات صغيرة جدا تؤدي إلى تلاصق السطور الكتابية .

3. **الهوامش:**

أ. الكتابة في الهامش الإضافي بعد الهامش الأحمر.

ب. احترام الهامش الأحمر.

ج. غياب الهامش، أي الكتابة قبل الهامش الأحمر.

4. **نوع الكتابة:**

أ. كتابة جيدة إذ تكون الحروف بأحجام متوسطة والفراغات بين الكلمات والسطور مقبولة.

ب. كتابة مقبولة بنوعية متوسطة.

ج. كتابة سيئة النوعية، إذ تكون الحروف بأحجام كبيرة جدا أو العكس، والفراغات بين الكلمات والسطور غير منتظمة ينتج عنها كتابة غير واضحة.

5. **ضغط الكتابة:**

أ. ضغط جيّد يظهر على الورقة الثانية تحت ورق الكاربون.

ب. ضغط متوسط يظهر واضحا فوق الورقة الأولى مع وجود أثر له على الصفحة الثانية.

ج. ضغط ضعيف جدا ينتج عنه نص غير واضح على الصفحة الأولى مع وجود أثر ضعيف له في الورقة الثانية .

6. **الارتعاشات:**

أ. عدم ظهور ارتعاشات على مستوى الخط.

ب. ظهور ارتعاشات في أقل من نصف الكتابة.

ج. ظهور ارتعاشات في نصف الكتابة أو أكثر.

7. **الحجم:**

أ. حروف متوسطة الحجم، مفهومة وواضحة.

ب. حروف صغيرة نسبيا أو ممتدة على السطر لكن الكلمات التي تشكلها واضحة.

ج. حروف صغيرة جدا تجعل الكلمات غير مفهومة.

8. **علامات الوقف:**

أ. وجود كل علامات الوقف.

ب. غياب أو زيادة علامة وقف واحدة.

ج. غياب أو زيادة أكثر من علامة وقف.

9. **نظافة الورقة:**

أ. ورقة نظيفة: ليس فيها تكرار لكتابة الحروف والكلمات فوق الكتابة الأولى، وليس فيها شطب.

ب. ورقة فيها بعض التكرارات لكتابة الحروف والكلمات، لكن دون شطب.

ج. ورقة فيها إعادة لكتابة الحروف والكلمات بصفة كبيرة مع الشطب.

10. **الاستمرارية والربط:**

أ. ربط مقبول بين الحروف يدل على حركة خطية مستمرة ومنظمة.

ب. ربط غير مقبول جدا، لكن دون وجود تشوهات تجعل الكتابة غير واضحة.

ج. ربط سيء يؤدي إلى عدم وضوح الجمل بسبب تكرار تخطيط بعض الحروف قصد ربطها ببعضها البعض.

- **المعايير الخاصة برسم وشكل الحروف :**

11. **التداخل بين الحروف**

أ. عدم ظهور التداخل بين الحروف.

ب. ظهور التداخل مرة واحدة.

ج. تكرار ظهور التداخل.

12. **تقطعات في الحروف**

أ. عدم ظهور تشوه على مستوى الحروف.

ب. ظهور التشوه مرة واحدة.

ج. تكرار ظهور التشوه.

13. **تشوه أشكال الحروف التي تتكون من جزأين:** وتتمثل هذه الحروف فيما يلي: أ،ب،ت،ث،ف،ق،د،ذ،ح،خ،ج،هـ،ه،ة،ع،غ،ـعـ،ـغـ،ص،ض،ط،...

أ. كتابة صحيحة لهذه الحروف.

ب. ظهور التشوه مرة واحدة، أي نزول جزء تحت السطر، أو بصعوده المبالغ فوق السطر.

ج. تكرار ظهور تشوهات أشكال الحروف .

14. تشوه حرف اللام في آخر الكلمة:

أ. عدم وجود تشوه في شكل الحروف.

ب. ظهور التشوه مرة واحدة، وذلك بتغيير موضعه في السطر.

ج. تكرار ظهور التشوه.

15. تشوه الحروف المتكونة من جزء يكتب على السطر أو فوقه وجزء يكتب تحت السطر:

وتتمثل هذه الحروف فيما يلي: ح، ج، خ، ر، ز، م، ع، غ، ن، و، ي.

أ. عدم وجود تشوه في أشكال هذه الحروف.

ب. ظهور التشوه مرة واحدة.

ج. تكرار ظهور التشوه .

16. تشوه حرفي الراء والزاي بكتابتهما كحرف الدال :

أ. عدم تشوه هذين الحرفين.

ب. ظهور التشوه مرة واحدة.

ج. تكرار ظهور التشوه.

17. تشوه الحروف المتكونة من ثلاثة أسنان بحرف أو إضافة أسنان:

أ. عدم تشوه هذين الحرفين.

ب. ظهور التشوه مرة واحدة.

ج. تكرار ظهور التشوه.

18. تشوه الحروف المحتوية على نقاط بحذف أو إضافة نقاط لها:

أ. عدم تشويه هذه الحروف.

ب. ظهور التشوه مرة واحدة.

ج. تكرار ظهور التشوه .

19. **تشوه الحروف التي تحتوي على دائرة أو شبه دائرة:** ويكون التشويه بملء هذه الدوائر وعدم ظهور الفراغ الأبيض، وتتمثل هذه الحروف فيما يلي: م، ف، ق، ـعـ، ـغـ، و، ة، ـه، ـة، ـه، ص، ض، ط:

أ. عدم ظهور أي تشوه في هذه الحروف.

ب. ظهور التشوه مرة واحدة.

ج. تكرار ظهور التشوه.

20. **تشوه حروف الصاد والطاء والضاد والظاء بكتابتها كحرف الميم:**

أ. عدم وجود أي تشوه في شكل هذه الحروف.

ب. ظهور التشوه مرة واحدة.

ج. تكرار ظهور التشوه.

21. **تشوه حرفي الصاد والضاد بحذف سن كل منهما**

أ. الحفاظ على سن الحرفين

ب. حذف سن أحد الحرفين مرة واحدة

ج. حذف سن الحرفين أكثر من مرة

22. **تشوه حرفي الطاء والظاء بعدم وضع العصا نهائيا أو بوضعها في غير محلها :**

أ. عدم وجود أي تشوه في شكل هذه الحروف.

ب. ظهور التشوه مرة واحدة.

ج. تكرار ظهور التشوه.

23. **تشوه حرفي التاء والهاء المربوطتين:** وذلك بكتابتهما على السطر عندما تكونان متصلتين.

أ. عدم ظهور هذا التشوه.

ب. ظهور التشوه مرة واحدة.

ج. تكرار ظهور التشوه.

24. **تشوه حرفي العين والغين عندما يكونان في وسط الكلمة**

أ. عدم ظهور هذا التشوه.

ب. ظهور التشوه مرة واحدة.

ج. تكرار ظهور التشوه.

25. **تشوه أشكال حروف الحاء، الخاء والجيم**: بغلقها إذ تصبح شبيهة بحرف الصاد، أو بكتابتها كحرف الدال

أ. عدم ظهور هذا التشوه.

ب. ظهور التشوه مرة واحدة.

ج. تكرار ظهور التشوه.

26. **إضافة أحد حروف العلة** (الألف، الواو، الياء):

أ. عدم إضافة أو حذف حرف من هذه الحروف.

ب. إضافة أو حذف إحدى هذه الحروف مرة واحدة.

ج. إضافة أو حذف هذه الحروف أكثر من مرة.

27. **تشوه شكل حرفي الفاء والقاف بكتابة شبه الدائرة المكونّة لهما على السطر أو تحته، إذ يصبح الحرفان شبيهان بحرف الميم أو العين:**

أ. عدم ظهور هذا التشوه في شكل هذين الحرفين.

ب. ظهور التشوه مرة واحدة.

ج. تكرار ظهور التشوه.

28. **نهايات غير طبيعية للحروف**: وذلك بزيادة خط صغير عند نهاية كل حرف

أ. عدم وجود تشوه في نهايات الحروف.

ب. ظهور التشوه مرة واحدة.

ج. تكرار ظهور التشوه .

- **المعايير الخاصة بالكلمات والجمل:**

29. **الفراغات بين الكلمات:**

أ. وجود فراغات مقبولة بين الكلمات، بحث يخدر الفراغ بحجم حرف.

ب. وجود فراغات أكبر أو أقل من فراغ حرف.

ج. وجود فراغات كبيرة جدا تؤدي إلى تبعثر الكلمات .

30. تقطيع الجمل:

أ. الكتابة على طول السطر، ثمّ الانتقال إلى السطر الموالي.

ب. الانتقال من سطر إلى آخر دون إنهاء كل السطر، لكن بعد علامة الوقف، أي بعد جملة كاملة المعنى.

ج. الانتقال إلى السطر الموالي دون إتمام الكتابة على كل سطر ودون وجود علامة الوقف.

31. إنهاء الكلمات والجمل:

أ. كتابة الكلمات والجمل كاملة.

ب. كتابة نصف الكلمات والجمل.

ج. كتابة أقل من نصف الكلمات والجمل .

- **طريقة التنقيط:** يقيّم كل معيار استنادا إلى ثلاث حالات:

- **الحالة الأولى:** المعبّر عليها بـ –أ– وتعطى لها درجة 0 وهي تعبّر عن كتابة ذات نوعية جيدة وعن عدم وجود تشوهات وفقا لما يقيسه كل معيار فرعي.
- **الحالة الثانية:** المعبّر عليها بـ –ب– وتعطى لها درجة 1 وهي تعبّر عن كتابة ذات نوعية متوسطة وعلى وجود تشوهات بسيطة .
- **الحالة الثالثة:** المعبّر عليها بـ –ج– وتعطى لها درجة 2 وهي تعبّر عن كتابة ذات نوعية سيئة وعن وجود تشوهات في أشكال الحروف .

إذن تقدر أدنى درجة كلية في المقياس بـ 0 وأقصى درجة بـ 62، ولهذا كلما كانت الدرجة الكلية في المقياس مرتفعة كلما دلت على وجود صعوبات أكثر .

–الجدول رقم(37) يبيّن تصنيف لكفاءات الحالات في اختبار الكتابة حسب الدرجات المتحصل عليها–

كفاءات عالية	كفاءات فوق المتوسط	كفاءات متوسطة	كفاءات تحت المتوسط	عجز
من 0 إلى 15 درجة	من 16 إلى 21	من 22 إلى 30 درجة	من 31 إلى 41 درجة	من 42 إلى 62 درجة

5.1. اختباري التمييز السمعي والتمييز البصري (من إعداد الباحثة آسيا بومعراف):

* **الهدف من الاختبارين:** التأكد من سلامة المعالجة المحيطية المبدئية للكتابة، والمتمثلة أساسا في التمييز البصري والسمعي، وكذا مراقبة مدى تأثير التشابه الفونولوجي على أداءات المفحوص.

* **وصف الاختبارين:**

-1.5.1. اختبار التمييز البصري: احتوت القائمة على منبهات عربية، تمثلت في (39) زوج متماثل وعلى (39) زوج غير متماثل لكلمات " أحادية، ثنائية المقطع، كلمات زائفة "معروضة بصريا دون رسم الحركات، وعلى المفحوص الإجابة بـ (نعم) بصورة شفاهية (إذا كان هناك تماثل) وبـ (لا) إذا كان الزوج غير متماثل.

يمّس الاختلاف بين الكلمتين في الأزواج غير المتماثلة صامتة واحدة قد تكون في "بداية، وسط، آخر" الكلمة، وتمّ تقسيم الأزواج غير المتماثلة إلى (04) أزواج:

- (10) أزواج : يحتوي كل زوج على صوامت متشابهة من حيث الكتابة، لكنّها فونولوجيا مختلفة من حيث الوظيفة التمييزية مثل : ولد- رلد.
- (09) أزواج: يحتوي كل زوج على صوامت مختلفة من حيث الكتابة لكنها فونولوجيا متشابهة مثل: ذيل- ضيل.
- (10) أزواج : يحتوي كل زوج على صوائت متشابهة فونولوجيا وكتابيا مثل: لحم- لعم.
- (10) أزواج : يحتوي كل زوج على صوائت مختلفة فونولوجيا وكتابيا مثل: خبز- ديز.

-2.5.1. اختبار التمييز السمعي: احتوت القائمة على منبهات: (60) زوج ،(30) منها متماثلة و(30) المتبقية غير متماثلة لكلمات أحادية وثنائية المقطع (حقيقية وزائفة) .

في حالة الأزواج غير المتماثلة كان الاختلاف يقتصر على حرف واحد كان الاختلاف يقتصر على حرف واحد "بداية، وسط وآخر" يشمل خاصية تمييزية واحدة (صفة أو مخرج) مثل: جمعة- شمعة.

تعرض المنبهات بصورة سمعية وعلى المفحوص الإجابة بـ (نعم) بصورة شفاهية (إذا كان هناك تماثل) وبـ (لا) إذا كان الزوج غير متماثل.

* **تعليمة الاختبار:**

-اختبار التمييز البصري: أنظر جيدا إلى أزواج الكلمات ثمّ أجب بـ (نعم) بصورة شفاهية (إذا كان هناك تماثل) وبـ (لا) إذا كان الزوج غير متماثل، أو تعاد باللغة العربية الدارجة.

šūf(ī) melīḥ ḍurk nwarīlak zūj kalmāt kīkūnū kīf kīf qūlilī(lī) 'īh wkī kūnū māshī kīf kīf qūlilī(lī) lā lā.

-اختبار التمييز البصري: اسمع جيدا زوجين من الكلمات ثمّ أجب بـ (نعم) بصورة شفاهية (إذا كان هناك تماثل) وبـ (لا) إذا كان الزوج غير متماثل، أو تعاد باللغة العربية الدارجة.

ḍurk tesam`(ī) zūj kalmāt kīkūnū kīf kīf qūlilī(lī) 'īh wkī kūnū māshī kīf kīf qūlilī(lī) lā lā

* **تنقيط الاختبار:**

-اختبار التمييز البصري والتمييز السمعي: يتحصل المفحوص على نقطة واحدة (01) لكل إجابة صحيحة.

6.1. اختبار المعالجة الدلالية (من إعداد الباحثة آسيا بومعراف):

اكتفينا بالاختبار الأول والثاني من فحص المعالجة الدلالية، ونلخصها فيما يلي:

1.6.1.اختبار ربط الكلمة المكتوبة بالصورة

* **الهدف من الاختبار:** يُعّد اختبار ربط الكلمة بالصورة المناسبة لها أقصر طريق لفحص عملية الوصول إلى دلالة الكلمات انطلاقا من شكلها الكتابي، حتى وإن عجز المفحوص عن قرائتها.

* **وصف الاختبار:** يتمثل هذا الاختبار في عرض كلمة مكتوبة في وسط الصفحة مرفقة بـ(04) صور صورة مناسبة للكلمة، وصورة متشابهة معها من الناحية الدلالية وصورة أخرى تعبر عن كلمة متشابهة مع الكلمة المكتوبة من الناحية البصرية الفونولوجية وصورة رابعة ليس لديها أي علاقة بالصورة المناسبة .

مثل: الكلمة المكتوبة هي نخلة، والصورة المناسبة لها هي صورة النخلة والمشوش الدلالي يتمثل في صورة شجرة والمشوش الفونولوجي يتمثل في صورة النحلة والمشوش العشوائي يتمثل في صورة الصحن، ويحتوي هذا الاختبار على(30) لوحة بالإضافة إلى لوحة محاولة .

* **تعليمة الاختبار**: يطلب من المفحوص تعيين الصورة المناسبة للكلمة المكتوبة بعد قراءتها قراءة صامتة

šūf(ī) melīḥ ḍurk tšūf(ī) rab` tṣāwar ūkalmah waḥdah maktūbah wanta `līk twarīlī taṣwīra litewālem lkalma lmaktūba

* **تنقيط الاختبار**: يتحصل المفحوص على نقطة واحدة (01) على كل إجابة صحيحة.

2.6.1.اختبار ربط الكلمة الشفاهية بالصورة

* **الهدف من الاختبار**: يُعّد اختبار ربط الكلمة الشفاهية بالصورة المناسبة لها أقصر طريق لفحص عملية الوصول إلى دلالة الكلمات انطلاقا من شكلها الفونولوجي، حتى وإن عجز المفحوص عن تسمية أو تكرار هذه الكلمة .

* **وصف الاختبار**: يتمثل في نفس (30) لوحة بالإضافة إلى لوحة محاولة الخاصة باختبار ربط الكلمة المكتوبة بالصورة، لكن الكلمة تعرض عليه شفاهيا.

* **تعليمة الاختبار**: يطلب من المفحوص تعيين الصورة المناسبة للكلمة المسموعة .

šūf(ī) mlīḥ wasma`(ī) melīḥ ḍurk tshūf rab` tṣāwar wanā nanṭaq bkalma wanta `līk twarīlī taṣwīra litewālem lkalma lisma`tə(ī)hā

* **تنقيط الاختبار**: يتحصل المفحوص على نقطة واحدة (01) على كل إجابة صحيحة.

سمحت لنا أدوات **التناول الإجرائي الأول** من تشخيص حالة التلاميذ الخاضعين لزراعة القوقعة في القدرات التي لها صلة بالكتابة، والتي تمثلت في الخط لما له من أهمية في الكشف عن وجود اضطرابات تمس الخط، وكذا القدرات المتعلقة بالتمييز السمعي والتمييز البصري، وكذا التأكد من سلامة المعالجة الدلالية للكلمة المكتوبة والمسموعة، والنتائج المتحصل عليها في هذا التناول الإجرائي سنعرضها في الفصل الموالي.

2.التناول الإجرائي الثاني :أدوات جمع البيانات

بعد ضبط متغيرات البحث وبحكم هدفنا في دراسة الكتابة ومستوياتها اللسانية، تطرقنا إلى فروع الكتابة المتبقية والمتمثلة في الإملاء والتعبير الكتابي، فعلى مستوى هذه المهمّات يمكن أن نطبّق مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة والمتمثلة في اللفظة الفعلية والاسمية والبنى التركيبية، ومعرفة مدى قدرة الحالة في الحفاظ على بنيتها، بالإضافة إلى مقارنة مهمتي الإملاء والتعبير الكتابي بين التلميذ العادي والمستفيد من الزرع القوقعي في الطورين الأول والثاني.

1.2.مهمّة الإملاء:

اعتمدنا في بناء مهمات الإملاء على أفكار الباحثة "آسيا بومعراف" من خلال دراستها للكتابة والقراءة لدى المصاب بالحبسة سنة (2014) .

*** محتوى الاختبار:**

1.1.2.إملاء الحروف الأبجدية :

- **منعزلة** :تملى الحروف منعزلةً، وهي(29) حرف عربي، والهدف منه هو فحص **تحويل الحرف الشفهي إلى كتابي**، لأنها أساس الطريق الفونولوجي حسب النماذج المعرفية للكتابة من جهة، وفحص **مستوى الحرف** أثناء الإملاء من جهة أخرى وهي:

ء-ا-ب-ت-ث-ج-ح-خ-د-ذ-ر-ز-س-ش-ص-ض-ط-ظ-ع-غ-ف-ق-ك-ل-م-ن-ه-و-ي.

التنقيط: نقطة واحدة لكل حرف، أي النقطة الكلية هي (29) نقطة.

2.1.2.**إملاء الحروف الأبجدية ضمن مقاطع**: يعرض على المفحوص (18) مقطع قصيرة وطويلة من نوع (صامتة + مصوتة) أي(cv)، (صامتة + ـــا) أي(: cv)، و(18) مقطع من نوع صامتة بالفتحة + صامتة بالسكون (cvc).

والهدف منه: هو فحص **تحويل الحرف الشفهي إلى كتابي**، لأنها أساس الطريق الفونولوجي حسب النماذج المعرفية للكتابة من جهة، وفحص **مستوى الحرف** في مقاطع مركبة من جهة أخرى.

التنقيط: نقطة واحدة لكل مقطع، أي النقطة الكلية هي 36 نقطة.

3.1.2.إملاء الحروف الأبجدية ضمن كلمات مزيفة: تملى الكلمات المزيفة شفويا على المفحوص ويطلب منه كتابتها كما سمعها، لفحص كتابة الحروف ضمن كلمات مزيفة دون المرور على المسار المعجمي، وتتشابه هذه الكلمات المزيفة مع الكلمات الحقيقية سواءً في اللفظ أو الكتابة.

التنقيط: نقطة واحدة لكل كلمة، أي النقطة الكلّية هي 150 نقطة.

4.1.2.إملاء الكلمات:تملى(150) كلمة شفويا على المفحوص ويطلب منه كتابتها، وهذا لفحص المسار المعجمي للكلمات حسب النماذج المعرفية، وفحص كتابة **مستوى الكلمة وبنيتها** إملاءً من جهة أخرى.

تحتوي قائمة الكلمات على سلاسل.

التنقيط: نقطة واحدة لكل كلمة، أي النقطة الكلّية هي 150 نقطة.

5.1.2 إملاء نص

اعتمدنا على أحد النصوص لكتاب القراءة "النظام التربوي القديم للسنة الثالثة"، وهذا لتفادي الإطلّاع المسبق على محتوى النص من طرف التلاميذ من جهة، وتميز النص بالبساطة والسهولة سواء على مستوى الشكل أو المضمون لكل السنوات الدراسية للطورين الأول والثاني، ومن جهة أخرى لارتباطه بالمولد النبوي الشريف وهي ذكرى يعرفها جلّ الأطفال في المجتمع الإسلامي، كما يحتوي على معظم الحروف الأبجدية بوضعياتها المختلفة، وكذا توفره على معظم القواعد الإملائية وعلامات الوقف، ومن ثمّ نستطيع تقييم **مستوى اللفظة والبنى التركيبية** حسب النظرية الخليلية الحديثة في التحليل الكيفي من جهة أخرى، ويتم إملاء النص جملةً جملة بتأني وصوت واضح .

* **معايير تقييم النص**: اعتمدنا في التنقيط على المعايير التالية، والتي تمثلت في القواعد الإملائية التي تميّز اللغة العربية الفصحى:

- بحيث تشير علامة 2 على غياب الخطأ نهائيا، أي سلامة القاعدة الإملائية.
- بينما تشير علامة 1 على وجود الخطأ مرة واحدة في النص .
- وتشير علامة 0 على تكرار وجود الخطأ أكثر من مرة في النص، أي سوء استعمال القاعدة الإملائية.

أي كلماّ تحصلت الحالة على رصيد أكثر دلّ على التحكم في القواعد الإملائية .

يحتوي تقييم نص إملاء النص على(9) محاور:

1. **المحور الأول**:يحتوي على علامات الوقف، أي البند 1.
2. **المحور الثاني**: يحتوي على اللام الشمسية واللام القمرية، أي البندين 2،3.
3. **المحور الثالث**: يحتوي على التنوين، أي البندين 5،6.
4. **المحور الرابع**: يحتوي على الحروف، أي البنود 4،9،10،11،12،13،21،22.
5. **المحور الخامس**: يحتوي على الهمزة، أي البندين 7،8.
6. **المحور السادس**: يحتوي على التاء في آخر الكلمة، أي البنود 14،15،16،17.
7. **المحور السابع**: يحتوي على الهاء المربوطة، أي البند 18.
8. **المحور الثامن**:يحتوي على اسم الإشارة، أي البند 23.
9. **المحور التاسع**: يحتوي على الحروف التي تنطق ولا تكتب والعكس، أي البندين 19،20.

- ونلخص أهم القواعد الإملائية التي ركزنا عليها في التقييم:

- الفرق بين رسم الحرف وصوته، فليس كل ما ينطق يكتب مثل (جلستْ) ، ولا كل ما يكتب يقرأ مثل (ليلى)، كما توجد مشكلة في تحديد شكل الألف اللينة المقصورة في آخر الكلمة سواء كانت قائمة أو على شكل الياء الغير منقوطة.
- ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف كما يتضح في شكل الألف اللينة المقصورة آخر الكلمة مثل: (مصطفى)، فيجب تحديد نوع الكلمة هل هي حرف أم اسم أم فعل، ثم تحديد عدد

حروفه، وإعادة الكلمة إلى أصلها أو إفرادها إذا كانت جمعا أو مثنى، أو جمعها أو تثنيتها إذا كانت مفردة ... كل ذلك وهذا الموضوع يطرح في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية وقد روعي ذلك بعرض بعض قوائم من الكلمات التي تكتب على الشكلين في كتاب الطالب دون التعرض لهذه الإشكاليات المتقدمة على سن التلميذ في هذه المرحلة ، وكل ذلك مفصل في كتاب المعلم في الإملاء .

- تعقيد قواعد الإملاء، وكثرة الاستثناء فيها، كما في الهمزة المتوسطة فهي إمّا متوسطة بالأصالة أو متوسطة تأويلا، ونراعي فيها حركة الهمزة وحركة ما قبلها، ولكل حالة قاعدة، ولكل قاعدة استثناء.
- اختلاف صور الحرف باختلاف موضعه من الكلمة، فهناك حروف تكتب على صورة واحدة (د، ز ، ط ، ظ ، و) ، وحروف تكتب على صورتين مثل (ب ، ت ، ث ، ج ، خ ، س ، ص ، ض ، ف ، ق ، ل ، ن ، ي) وحروف تكتب على أربعة صور كـ (ع ، غ ، هـ)، يضاف إلى ذلك تعدد أشكال الحرف الواحد في الكتابة العربية بين أنواع الخطوط مثلما يحدث لحرف الهاء وسط الكلمة .
- الإعجام ، ونقصد به نقط الحروف ، وعدد النقط ، وموضعها في الحروف المنقوطة .
- وصل الحروف وفصلها، ذلك بخلاف الكتابة اللاتينية كالإنجليزية التي هي عبارة عن صف للحروف بجوار بعضها البعض في الكلمة الواحدة دون اختلاف في الوصل أو الفصل .
- حروف المد (أ ، و ، ي)، وإشكاليتها مع الحركات القصيرة (الفتحة ، الضمة ، الكسرة) .
- الإعراب فالكلمة المعربة يتغير آخرها بتغيير تركيبها في الجملة فالاسم المعرب يرفع وينصب ويجر والفعل المعرب يرفع وينصب ويجزم ويكون الإعراب تارة بالحركات وتارة بالحروف أو بالإثبات أو بالحذف عند الجزم كل ذلك مما يغير صورة الكلمة .

لذلك كله ، فتعلم الإملاء يعتمد على التعود والمران والتكرر والمحاكاة خاصة لدى الأطفال فالطفل يجمع ثروته اللغوية بالتدريج والتعود لتنمية ملكة الكتابة الصحيحة وأغلبنا إلى الآن يكتب الكلمات كما تعودها دون أن يذكر قاعدتها الإملائية فالتعلم الذاتي بالقراءة والاطلاع والمران هو خير أسلوب في تعلم الإملاء ولنتذكر دائماً أن من يقرأ بشكل صحيح سيكتب بشكل سليم ومن لا يقرأ بشكل صحيح فلن يتعلم الكتابة بشكل سليم إلا أن تعلمها كرسم منقول لا ككتابة .

* **معايير تنقيط الاختبار:**

وهذا الجدول تحليلي للنص السابق، يعطي المصحح تصوراً عن النص، ويمكنه من تعرف الصعوبات الإملائية التي قد يتعثر فيها التلاميذ، وليعينه ذلك في التصحيح :

-جدول رقم (38) يبين معايير تنقيط اختبار إملاء النص-

التسلسل	القاعدة الإملائية	كلمات المهارة الواردة في النص
1	علامات الوقف	؟ ! ، : .
2	اللاّم الشمسية	الشخص، النبي، الله
3	اللاّم القمرية	الكتاب، المدرسة، الحقيقي، المختار، المصطفى
4	الحرف المشدد	أمّها، نصًّا، النبيّ، مرّة، محمّدا، الله
5	التنوين –الفتح، الضم،الكسر-	مرةً، وصفٌ، حينٍ
6	ألف تنوين الفتح	رسولاً، قصيرًا، كتابًا
7	همزة الوصل	اختاره، اسمه
8	همزة القطع	لأرى، تسأل، أكتب،أين
9	الحروف الممدودة–مد الألف، مد الواو،مد الياء-	كتـابا، أمـامها يدعـوهم، الحقـيقي
10	إبدال الحروف	-رصد الأخطاء إن وجدت-
11	حذف الحروف	- رصد الأخطاء إن وجدت-
12	إضافة الحروف	- رصد الأخطاء إن وجدت-
13	قلب الحركات الثلاث	- رصد الأخطاء إن وجدت-
14	هاء التأنيث	المدرسـةْ
15	تاء التأنيث	جلسـتْ،كتبـتِ
16	التاء المربوطة	حياة، المدرسـة
17	التاء المفتوحة	عرفـت
18	الهاء المربوطة	منه،مولده، معناه،وحده
19	كلمات بها حروف تنطق ولا تكتب	التنوين: حينٍ، كتابًا، محمدٌ

20	كلمات بها حروف تكتب ولا تنطق	لأ**رى**، ليلـ**ـى**، إلـ**ـى**، متـ**ـى**
21	عدم التفريق بين الضاد والظاء	تنـ**ظـ**ـرين
22	المقطع الساكن	**تَكْـ**ـتب، **تَسْـ**ـأل، **تَقْـ**ـرأ، **أَفْـ**ـهم،**يَدْ**عوهم
23	أسماء الإشارة	هذا

5.1.2.اختبار تكملة الجمل الآلية كتابيا:

يوجد 25 جملة من البسيطة إلى المعقدة، والمطلوب من الطفل تكملتها فقط بعد قراءتها قراءة صامتة وفهم معناها ثمّ تكملتها كتابيا .

تحتوي هذه المهمة على خمسة محاور لتكملة الفراغات في نهاية الجملة:

1. **المحور الأول:**يحتوي على الأفعال، أي البنود: 1،17،21،23.
2. **المحور الثاني:** يحتوي على الأسماء المفردة، أي البنود: 4،6،7،10،12،13،18،20،25.
3. **المحور الثالث:** يحتوي على الأسماء الجمع، أي البنود: 5،8،11،14،15،24.
4. **المحور الرابع:** يحتوي على الصفات، أي البنود 2،3،9،16،19،22.

التنقيط:

- تعطى علامة 2 إذا كانت الإجابة صحيحة في المعنى والرسم الإملائي.
- تعطى علامة 1 إذا كانت الإجابة صحيحة في المعنى وخاطئة في الرسم الإملائي.
- تعطى علامة 0 إذا كانت الإجابة خاطئة في المعنى، أو غياب الإجابة.

النقطة الكلية هي 50 نقطة.

6.1.2. التسمية الكتابية للصور –إنتاج كلمات– :

اعتمدنا على صور رائز الفهم التركيبي والدلالي "L' É.CO.S.SE "، لاحتوائه على مختلف الصور المناسبة لسن التلاميذ في المدرسة، واحتوائه على صور دالة على أسماء وأخرى على أفعال، دون التقيد بأهدافه وتعليماته وتنقيطه.

لكننا غيّرنا استعمال هذه الصور وحتى التعليمة وكذا التنقيط، بحيث هدفنا من خلال استعمال هذه الصور في التسمية الكتابية بدلا عن التسمية الشفوية للصور، كما هدفنا إلى معرفة إنتاج الكلمات المكتوبة انطلاقا من مدخل بصري،أي استحضار البنية الكتابية للكلمة، وذلك معرفة إنتاج مستوى الكلمة –كتابيا– انطلاقا من مثير بصري.

أمّا كيفية تطبيقها فتُعرَض اللوحات والتي اخترنا منها (45) صورة على الطفل ثمّ يشير الفاحص إلى الصورة الموجودة داخل اللوحة ويُصدر التعليمة" أكتب اسم هذا الشيء" وعلى الطفل التسمية الكتابية .

تحتوي هذه الصور على خمسة محاور:

- **المحور الأول:**يحتوي على الأفعال، أي البنود: 1،12،43،44،45،46،47،48،49،50.
- **المحور الثاني:** يحتوي على الأسماء، أي البنود: 2، 3،4 ،10، 11، 14،16،17 ،18،20، 26،27، 28،2 ،9،30،31،32،33،34،38،41.
- **المحور الثالث:** يحتوي على تسمية الأشخاص، أي البنود: 13،15،35،40،42.
- **المحور الرابع:** يحتوي على تسمية الحيوانات، أي البنود 19،21،22،23،24،25.
- **المحور الخامس:** يحتوي على الصفات، أي البنود 36،37،39.

أمّا **محور تسمية الألوان**، أي البنود 5،6،7،8،9 فتمّ حذفه نظرا لشدة سهولة المهمة، ممّا قد يؤثر على حساب الصدق والثبات الخاص بالمهمة.

التنقيط:

- تعطى علامة 2 إذا كانت الإجابة صحيحة في المعنى والرسم الإملائي.

- تعطى علامة 1 إذا كانت الإجابة صحيحة في المعنى وخاطئة في الرسم الإملائي.
- تعطى علامة 0 إذا كانت الإجابة خاطئة في المعنى.

النقطة الكلية هي 90 نقطة.

- **صور رائز الفهم التركيبي والدلالي "L' É.CO.S.SE" –صور التسمية –:**

تدل الصور على: شرب، الكتاب، الشجرة، الملعقة، النظارات، الكيس، قفز، الولد، الكرسي، البنت، السكين، الفنجان، القبعة، البقرة، العينان، الكبش، الفيل، القط، الحصان، الكلب، القلم، النجمة، العلبة، الوردة، الطاولة، الجدار، المربع، الشاحنة، عربة الرضيع، السيدة، سمين، واقف، الكرة، صغير، الرجل، الدائرة، السيد، حمَل، نظر، سقط(منه)، وضع، لاحق، أسقط، دفع، أشار.

7.1.2. إنتاج نص كتابي

اعتمدنا على موضوعين للإنتاج الكتابي:

– **الموضوع الأول –تعبير كتابي باستعمال سند بصري–:** يتناول سرد أحداث زيارة طفل مريض لطبيب الأسنان، وذلك باستعمال **سند بصري** تمثّل في مجموعة صور متسلسلة لطفل مريض عند طبيب الأسنان، وهذه الصور تم اختيارها من –suite logiques– لـ –chevrie Muller– .

– **الموضوع الثاني –تعبير كتابي دون استعمال سند بصري–:** يتناول سرد أحداث يوم الاحتفال بذكرى عيد الميلاد، وذلك دون استعمال **سند بصري** .

وقد تمّ اختيار هذه المواضيع لأنّها معاشة من طرف الطفل وتدخل في حياته اليومية، كما تميز النصان بالبساطة والسهولة على مستوى المضمون لكل السنوات الدراسية للطورين الأول والثاني، ومن ثمّ نستطيع تقييم **مستوى اللفظة والبنى التركيبية** حسب النظرية الخليلية الحديثة في التحليل الكيفي من جهة أخرى.

* **تعليمة الموضوع الأول:**

إليك الصور الآتية، قم بكتابة تعبير كتابي يناسب الموضوع، بحيث لا يتجاوز 10 أسطر، مدّعما كتابتك بقواعد إملائية سبق أن درستها ووظفتها.

* **تعليمة الموضوع الثاني:**

أكتب تعبيرا كتابيا تتناول فيه ذكرى مولد عيد الميلاد الخاص بك أو أحدًا من أقاربك أو أصدقائك، مدّعما أفكارك بقواعد إملائية سبق أن درستها ووظفتها.

* **معايير تقييم النصيّن:** اعتمدنا في التنقيط على المعايير التالية :

هذا الجدول التحليلي للنصين، يعطي المصحح تصوراً عن النص، ويمكّنه من تقييم التعبير الكتابي:

– جدول رقم (39) يبيّن معايير تقييم نص التعبير الكتابي بسند ودون سند بصري–

محاور التقييم	محتوى المحاور	التنقيط		
		2ن مناسب	1ن مناسب نوعا ما–بعض الأخطاء–	0 ن غير مناسب
مجال اللغة	1. صحة اختيار المفردات–المعجم–			
	2. صحة القواعد الصرفية			
	3. صحة القواعد النحوية			
	4. استعمال أدوات الربط			
	5. صحة الرسم الإملائي			
	6. جودة الخط			
	7. استعمال علامات الترقيم			
مجال الأفكار	8. تفصيل الفكرة الرئيسية للموضوع إلى أفكار جزئية			
	9. صحة الأفكار المقدّمة			
	10. وضوح الأفكار			

	11. الترتيب والتسلسل المنطقي للأفكار			
	12. الإلمام بعناصر الموضوع			
	13. تنوع الأفكار وتعددها			
	14. الالتزام بفكرة الموضوع			
	15. التعبير عن الآراء والأحاسيس الذاتية			
مجال التنظيم	16. تنظيم صفحة الكتابة			
	17. الالتزام بنظام الفقرات			
	18. ترك فراغات مناسبة بين الكلمات والفقرات			
مجال الأسلوب	19. كتابة مقدمة للموضوع			
	20. كتابة عرض للموضوع			
	21. كتابة خاتمة للموضوع			
	22. خلو التعبير من الحشو والتكرار			
	23. تدعيم الموضوع بالأدلة والشواهد			

3.التناول الإحصائي :

يسمح لنا هذا التناول بمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة قياس مجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ودرجة قياس مجموعة التلاميذ العاديين أثنا القيام بمختلف الاختبارات المطبقة في الدراسة.

– كيفية تطبيق الاختبارات لتحليل مستوى اللفظة الاسمية والفعلية والبنى التركيبية:

لتحليل المستويات المقترحة في هذه الأطروحة المتمثلة في:الكلمة، اللفظة الاسمية والفعلية والبنى التركيبية في ضوء النموذج الخليلي الحديث، فقد اعتمدنا على الإنتاجات الكتابية للحالات في مهمتي الإملاء والإنتاج الكتابي بمختلف بنوده، لنقوم بعدها بالتحليل وفقًا للتحليل المعنوي–النحوي :

1. **التحليل المعنوي–النحوي** (l'analyse sémiologico-grammaticale)

هو المستوى الذي يُحدّد الوظيفة النحوية، من خلال المستوى المعجمي وفوق معجمي (supra-lexical) وِفْق النماذج الآتية :

– **النموذج تحت–معجمي** (le modèle intra-lexical) : نجد في هذا النموذج "اللفظة بنوعيها الاسمية والفعلية .

– **النموذج فوق–معجمي** (le modèle supra-lexical) : نجد في هذا النموذج العامل والمعمول الأول والمعمول الثاني، في إطار الثنائية (R ,T1) T2 .

هذه المفاهيم القاعدية ونماذج التحليل نستخدمها في تحليل الكتابة لدى التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي .

رابعا:عرض وتحليل نتائج التناول الإجرائي الأول:

– عرض وتحليل نتائج التناول الإجرائي الأول:

1. عرض وتحليل نتائج اختبار الخط:

1.1.عرض وتحليل نتائج اختبار الخط لدى التلاميذ العاديين:

يوضح هذا الجدول نتائج اختبار الخط بالنسبة لأفراد المجموعة الأولى، بحيث قمنا بتطبيق اختبار الخط وبعد حساب معاييره تحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

– جدول رقم (40) يبين نتائج اختبار الخط لدى المجموعة الأولى–التلاميذ العاديين–

رقم التلميذ وسنته الدراسية		درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ وسنته الدراسية		درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ وسنته الدراسية		درجته المتحصل عليها
السنة الثانية	1	62/08	السنة الثالثة	11	62/14	السنة الرابعة	21	62/06
	2	62/10		12	62/08		22	62/07
	3	62/05		13	62/10		23	62/09
	4	62/03		14	62/04		24	62/09
	5	62/11		15	62/06		25	62/07

	6	62/09		16	62/04	السنة الخامسة	26	62/05
	7	62/04		17	62/09		27	62/07
	8	62/08		18	62/15		28	62/15
	9	62/14		19	62/02		29	62/05
	10	62/10		20	62/01		30	62/08

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت جيدة جدا ومثّلت كفاءات عالية في مهمة الخط لدى تلاميذ **السنة الثانية، الثالثة، الرابعة والخامسة**، بحيث لم تتجاوز الحالات النقطة (15)، وتراوحت علاماتهم في هذه المهمة (3- 14) بالنسبة للسنة الثانية، وما بين (1- 15) بالنسبة للسنة الثالثة، وما بين (6- 9) بالنسبة للسنة الرابعة، وما بين (5- 15) بالنسبة للسنة الخامسة، وهذا يدل على أنّ أفراد المجموعة الأولى لا يعانون من أي اضطراب يمس الخط أثناء مهمة النقل.

2.1.عرض وتحليل نتائج اختبار الخط لدى التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي:

يوضح هذا الجدول نتائج اختبار الخط بالنسبة لأفراد المجموعة الثانية، بحيث قمنا بتطبيق اختبار الخط وبعد حساب معاييره تحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

-جدول رقم (41) يبين نتائج اختبار الخط لدى المجموعة الثانية-التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي-

رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها
السنة الثانية	1	62/30	السنة الثالثة	11	62/20		21	62/21
	2	62/06		12	62/19		22	62/08
	3	62/06		13	62/06	السنة الرابعة	23	62/09
	4	62/16		14	62/11		24	62/15
	5	62/02		15	62/19		25	62/14
	6	62/05		16	62/30	السنة الخامسة	26	62/07
	7	62/02		17	62/23		27	62/09
	8	62/22		18	62/19		28	62/17
	9	62/32		19	62/13		29	62/21
	10	62/16		20	62/18		30	62/08

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت متفاوتة لدى تلاميذ السنة **الثانية**، فمنها من مثّلت كفاءات عالية في مهمة الخط لدى الحالات(2،3،5،6،7)، بحيث تراوحت علاماتهم ما بين (2- 6)، أمّا

باقي تلاميذ السنة الثانية فسجلت الحالة (4) كفاءات فوق المتوسط بحصولها على علامة (16)، بينما سجلّت الحالة (1) كفاءات تحت المتوسط بحصولها على علامة (31)، أمّا تلاميذ السنة **الثالثة** فكانت نتائجهم متفاوتة أيضا، بحيث سجلّت الحالات(22،19،14،13) كفاءات عالية في مهمّة الخط فتراوحت علاماتهم ما بين (6- 13)، أمّا الحالات (10،11،12،15،18،20،21) فسجلت كفاءات فوق المتوسط بعلامات تتراوح ما بين (16- 21)، بينما سجلت الحالات (17،16،8) كفاءات متوسطة بعلامات (22-30)، بينما سجلت الحالة (9) كفاءة تحت المتوسط بدرجة (32)، أمّا تلاميذ السنة **الرابعة** فكانت كفاءاتهم عالية في مهارة الخط تراوحت علاماتهم ما بين (9- 15)، أمّا تلاميذ السنة **الخامسة** فسجلت الحالات (30،27،26) كفاءات عالية في مهارة الخط بعلامات تراوحت ما بين (7- 9)، بينما سجلت الحالتين (28،29) كفاءات فوق المتوسط بعلامات تراوحت ما بين (17،21) .

ومن خلال نتائج حالات التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في الطورين الأول والثاني ابتدائي في مهمة الخط والتي تراوحت ما بين الكفاءات العالية والكفاءات فوق المتوسط، تبيّن أنّ أفراد المجموعة الثانية لا يعانون من أي اضطراب يمس الخط أثناء مهمة النقل.

2. عرض وتحليل نتائج اختبار التمييز السمعي:

1.2.عرض وتحليل نتائج اختبار التمييز السمعي لدى المجموعة الأولى–العاديين–

– جدول رقم (42) يبين نتائج اختبار التمييز السمعي لدى المجموعة الأولى–التلاميذ العاديين–

رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها
1	السنة الثانية	60/60	11	السنة الثالثة	60/60	21	السنة الرابعة	60/60
2		60/60	12		60/60	22		60/60
3		60/60	13		60/60	23		60/60
4		60/60	14		60/60	24		60/60
5		60/60	15		60/60	25		60/60
6		60/60	16		60/60	26	السنة الخامسة	60/60
7		60/60	17		60/60	27		60/60
8		60/60	18		60/60	28		60/60
9		60/60	19		60/60	29		60/60

10		60/60	20		60/60	30	60/60

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت جيدة جدا ومثلّت كفاءات عالية في مهمة التمييز السمعي لدى تلاميذ **السنة الثانية، الثالثة، الرابعة والخامسة**، بحيث كان تحصيل الحالات في اختبار التمييز السمعي كاملا دون الإخفاق في الإجابة بدرجة **60/60** ن، وهذا يدل على سلامة التحليل السمعي لدى جميع الحالات من خلال عرض أزواج متماثلة، وأخرى غير متماثلة سمعيًا، وكان الاختلاف يمس حرف واحد على مستوى صفته أو مخرجه التمييزي سواءًا في بداية، وسط وآخر الكلمة.

2.2.عرض وتحليل نتائج اختبار التمييز السمعي لدى المجموعة الثانية–المستفيدين من الزرع القوقعي–

–جدول رقم (43) يبين نتائج اختبار التمييز السمعي لدى المجموعة الثانية–التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي–

رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها
1	السنة الثانية	60/30	11	السنة الثالثة	60/55	21		60/54
2		60/25	12		60/52	22		60/52
3		60/56	13		60/60	23	السنة الرابعة	60/53
4		60/19	14		60/55	24		60/46
5		60/60	15		60/59	25		60/56
6		60/60	16		60/50	26	السنة الخامسة	60/60
7		60/60	17		60/58	27		60/56
8		60/56	18		60/29	28		60/59
9		60/58	19		60/31	29		60/58
10		60/52	20		60/52	30		60/56

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت متفاوتة لدى تلاميذ السنة **الثانية**، فمنها من مثلّت كفاءات عالية في مهمة التمييز السمعي لدى الحالات(3،5،6،7)، بحيث تراوحت درجاتهم ما بين (56-60) نقطة، أمّا باقي تلاميذ السنة الثانية فسجلت الحالة (1) نتائج متوسطة بدرجة (**60/30**)، أمّا الحالتين (2، 4) فسجلت كفاءات تحت المتوسط بحصولها على درجة (19،25 من 60)، أمّا تلاميذ السنة **الثالثة** فكانت نتائجهم متفاوتة أيضا، لكن معظم الحالات تحصلت على نتائج عالية في مهمة التمييز السمعي، عدا الحالة (19) التي كانت نتائجها في مهمّة التمييز السمعي متوسطة بدرجة(31) في حين

تحصلت الحالة (18) التي كانت نتائجها في مهمّة التمييز السمعي تحت المتوسط بدرجة(29) أمّا تلاميذ السنة **الرابعة** فكانت كفاءاتهم عالية بحيث تراوحت درجاتهم ما بين (46- 56)ن، أمّا تلاميذ السنة **الخامسة** فسجلت كل الحالات كفاءات عالية في مهارة التمييز السمعي بدرجات تراوحت ما بين (56- 60) .

ومن خلال نتائج حالات التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في الطورين الأول والثاني ابتدائي في مهمّة التمييز السمعي والتي تراوحت ما بين الكفاءات العالية والكفاءات فوق المتوسط في معظمها عدا بعض الحالات التي سجلت نتائج تحت المتوسط، فتبيّن أنّ أفراد المجموعة الثانية تتطور لديهم مهارة التمييز السمعي بالإيجاب مع السنوات الدراسية، أي نتائج السنة الخامسة أحسن من السنة الرابعة وهذه الأخيرة أحسن من السنة الثالثة وهكذا، وهذا منطقي نظرا لزيادة الخبرة السمعية كلما زاد زمن استغلال تقنية الزرع القوقعي .

3. عرض نتائج اختبار التمييز البصري:

1.3. عرض وتحليل نتائج اختبار التمييز البصري لدى المجموعة الأولى–العاديين–

–جدول رقم (44) يبين نتائج اختبار التمييز البصري لدى المجموعة الأولى–التلاميذ العاديين–

رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها
1	السنة الثانية	78/78	11	السنة الثالثة	78/78	21	السنة الرابعة	78/78
2		78/78	12		78/78	22		78/78
3		78/78	13		78/78	23		78/78
4		78/78	14		78/78	24		78/78
5		78/78	15		78/78	25		78/78
6		78/78	16		78/78	26	السنة الخامسة	78/78
7		78/78	17		78/78	27		78/78
8		78/78	18		78/78	28		78/78
9		78/78	19		78/78	29		78/78
10		78/78	20		78/78	30		78/78

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت جيدة جدا ومثلّت كفاءات عالية في مهمة التمييز البصري لدى تلاميذ **السنة الثانية، الثالثة، الرابعة والخامسة**، بحيث كان تحصيل الحالات في اختبار

التمييز البصري كاملا دون الإخفاق في الإجابة بدرجة 78/78 ن، وهذا يدل على سلامة مراقبة التشابه الفونولوجي على أداء جميع الحالات من خلال عرض أزواج متماثلة، وأخرى غير متماثلة بصريًا، وكان الاختلاف يمس صامتة واحدة سواءً في بداية، وسط وآخر الكلمة، ويكمن الاختلاف في التشابه في الصوامت كتابة لكنها فونولوجيا مختلفة مثل:ولد–رلد، أو الاختلاف في الصوامت كتابة والتشابه فونولوجيا مثال:ذيل–ضيل، أو صوامت متشابهة كتابة وعلى المستوى الفونولوجي مثل:لحم–لعم، أو أخيرا الاختلاف كتابةً وعلى المستوى الفونولوجي مثل:خبز–دبز.

2.3. عرض وتحليل نتائج اختبار التمييز البصري لدى المجموعة الثانية–المستفيدين من الزرع القوقعي–

–جدول رقم (45) يبين نتائج اختبار التمييز البصري لدى المجموعة الثانية–التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي–

رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها
1	السنة الثانية	78/78	11	السنة الثالثة	78/78	21		78/78
2		78/78	12		78/78	22		78/78
3		78/78	13		78/78	23	السنة الرابعة	78/78
4		78/78	14		78/78	24		78/78
5		78/78	15		78/78	25		78/78
6		78/78	16		78/78	26	السنة الخامسة	78/78
7		78/78	17		78/78	27		78/78
8		78/78	18		78/78	28		78/78
9		78/78	19		78/78	29		78/78
10		78/78	20		78/78	30		78/78

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت جيدة جدا ومثلّت كفاءات عالية في مهمة التمييز البصري لدى تلاميذ **السنة الثانية، الثالثة، الرابعة والخامسة**، بحيث كان تحصيل الحالات في اختبار التمييز البصري كاملا دون الإخفاق في الإجابة بدرجة 78/78 ن، وهذا يدل على سلامة مراقبة التشابه الفونولوجي على أداء جميع الحالات من خلال عرض أزواج متماثلة، وأخرى غير متماثلة بصريًا.

ومن خلال نتائج حالات التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في الطورين الأول والثاني ابتدائي في مهمة التمييز البصري والتي كانت كفاءات عالية، تبيّن أنّ أفراد المجموعة الثانية لا يعانون من أي

اضطراب يمس مراقبة التشابه الفونولوجي على مستوى الكلمات المكتوبة، وهذا يتماشى مع خاصية الطفل الأصم الذي يتفوق في الجانب البصري نظرا لحرمانه السمعي ويجعل حاسة بصره ناشطة.

4. عرض وتحليل نتائج المعالجة الدلالية–ربط الكلمة المسموعة بالصورة:

1.4. عرض وتحليل نتائج المعالجة الدلالية–ربط الكلمة الشفاهية بالصورة لدى المجموعة الأولى:

–جدول رقم (46) يبين نتائج اختبار ربط الكلمة الشفاهية بالصورة لدى المجموعة الأولى–التلاميذ العاديين–

رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها
1	السنة الثانية	30/30	11	السنة الثالثة	30/30	21	السنة الرابعة	30/30
2		30/30	12		30/30	22		30/30
3		30/30	13		30/30	23		30/30
4		30/30	14		30/30	24		30/30
5		30/30	15		30/30	25		30/30
6		30/30	16		30/30	26	السنة الخامسة	30/30
7		30/30	17		30/30	27		30/30
8		30/30	18		30/30	28		30/30
9		30/30	19		30/30	29		30/30
10		30/30	20		30/30	30		30/30

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت جيدة جدا ومثّلت كفاءات عالية في مهمة ربط الكلمة الشفاهية بالصور لدى تلاميذ **السنة الثانية، الثالثة، الرابعة والخامسة**، بحيث كان تحصيل الحالات في هذا الاختبار كاملا دون الإخفاق في الإجابة بدرجة **30/30** ن، وهذا يدل على ربط الكلمة المسموعة بالصورة المناسبة وهذا يدل على سلامة الوصول إلى دلالة الكلمات انطلاقا من شكلها الفونولوجي لدى الحالات، وذلك بعرض الكلمة شفويا وتقديم أربعة صور: صورة مناسبة للكلمة المسموعة، وصورة متشابهة معها دلاليا، وصورة أخرى متشابهة من الناحية الفونولوجية، أمّا الصورة الأخيرة فليس لها أي علاقة مع الكلمة المسموعة.

2.4. عرض وتحليل نتائج المعالجة الدلالية–ربط الكلمة الشفاهية بالصورة لدى المجموعة الثانية:

–جدول رقم (47) يبين نتائج اختبار ربط الكلمة الشفاهية بالصورة لدى المجموعة الثانية–التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي–

رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها
1	السنة الثانية	30/20	11	السنة الثالثة	30/25	21		30/22
2		30/19	12		30/22	22		30/22
3		30/26	13		30/25	23	السنة الرابعة	30/25
4		30/20	14		30/29	24		30/26
5		30/30	15		30/30	25		30/18
6		30/30	16		30/21	26	السنة الخامسة	30/30
7		30/30	17		30/28	27		30/28
8		30/26	18		30/20	28		30/29
9		30/28	19		30/20	29		30/30
10		30/24	20		30/25	30		30/27

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت متفاوتة لدى تلاميذ السنة **الثانية**، فمنها من مثّلت كفاءات عالية في مهمة ربط الكلمة الشفاهية بالصورة المناسبة لدى الحالات(5،6،7)، بحيث كانت درجاتهم ما بين (**30/30**) نقطة، أمّا باقي تلاميذ السنة الثانية فسجلت الحالات (1،2،3،4) نتائج فوق متوسطة إلى جيدة بدرجة تراوحت ما بين (**19–26**)ن، أمّا تلاميذ السنة **الثالثة** فكانت نتائجهم متفاوتة أيضا، فمنهم الحالات التي تحصلت على نتائج عالية (8،9،11،13،14،،17،20،15) فتراوحت درجاتها ما بين (**25–30**)، أمّا الحالات (10، 12،16،18،19،21،22) فكانت نتائجهم فوق المتوسط بدرجات تراوحت ما بين(**20–24**)ن، أمّا تلاميذ السنة **الرابعة** فكانت كفاءاتهم عالية نوعا ما لدى الحالتين (23،24) بدرجة قدّرت بـ(**25،26**)ن، في حين تحصلت الحالة(25) بنتيجة فوق المتوسط قدرت بـ(**30/18**)، أمّا تلاميذ السنة **الخامسة** فسجلت كل الحالات كفاءات عالية في هذا الاختبار بدرجات تراوحت ما بين (27- 30)ن .

ومن خلال نتائج حالات التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في الطورين الأول والثاني ابتدائي في مهمّة ربط الكلمة الشفاهية بالصورة والتي تراوحت ما بين الكفاءات العالية والكفاءات فوق المتوسط في معظمها، وهذا راجع لاختلاف الخبرة السمعية المتماشية بالدرجة الأولى مع السن السمعي، وتبيّن أنّ أفراد المجموعة الثانية تتطور لديهم مهارة التمييز السمعي بالإيجاب مع التقدم في

السنوات الدراسية، أي نتائج السنة الخامسة أحسن من السنة الرابعة وهكذا، وهذا نظرا لزيادة الخبرة السمعية التي تتطور كلما زاد زمن استغلال تقنية الزرع القوقعي.

وهذا ما توصلت إليه الباحثة "قاسمي آمال" من تحليلها لنتائج الأطفال المعاقين سمعيا بالمقارنة مع الأطفال العاديين في مهمة التنظيم الدلالي مثل التصنيف والصور الدخيلة، وهو عدم وجود تجانس بين أفراد فئة الأطفال المعاقين سمعيا نظرا لوجود عدة معطيات كدرجة الصمم، التحفيز من طرف الوسط، الإنتباه أثناء التعلم، طريقة تعليمه، والمستوى الثقافي والاجتماعي،...التي من شأنها خلق فروق بين أفراد العينة. (**قاسمي،2013–2014،ص:229**).

5. عرض وتحليل نتائج المعالجة الدلالية–ربط الكلمة المكتوبة بالصورة:

1.5.عرض وتحليل نتائج المعالجة الدلالية–ربط الكلمة المكتوبة بالصورة لدى المجموعة الأولى –عينة العاديين:

– **جدول رقم (48) يبين نتائج اختبار ربط الكلمة المكتوبة بالصورة لدى المجموعة الأولى–التلاميذ العاديين–**

رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها
السنة الثانية	1	30/30	السنة الثالثة	11	30/30	السنة الرابعة	21	30/30
	2	30/30		12	30/30		22	30/30
	3	30/30		13	30/30		23	30/30
	4	30/30		14	30/30		24	30/30
	5	30/30		15	30/30		25	30/30
	6	30/30		16	30/30	السنة الخامسة	26	30/30
	7	30/30		17	30/30		27	30/30
	8	30/30		18	30/30		28	30/30
	9	30/30		19	30/30		29	30/30
	10	30/30		20	30/30		30	30/30

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت جيدة جدا ومثّلت كفاءات عالية في مهمة ربط الكلمة المكتوبة بالصورة لدى تلاميذ **السنة الثانية، الثالثة، الرابعة والخامسة**، بحيث كان تحصيل الحالات في هذا الاختبار كاملا دون الإخفاق في الإجابة بدرجة **30/30** ن، وهذا يدل على ربط الكلمة المكتوبة بالصورة المناسبة ممّا يدل على سلامة الوصول إلى دلالة الكلمات انطلاقا من شكلها الكتابي لدى

الحالات، وذلك بعرض الكلمة كتابيا وتقديم أربعة صور: صورة مناسبة للكلمة المكتوبة، وصورة متشابهة معها دلاليا، وصورة أخرى متشابهة من الناحية البصرية الفونولوجية، أمّا الصورة الأخيرة فليس لها أي علاقة مع الكلمة المكتوبة.

2.5.عرض وتحليل نتائج المعالجة الدلالية–ربط الكلمة المكتوبة بالصورة لدى المجموعة الثانية –عينة المستفيدين من الزرع القوقعي:

–جدول رقم (49) يبين نتائج اختبار ربط الكلمة المكتوبة بالصورة لدى المجموعة الثانية–التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي–

رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ		درجته المتحصل عليها
1	السنة الثانية	30/30	11	السنة الثالثة	30/30	21		30/30
2		30/30	12		30/30	22		30/30
3		30/30	13		30/30	23	السنة الرابعة	30/30
4		30/30	14		30/30	24		30/30
5		30/30	15		30/30	25		30/30
6		30/30	16		30/30	26	السنة الخامسة	30/30
7		30/30	17		30/30	27		30/30
8		30/30	18		30/30	28		30/30
9		30/30	19		30/30	29		30/30
10		30/24	20		30/25	30		30/27

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت جيدة جدا ومثّلت كفاءات عالية في مهمة ربط الكلمة المكتوبة بالصورة لدى تلاميذ **السنة الثانية، الثالثة، الرابعة والخامسة**، بحيث كان تحصيل الحالات في هذا الاختبار كاملا دون الإخفاق في الإجابة بدرجة **30/30** ن، وهذا يدل على ربط الكلمة المكتوبة بالصورة المناسبة ممّا يدل على سلامة الوصول إلى دلالة الكلمات انطلاقا من شكلها الكتابي لدى حالات المستفيدين من الزرع القوقعي، وذلك بعرض الكلمة كتابيا وتقديم الصورة المناسبة مع صور تعتبر كمشوش على المستوى البصري الفونولوجي، والمستوى الدلالي، وصورة لا علاقة لها مع الكلمة المكتوبة .

ومن خلال نتائج حالات التلاميذ الخاضعة لزراعة القوقعة في الطورين الأول والثاني ابتدائي في مهمة ربط الكلمة المكتوبة بالصورة والتي كانت كفاءات عالية، تبيّن أنّ أفراد المجموعة الثانية لا يعانون من أي اضطراب يمس الوصول إلى دلالة الكلمات عن طريق شكلها الكتابي، وهذا يتماشى كما قلنا سابقا مع خاصية الطفل الأصم الذي يتفوق في الجانب البصري نظرا لحرمانه السمعي ويجعل حاسة بصره ناشطة.

خامسا:عرض وتحليل نتائج التناول الإجرائي الثاني:

1. عرض وتحليل نتائج اختبار الإملاء:

توضح هذه الجداول نتائج اختبار الإملاء بمختلف مستوياته بالنسبة لأفراد المجموعة الأولى والثانية، بحيث قمنا بتطبيق مختلف مهمّات اختبار الإملاء وبعد حساب درجاته الخام تحصلنا على النتائج المدونة في الجداول التالية:

1.1.عرض وتحليل نتائج اختبار إملاء الحروف، المقاطع، الكلمات المزيفة:

1.1.1. عرض وتحليل نتائج اختبار إملاء الحروف، المقاطع، الكلمات المزيفة لدى المجموعة الأولى:

-جدول رقم (50) يبين نتائج اختبار إملاء الحروف، المقاطع، الكلمات المزيفة لدى المجموعة الأولى-

البنود / التلاميذ		إملاء الحروف الأبجدية معزولة	إملاء مقاطع	إملاء كلمات مزيفة
السنة الثانية	1	29/29	36/34	36/33
	2	29/29	36/32	36/32
	3	29/29	36/30	36/30
	4	29/29	36/35	36/31
	5	29/29	36/32	36/30
	6	29/29	36/30	36/28
	7	29/29	36/30	36/24
	8	29/29	36/32	36/29
	9	29/29	36/33	36/30
	10	29/29	36/33	36/24
السنة	11	29/29	36/33	36/30
	12	29/29	36/30	36/26

	13	29/29	36/30	36/27
	14	29/29	36/31	36/33
	15	29/29	36/30	36/29
	16	29/29	36/34	36/30
	17	29/29	36/30	36/29
	18	29/29	36/31	36/32
	19	29/29	36/32	36/28
	20	29/29	36/30	36/31
السنة الرابعة	21	29/29	36/34	36/24
	22	29/29	36/32	36/27
	23	29/29	36/36	36/30
	24	29/29	36/32	36/35
	25	29/29	36/34	36/26
السنة الخامسة	26	29/29	36/36	36/31
	27	29/29	36/35	36/29
	28	29/29	36/34	36/24
	29	29/29	36/35	36/28
	30	29/29	36/34	36/24

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت متفاوتة بين البنود الثلاث : إملاء الحروف المعزولة، إملاء المقاطع القصيرة والطويلة، إملاء الكلمات المزيفة لدى تلاميذ الطورين الأول والثاني، ففي بند كتابة الحروف عن طريق الإملاء كانت درجات التلاميذ كاملة، بينما بدأت تتفاوت التنائج خلال إملاء المقاطع والكلمات المزيفة لكنها تبقى دائما متراوحة بين الجيدة وفوق المتوسط.

ففي بند **كتابة الحروف عن طريق الإملاء**، يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت جيدة لدى تلاميذ السنة **الثانية، الثالثة، الرابعة والخامسة**، بحيث كانت درجاتهم كاملة (29/29)ن، وهذا يدل على سلامة **تحويل الحرف الشفهي إلى كتابي**، لأنها أساس الطريق الفونولوجي، وهذا طبيعي متوافق مع سلامة الاستقبال السمعي.

أمّا في بند **كتابة المقاطع عن طريق الإملاء**، فتظهر النتائج متفاوتة ومختلفة عنها مقارنة بالبند إملاء الحروف، لكنها تبقى دائما جيدة لدى مختلف تلاميذ السنوات الدراسية، بحيث تراوحت ما بين (30-35)ن من (36)ن لدى تلاميذ السنة الثانية، وتراوحت ما بين (30-34)ن لتلاميذ السنة الثالثة، بينما وصلت ما بين (32-36)ن لتلاميذ السنة الرابعة، وأخيرا تراوحت درجات تلاميذ السنة الخامسة

ما بين (34-36)ن من (36)ن، وبالتدقيق في أنواع الأخطاء المرتكبة على مستوى كتابة المقاطع عن طريق الإملاء هي بالأساس التفريق بين الضاد والظاء (ض-ظ) أثناء الكتابة نظرا لتشابههما نطقا فأثّر ذلك على كتابة المقاطع التي تحتوي على هذين المقطعين مثل (ضا-ظي-أض-أظ).

وعموما دلّت نتائج كتابة المقاطع لدى جميع التلاميذ العاديين في مختلف السنوات الدراسية على سلامة **تحويل الحرف الشفهي إلى كتابي**، لأنها أساس الطريق الفونولوجي.

أمّا في بند **كتابة الكلمات المزيفة عن طريق الإملاء** التي كانت شبه متحدة اللفظ أو شبه متحدة الكتابة مع الكلمات الحقيقية المقابلة لها مثل(منك عوض ملك، ممّردة عوض ممرضة وهكذا) ، فتظهر النتائج هي الأخرى متفاوتة ومختلفة عنها مقارنة بالبند إملاء الحروف، لكنها تبقى دائما تتراوح ما بين فوق المتوسط إلى جيدة لدى مختلف تلاميذ السنوات الدراسية، بحيث تراوحت ما بين (24-33)ن من (36)ن لدى تلاميذ السنة الثانية، وتراوحت ما بين (30-34)ن لتلاميذ السنة الثالثة، بينما وصلت ما بين (24-35)ن لتلاميذ السنة الرابعة، وأخيرا تراوحت درجات تلاميذ السنة الخامسة ما بين (24-31)ن من (36)ن، وبالتدقيق في أنواع الأخطاء المرتكبة على مستوى الكلمات المزيفة عن طريق الإملاء هي بالأساس كانت تشمل العديد من القواعد الإملائية: إضافة مد الياء ومد الواو ومد الألف إلى الكلمات المزيفة مثل (منيك،نوروج، هامام)، وتعويض حروف بحروف متقاربة منها مثل تعويض السين بالصاد أو السين بالزاي، والوقوف عند التاء المربوطة فتنطق هاءً ونسميها هاء التأنيث فتعوض التاء هاءً أو تحذف تماما، مثل (سجرهْ،ممّردهْ، نطهْ، دبابَ)، أو كتابة التاء المربوطة عوض التاء المفتوحة، أو كتابة الكلمات الحقيقية عوض المزيفة مثلا(حذاء عوض حداء)، وكلها أخطاء شائعة لدى تلاميذ هذه المجموعة، وسبب هذه الأخطاء هو **غياب الطريق المعجمي**، لأنّ عن طريق إملاء الكلمات المزيفة نفحص الطريق **دون معجمي للكتابة** أي تغيب الصورة الذهنية للكلمة أثناء الكتابة فيعتمد الطفل على ما يسمع فقط ممّا يجعله يقع في بعض هذه الأخطاء.

وعموما دلّت نتائج إملاء الكلمات المزيفة على أنها جيدة في معظمها لدى التلاميذ العاديين في مختلف السنوات الدراسية، وهذا يدل على سلامة **استعمال الطريق دون معجمي** أثناء الكتابة عدا

بعض الأخطاء المحتمل الوقوع فيها، ممّا ينبئ بقدرة هؤلاء التلاميذ على كتابة **كلمات غير المألوفة سواءً المزيفة أو الجديدة .**

2.1.1.عرض وتحليل نتائج اختبار إملاء الحروف، المقاطع، الكلمات المزيفة لدى المجموعة الثانية:

-جدول رقم (51) يبين نتائج اختبار إملاء الحروف، المقاطع، الكلمات المزيفة لدى المجموعة الثانية-

البنود / التلاميذ		إملاء الحروف الأبجدية معزولة	إملاء مقاطع	إملاء كلمات مزيفة
السنة الثانية	1	29/15	36/10	36/10
	2	29/10	36/10	36/09
	3	29/29	36/20	36/20
	4	29/19	36/18	36/10
	5	29/29	36/30	36/30
	6	29/27	36/26	36/28
	7	29/29	36/28	36/28
السنة الثالثة	8	29/29	36/26	36/28
	9	29/29	36/28	36/26
	10	29/29	36/24	36/26
	11	29/29	36/28	36/26
	12	29/28	36/24	36/22
	13	29/29	36/34	36/30
	14	29/29	36/24	36/24
	15	29/27	36/24	36/22
	16	29/27	36/14	36/16
	17	29/29	36/14	36/14
	18	29/22	36/14	36/12
	19	29/20	36/12	36/12
	20	29/22	36/12	36/13
	21	29/22	36/06	36/06
	22	29/23	36/20	36/16
السنة الرابعة	23	29/29	36/33	36/29
	24	29/29	36/35	36/24
	25	29/20	36/08	36/08
السنة الخامسة	26	29/27	36/24	36/10
	27	29/29	36/32	36/32
	28	29/20	36/06	36/06

	29	29/29	36/34	36/32
	30	29/29	36/32	36/32

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت متفاوتة بين البنود الثلاث وتقل النتائج الإيجابية كلما انتقلنا من بند لآخر، فكلما زادت الحروف تشابها وتعقيدا سواءً كانت منعزلةً أو على مستوى المقاطع أو في الكلمات المزيفة ظهرت الأخطاء أكثر، لكن عموما تراوحت النتائج ما بين (تحت المتوسط إلى جيدة) في مختلف البنود المذكورة.

ففي بند **كتابة الحروف عن طريق الإملاء**، يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت جيدة وفوق المتوسط في حالات، وتحت المتوسط في حالات أخرى، فبالنسبة لتلاميذ **السنة الثانية** فكانت جيدة في الحالات (3،5،6،7) بدرجات تراوحت (27-29) من(29)ن، بينما سجلت الحالتين(1،4) درجات فوق المتوسط (15،19) من(29)ن، بينما سجلت الحالة من(2) نتيجة تحت المتوسط بدرجة (10)ن.

أمّا تلاميذ السنة **الثالثة** فيظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت جيّدة جدا لدى الحالات (8-17) بدرجات تراوحت (27-29) من(29)ن، وفوق المتوسط في الحالات (18-22) بدرجات تراوحت (20-23) من(29)ن .

أمّا تلاميذ السنة **الرابعة** فكانت نتائجهم كانت جيّدة جدا لدى الحالتين (23،24) بدرجات تراوحت (29/29)ن، وفوق المتوسط في الحالة (25) بدرجةت تراوحت (20) من(29)ن.

وأمّا تلاميذ السنة **الخامسة**، فكانت جيّدة جدا لدى الحالات (26،27،29،30) بدرجات تراوحت (27-29) من(29)ن، وفوق المتوسط في الحالة (28) بدرجة قدرت بـ(20) من(29)ن.

وبهذا كانت نتائج تلاميذ الطور الأول والثاني المستفيدين من الزرع القوقعي تتراوح ما بين فوق المتوسط إلى جيدة جدا لدى معظم الحالات، عدا حالة واحدة في السنة الثانية كانت نتائجها تحت المتوسط، وهذا الاختلاف في استراتيجية **تحويل الحرف الشفهي إلى كتابي** الذي يعود بالدرجة الأولى لدى هذه الحالات إلى الاختلاف في التمييز والإدراك السمعي المتماشين مع الخبرة السمعية أي سن الزرع القوقعي، خاصةً على مستوى التمييز السمعي للحروف و بالأخص المتقاربة منها في الصفة أو

مخرج الصوت مثل:"**الثاء والذال، السين والزاي والصاد، الحاء والهاء**"، وكذا مختلف المعطيات العيادية خاصةً سن حدوث الصمم قبل أو بعد اكتساب اللغة، وكذا عامل المتابعة الأرطوفونية والوالدية.

أمّا في بند **كتابة المقاطع عن طريق الإملاء**، فتظهر النتائج متفاوتة ومختلفة عنها مقارنة ببند إملاء الحروف، فيظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت جيدة وفوق المتوسط في حالات، وتحت المتوسط في حالات أخرى، فبالنسبة لتلاميذ **السنة الثانية** كانت النتائج فوق المتوسطة لدى حالات (**3-7**) بحيث تراوحت درجاتهم ما بين (**18-30**) من(**36**)ن، بينما سجلت الحالتين (**1،2**) نتيجة تحت المتوسط بدرجة قدّرت بـ (**10**)ن.

بينما تلاميذ **السنة الثالثة** فكانت النتائج جيدة لدى حالة (**13**) وهي الوحيدة بدرجة قدّرت بـ(**34**) من(**36**)ن، بينما سجلت الحالات (**8،9،10،11،12،14،15**) درجات فوق المتوسط تراوحت ما بين (**24-28**) من(**36**)ن، بينما سجلت الحالات(**16-21**) نتيجة تحت المتوسط بدرجات تراوحت ما بين (**6-14**)ن.

أمّا تلاميذ **السنة الرابعة** فكانت النتائج جيّدة جدا لدى الحالتين (**23،24**) بدرجات تراوحت بين (**33-35**) من(**36**)ن، بينما سجلت الحالة (**25**) فكانت نتيجتها ضعيفة بدرجة (**36/08**)ن.

وأمّا تلاميذ السنة **الخامسة**، فكانت جيّدة لدى الحالات (**27،29،30**) بدرجات تراوحت (**32-34**) من(**36**)ن، وفوق المتوسط لدى الحالة (**26**) بدرجة قدرت بـ(**24**) من(**36**)ن، بينما سجلّت الحالة الحالة (**28**) نتيجة ضعيفة بدرجة قدرت بـ(**6**) من(**36**)ن.

وبالتدقيق في أنواع الأخطاء المرتكبة على مستوى كتابة المقاطع عن طريق الإملاء لدى تلاميذ الطور الأول والثاني ابتدائي المستفيدين من الزرع القوقعي، فكانت على مستوى التمييز السمعي للحروف خاصة المقاطع التي تحتوي على الحروف المتقاربة في النطق صفةً أو مخرجًا مثل:"الثاء والذال، السين والزاي والصاد، الحاء والهاء، الراء واللام، الضاد والظاء" ممّا يجعل أخطاء في تحويل الحرف الشفهي إلى كتابي أثناء كتابة المقاطع القصيرة والطويلة، وهذا سبب اختلاف نتائج التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي وهذا لاختلاف التمييز والإدراك السمعي بينهم .

وعموما دلّت نتائج كتابة المقاطع لدى التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في الطورين الأول والثاني على وجود خلل في **تحويل الحرف الشفهي إلى كتابي**، وهذا الخلل متفاوت بين الحالات لارتباطه أساسا بالطريق الفونولوجي الذي يرتبط لدى هذه الحالات بالتمييز والإدراك السمعي.

أمّا فيما يخص نتائج بند **كتابة الكلمات المزيفة عن طريق الإملاء**، فتظهر النتائج هي الأخرى متفاوتة ومختلفة بين الحالات، وتراوحت هي الأخرى ما بين "تحت متوسط، متوسطة إلى جيدة" لدى مختلف تلاميذ السنوات الدراسية.

فكانت لدى تلاميذ السنة الثانية ضعيفة لدى الحالات (1،2،4) تراوحت ما بين (9-10)ن من (36)ن، بينما سجلت الحالات (3،5،6،7) نتائج فوق المتوسط إلى قريبة من الجيدة أي ما بين (20-30)ن .

أمّا تلاميذ السنة الثالثة، فسجلت الحالات (16-21) نتائج ضعيفة إلى ما تحت المتوسط أي ما بين(6-16)ن، بينما وصلت الحالات (8-15) درجات فوق المتوسط إلى قريبة من الجيد قدرت ما بين (22-30)ن.

أمّا تلاميذ السنة الرابعة، فسجلت الحالتين (23،24) نتائج فوق المتوسط إلى قريبة من الجيد فتراوحت درجاتهم ما بين (24-29)ن، بينما سجلت الحالة (25)ن نتائج ضعيفة بدرجة (36/08)ن.

أمّا درجات تلاميذ السنة الخامسة فكانت جيدة وصلت لدرجة (32)ن، بينما سجلت الحالتين(26،28) نتائج ضعيفة قدرت بـ(6-10)ن.

وبالتدقيق في أنواع الأخطاء المرتكبة على مستوى الكلمات المزيفة عن طريق الإملاء لدى الحالات فهي بالأساس كانت تشمل العديد من القواعد الإملائية: إضافة مد الياء ومد الواو ومد الألف إلى الكلمات المزيفة، حذف أو تعويض حروف بحروف متقاربة منها مثل تعويض السين بالصاد أو السين بالزاي، والوقوف عند التاء المربوطة فتنطق هاءً ونسميها هاء التأنيث فتعوض التاء هاءً أو تحذف تماما، مثل (سجرهْ،ممرّدهْ، نطهْ، دبابَ)، أو كتابة التاء المربوطة عوض التاء المفتوحة، أو كتابة الكلمات الحقيقية عوض المزيفة، وسبب هذه الأخطاء هو من جهة **غياب الطريق المعجمي** الذي يساعد التلميذ

على إيجاد الرسم الكتابي للكلمة، أي تغيب الصورة الذهنية للكلمة أثناء الكتابة فيعتمد التلميذ على ما يسمع فقط ممّا يجعله يقع في بعض هذه الأخطاء، ومن جهة أخرى ضعف التمييز والإدراك السمعي يجعل بعض الحالات تضيف إلى هذه الأخطاء تلك المتعلقة بضعف التمييز السمعي بين الحروف كما لاحظناها سابقا في اختبار التمييز السمعي وربط الكلمة الشفاهية بالصورة وإملاء الحروف والمقاطع.

وعموما دلّت نتائج إملاء الكلمات المزيفة لدى التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في مختلف السنوات الدراسية التي تراوحت ما بين الضعيفة وما فوق المتوسطة إلى المتوسطة و الجيدة على أنها مختلفة حسب الحالات، وهذا يدل على اختلاف مستوى التمييز السمعي بالدرجة الأولى، وكذا اختلاف سلامة **استعمال الطريق دون معجمي** أثناء الكتابة، ممّا ينبئ بصعوبة قدرة هؤلاء التلاميذ على كتابة **كلمات غير المألوفة سواءً المزيفة أو الجديدة .**

2.1.عرض وتحليل نتائج اختبار إملاء الكلمات الحقيقية:

1.2.1. عرض وتحليل نتائج اختبار إملاء الكلمات الحقيقية لدى المجموعة الأولى:

–جدول رقم (52) يبين نتائج اختبار إملاء الكلمات الحقيقية لدى المجموعة الأولى–

رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها
1	150/135	11	150/120	21	150/125
2	150/130	12	150/110	22	150/112
3	150/135	13	150/120	23	150/120
4	150/135	14	150/70	24	150/110
5	150/125	15	150/110	25	150/110
6	150/110	16	150/140	26	150/140
7	150/100	17	150/130	27	150/134
8	150/110	18	150/100	28	150/95
9	150/90	19	150/90	29	150/80
10	150/95	20	150/120	30	150/70

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت متفاوتة بين التلاميذ العاديين في الطورين الأول والثاني لكنها تبقى دائما فوق المتوسط إلى جيدة جدا، فمن خلال مهمة إملاء الكلمات الحقيقية، منها القابلة للتصوير تنتهي بسكون وعددها (20)كلمة، و(20)كلمة قابلة للتصوير تنتهي بالتنوين،

و(20)كلمة أخرى قابلة للتصوير تنتهي بالحركات الثلاث، و(20)كلمة غير قابلة للتصوير، و(20)كلمة تمثل أفعالا و(20)كلمة تمثل نعوتا، و(30)كلمة تمثل أدوات نحوية كالضمائر، وأدوات الإشارة... فمن خلال تفاصيل النتائج المتحصل عليها لدى تلاميذ السنة الثانية، الثالثة، الرابعة والخامسة فكانت نتائجهم تتراوح ما بين (90-140) من(150) درجة وهي نتائج فوق متوسطة إلى حسنة إلى جيدة جدا تبين من جهة أنّ هناك اختلاف بين التلاميذ العاديين في مهمة إملاء الكلمات الحقيقية تعود لخبرة وتمكن التلميذ من مختلف القواعد الإملائية التي تحكمها وحسب نوع الكلمة المعروضة إملائيا من حيث نوعها كـ:اسم، فعل، صفة أو أداة نحوية، وكذا أنها كلمة قابلة للتصوير أو غير قابلة للتصوير، أو انتهائها بحركة إعرابية معينة .

1.2.1. عرض وتحليل نتائج اختبار إملاء الكلمات الحقيقية لدى المجموعة الثانية:

-جدول رقم (53) يبين نتائج اختبار إملاء الكلمات الحقيقية لدى المجموعة الثانية-

رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها
1	150/30	11	150/130	21	150/12
2	150/09	12	150/60	22	150/24
3	150/20	13	150/130	23	150/120
4	150/20	14	150/100	24	150/90
5	150/135	15	150/100	25	150/13
6	150/90	16	150/90	26	150/110
7	150/135	17	150/26	27	150/140
8	150/80	18	150/17	28	150/20
9	150/90	19	150/27	29	150/130
10	150/140	20	150/13	30	150/120

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ النتائج كانت متفاوتة بين التلاميذ الخاضعين لزراعة القوقعة في الطورين الأول والثاني، بحيث كانت النتائج ما بين الضعيفة إلى ما تحت المتوسط إلى ما فوق المتوسط إلى جيدة، فمن خلال تفاصيل النتائج المتحصل عليها لدى تلاميذ السنة الثانية، الثالثة، الرابعة والخامسة فكانت نتائجهم تتراوح ما بين (09-30) من(150) درجة كنتائج ضعيفة سجلت لدى الحالات (1،2،3،4) في السنة الثانية، ولدى الحالات (17-22) في السنة الثالثة، والحالات (25،28) في

السنتين الرابعة والخامسة، بينما سجلت باقي الحالات في مختلف السنوات الدراسية نتائج تراوحت ما بين فوق متوسطة إلى حسنة إلى جيدة جدا أي ما بين (80-140) درجة عدا الحالة (12) تحصلت على نتيجة تحت المتوسط بدرجة (60)، إذن يتبين من جهة أنّ هناك اختلاف بين التلاميذ الخاضعين لزراعة القوقعة في مهمة إملاء الكلمات الحقيقية التي تعود للخبرة السمعية بالدرجة الأولى ودرجة تمكن التلاميذ من مختلف القواعد الإملائية وحسب نوع الكلمة المعروضة إملائيا من حيث نوعها كـ:اسم، فعل، صفة أو أداة نحوية، وكذا أنها كلمة قابلة للتصوير أو غير قابلة للتصوير، أو انتهائها بحركة إعرابية معينة من جهة أخرى .

3.1.عرض وتحليل نتائج اختبار إملاء النص:

1.3.1. عرض وتحليل نتائج اختبار إملاء النص لدى المجموعة الأولى:

-جدول رقم (54) يبين نتائج اختبار إملاء النص لدى المجموعة الأولى-

رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها
1	46/30	11	46/41	21	46/40
2	46/34	12	46/29	22	46/34
3	46/35	13	46/20	23	46/27
4	46/33	14	46/39	24	46/35
5	46/34	15	46/35	25	46/19
6	46/27	16	46/38	26	46/44
7	46/33	17	46/34	27	46/40
8	46/36	18	46/33	28	46/35
9	46/25	19	46/33	29	46/36
10	46/32	20	46/37	30	46/29

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت متفاوتة بين التلاميذ العاديين في الطورين الأول والثاني لكنها تبقى دائما فوق المتوسط إلى جيدة جدا، فمن خلال تفاصيل النتائج المتحصل عليها لدى تلاميذ السنة الثانية، الثالثة، الرابعة والخامسة، فكانت لدى الحالات (21،26،27) نتائج جيدة تراوحت ما بين (40-44) من(46) درجة، بينما سجل باقي التلاميذ نتائج فوق متوسطة إلى حسنة

تتراوحت ما بين (25-39) من(46) درجة، عدا الحالة (25) فتحصلت على نتيجة تحت المتوسط قدرت بـ(46) درجة.

2.3.1. عرض وتحليل نتائج اختبار إملاء النص لدى المجموعة الثانية:

-جدول رقم (55) يبين نتائج اختبار إملاء النص لدى المجموعة الثانية-

رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها
1	46/03	11	46/11	21	46/10
2	46/01	12	46/33	22	46/08
3	46/19	13	46/32	23	46/25
4	46/24	14	46/14	24	46/31
5	46/38	15	46/22	25	46/08
6	46/24	16	46/25	26	46/18
7	46/27	17	46/10	27	46/28
8	46/35	18	46/08	28	46/41
9	46/29	19	46/09	29	46/04
10	46/35	20	46/20	30	46/42

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت متفاوتة بين التلاميذ العاديين في الطورين الأول والثاني لكنها تبقى دائما فوق المتوسط إلى جيدة جدا، فمن خلال تفاصيل النتائج المتحصل عليها لدى تلاميذ السنة الثانية، الثالثة، الرابعة والخامسة، فكانت لدى الحالتين (28،30) نتائج جيدة تراوحت ما بين (41،42) من(46) درجة، بينما سجلت الحالات (3،11،20،26،14،15) نتائج تحت المتوسط تراوحت ما بين (11-22) درجة، بينما سجلت الحالات(1،2،17،18،19،25،21،22) نتائج ضعيفة تراوحت ما بين (1-10) درجة، بينما سجل باقي التلاميذ نتائج فوق متوسطة إلى حسنة تراوحت ما بين (24-38) من(46) درجة .

2. عرض وتحليل نتائج اختبار التسمية الكتابية:

1.2.عرض وتحليل نتائج اختبار التسمية الكتابية لدى تلاميذ المجموعة الأولى-العاديين-

-جدول رقم (56) يبين نتائج اختبار التسمية الكتابية لدى المجموعة الأولى-

رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها
1	90/71	11	90/79	21	90/80
2	90/60	12	90/80	22	90/81
3	90/61	13	90/80	23	90/80
4	90/63	14	90/81	24	90/90
5	90/74	15	90/81	25	90/79
6	90/78	16	90/78	26	90/90
7	90/78	17	90/81	27	90/82
8	90/81	18	90/78	28	90/83
9	90/80	19	90/83	29	90/80
10	90/78	20	90/80	30	90/90

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت متفاوتة بين التلاميذ العاديين في الطورين الأول والثاني لكنها تبقى دائما حسنة إلى جيدة جدا، فمن خلال تفاصيل النتائج المتحصل عليها لدى تلاميذ السنة الثانية، الثالثة، الرابعة والخامسة، فكانت لدى الحالات (30،26،24) نتائج جيدة جدا تمثلت في الدرجة الكلية في المهمة أي (90/90) درجة، بينما سجل باقي التلاميذ نتائج فوق متوسطة إلى حسنة وجيدة تراوحت ما بين (60-83) من(90) درجة .

2.2.عرض وتحليل نتائج اختبار التسمية الكتابية لدى تلاميذ المجموعة الثانية-

-جدول رقم (57) يبين نتائج اختبار التسمية الكتابية لدى المجموعة الثانية-

رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها
1	90/14	11	90/38	21	90/14
2	90/9	12	90/30	22	90/7

3	90/69	13	90/70	23	90/52
4	90/14	14	90/50	24	90/50
5	90/67	15	90/71	25	90/4
6	90/60	16	90/45	26	90/69
7	90/50	17	90/15	27	90/70
8	90/50	18	90/8	28	90/50
9	90/35	19	90/30	29	90/10
10	90/45	20	90/20	30	90/68

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت متفاوتة بين التلاميذ الخاضعين لزراعة القوقعة في الطورين الأول والثاني لكنها تبقى دائما حسنة إلى جيدة جدا، فمن خلال تفاصيل النتائج المتحصل عليها لدى تلاميذ السنة الثانية، الثالثة، الرابعة والخامسة، فكانت لدى الحالات (1،2،4،11،12،17،18،19،20،21،22،25،29) نتائج تراوحت من الضعيفة إلى تحت متوسطة في المهمة أي (4-38) درجة، بينما سجل باقي التلاميذ نتائج فوق متوسطة إلى حسنة تراوحت ما بين (45-70) من(90) درجة .

3. عرض وتحليل نتائج اختبار تكملة الجمل الآلية كتابيا:

1.3.عرض وتحليل نتائج اختبار تكملة الجمل لدى تلاميذ المجموعة الأولى-العاديين-

-جدول رقم (58) يبين نتائج اختبار تكملة الجمل لدى المجموعة الأولى-

رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها
1	50/27	11	50/39	21	50/39
2	50/36	12	50/34	22	50/43
3	50/30	13	50/47	23	50/37
4	50/31	14	50/48	24	50/50
5	50/35	15	50/43	25	50/49
6	50/37	16	50/45	26	50/45
7	50/30	17	50/45	27	50/50
8	50/30	18	50/40	28	50/48
9	50/35	19	50/40	29	50/38
10	50/43	20	50/40	30	50/50

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت متفاوتة بين التلاميذ العاديين في الطورين الأول والثاني لكنها تبقى دائما فوق المتوسط، حسنة إلى جيدة جدا، فمن خلال تفاصيل النتائج المتحصل عليها لدى تلاميذ السنة الثانية، الثالثة، الرابعة والخامسة، فكانت لدى الحالات (13،14،16،17،24،25،26،27،28،30) نتائج جيدة جدا تراوحت ما بين (45-50) درجة، بينما سجل باقي التلاميذ نتائج فوق متوسطة إلى حسنة وجيدة تراوحت ما بين (27-43) من(50) درجة .

2.2.عرض وتحليل نتائج اختبار تكملة الجمل لدى تلاميذ المجموعة الثانية-

-جدول رقم (59) يبين نتائج اختبار تكملة الجمل لدى المجموعة الثانية-

رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها
1	50/20	11	50/3	21	50/12
2	50/15	12	50/24	22	50/9
3	50/14	13	50/15	23	50/27
4	50/13	14	50/28	24	50/30
5	50/24	15	50/9	25	50/6
6	50/18	16	50/8	26	50/31
7	50/27	17	50/10	27	50/22
8	50/31	18	50/7	28	50/22
9	50/29	19	50/30	29	50/31
10	50/31	20	50/12	30	50/16

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت متفاوتة بين التلاميذ الخاضعين لزراعة القوقعة في الطورين، فمن خلال تفاصيل النتائج المتحصل عليها لدى تلاميذ السنة الثانية، الثالثة، الرابعة والخامسة، فكانت لدى الحالات (10،14،19،23،24،26،29،7،8،9) نتائج فوق متوسطة تراوحت ما بين (27-31) من(50) درجة، أمّا باقي الحالات فتراوحت بين الضعيفة إلى تحت المتوسط أي (3-24) درجة .

4. عرض وتحليل نتائج اختبار التعبير الكتابي بسند بصري:

1.4.عرض وتحليل نتائج اختبار التعبير الكتابي بسند بصري لدى المجموعة الأولى

-جدول رقم (60) يبين نتائج اختبار التعبير الكتابي بسند بصري لدى المجموعة الأولى-

رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها
1	46/27	11	46/30	21	46/27
2	46/30	12	46/29	22	46/35
3	46/28	13	46/28	23	46/40
4	46/31	14	46/31	24	46/29
5	46/26	15	46/32	25	46/34
6	46/24	16	46/34	26	46/28
7	46/34	17	46/26	27	46/36
8	46/29	18	46/25	28	46/41
9	46/30	19	46/27	29	46/30
10	46/28	20	46/28	30	46/35

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت متفاوتة بين التلاميذ العاديين في الطورين الأول والثاني لكنها تبقى دائما فوق المتوسط، حسنة إلى جيدة جدا، أي تراوحت ما بين (24-40) من(46) درجة.

2.4.عرض وتحليل نتائج اختبار التعبير الكتابي بسند بصري لدى المجموعة الثانية -

-جدول رقم (61) يبين نتائج اختبار التعبير الكتابي بسند بصري لدى المجموعة الثانية-

رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها
1	46/7	11	46/12	21	46/3
2	46/3	12	46/8	22	46/3
3	46/4	13	46/23	23	46/10
4	46/7	14	46/4	24	46/9
5	46/1	15	46/17	25	46/2
6	46/4	16	46/12	26	46/16
7	46/4	17	46/3	27	46/32

8	46/3	18	46/2	28	46/13
9	46/20	19	46/4	29	46/10
10	46/13	20	46/5	30	46/25

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت متفاوتة بين التلاميذ الخاضعين لزراعة القوقعة في الطورين، فمن خلال تفاصيل النتائج المتحصل عليها لدى تلاميذ السنة الثانية، الثالثة، الرابعة والخامسة، فكانت لدى الحالات (13،27،30) نتائج فوق متوسطة تراوحت ما بين (23-32) من(46) درجة، أمّا باقي الحالات فكانت ضعيفة أي (1-20) درجة .

5. عرض وتحليل نتائج اختبار التعبير الكتابي دون سند بصري:

1.5. عرض وتحليل نتائج اختبار التعبير الكتابي دون سند بصري لدى المجموعة الأولى:

-جدول رقم (62) يبين نتائج اختبار التعبير الكتابي دون سند بصري لدى المجموعة الأولى-

رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها
1	46/29	11	46/29	21	46/35
2	46/28	12	46/29	22	46/32
3	46/30	13	46/29	23	46/37
4	46/29	14	46/30	24	46/38
5	46/24	15	46/31	25	46/36
6	46/25	16	46/32	26	46/36
7	46/35	17	46/27	27	46/32
8	46/30	18	46/24	28	46/37
9	46/31	19	46/25	29	46/39
10	46/29	20	46/30	30	46/37

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت متفاوتة بين التلاميذ العاديين في الطورين الأول والثاني لكنها تبقى دائما فوق المتوسط، حسنة إلى جيدة جدا، أي تراوحت ما بين (24-39) من(46) درجة.

2.5. عرض وتحليل نتائج اختبار التعبير الكتابي دون سند بصري لدى المجموعة الثانية:

-جدول رقم (63) يبين نتائج اختبار التعبير الكتابي دون سند بصري لدى المجموعة الثانية-

رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها
1	46/13	11	46/11	21	46/3
2	46/3	12	46/12	22	46/3
3	46/2	13	46/25	23	46/5
4	46/6	14	46/4	24	46/5
5	46/1	15	46/23	25	46/3
6	46/3	16	46/12	26	46/12
7	46/4	17	46/4	27	46/31
8	46/3	18	46/3	28	46/15
9	46/6	19	46/4	29	46/14
10	46/20	20	46/3	30	46/31

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت متفاوتة بين التلاميذ الخاضعين لزراعة القوقعة في الطورين، فمن خلال تفاصيل النتائج المتحصل عليها لدى تلاميذ السنة الثانية، الثالثة، الرابعة والخامسة، فكانت لدى الحالات (13،27،15،30) نتائج فوق متوسطة تراوحت ما بين (23-31) من(46) درجة، أمّا باقي الحالات فكانت ضعيفة أي (1-20) درجة .

سادسا.الأساليب الإحصائية المستعملة في معالجة البيانات:

لقد تم استخدام كلا من الإحصاء الوصفي والاستدلالي على حد السواء، فبالنسبة للإحصاء الوصفي استعملنا المتوسطات والانحراف المعياري.

أما بالنسبة للإحصاء الاستدلالي وللتأكد من صحة الفرضيات استخدمنا:

- اختبار (ت t .test) لدراسة الفروق بين المجموعتين ولمجموعة واحدة.
- اختبار **كا2** لحساب التجانس بين المجموعتين في متغير الجنس والمستوى الدراسي.

وقد اعتمدنا خلال دراستنا هذه على رزمة البرامج الإحصائية للعلوم الإجتماعية spss، لتحليل مختلف معطيات البحث العلمي (**بوحفص،ج1،2013،ص:35**).

خلاصة الفصل

وهكذا نكون قد تعرضنا في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية للجانب الميداني التي اتبعناها بدءً بالدراسة الاستطلاعية، ثمّ الدراسة الأساسية وذلك بالتطرق للمنهج المستعمل في البحث وكذا الحدود الزمنية والمكانية، مع ذكر خصائص مجموعتي الدراسة وشروط وإجراءات اختيارها، مع ضبط المتغيرات عن طريق أدوات البحث الخاصة بالتناول الإجرائي الأول المتمثلة في اختبار الكتابة واختبارات تقييم نشاط الكتابة وبالأخص التمييز السمعي، التمييز البصري والمعالجة الدلالية، وكذا أدوات جمع البيانات حول مهمة الإملاء والتعبير الكتابي ومن ثمّ طريقة تحليل المستويات اللسانية المقترحة، وفي الأخير عرضنا نتائج المجموعتين في اختبارات التناول الإجرائي الأول والثاني، وهذا كله بغرض جمع المعلومات والبيانات الدقيقة التي تربط بين الجانبين النظري والتطبيقي للوصول إلى نتائج تثبت أو تنفي فرضيات البحث الحالي .

الفصل السادس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

الفصل السادس

- تمهيد

أولا:عرض وتحليل نتائج الفرضيات

ثانيا: تفسير ومناقشة الفرضيات

ثالثا: تحليل المستويات اللسانية من خلال مختلف مهمات الكتابة في ضوء بعض مفاهيم النموذج الخليلي الحديث

رابعا: استنتاج عام للنتائج

خامسا:التوصيات والاقتراحات

تمهيد

يعرض هذا الفصل أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومناقشتها، تفسيرها وربطها بما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج، ويعرض أيضا مجموعة من المقترحات بناءً على ما توصلت إليه هذه الدراسة.

أولا.عرض وتحليل نتائج الفرضيات

1.عرض نتائج الفرضية الأولى:

والتي مفادها ما يلي : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مستوى كتابة الحروف ، المقاطع ، الكلمات المزيفة و التمييز السمعي بين التلاميذ العاديين و التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين داخل المجموعتين وبين المجموعتين".

لدراسة هذه الفرضية وللإجابة على تساؤل البحث المرتبط بها، استخدمت الباحثة ما يلي :

- اختبار (ت) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى كتابة الحروف، المقاطع الكلمات المزيفة والتمييز السمعي بين المتوسط الافتراضي (النظري) و متوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى كتابة الحروف ، المقاطع ، الكلمات المزيفة والتمييز السمعي بين مجموعة الأطفال العاديين ومجموعة الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي، وفيما يلي عرض لمختلف النتائج:

-جدول رقم(64) يبين نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى كتابة الحروف المقاطع ، الكلمات المزيفة والتمييز السمعي بين المتوسط الافتراضي (النظري) ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي-

مجموعة التلاميذ العاديين	حجم العينة	المتوسط الافتراضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري للعينة	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الإحصائية
الحروف	30	14.5	29.00	0	–	29	–	–
المقاطع	30	18	32.46	1.98	40.06	29	2.75	دالة عند 0.01

الكلمات المزيفة	30	18	28.80	2.97	19.88	29	2.75	دالة عند 0.01
التمييز السمعي	30	30	60	0	–	29	–	–
مجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي	حجم العينة	المتوسط الافتراضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري للعينة	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الإحصائية
الحروف	30	14.5	25.46	5.00	12.01	29	2.75	دالة عند 0.01
المقاطع	30	18	21.67	9.11	2.20	29	2.04	دالة عند 0.05
الكلمات المزيفة	30	18	20.03	8.81	1.26	29	2.04	غير دالة عند 0.05
التمييز السمعي	30	30	50.90	11.60	9.86	29	2.75	دال عند 0.01

يتبين من نتائج الجدول رقم (64) ومن تطبيق اختبار (ت) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى كتابة الحروف ، المقاطع ، الكلمات المزيفة والتمييز السمعي بين المتوسط الافتراضي (النظري) ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين و التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ما يلي:

بالنسبة **للتلاميذ العاديين** يتبين من النتائج ما يلي :

- يتمكن كل التلاميذ العاديين بنسبة 100% من التمييز السمعي ومن كتابة الحروف.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في متوسط الكلمات المزيفة والمقاطع بين المتوسط الافتراضي ومتوسط العينة، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية على التوالي : 19.88 ، 40.06 أكبر من قيمة (ت) المجدولة و المساوية (2.75)، حيث أن متوسط الكلمات المزيفة (28.80) والمقاطع (32.46) لمجموعة التلاميذ العاديين أكبر من المتوسط الافتراضي والمساوي (18) ، وهذا يعني أن الأطفال العاديين لهم مستوى مرتفع في كتابة المقاطع والكلمات المزيفة.

بالنسبة **للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي** يتبين من النتائج ما يلي :

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في متوسط كتابة الحروف والتمييز السمعي بين المتوسط الافتراضي ومتوسط العينة، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية على التوالي : 12.01 ، 9.86 أكبر من قيمة (ت) المجدولة و المساوية (2.75) ، حيث أن متوسط كتابة الحروف (25.46) والتمييز السمعي (50.90) لمجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي أكبر من المتوسط

الافتراضي والمساوي على التوالي : 14.5 ، 30 ،و هذا يعني أن الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي لهم مستوى مرتفع في كتابة الحروف والتمييز السمعي.

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 في متوسط كتابة المقاطع بين المتوسط الافتراضي ومتوسط العينة، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية (2.20) أكبر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.04)، حيث أن متوسط كتابة المقاطع (21.67) لمجموعة التلاميذ المستفيدون من الزرع القوقعي أكبر من المتوسط الافتراضي والمساوي (18)، وهذا يعني أن الأطفال العاديون لهم مستوى مرتفع في كتابة المقاطع.

–لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 في متوسط كتابة الكلمات المزيفة بين المتوسط الافتراضي ومتوسط العينة، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية على (1.26) أصغر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.04)، حيث أن متوسط كتابة الكلمات المزيفة (20.03) لمجموعة التلاميذ المستفيدون من الزرع القوقعي تساوي تقريبا المتوسط الافتراضي و المساوي (18)، وهذا يعني أن الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي لهم مستوى متوسط في كتابة الكلمات المزيفة.

–جدول رقم(65)، يبين نتائج تطبيق اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى كتابة الحروف ، المقاطع ، الكلمات المزيفة والتمييز السمعي بين مجموعة التلاميذ العاديين ومجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي–

	العينة التلاميذ	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الاحصائية
الحروف	العاديين	30	29.00	0	3.87	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	25.46	0				
المقاطع	العاديين	30	32.46	1.98	6.34	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	21.67	9.11				
الكلمات المزيفة	العاديين	30	28.80	2.97	5.16	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	20.03	8.81				
التمييز السمعي	العاديين	30	60	0	4.29	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	50.90	11.60				

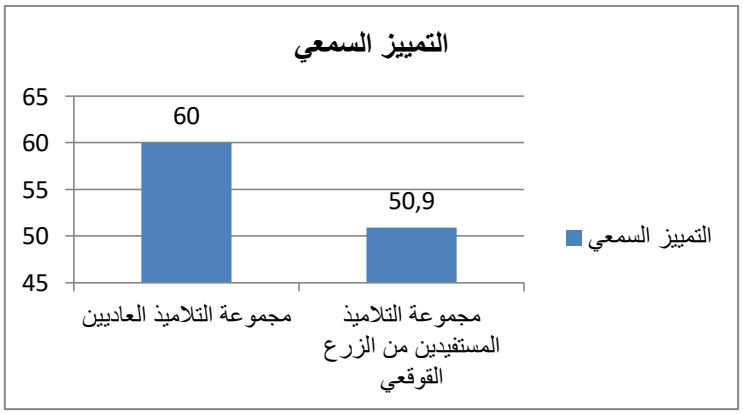
كما يتبين من الجدول رقم (65)، ومن تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى كتابة الحروف ، المقاطع و الكلمات المزيفة و التمييز السمعي بين مجموعة التلاميذ العاديون و مجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ما يلي :

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في متوسط مستوى كتابة الحروف ، المقاطع، الكلمات المزيفة والتمييز السمعي، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية على التوالي : 3.87 ، 6.34 ، 5.16 ، 4.29 أكبر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.66)، حيث أن متوسط كتابة الحروف (29) المقاطع (32.46)، الكلمات المزيفة (28.80) والتمييز السمعي (60) لدى التلاميذ العاديين أكبر من متوسط كتابة الحروف (25.46)، المقاطع (21.67)، الكلمات المزيفة (20.03) والتمييز السمعي (50.90) لدى التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي.

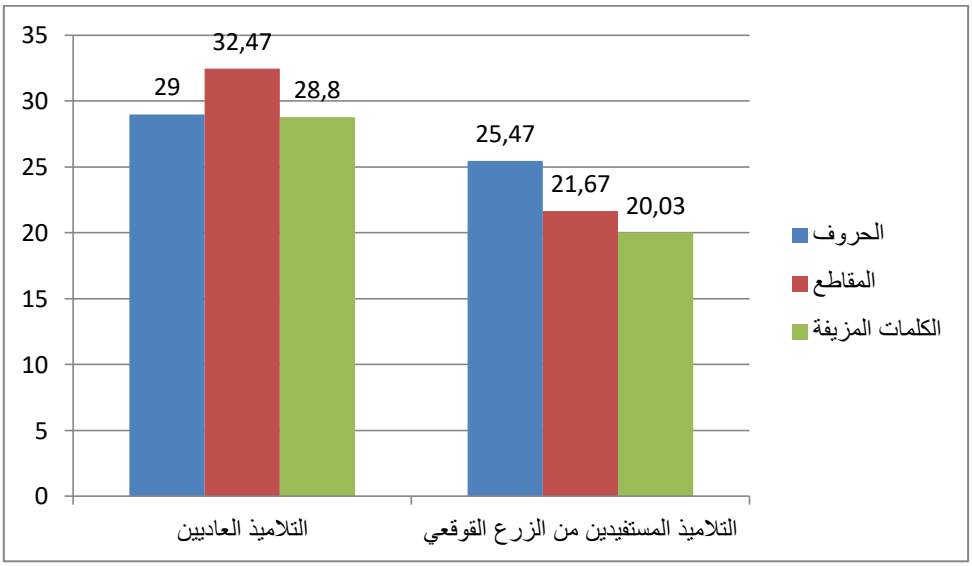
وهذا يعني أنهم التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي يعانون من نقص في كتابة الحروف والمقاطع و الكلمات المزيفة والتمييز السمعي مقارنة بالعاديين والشكلين رقم (14-15) يبين مختلف النتائج .

وبالتالي تحققت فرضية البحث الأولى، ويمكن القول كجواب لها : " توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في كتابة الحروف، والمقاطع والكلمات المزيفة والتمييز السمعي لصالح التلاميذ العاديين".

-شكل رقم (14) يبين نسب توزع متوسط التمييز السمعي بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي-



-شكل رقم (15) يبين نسب توزع متوسط مستوى كتابة الحروف، المقاطع والكلمات المزيفة بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي-



2.عرض نتائج الفرضية الثانية:

والتي مفادها ما يلي : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مستوى كتابة الكلمات بأنواعها عن طريق الإملاء بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين " لدراسة هذه الفرضية.

وللإجابة على تساؤل البحث المرتبط بهذه الفرضية، استخدمت الباحثة ما يلي :

- اختبار (ت) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى كتابة الكلمة بأنواعها عن طريق الإملاء بين المتوسط الافتراضي (النظري) ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى كتابة الكلمة بأنواعها عن طريق الإملاء بين مجموعة التلاميذ العاديين ومجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي .

وفيما يلي عرض لمختلف النتائج:

-جدول رقم(66) يبين نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى كتابة الكلمة بأنواعها عن طريق الإملاء بين المتوسط الافتراضي (النظري) و متوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي-

مجموعة التلاميذ العاديين	حجم العينة	المتوسط الافتراضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري للعينة	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الإحصائية
كلمات غير قابلة للتصوير وتنتهي بسكون	30	10	13.57	2.77	7.04	29	2.75	دالة عند 0.01
كلمات قابلة للتصوير و تنتهي بالتنوين	30	10	12.97	4.45	3.65	29	2.75	دالة عند 0.01
كلمات قابلة للتصوير و تنتهي بالحركات الثلاث	30	10	15.23	3.40	8.43	29	2.75	دالة عند 0.01
كلمات غير قابلة للتصوير	30	10	14.83	2.69	9.83	29	2.75	دالة عند 0.01
كلمات عبارة عن أفعال	30	10	15.53	3.14	9.66	29	2.75	دالة عند 0.01
كلمات عبارة عن نعوت	30	10	15.13	3.34	8.42	29	2.75	دالة عند 0.01
أدوات نحوية	30	15	25.00	4.35	12.57	29	2.75	دالة عند 0.01
الدرجة الكلية كلمات الإملاء الحقيقية	30	75	112.26	19.38	10.53	29	2.75	دالة عند 0.01
مجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي	**حجم العينة**	**المتوسط الافتراضي**	**متوسط العينة**	**الانحراف المعياري للعينة**	**قيمة(ت) المحسوبة**	**درجة الحرية**	**قيمة (ت) المجدولة**	**الدلالة الإحصائية**
كلمات غير قابلة للتصوير و تنتهي بسكون	30	10	8.16	6.90	1.45	29	2.02	غير دالة عند 0.05
كلمات قابلة للتصوير و تنتهي بالتنوين	30	10	8.33	7.02	-1.3	29	2.04	غير دالة عند 0.05
كلمات قابلة للتصوير و تنتهي بالحركات الثلاث	30	10	9.10	7.11	-0.69	29	2.04	غير دالة عند 0.05
كلمات غير قابلة للتصوير	30	10	9.67	8.38	-0.22	29	2.04	غير دال عند 0.05
كلمات عبارة عن أفعال	30	10	9.63	7.46	-0.27	29	2.04	غير دال عند 0.05
كلمات عبارة عن نعوت	30	10	6.74	6.74	0.38	29	2.04	غير دال عند 0.05
أدوات نحوية	30	15	7.95	7.95	2.41	29	2.04	دال عند

								0.05
الدرجة الكلية كلمات الإملاء الحقيقية	30	75	73.86	48.65	0.128	29	2.04	غير دال عند 0.05

يتبين من نتائج الجدول رقم (66) ومن تطبيق اختبار (ت) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى كتابة الكلمات بأنواعها عن طريق الإملاء بين المتوسط الافتراضي (النظري) ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين و التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ما يلي:

بالنسبة **للتلاميذ العاديين** يتبين من النتائج ما يلي :

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في متوسط مستوى كتابة الكلمات بأنواعها عن طريق الإملاء(كلمات تنتهي بسكون ، كلمات تنتهي بالتنوين ، كلمات تنتهي بالحركات، كلمات غير قابلة للتصوير، كلمات عبارة عن أفعال، كلمات عبارة عن نعوت ، أدوات نحوية) بين المتوسط الافتراضي و متوسط العينة ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية على التوالي : 7.04 ، 3.65 ، 8.43 ، 9.83 ، 9.66 ، 8.42 ، 12.57 ، 10.53 أكبر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.75)، حيث أن متوسط الكلمات بأنواعها عن طريق الإملاء: كلمات تنتهي بسكون (13.57) وكلمات تنتهي بالتنوين(12.97)، تنتهي بحركات (15.23)، كلمات غير قابلة للتصوير (14.83)، كلمات عبارة عن أفعال (15.53)، كلمات عبارة عن نعوت (15.13) أدوات نحوية (25) الدرجة الكلية (112.26) لمجموعة التلاميذ العاديين أكبر من المتوسط الافتراضي، وهذا يعني أن الأطفال العاديين لهم مستوى مرتفع في كتابة الكلمات بأنواعها عن طريق الإملاء.

بالنسبة **للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي** يتبين من النتائج ما يلي :

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 في متوسط كتابة الأدوات النحوية بين المتوسط الافتراضي و متوسط العينة، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية (2.41) أكبر من قيمة (ت) المجدولة و المساوية (2.04)، حيث أن متوسط كتابة الأدوات النحوية (7.95) لمجموعة التلاميذ المستفيدون من الزرع القوقعي أصغر من المتوسط الافتراضي والمساوي (15) وهذا يعني أن الأطفال العاديون لهم مستوى منخفض في كتابة الأدوات النحوية.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 في متوسط كتابة الكلمات بأنواعها عن طريق الإملاء : كلمات تنتهي بسكون ، كلمات تنتهي بالتنوين ، كلمات تنتهي بالحركات، كلمات غير قابلة للتصوير، كلمات عبارة عن أفعال ، كلمات عبارة عن نعوت، الدرجة الكلية بين المتوسط الافتراضي و متوسط العينة ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية على التوالي : 1.45 ، 1.3 ، 0.69 ، 0.22 ، 0.27 ، 0.38 ، 0.13 أصغر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.02)، حيث أن متوسط كتابة الكلمات بأنواعها عن طريق الإملاء : كلمات تنتهي بسكون (8.16)، كلمات تنتهي بالتنوين (8.33)، كلمات تنتهي بالحركات (9.10)، كلمات غير قابلة للتصوير(9.67)، كلمات عبارة عن أفعال (9.63)، كلمات عبارة عن نعوت (10.47)، الدرجة الكلية (73.86) لمجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي تساوي تقريبا المتوسط الافتراضي، وهذا يعني أن الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي لهم مستوى متوسط في كتابة الكلمات بأنواعها عن طريق الإملاء : كلمات تنتهي بسكون، كلمات تنتهي بالتنوين، كلمات تنتهي بالحركات، كلمات غير قابلة للتصوير، كلمات عبارة عن أفعال، كلمات عبارة عن نعوت.

-جدول رقم(67)، يبين نتائج تطبيق اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى كتابة الكلمة بأنواعها عن طريق الإملاء بين مجموعة التلاميذ العاديين و مجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي-

	العينة التلاميذ	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الاحصائية
كلمات قابلة للتصوير تنتهي بسكون	العاديين	30	13.57	2.77	3.97	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	8.16	6.90				
كلمات قابلة للتصوير تنتهي بالتنوين	العاديين	30	12.97	4.45	3.05	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	8.33	7.02				
كلمات قابلة للتصوير تنتهي بالحركات الثلاث	العاديين	30	15.23	3.40	4.26	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	9.10	7.11				
كلمات غير قابلة للتصوير	العاديين	30	14.83	2.69	3.21	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	9.67	8.38				
كلمات عبارة عن أفعال	العاديين	30	15.53	3.14	3.99	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	9.63	7.46				

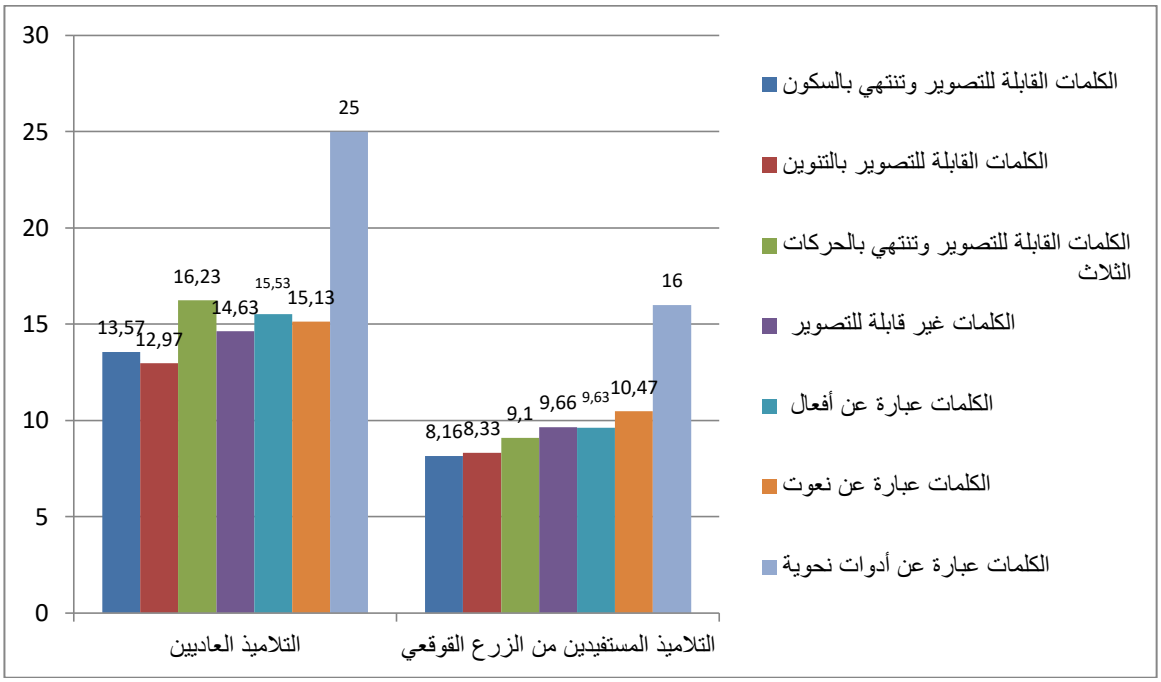
كلمات عبارة عن نعوت	العاديين	30	15.13	3.34	3.40	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	10.47	6.74				
أدوات نحوية	العاديين	30	25	4.35	3.92	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	18.50	7.95				
كلمات الإملاء الحقيقية	العاديين	30	112.26	19.38	4.02	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	73.86	48.65				

كما يتبين من الجدول رقم (67)، ومن تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى كتابة الكلمات بأنواعها عن طريق الإملاء : كلمات تنتهي بسكون، كلمات تنتهي بالتنوين ، كلمات تنتهي بالحركات ، كلمات غير قابلة للتصوير، كلمات عبارة عن أفعال ، كلمات عبارة عن نعوت وأدوات نحوية بين مجموعة التلاميذ العاديين ومجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ما يلي :

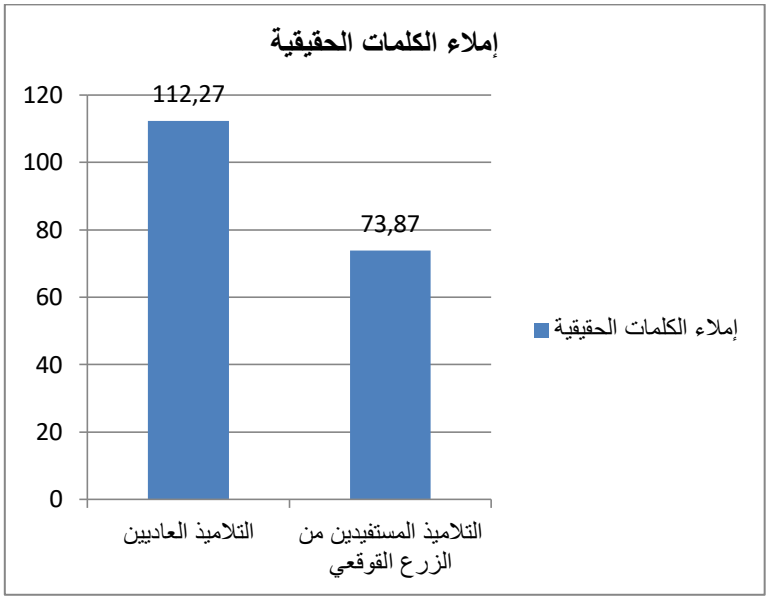
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في متوسط مستوى كتابة الكلمات بأنواعها عن طريق الإملاء : كلمات تنتهي بسكون، كلمات تنتهي بالتنوين، كلمات تنتهي بالحركات، كلمات غير قابلة للتصوير، كلمات عبارة عن أفعال، كلمات عبارة عن نعوت وأدوات نحوية، الدرجة الكلية حيث أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية على التوالي : 3.97 ، 3.05 ، 4.26 ، 3.21 ، 3.99 ، 3.40 ، 3.92 ، 4.02 أكبر من قيمة (ت) المجدولة و المساوية (2.66)، حيث أن متوسط كتابة الكلمة بأنواعها عن طريق الإملاء : كلمات تنتهي بسكون(13.57)، كلمات تنتهي بالتنوين (12.97)، كلمات تنتهي بالحركات(15.23)، كلمات غير قابلة للتصوير(14.83)، كلمات عبارة عن أفعال (15.53)، كلمات عبارة عن نعوت (15.13) وأدوات نحوية (25)، الدرجة الكلية (112.26) لدى التلاميذ العاديين أكبر من متوسط كتابة الكلمة بأنواعها عن طريق الإملاء : كلمات تنتهي بسكون (8.16)، كلمات تنتهي بالتنوين (8.33)، كلمات تنتهي بالحركات (9.10)، كلمات غير قابلة للتصوير(9.67) ، كلمات عبارة عن أفعال (9.63) ، كلمات عبارة عن نعوت (10.47) وأدوات نحوية (18.50)، الدرجة الكلية (73.86) لدى التلاميذ المستفيدون من الزرع القوقعي، وهذا يعني أن التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي يعانون من نقص في كتابة الكلمات بأنواعها عن طريق الإملاء مقارنة بالعاديين والشكل رقم (16،17) يبين مختلف النتائج .

و بالتالي تحقق فرضية البحث الثانية ويمكن القول كجواب لها : " توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط مستوى كتابة الكلمات بأنواعها عن طريق الإملاء بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في كتابة لصالح التلاميذ العاديين".

-شكل رقم (16) يبين نسب توزع متوسط مستوى كتابة الكلمات القابلة للتصوير وغير قابلة للتصوير بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي-



-شكل رقم (17) يبين نسب توزع متوسط مستوى إملاء الكلمات الحقيقية بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي-



3.عرض نتائج الفرضية الثالثة:

والتي مفادها ما يلي : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين " لدراسة هذه الفرضية وللإجابة على تساؤل البحث المرتبط بهذه الفرضية ، استخدمت الباحثة ما يلي :

- اختبار (ت) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء بين المتوسط الافتراضي (النظري) ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء بين مجموعة الأطفال العاديين ومجموعة الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي.

وفيما يلي عرض لمختلف النتائج:

-جدول رقم(68) يبين نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء بين المتوسط الافتراضي (النظري) و متوسط العينة لدى التلاميذ العاديين و الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي.

مجموعة التلاميذ العاديين	حجم العينة	المتوسط الافتراضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري للعينة	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	30	1	1.83	0.38	12.04	29	2.75	دال عند 0.01
المحور الثاني	30	2	3.17	0.74	8.55	29	2.75	دال عند 0.01
المحور الثالث	30	2	2.06	0.94	0.38	29	2.04	غير دال عند 0.05
المحور الرابع	30	8	10.97	3.03	5.35	29	2.75	دال عند 0.01
المحور الخامس	30	2	2.86	1.14	4.17	29	2.75	دال عند 0.01
المحور السادس	30	4	6.23	1.27	9.57	29	2.75	دال عند 0.01
المحور السابع	30	1	1.70	0.59	6.43	29	2.75	دالة عند 0.01
المحور الثامن	30	1	1.86	0.50	9.35	29	2.75	دالة عند

								0.01
المحور التاسع	30	2	2.67	0.99	3.67	29	2.75	دال عند 0.01
الدرجة الكلية	30	23	33.37	5.62	10.09	29	2.75	دال عند 0.01
مجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي	**حجم العينة**	**المتوسط الافتراضي**	**متوسط العينة**	**الانحراف المعياري للعينة**	**قيمة(ت) المحسوبة**	**درجة الحرية**	**قيمة (ت) المجدولة**	**الدلالة الإحصائية**
المحور الأول	30	1	1.23	0.62	2.04	29	2.04	دال عند 0.05
المحور الثاني	30	2	1.90	1.51	0.36	29	2.04	غير دال عند 0.05
المحور الثالث	30	2	1.45	1.45	2.006	29	2.04	غير دال عند 0.05
المحور الرابع	30	8	5.86	4.25	2.74	29	2.75	دال عند 0.01
المحور الخامس	30	2	1.73	1.14	1.27	29	2.04	غير دال عند 0.05
المحور السادس	30	4	4.27	2.87	0.51	29	2.04	غير دال عند 0.05
المحور السابع	30	1	1.17	0.69	1.31	29	2.04	غير دالة عند 0.05
المحور الثامن	30	1	1.80	0.61	7.18	29	2.75	دالة عند 0.01
المحور التاسع	30	2	1.73	1.28	1.14	29	2.04	غير دال عند 0.05
الدرجة الكلية	30	23	21.17	11.96	0.83	29	2.04	غير دال عند 0.05

يتبين من نتائج الجدول رقم (68) ومن تطبيق اختبار (ت) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء بين المتوسط الافتراضي (النظري) ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ما يلي:

بالنسبة **للتلاميذ العاديين** يتبين من النتائج ما يلي :

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور (الأول، الثاني، الرابع، الخامس، السادس، السابع، الثامن، التاسع، الدرجة الكلية)

بين المتوسط الافتراضي ومتوسط العينة ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية على التوالي : 12.04 ، 8.55 ، 5.35 ، 4.17 ، 9.57 ، 6.43 ، 9.35 ، 3.67 ، 10.09 أكبر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.75)، حيث أن متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحاور الأول (1.83)، الثاني (3.17)، الرابع (10.97)، الخامس (2.86)، السادس (6.23)، السابع (1.70)، الثامن(1.86)، التاسع(2.67)، الدرجة الكلية (33.37) لمجموعة التلاميذ العاديين أكبر من المتوسط الافتراضي، وهذا يعني أن الأطفال العاديون لهم مستوى مرتفع تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور (الأول، الثاني، الرابع، الخامس، السادس، السابع، الثامن، التاسع، الدرجة الكلية).

– لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 في متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور الثالث بين المتوسط الافتراضي ومتوسط العينة، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية (0.38) أصغر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.04)، حيث أن متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور الثالث (2.06) لمجموعة التلاميذ العاديين تساوي تقريبا المتوسط الافتراضي (2)، وهذا يعني أن الأطفال العاديين لهم مستوى متوسط في تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور الثالث.

بالنسبة **للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي** يتبين من النتائج ما يلي :

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحاور الرابع ، الثامن بين المتوسط الافتراضي و متوسط العينة ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية على التوالي: 2.75 ، 7.18 أكبر من القيمة (ت) المجدولة و المساوية (2.75)، حيث أن متوسط تطبيق القواعد الإملائية في المحور الرابع (5.86) لمجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي أصغر من المتوسط الافتراضي (8)، بينما متوسط تطبيق القواعد الإملائية في المحور الثامن (1.80) لمجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي أكبر من المتوسط الافتراضي (1)، وهذا يعني أن الأطفال العاديين لهم مستوى مرتفع في تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور الثامن ومنخفض في المحور الرابع .

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 في متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور الأول بين المتوسط الافتراضي ومتوسط العينة، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة

والمساوية (2.04) أكبر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.04)، حيث أن متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور الأول (1.23) لمجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي أكبر من المتوسط الافتراضي والمساوي (1)، وهذا يعني أن الأطفال العاديين لهم مستوى مرتفع في متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور الأول.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 في متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور الثاني، الثالث، الخامس، السادس، السابع، التاسع، الدرجة الكلية بين المتوسط الافتراضي و متوسط العينة ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية على التوالي : 0.36 ، 2.006 ، 1.27 ، 0.51 ، 1.31 ، 1.14 ، 0.83 أصغر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.04)، حيث أن متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور الثاني، الثالث، الخامس، السادس، السابع، التاسع، الدرجة الكلية لمجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي تساوي تقريبا المتوسط الافتراضي، وهذا يعني أن التلاميذ العاديين لهم مستوى متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور : الثاني، الثالث، الخامس، السادس، السابع، التاسع، الدرجة الكلية.

-جدول رقم(69)، يبين نتائج تطبيق اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء بين مجموعة التلاميذ العاديين و مجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي-

	العينة التلاميذ	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الاحصائية
المحور الأول	العاديين	30	1.83	0.38	4.49	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	1.23	0.62				
المحور الثاني	العاديون	30	3.17	0.74	4.10	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	1.90	1.51				
المحور الثالث	العاديون	30	2.06	0.94	1.89	58	2.00	غير دالة عند 0.05
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	1.45	1.45				
المحور الرابع	العاديين	30	10.97	3.03	5.34	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	5.86	4.25				
المحور الخامس	العاديين	30	2.86	1.14	3.85	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	1.73	1.14				

المحـــــور السادس	العاديين	30	6.23	1.27	3.42	58	2.66	دالـــة عنـــد 0.01
	المســـتفيدين مـــن الزرع القوقعي	30	4.27	2.87				
المحـــــور السابع	العاديين	30	1.70	0.59	3.18	58	2.66	دالـــة عنـــد 0.01
	المســـتفيدين مـــن الزرع القوقعي	30	1.17	0.69				
المحـــــور الثامن	العاديين	30	1.86	0.50	0.40	58	2.00	غير دالة عند 0.05
	المســـتفيدين مـــن الزرع القوقعي	30	1.80	0.61				
المحـــــور التاسع	العاديين	30	2.67	0.99	3.14	58	2.66	دالـــة عنـــد 0.01
	المســـتفيدين مـــن الزرع القوقعي	30	1.73	1.28				
الدرجـــة الكلية	العاديين	30	33.37	5.62	5.05	58	2.66	دالـــة عنـــد 0.01
	المســـتفيدين مـــن الزرع القوقعي	30	21.17	11.96				

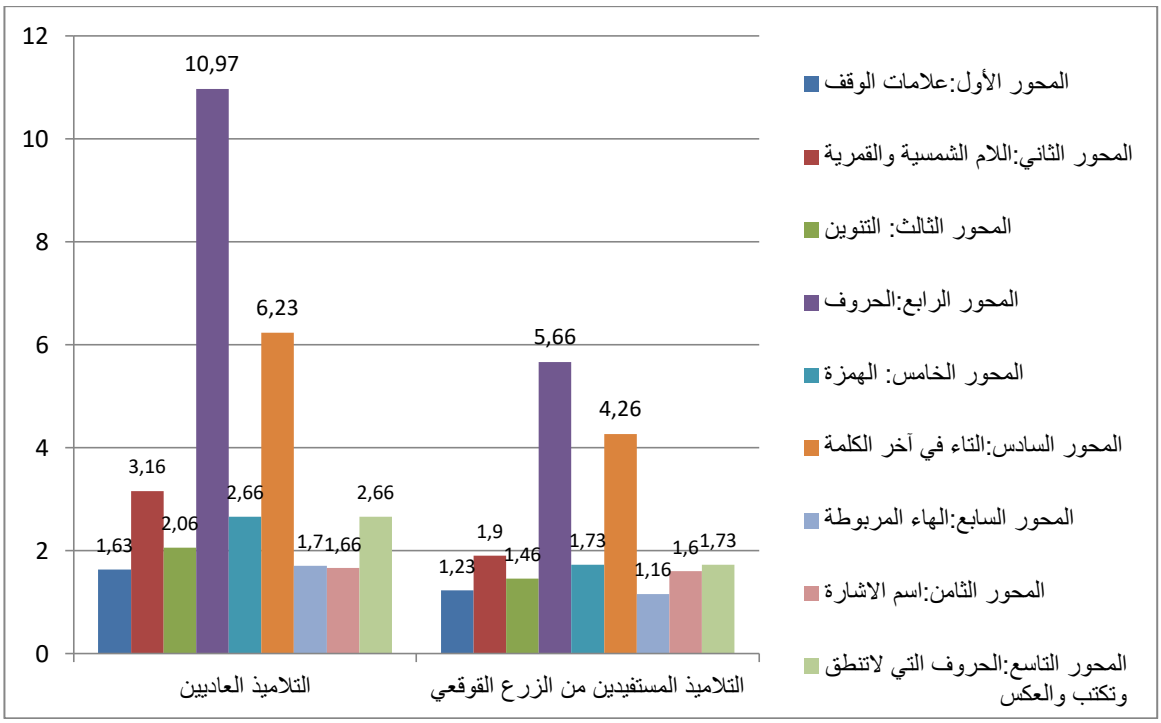
كما يتبين من الجدول رقم (69)، ومن تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحاور: الأول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السادس، السابع، الثامن، التاسع، الدرجة الكلية بين مجموعة التلاميذ العاديين ومجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ما يلي :

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور: الأول، الثاني، الرابع، الخامس، السادس، السابع، التاسع، الدرجة الكلية، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية على التوالي : 4.49 ، 4.10 ، 5.34 ، 3.85 ، 3.42 ، 3.18 ، 3.14 ، 5.05 أكبر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.66)، حيث أن متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور: الأول، الثاني، الرابع، الخامس، السادس، السابع، التاسع، الدرجة الكلية لدى التلاميذ العاديين أكبر من متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور: الأول، الثاني الرابع، الخامس، السادس، السابع، التاسع، الدرجة الكلية لدى التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، وهذا يعني أن التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي يعانون من نقص في تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور: الأول، الثاني، الرابع، الخامس، السادس، السابع، التاسع، الدرجة الكلية مقارنة بالتلاميذ العاديين.

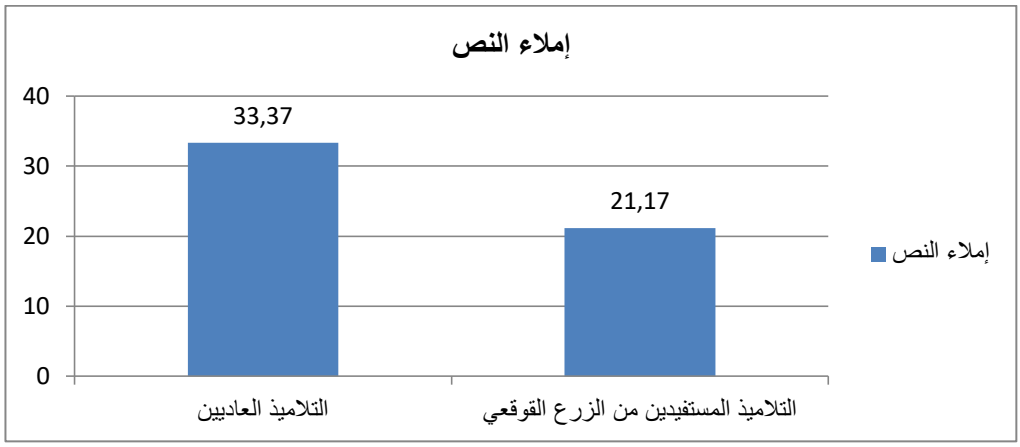
– لاتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 في متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور: الثالث و الثامن ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية على التوالي : 1.87، 0.40 أصغر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.00)، حيث أن متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور: الثالث والثامن لدى التلاميذ العاديون تساوي تقريبا متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور: الثالث والثامن لدى التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي.

وبالتالي يمكن القول كجواب للفرضية : " توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحاور: الأول، الثاني، الرابع، الخامس، السادس ، السابع ، التاسع، الدرجة الكلية لصالح التلاميذ العاديين ، في حين تتساوى تقريبا المجموعتين في تطبيق القواعد الإملائية في المحور الثالث والثامن".

–شكل رقم (18) يبين نسب توزع متوسط مستوى محاور إملاء النص بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي–



-شكل رقم (19) يبين نسب توزع متوسط إملاء النص بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي-



4.عرض الفرضية الرابعة:

والتي مفادها ما يلي : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإنتاج الكتابي أثناء إنجاز مهمة تكملة الجمل بين التلاميذ العاديين و التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين داخل المجموعة الواحدة وبين المجموعتين " .

ولدراسة هذه الفرضية وللإجابة على تساؤل البحث المرتبط بها، استخدمت الباحثة ما يلي :

- اختبار (ت) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى الإنتاج الكتابي أثناء إنجاز مهمة تكملة الجمل بين المتوسط الافتراضي (النظري) ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين و التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى الإنتاج الكتابي أثناء إنجاز مهمة تكملة الجمل بين مجموعة التلاميذ العاديين ومجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، وفيما يلي عرض لمختلف النتائج:

-جدول رقم (70) يبين نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى الإنتاج الكتابي أثناء إنجاز مهمة تكملة الجمل بين المتوسط الافتراضي (النظري) ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين و التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي-

مجموعة التلاميذ العاديين	حجم العينة	المتوسط الافتراضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري للعينة	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الإحصائية
أفعال	30	4	6.56	1.33	10.56	29	2.75	دال عند 0.01
صفات	30	6	9.30	2.35	7.68	29	2.75	دال عند 0.01
أسماء مفردة	30	9	14.23	3.14	3.14	29	2.04	غير دال عند 0.05
أسماء جمع	30	6	9.46	2.22	8.53	29	2.75	دال عند 0.01
الدرجة الكلية	30	25	39.56	2.23	11.39	29	2.75	دال عند 0.01
مجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي	**حجم العينة**	**المتوسط الافتراضي**	**متوسط العينة**	**الانحراف المعياري للعينة**	**قيمة(ت) المحسوبة**	**درجة الحرية**	**قيمة (ت) المجدولة**	**الدلالة الإحصائية**
أفعال	30	4	3.30	1.70	2.25	29	2.04	دال عند 0.05
صفات	30	6	4.30	2.08	4.46	29	2.04	دال عند 0.01
أسماء مفردة	30	9	6.46	3.84	3.60	29	2.04	دال عند 0.01
أسماء جمع	30	6	4.76	2.23	3.01	29	2.75	دال عند 0.01
الدرجة الكلية	30	25	18.83	8.75	3.86	29	2.04	دال عند 0.01

يتبين من نتائج الجدول رقم (70) ومن تطبيق اختبار (ت) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى الإنتاج الكتابي أثناء إنجاز مهمة تكملة الجمل بين المتوسط الافتراضي (النظري) ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ما يلي:

بالنسبة **للتلاميذ العاديين** يتبين من النتائج ما يلي :

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في متوسط مستوى الإنتاج الكتابي أثناء إنجاز مهمة تكملة الجمل : أفعال، صفات، أسماء مفردة، أسماء جمع، الدرجة الكلية بين المتوسط الافتراضي ومتوسط العينة، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية على التوالي : 10.56 ، 7.68 ، 9.10 ، 8.53 ، 11.39 أكبر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.75)، حيث أن متوسط مستوى الإنتاج الكتابي أثناء إنجاز مهمة تكملة الجمل لمجموعة التلاميذ العاديين أكبر من المتوسط الافتراضي، وهذا يعني أن الأطفال العاديين لهم مستوى مرتفع في الإنتاج الكتابي أثناء إنجاز مهمة تكملة الجمل .

بالنسبة **للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي** يتبين من النتائج ما يلي :

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في متوسط مستوى الإنتاج الكتابي أثناء إنجاز مهمة تكملة الجمل (صفات، أسماء مفردة، أسماء جمع، الدرجة الكلية) بين المتوسط الافتراضي ومتوسط العينة، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية على التوالي: 4.46 ، 3.60 ، 3.01 ، 3.86 أكبر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.75)، حيث أن متوسط مستوى الإنتاج الكتابي أثناء إنجاز مهمة تكملة الجمل : صفات، أسماء مفردة، أسماء جمع، الدرجة الكلية لمجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي أصغر من المتوسط الافتراضي، وهذا يعني أن التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي لهم مستوى منخفض في مستوى الإنتاج الكتابي أثناء إنجاز مهمة تكملة الجمل: صفات ، أسماء مفردة ، أسماء جمع ، الدرجة الكلية.

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 في متوسط مستوى الإنتاج الكتابي أثناء إنجاز مهمة تكملة الجمل أفعال بين المتوسط الافتراضي و متوسط العينة ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية (2.25) أكبر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.04)، حيث أن متوسط مستوى الإنتاج الكتابي أثناء إنجاز مهمة تكملة الجمل أفعال لمجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي أصغر من المتوسط الافتراضي، وهذا يعني أن الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي لهم مستوى منخفض في مستوى الإنتاج الكتابي أثناء إنجاز مهمة تكملة الجمل أفعال.

-جدول رقم(71)، يبين نتائج تطبيق اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى الإنتاج الكتابي أثناء إنجاز مهمة تكملة الجمل بين مجموعة التلاميذ العاديين و مجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي-

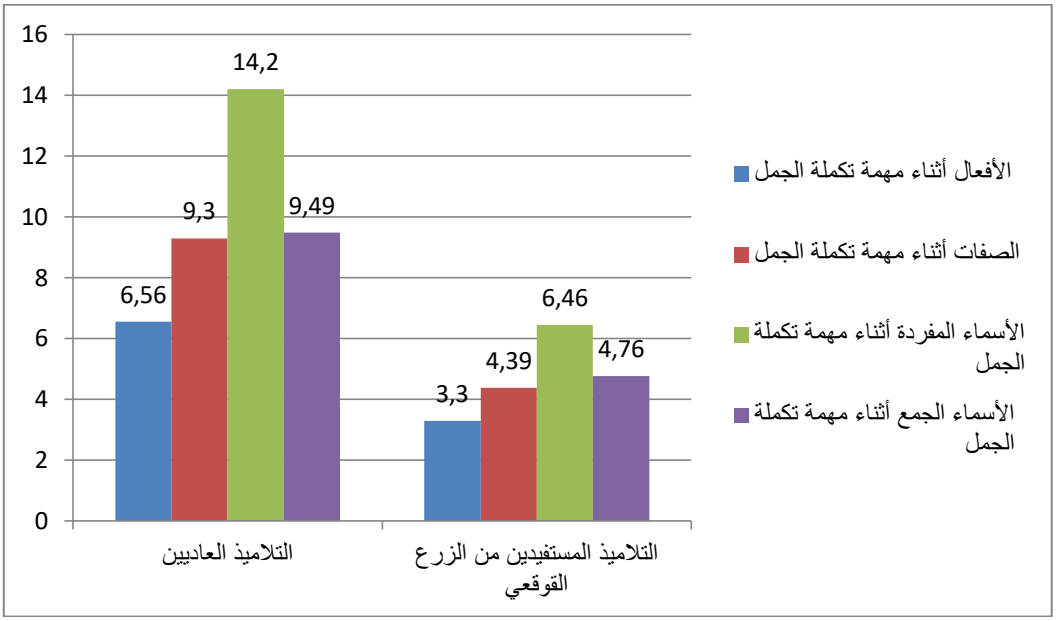
	العينة التلاميذ	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الاحصائية
أفعال	العاديين	30	6.56	1.33	8.27	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	3.30	1.70				
صفات	العاديين	30	9.30	2.35	8.71	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	4.30	2.08				
أسماء مفردة	العاديين	30	14.23	3.14	8.55	58	2.00	غير دالة عند 0.05
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	6.46	3.84				
أسماء جمع	العاديين	30	9.46	2.22	8.16	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	4.76	2.23				
الدرجة الكلية	العاديين	30	39.56	7	10.13	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	18.83	8.75				

كما يتبين من الجدول رقم (71) ومن تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى بين مجموعة التلاميذ العاديين ومجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في متوسط مستوى الإنتاج الكتابي أثناء إنجاز مهمة تكملة الجمل : أفعال، صفات، أسماء مفردة، أسماء جمع، الدرجة الكلية، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية على التوالي : 8.27 ، 8.71 ، 8.55 ، 8.16 ، 10.13 أكبر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.66)، حيث أن متوسط مستوى الإنتاج الكتابي أثناء إنجاز مهمة تكملة الجمل : أفعال صفات، أسماء مفردة، أسماء جمع، الدرجة الكلية أكبر من متوسط مستوى الإنتاج الكتابي للتلاميذ العاديين أكبر من متوسط مستوى إنجاز مهمة تكملة الجمل : أفعال، صفات، أسماء مفردة، أسماء جمع، الدرجة الكلية لدى التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، وهذا يعني أن التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي يعانون من نقص في مستوى الإنتاج الكتابي أثناء إنجاز مهمة تكملة الجمل : أفعال صفات، أسماء مفردة، أسماء جمع، الدرجة الكلية مقارنة بالتلاميذ العاديين والشكل رقم (20) يبين مختلف النتائج .

وبالتالي يمكن القول كجواب للفرضية : " توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في مستوى الإنتاج الكتابي أثناء إنجاز مهمة تكملة الجمل : أفعال، صفات، أسماء مفردة، أسماء جمع، الدرجة الكلية لصالح التلاميذ العاديين" .

-شكل رقم (20) يبين نسب توزع متوسط مستوى الأفعال، الصفات، الاسم المفرد والجمع أثناء مهمة تكملة الجمل بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي-



5.عرض نتائج الفرضية الخامسة:

والتي مفادها ما يلي : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور بين التلاميذ العاديين و التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين داخل المجموعة الواحدة وبين المجموعتين " لدراسة هذه الفرضية وللإجابة على تساؤل البحث المرتبط بهذه الفرضية، استخدمت الباحثة ما يلي:

-اختبار (ت) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور بين المتوسط الافتراضي (النظري) ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي.

- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور بين مجموعة التلاميذ العاديين ومجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، وفيما يلي عرض لمختلف النتائج:

-جدول رقم(72) يبين نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور بين المتوسط الافتراضي (النظري) و متوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي-

مجموعة التلاميذ العاديين	حجم العينة	المتوسط الافتراضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري للعينة	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الإحصائية
الأفعال	30	10	15.70	2.40	12.96	29	2.75	دال عند 0.01
الأسماء	30	21	38.07	2.94	31.72	29	2.75	دال عند 0.01
الأشخاص	30	5	8.97	1.18	18.28	29	2.04	دال عند 0.01
الحيوانات	30	6	10.53	1.38	17.95	29	2.75	دال عند 0.01
الصفات	30	3	5.37	0.76	16.95	29	2.75	دال عند 0.01
الدرجة الكلية	30	45	78.63	7.19	25.60	29	2.75	دال عند 0.01
مجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي	**حجم العينة**	**المتوسط الافتراضي**	**متوسط العينة**	**الانحراف المعياري للعينة**	**قيمة(ت) المحسوبة**	**درجة الحرية**	**قيمة (ت) المجدولة**	**الدلالة الإحصائية**
الأفعال	30	10	5.33	3.41	-7.50	29	2.75	دال عند 0.01
الأسماء	30	21	18.70	13.14	0.96	29	2.04	غير دال عند 0.05
الأشخاص	30	5	5.90	3.03	1.63	29	2.04	غير دال عند 0.05
الحيوانات	30	6	7.80	4.10	2.40	29	2.04	دال عند 0.05
الصفات	30	3	1.73	1.11	6.24	29	2.75	دال عند 0.01
الدرجة الكلية		45	39.47	23.17	-1.30	29	2.04	غير دال عند 0.05

يتبين من نتائج الجدول رقم (72) ومن تطبيق اختبار (ت) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور بين المتوسط الافتراضي (النظري) ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ما يلي:

بالنسبة **للتلاميذ العاديين** يتبين من النتائج ما يلي :

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في متوسط مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور(الأفعال، الأسماء، الأشخاص، الحيوانات، الصفات، الدرجة الكلية) بين المتوسط الافتراضي ومتوسط العينة، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية على التوالي : 12.96 ، 31.72 ، 18.28 ، 17.95 ، 16.95 ، 25.60 أكبر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.75)، حيث أن متوسط مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور لمجموعة التلاميذ العاديين أكبر من المتوسط الافتراضي، وهذا يعني أن الأطفال العاديين لهم مستوى مرتفع في مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور .

بالنسبة **للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي** يتبين من النتائج ما يلي :

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في متوسط مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور: الأفعال، الصفات بين المتوسط الافتراضي و متوسط العينة ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية على التوالي: 7.50 ، 6.24 أكبر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.75)، حيث أن متوسط مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور: الأفعال، الصفات لمجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي أصغر من المتوسط الافتراضي، وهذا يعني أن الأطفال العاديون لهم مستوى منخفض في مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور: الأفعال ، الصفات .

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 في متوسط مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور (الحيوانات) بين المتوسط الافتراضي ومتوسط العينة، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية (3.03) أكبر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.04)، حيث أن متوسط مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور (الحيوانات) لمجموعة التلاميذ المستفيدين من

الزرع القوقعي أكبر من المتوسط الافتراضي، وهذا يعني أن الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي لهم مستوى مرتفع في مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور(الحيوانات).

– لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 في متوسط مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور: الأسماء ، الأشخاص ، الدرجة الكلية بين المتوسط الافتراضي و متوسط العينة ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية على التوالي : 0.96 ، 1.63 ، 1.30 أصغر من قيمة (ت) المجدولة و المساوية (2.04)، حيث أن متوسط مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور: الأسماء، الأشخاص، الدرجة الكلية لمجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي يساوي تقريبا المتوسط الافتراضي، وهذا يعني أن التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي لهم مستوى متوسط في إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور(الأسماء ، الأشخاص ، الدرجة الكلية).

–جدول رقم(73) يبين نتائج تطبيق اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور بين مجموعة التلاميذ العاديين ومجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي–

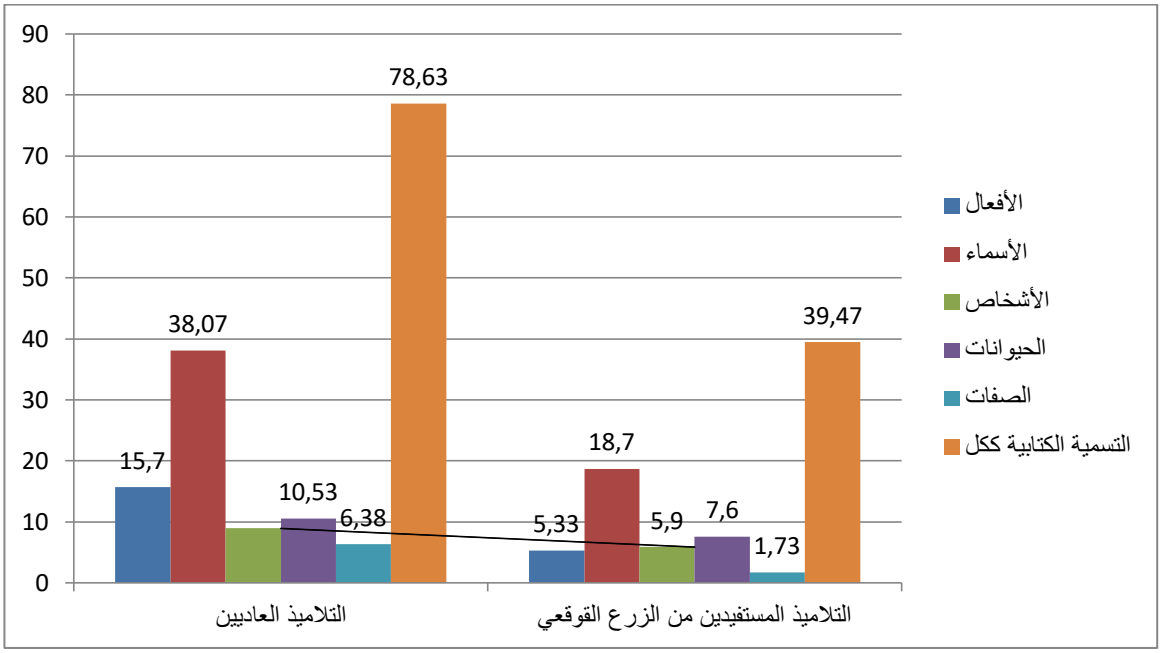
	العينة التلاميذ	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الاحصائية
الأفعال	العاديين	30	2.40	2.40	13.61	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	3.41	3.41				
الأسماء	العاديين	30	2.94	2.94	7.88	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	13.14	13.14				
الأشخاص	العاديين	30	8.96	1.18	5.16	58	2.00	غير دالة عند 0.05
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	5.90	3.03				
الحيوانات	العاديين	30	10.53	1.38	3.46	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	7.80	4.10				
الصفات	العاديين	30	5.37	0.76	14.74	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	1.73	1.11				
الدرجة الكلية	العاديين	30	78.63	7.19	8.84	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	39.47	23.17				

كما يتبين من الجدول رقم (73)، ومن تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور بين مجموعة التلاميذ العاديين ومجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ما يلي :

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في متوسط مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور: الأفعال، الأسماء، الأشخاص، الحيوانات، الصفات، الدرجة الكلية، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية على التوالي : 13.61 ، 7.88 ، 5.16 ، 3.46 ، 14.74 ، 8.84 أكبر من قيمة (ت) المجدولة و المساوية (2.66)، حيث أن متوسط مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور لدى التلاميذ العاديين أكبر من متوسط مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور لدى التلاميذ المستفيدون من الزرع القوقعي، وهذا يعني أن التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي يعانون من نقص في مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور مقارنة بالتلاميذ العاديين والشكل رقم (21) يبين مختلف النتائج .

وبالتالي يمكن القول كجواب للفرضية : " توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة التلاميذ العاديين و التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور لصالح التلاميذ العاديين" .

–شكل رقم (21) يبين نسب توزع متوسط مستوى محاور مهمة التسمية الكتابية بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي–



6.عرض نتائج الفرضية السادسة:

والتي مفادها ما يلي : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية أثناء إنجاز مهمة التعبير الكتابي بسند بصري بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين داخل المجموعة الواحدة و بين المجموعتين " .

ولدراسة هذه الفرضية وللإجابة على تساؤل البحث المرتبط بها، استخدمت الباحثة ما يلي :

- اختبار (ت) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي بسند بصري (النص الأول) : مجال اللغة، مجال الأفكار، مجال التنظيم، مجال الأسلوب بين المتوسط الافتراضي (النظري) ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين و التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط إنجاز مهمة التعبير الكتابي بسند بصري (النص الأول) : مجال اللغة، مجال الأفكار، مجال التنظيم، مجال الأسلوب بين مجموعة الأطفال العاديون ومجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، وفيما يلي عرض لمختلف النتائج:

-جدول رقم(74) يبين نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط إنجاز مهمة التعبير الكتابي بسند بصري (النص الأول) بين المتوسط الافتراضي (النظري) ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والأطفال المستفيدين للزرع القوقعي-

مجموعة التلاميذ العاديين	حجم العينة	المتوسط الافتراضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري للعينة	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الإحصائية
مجال للغة	30	7	8.76	1.65	5.85	29	2.75	دال عند 0.01
مجال الأفكار	30	8	11.70	1.87	10.79	29	2.75	دال عند 0.01
مجال التنظيم	30	3	4.1	0.66	9.10	29	2.75	دال عند 0.01
مجال الأسلوب	30	5	5.97	1.54	3.43	29	2.75	دال عند 0.01
الدرجة الكلية	30	23	30.53	4.18	4.18	29	2.75	دال عند 0.01

مجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي	حجم العينة	المتوسط الافتراضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري للعينة	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الإحصائية
مجال للغة	30	7	3.30	2.90	6.98	29	2.04	دال عند 0.01
مجال الأفكار	30	8	3.30	3.29	7.82	29	2.04	دال عند 0.01
مجال التنظيم	30	3	1.60	1.16	6.59	29	2.04	دال عند 0.01
مجال الأسلوب	30	5	2.23	1.43	10.59	29	2.75	دال عند 0.01
الدرجة الكلية	30	23	10.43	7.82	7.82	29	2.04	دال عند 0.01

يتبين من نتائج الجدول رقم (74) ومن تطبيق اختبار (ت) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي بسند بصري (النص الأول) : مجال اللغة، مجال الأفكار، مجال التنظيم، مجال الأسلوب بين المتوسط الافتراضي (النظري) ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ما يلي:

بالنسبة **للتلاميذ العاديين** يتبين من النتائج ما يلي :

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي بسند بصري (النص الأول) : مجال اللغة، مجال الأفكار، مجال التنظيم، مجال الأسلوب بين المتوسط الافتراضي و متوسط العينة ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية على التوالي : 5.85 ، 10.79 ، 9.10 ، 3.43 ، 4.18 أكبر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.75)، حيث أن متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي بسند بصري (النص الأول) : مجال اللغة، مجال الأفكار، مجال التنظيم، مجال الأسلوب أكبر من المتوسط الافتراضي، وهذا يعني أن الأطفال العاديين لهم مستوى مرتفع في مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي بسند بصري (النص الأول) : مجال اللغة، مجال الأفكار، مجال التنظيم، مجال الأسلوب .

بالنسبة **للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي** يتبين من النتائج ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي بسند بصري (النص الأول) : مجال اللغة، مجال الأفكار، مجال التنظيم، مجال الأسلوب بين المتوسط الافتراضي و متوسط العينة ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية على التوالي: 6.98 ، 7.82 ، 6.59 ، 10.59 ، 8.79 أكبر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.75)، حيث أن متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي بسند بصري (النص الأول) لمجموعة التلاميذ المستفيدون من الزرع القوقعي أصغر من المتوسط الافتراضي، وهذا يعني أن التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي لهم مستوى منخفض في مهمة التعبير الكتابي بسند بصري (النص الأول): مجال اللغة، مجال الأفكار، مجال التنظيم، مجال الأسلوب.

-جدول رقم(75) يبين نتائج تطبيق اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي بسند بصري (النص الأول) بين مجموعة التلاميذ العاديين و مجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي-

	العينة التلاميذ	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الاحصائية
مجال اللغة	العاديين	**30**	**8.76**	**1.65**	**8.96**	**58**	**2.66**	**دالة عند 0.01**
	المستفيدين من الزرع القوقعي	**30**	**3.30**	**2.90**				
مجال الأفكار	العاديين	**30**	**11.70**	**1.87**	**12.14**	**58**	**2.66**	**دالة عند 0.01**
	المستفيدين من الزرع القوقعي	**30**	**3.30**	**3.29**				
مجال التنظيم	العاديين	**30**	**4.1**	**0.66**	**10.23**	**58**	**2.00**	**غير دالة عند 0.05**
	المستفيدين من الزرع القوقعي	**30**	**1.60**	**1.16**				
مجال الأسلوب	العاديين	**30**	**5.97**	**1.54**	**9.72**	**58**	**2.66**	**دالة عند 0.01**
	المستفيدين من الزرع القوقعي	**30**	**2.23**	**1.43**				
الدرجة الكلية	العاديين	**30**	**30.53**	**4.18**	**12.41**	**58**	**2.66**	**دالة عند 0.01**
	المستفيدين من الزرع القوقعي	**30**	**10.43**	**7.82**				

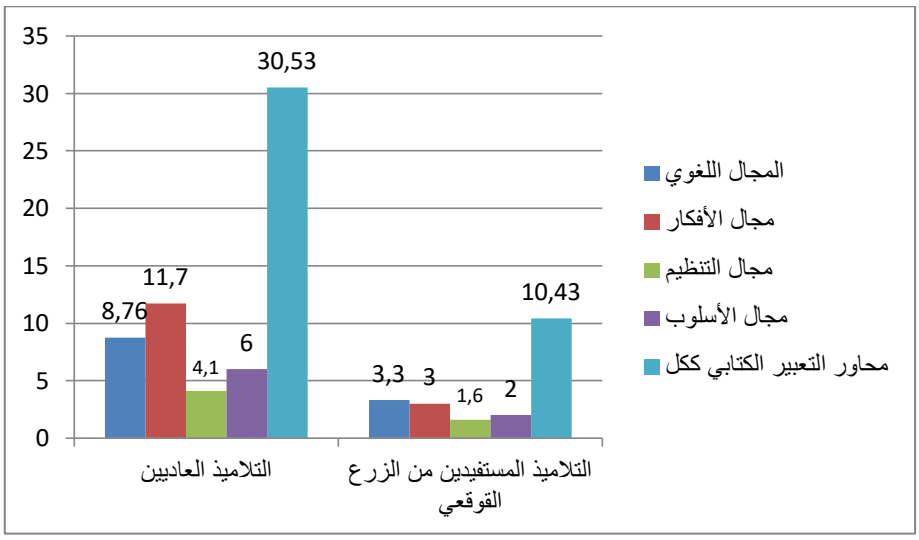
كما يتبين من الجدول رقم (75) ومن تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي بسند بصري (النص الأول) : مجال اللغة، مجال

الأفكار، مجال التنظيم، مجال الأسلوب بين مجموعة التلاميذ العاديين ومجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ما يلي :

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي بسند بصري (النص الأول) : مجال اللغة، مجال الأفكار، مجال التنظيم، مجال الأسلوب، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية على التوالي : 18.96 ، 12.14 ، 10.23 ، 9.72 ، 12.41 أكبر من قيمة (ت) المجدولة و المساوية (2.66)، حيث أن متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي بسند بصري (النص الأول) : مجال اللغة ، مجال الأفكار، مجال التنظيم، مجال الأسلوب أكبر من متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي بسند بصري (النص الأول) : مجال اللغة، مجال الأفكار، مجال التنظيم، مجال الأسلوب لدى التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، وهذا يعني أن التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي يعانون من نقص في مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي بسند بصري (النص الأول) : مجال اللغة ، مجال الأفكار، مجال التنظيم ، مجال الأسلوب مقارنة بالتلاميذ العاديين والشكل رقم(22) يبين مختلف النتائج .

وبالتالي يمكن القول كجواب للفرضية : " توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي بسند بصري (النص الأول) : مجال اللغة، مجال الأفكار، مجال التنظيم، مجال الأسلوب لصالح التلاميذ العاديين" .

–شكل رقم (22) يبين نسب توزع متوسط مستوى محاور مهمة التعبير الكتابي بسند بصري بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي–



7.عرض نتائج الفرضية السابعة :

والتي مفادها ما يلي : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية أثناء إنجاز مهمة التعبير الكتابي دون سند بصري بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين داخل المجموعة الواحدة وبين المجموعتين " .

ولدراسة هذه الفرضية وللإجابة على تساؤل البحث المرتبط بها، استخدمت الباحثة ما يلي :

- اختبار (ت) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي دون سند بصري (النص الثاني) : مجال اللغة ، مجال الأفكار ، مجال التنظيم ، مجال الأسلوب بين المتوسط الافتراضي (النظري) و متوسط العينة لدى التلاميذ العاديين و التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط إنجاز مهمة التعبير الكتابي دون سند بصري (النص الثاني) : مجال اللغة ، مجال الأفكار ، مجال التنظيم ، مجال الأسلوب بين مجموعة الأطفال العاديين ومجموعة الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي، وفيما يلي عرض لمختلف النتائج:

-جدول رقم(76) يبين نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي دون سند بصري (النص الثاني) بين المتوسط الافتراضي (النظري) ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي-

مجموعة التلاميذ العاديين	حجم العينة	المتوسط الافتراضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري للعينة	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الإحصائية
مجال للغة	30	7	8.73	1.55	6.12	29	2.75	دال عند 0.01
مجال الأفكار	30	8	12.10	2.39	9.36	29	2.75	دال عند 0.01
مجال التنظيم	30	3	4.27	1.01	6.84	29	2.75	دال عند 0.01
مجال الأسلوب	30	5	6.17	1.36	4.67	29	2.75	دال عند 0.01
الدرجة الكلية	30	23	31.27	4.46	10.14	29	2.75	دال عند

								0.01
مجموعة االتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي	حجم العينة	المتوسط الافتراضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري للعينة	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الإحصائية
مجال للغة	30	7	3.31	2.89	7.31	29	2.04	دال عند 0.01
مجال الأفكار	30	8	3.33	3.83	6.68	29	2.04	دال عند 0.01
مجال التنظيم	30	3	1.67	1.15	6.32	29	2.04	دال عند 0.01
مجال الأسلوب	30	5	1.33	1.56	12.86	29	2.75	دال عند 0.01
الدرجة الكلية	30	23	9.47	8.69	8.52	29	2.04	دال عند 0.01

يتبين من نتائج الجدول رقم (76) ومن تطبيق اختبار (ت) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي دون سند بصري (النص الثاني) : مجال اللغة ، مجال الأفكار، مجال التنظيم، مجال الأسلوب بين المتوسط الافتراضي (النظري) ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين و التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ما يلي:

بالنسبة للتلاميذ العاديين يتبين من النتائج ما يلي :

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي دون سند بصري (النص الثاني) : مجال اللغة ، مجال الأفكار، مجال التنظيم، مجال الأسلوب بين المتوسط الافتراضي ومتوسط العينة ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية على التوالي : 6.12 ، 9.36 ، 6.84 ، 4.67 ، 10.14 أكبر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.75)، حيث أن متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي دون سند بصري (النص الثاني) : مجال اللغة ، مجال الأفكار ، مجال التنظيم ، مجال الأسلوب أكبر من المتوسط الافتراضي ، وهذا يعني أن الأطفال العاديون لهم مستوى مرتفع في مستوى أثناء إنجاز مهمة التعبير الكتابي دون سند بصري (النص الثاني) : مجال اللغة، مجال الأفكار، مجال التنظيم، مجال الأسلوب .

بالنسبة **للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي** يتبين من النتائج ما يلي :

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي دون سند بصري (النص الثاني) : مجال اللغة ، مجال الأفكار ، مجال التنظيم ، مجال الأسلوب بين المتوسط الافتراضي ومتوسط العينة ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية على التوالي: 7.31 ، 6.68 ، 6.32 ، 12.86 ، 8.52 أكبر من قيمة (ت) المجدولة و المساوية (2.75)، حيث أن متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي دون سند بصري (النص الثاني) لمجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي أصغر من المتوسط الافتراضي ، وهذا يعني أن التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي لهم مستوى منخفض في مهمة التعبير الكتابي دون سند بصري (النص الثاني): مجال اللغة ، مجال الأفكار ، مجال التنظيم ، مجال الأسلوب.

-جدول رقم(77)، يبين نتائج تطبيق اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي دون سند بصري (النص الثاني) بين مجموعة التلاميذ العاديين و مجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي-

	العينة التلاميذ	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الاحصائية
مجال اللغة	العاديين	30	8.73	1.55	9.33	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	3.31	2.89				
مجال الأفكار	العاديين	30	12.10	2.39	10.63	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	3.33	3.83				
مجال التنظيم	العاديين	30	4.27	1.01	9.26	58	2.00	غير دالة عند 0.05
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	1.67	1.15				
مجال الأسلوب	العاديين	30	6.17	1.36	12.76	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	1.33	1.56				
الدرجة الكلية	العاديين	30	31.27	4.46	12.21	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	9.47	8.69				

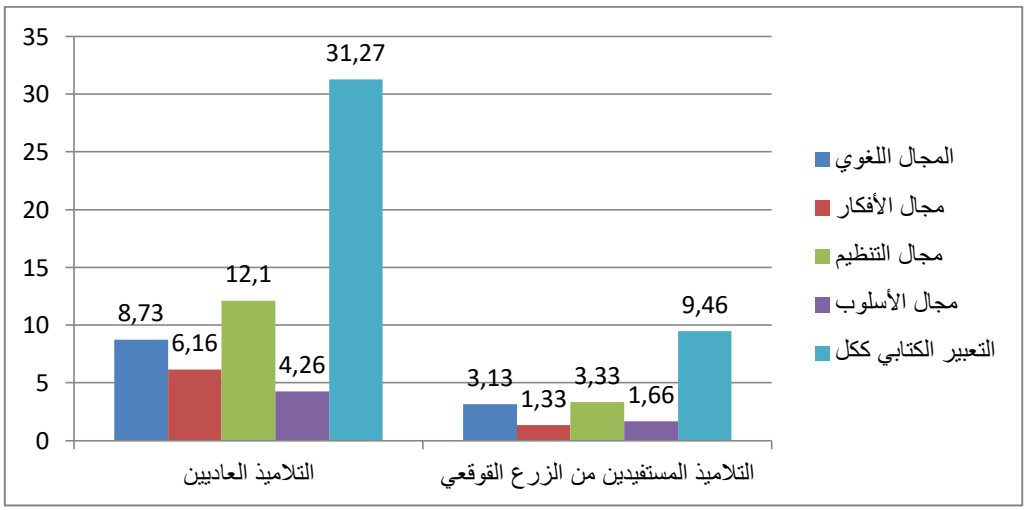
كما يتبين من الجدول رقم (77)، ومن تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي دون سند بصري (النص الثاني) : مجال اللغة ، مجال

الأفكار ، مجال التنظيم ، مجال الأسلوب بين مجموعة التلاميذ العاديين و مجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ما يلي :

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي دون سند بصري (النص الثاني) : مجال اللغة ، مجال الأفكار ، مجال التنظيم ، مجال الأسلوب، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية على التوالي : 9.33 ، 10.63 ، 9.26 ، 12.76 ، 12.21 أكبر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.66)، حيث أن متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي دون سند بصري (النص الثاني) : مجال اللغة ، مجال الأفكار ، مجال التنظيم ، مجال الأسلوب أكبر من متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي دون سند بصري (النص الثاني) : مجال اللغة ، مجال الأفكار مجال التنظيم ، مجال الأسلوب لدى التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، وهذا يعني أن التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي يعانون من نقص في مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي دون سند بصري (النص الثاني) : مجال اللغة ، مجال الأفكار ، مجال التنظيم ، مجال الأسلوب مقارنة بالتلاميذ العاديين و الشكل رقم(23) يبين مختلف النتائج .

و بالتالي يمكن القول كجواب للفرضية : " توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي دون سند بصري (النص الثاني) : مجال اللغة ، مجال الأفكار ، مجال التنظيم ، مجال الأسلوب ولصالح التلاميذ العاديين" .

–شكل رقم (23) يبين توزع متوسط محاور التعبير الكتابي دون سند بصري بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي –



ثانيا: تفسير ومناقشة الفرضيات

تُعتبر مرحلة تفسير النتائج آخر مرحلة من مراحل البحث العلمي انطلاقًا من التساؤلات الرئيسية والفرعية، ومن خلال عرضنا لمشكلة البحث والتي تدور حول دراسة المستويات اللسانية من خلال مختلف مهمات الكتابة والتي تمثلت في الإملاء والإنتاج الكتابي لدى عينة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي مقارنة بالتلميذ العادي، ومن ثمّ تحليل المدونات الكتابية المتحصل عليها من خلال مختلف هذه مهمات في ضوء بعض مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة وبالأخص مستوى الكلمة اللفظة الاسمية والفعلية والبنى التركيبية، وبعد استعراض نتائج البحث نحاول مناقشة وتفسير الفرضيات (العامة والجزئية) في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة .

1. مناقشة نتائج الفرضيات الجزئية

1.1. الفرضية الجزئية الأولى

تنص الفرضية الأولى على أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مستوى كتابة **الحروف، المقاطع، الكلمات المزيفة والتمييز السمعي** عن طريق **الإملاء** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين، داخل وبين المجموعتين.

فمن خلال النتائج المتوصل إليها من تطبيق اختبار –ت– لعينة واحدة لدراسة الفروق في متوسط كتابة الحروف، المقاطع، الكلمات المزيفة والتمييز السمعي بين المتوسط النظري ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، فتمّ التوصل إلى:

أنّ التلاميذ العاديين يتمتعون بتمييز سمعي جيد وصلت نسبته (100%)، وهذا يدل على **سلامة التحليل السمعي** لدى تلاميذ الطورين الأول والثاني من خلال عرض أزواج متماثلة، وأخرى غير متماثلة سمعيًا، وكان الاختلاف يمس حرف واحد على مستوى صفته أو مخرجه التمييزي سواءً في بداية، وسط وآخر الكلمة، ونفس النسبة سجلت أثناء كتابة الحروف إملاءً، وهذا يدل على سلامة **تحويل الحرف الشفهي إلى كتابي**، لأنها أساس الطريق الفونولوجي، وهذا طبيعي متوافق مع سلامة الاستقبال السمعي، كما أنّ لهم مستوى مرتفع عند مستوى دلالة (0.01) في متوسط كتابة المقاطع

والكلمات المزيفة، وهي نتائج جيدة في معظمها لدى التلاميذ العاديين في مختلف السنوات الدراسية وهذا يدل على سلامة **استعمال الطريق دون معجمي** أثناء الكتابة عدا بعض الأخطاء المحتمل الوقوع فيها والتي كانت بسبب **غياب الطريق المعجمي**، لأنّ عن طريق إملاء الكلمات المزيفة والمقاطع نفحص الطريق **دون معجمي للكتابة** أي تغيب الصورة الذهنية للكلمة أثناء الكتابة فيعتمد الطفل على ما يسمع فقط ممّا يجعله يقع في بعض هذه الأخطاء خاصة على مستوى الحروف المتشابهة نطقا أثناء الإملاء مثل التشابه بين الضاد والظاء (**ض–ظ**) أثناء الكتابة نظرا لتشابههما نطقا فأثّر ذلك على كتابة المقاطع التي تحتوي على هذين المقطعين مثل (**ضا–ظي–أض–أظ**)، ونفس الشيء بالنسبة للكلمات المزيفة فكانت أنواع الأخطاء المرتكبة على مستوى الكلمات المزيفة عن طريق الإملاء هي بالأساس كانت تشمل العديد من القواعد الإملائية: إضافة مد الياء ومد الواو ومد الألف مثل (منيك،نوروج، هامام)، وتعويض حروف بحروف متقاربة منها مثل تعويض السين بالصاد أو السين بالزاي، والوقوف عند التاء المربوطة فتنطق هاءً ونسميها هاء التأنيث فتعوض التاء هاءً أو تحذف تماما، مثل (سجرهْ،ممرّدهْ، نطهْ، دبابَ)، أو كتابة التاء المربوطة عوض التاء المفتوحة، أو كتابة الكلمات الحقيقية عوض المزيفة مثلا(حذاء عوض حداء)، وكلها أخطاء شائعة لدى تلاميذ هذه المجموعة ولكن عموما كان متوسط كتابة المقاطع والكلمات المزيفة ذو مستوى مرتفع ممّا ينبئ بقدرة هؤلاء التلاميذ على كتابة **كلمات غير المألوفة سواءً المزيفة أو الجديدة** .

أمّا بالنسبة للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي فكانت نتائجهم من حيث المتوسط ذو مستوى مرتفع في كتابة الحروف أثناء الإملاء والتمييز السمعي عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يعني أنّ أغلبية الحالات المستفيدة من الزرع القوقعي تتميز بكفاءات عالية وكفاءات فوق المتوسط في التمييز السمعي في معظمها عدا بعض الحالات التي سجلت نتائج تحت المتوسط، فتبيّن أنّ أفراد مجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي تتطور لديهم مهارة التمييز السمعي وهذا منطقي نظرا لزيادة الخبرة السمعية كلما زاد زمن استغلال تقنية الزرع القوقعي، كما أن متوسط كتابة الحروف كان ذو مستوى مرتفع وهذا يدل على أنّ أفراد المجموعة الثانية يتميزون بالقدرة على **تحويل الحرف الشفهي إلى كتابي**، الذي يعود بالدرجة الأولى لدى هذه الحالات إلى التمييز والإدراك السمعي المتماشين مع الخبرة السمعية أي سن الزرع القوقعي، خاصةً على مستوى التمييز السمعي للحروف وبالأخص المتقاربة

منها في الصفة أو مخرج الصوت مثل:"**الثاء والذال، السين والزاي والصاد، الحاء والهاء**"، فتقنية الزرع القوقعي بيّنت فعاليتها من خلال النتائج المتحصل عليها مع الحالات المصابة بالصمم خاصةً في استرجاع الوظيفة الاتصالية تدريجيًا وتماشيًا مع سنوات الاستفادة من الزرع القوقعي ومعطيات كل الحالة، منها (سن اكتساب الصمم، الكشف المبكر، الكفالة الأورطوفونية وكثافتها وتدخل المحيط الأسري في التكفل، الاضطرابات المصاحبة،...) .(**Boussebta,quality of life of families with patients on unilateral cochlear implants in Algeria ,2008**).

كما سجل أفراد مجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي مستوى مرتفع في كتابة المقاطع عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يدل على سلامة **تحويل الحرف الشفهي إلى كتابي**، والمتعلق أساسا بالطريق الفونولوجي الذي يرتبط لدى هذه الحالات بالتمييز والإدراك السمعي.

كما سجل أفراد مجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي أثناء كتابة الكلمات المزيفة عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يعني أن تلاميذ هذه المجموعة لهم مستوى متوسط في كتابة الكلمات المزيفة، وبالتدقيق في نتائج هذه المهمة نجد أنّ أنواع الأخطاء المرتكبة على مستوى الكلمات المزيفة عن طريق الإملاء هي بالأساس كانت تشمل العديد من القواعد الإملائية: إضافة مد الياء ومد الواو ومد الألف إلى الكلمات المزيفة، حذف أو تعويض حروف بحروف متقاربة منها مثل تعويض السين بالصاد أو السين بالزاي، والوقوف عند التاء المربوطة فتنطق هاءً ونسميها هاء التأنيث فتعوض التاء هاءً أو تحذف تماما، مثل (سجرهْ،ممرّدهْ، نطهْ، دبابَ)، أو كتابة التاء المربوطة عوض التاء المفتوحة، أو كتابة الكلمات الحقيقية عوض المزيفة، وسبب هذه الأخطاء هو من جهة **غياب الطريق المعجمي** الذي يساعد التلميذ على إيجاد الرسم الكتابي للكلمة، أي تغيب الصورة الذهنية للكلمة أثناء الكتابة فيعتمد التلميذ على ما يسمع فقط ممّا يجعله يقع في بعض هذه الأخطاء، ومن جهة أخرى ضعف التمييز والإدراك السمعي عند بعض الحالات، فكلما كانت الكلمة أكثر تركيبا ومتقاربة في نطق حروفها نقصت كفاءة التلميذ المستفيد من الزرع القوقعي وزادت أخطاؤه، بحيث كان مستوى التلاميذ مرتفع في بند إملاء الحروف والمقاطع وانخفض أثناء بند إملاء الكلمات المزيفة.

مما سبق كانت النتائج على مستوى كل مجموعة، أمّا الفروق بين التلاميذ العاديين والمستفيدين من الزرع القوقعي من خلال تطبيق اختبار-ت- لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق، فدلّت النتائج

على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في متوسط الحروف، المقاطع الكلمات المزيفة والتمييز السمعي، وهذا يعني أنّ التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي يعانون نقص في كتابة الحروف والمقاطع والكلمات المزيفة والتمييز السمعي مقارنة بالعادي، وهذا يرجع لاختلاف التمييز السمعي الذي يؤثر على سلامة تحويل الحرف الشفهي إلى كتابي أثناء مختلف بنود مهمة الإملاء، وهذا ما بينته"Borel Maisonny" أنّ الطفل الأصم يُظهِر تأخرًا في اكتساب الفونيمات التسريبية أمّا إنتاج الصوامت فيكون بطريقة متماثلة (أي إعطاء الفونيمات نفس المخرج والصفة تقريباً)، أمّا التمييز الصوتي بينهما فيتم تدريجيا وبوتيرة مختلفة حسب الحالة، وهذا بعد تحسين الطفل الأصم وتوعيته بالأخطاء المرتكبة (**Dumont,1988,p:97-102**) ، وكذلك بيّنت نتائج دراسة "D.Mandin" وفريقه البحثي حول خصائص نطق الفونيمات لدى الطفل الأصم، أنّ اكتسابه أسرع للفونيمات الأمامية /f-t-b-p/ مقارنةً بالفونيمات الخلفية / k-Š /، وصعوبة واضحة في نطق الفونيمات /s//r//l/، أمّا نطق الفونيمات التسريبية /z-ğ/ فيكون دون احترام صفة الجهر، وهو أمر منطبق أيضا في نطق الفونيمات الانفجارية /g-b-d/. (**Pialloux et al,1975,p:254**).

كما توصلت الباحثة والدكتورة "بوسيتة يمينة" في دراستها حول اكتساب المستوى الفونولوجي للغة لدى الطفل المستفيد من الزرع القوقعي الذي يتدرج في اكتسابه لهذا المستوى بنفس مراحل الاكتساب الطبيعي لدى العادي، ويتلخص في ثلاث مراحل:المستوى الأول الذي يتميز بإنتاجات محدودة ذات أشكال منحرفة للأنماط الفونولوجية، والمستوى الثاني الذي يتميز بظهور التطور الفونولوجي بشكل تدريجي وتزداد مضاعفة الأصوات باكتمال اكتساب الصائتات ثم ظهور الصوامت الأمامية متبوعة بالتسريبية الأمامية، ممّا يدل على أنّ مهارات الإدراك والتمييز السمعي في تحسن مستمر، أمّا المستوى الثالث فيتميز بزوال العمليات الفونولوجية من إبدال وتعويض نحو تطور مستمر إلا أن تطور المستوى الفونولوجي يبقى خاص ومميز ويظل في تطور مستمر بقدر ما تتاح له عوامل عديدة أهمها: الكشف المبكر، التدريب المكثف عبر فترة زمنية طويلة وعامل الخبرة السمعية اللذان يؤديان إلى تحسين المهارات السمعية، نوعية التأهيل والتدريب السمعي والاستراتيجيات الشفوية المستخدمة للتواصل تساعد الطفل على الاستقبال الجيد للمنبهات السمعية الخارجية، وكذا مشاركة الأهل في التأهيل الأرطوفوني (**بوسبتة،2012،ص:11-12**) .

من خلال ما سبق يمكن أن نستنتج أنّ السبب الرئيسي وراء وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في كتابة الحروف والمقاطع والكلمات المزيفة هو اختلاف التمييز السمعي بين المجموعتين لصالح العاديين، فالأساس من هذه البنود هو مراقبة استراتيجية تحويل الصوت الشفهي إلى حرف كتابي دون المرور بالمسار المعجمي، وبما أن التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ورغم المدة والخبرة السمعية أثناء سنوات استعمال تقنية الزرع القوقعي إلى أنّ المشاكل المتعلقة بالتمييز والإدراك السمعي تبقى دائما متدنية مقارنة بالعادي.

فممّا سبق يمكننا قبول الفرضية الجزئية الأولى التي تفترض أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مستوى كتابة **الحروف، المقاطع الكلمات المزيفة والتمييز السمعي** عن طريق **الإملاء** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين، داخل وبين المجموعتين.

2.1.الفرضية الجزئية الثانية

تنص الفرضية الثانية على أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مستوى كتابة **الكلمة بأنواعها** عن طريق **الإملاء** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين، داخل وبين المجموعتين .

فمن خلال النتائج المتوصل إليها من تطبيق اختبار –ت– لعينة واحدة لدراسة الفروق في متوسط مستوى كتابة الكلمة بأنواعها عن طريق الإملاء بين المتوسط النظري ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، فتمّ التوصل إلى:

أنّ التلاميذ العاديين لهم مستوى مرتفع في كتابة الكلمات بأنواعها عن طريق الإملاء عند مستوى دلالة (0.01)، بحيث كان ترتيب نوع الكلمات حسب متوسطها الحسابي من الأحسن إلى الأقل كالتالي: أدوات نحوية، كلمات قابلة للتصوير تنتهي بالحركات الثلاث، كلمات عبارة عن نعوت كلمات عبارة عن أفعال، كلمات غير قابلة للتصوير، كلمات تنتهي بسكون وأخيرا كلمات تنتهي بالتنوين، وهذا يدل على تأثير نوع الكلمة لتمكن التلميذ من كتابة الكلمة سليمة، فتلاميذ المجموعة الأولى متمكنين في كتابة الكلمات على شكل أدوات نحوية لأنها قصيرة واعتادوا كتابتها في جميع السياقات تقريبا، ثمّ تليها كتابة الكلمات القابلة للتصوير وتنتهي بالحركات الثلاث، أما النعوت والأفعال والكلمات غير قابلة للتصوير فكانت في نفس المستوى تقريبا، في حين كانت الكلمات

القابلة للتصوير التي تنتهي بسكون وبتنوين أقل تحكما مقارنة بسابقاتها من أنواع الكلمات لما لهما من تأثير على كتابة نهاية الكلمة خاصةً إن كانت تاء مربوطة فعند التوقف عندها بسكون تنطق هاءً وتسمى بـهاء التأنيث فيعوض التلاميذ التاء هاءً أو يحذفونها تماما مثل: (المرأةْ، الشاحنةْ...فتكتب المرأ،الشاحنه)، لكن عموما تميز التلاميذ العاديين بمستوى مرتفع في كتابة الكلمات بأنواعها عن طريق الإملاء، وهذا يدل على سلامة المسار المعجمي للكلمات، وسلامة مستوى الكلمة وبنيتها إملاءً من جهة أخرى.

أمّا بالنسبة للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي فكانت نتائجهم من حيث المتوسط ذو مستوى منخفض في كتابة الأدوات النحوية عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني أنّ **أغلبية** الحالات المستفيدة من الزرع القوقعي تتميز بكفاءات منخفضة في كتابة الأدوات النحوية عن طريق الإملاء.

كما بينت النتائج أنّ التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي يسجلون مستوى متوسط عند مستوى دلالة (0.05) أثناء كتابة الكلمات على الترتيب من الأحسن إلى الأقل تمكنًا وهي: كلمات عبارة عن نعوت، أمّا باقي الكلمات بنفس المستوى تقريبا وهي: كلمات غير قابلة للتصوير، كلمات عبارة عن أفعال، كلمات تنتهي بالحركات الثلاث، كلمات تنتهي بالتنوين وأخيرا كلمات تنتهي بالسكون، وقد يعود السبب بالدرجة الأولى إلى التمييز السمعي، والخبرة والتمكن من القواعد الإملائية خاصة التنوين والوقوف عند الكلمات التي تنتهي بسكون، وكتابة مختلف أزمنة الأفعال، وكذا الكلمات غير قابلة للتصوير، وهذا يدل على وجود خلل أثناء المسار المعجمي للكلمات، وخلل على مستوى الكلمة وبنيتها إملاءً من جهة أخرى، إذن يتبين أنّ المستوى المنخفض والمتوسط للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي أثناء مهمة إملاء الكلمات الحقيقية أنها تعود للخبرة السمعية بالدرجة الأولى وعدم التمكن من مختلف القواعد الإملائية وكذا حسب نوع الكلمة المعروضة إملائيا من حيث نوعها كـ:اسم، فعل، صفة أو أداة نحوية، وكذا أنها كلمة قابلة للتصوير أو غير قابلة للتصوير، أو انتهائها بحركة إعرابية معينة، فالطفل المستفيد من الزرع القوقعي يعاني من اضطرابات على مستوى اللغة الشفوية وما لهذا من تأثير على اللغة الكتابية، ففي هذا السياق يرى "جبايب علي حسن" أنّ مهارة الكتابة تسبقها اكتساب مهارات الاستيعاب، التحدث والقراءة، وإذا ما واجه الطفل صعوبة في

اكتساب المهارات الأساسية الثلاث فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في تعلم الكتابة أيضا . (جبايب،2011،ص:9).

وهذا أيضا ما جاء به "عبد الواحد" في دراسة التأهيل اللغوي للأطفال الصم في مرحلة ما قبل المدرسة لإلحاقهم بمدارس العاديين ودمجهم في المجتمع الأصلي، وأظهرت النتائج تحسنا ملحوظا في اللغة الكتابية بتحسن التواصل اللفظي والتوافق النفسي والاجتماعي. (عبد الواحد،2001،ص:44) .

وكذلك دراسة "Dormano" سنة (1999) حول أهمية التأهيل السمعي اللفظي، فالمهارات السمعية أمر ضروري لنمو المهارات اللغوية الأخرى كالكتابة، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنّ هدف تعليم الأطفال الفاقدين للسمع بأسلوب التعليم السمعي اللفظي هو دمجهم في مجال التعليم العام. (خيرو حسين،2014-2015،ص:14-15) .

مما سبق كانت النتائج على مستوى كل مجموعة، أمّا الفروق بين التلاميذ العاديين والمستفيدين من الزرع القوقعي من خلال تطبيق اختبار-ت- لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق، فدلّت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في متوسط مستوى الكلمات بأنواعها عن طريق الإملاء، بحيث كان متوسط أنواع الكلمات المتمثلة في أدوات نحوية، كلمات عبارة عن أفعال، كلمات قابلة للتصوير تنتهي بالحركات الثلاث، كلمات عبارة عن نعوت، كلمات غير قابلة للتصوير، كلمات تنتهي بسكون، كلمات تنتهي بالتنوين، وكانت جميعها أحسن من متوسط أنواع الكلمات لدى التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي وهذا يعني أنهم يعانون نقص في كتابة الكلمات بأنواعها عن طريق الإملاء مقارنة بالعاديين، وهذا يرجع لاختلاف التمييز السمعي الذي يؤثر على سلامة تمييز حروف الكلمة الواحدة أثناء مهمة الإملاء، وكذا تحكم التلاميذ العاديين من القواعد الإملائية من جهة أخرى، وحتى التمثلات الذهنية الخاصة بهذه الكلمات واكتسابها فهي تخضع لما يسمى بالخبرة فحسب النموذج المعرفي لـ "Brown" سنة (1986) الذي توصل إلى أنّ الإدراك في نظره هو عملية تمثيلية، بمعنى أنّ التمثلات تكون في البداية مجردة بحيث لا تأخذ سوى الخصائص العامة، وتصبح بعد ذلك متخصصة بفعل تسلسل التجارب وتواتر الخبرات، وأيضا حسب ما جاء به "Bruner" سنة (1966) فالتحكم في التقنيات والمعلومات المقدمة للطفل وفي مقدمتها التقنيات اللغوية هو إجراء يرتبط أصلا بالمحيط الذي يعيش فيه الطفل. (أحرشاو،1993،ص: 35-37).

كما تتوافق نتائج هذه الفرضية مع دراسة "Rhoades" سنة (2001)حول التطور اللغوي باستخدام الطريقة السمعية الشفهية مع الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي وأثر ذلك في التمييز السمعي للأصوات، فتوصل إلى أنّ صعوبة التمييز السمعي تكون خاصة على مستوى الكلمات المفردة، مقارنة بالعبارات والجمل (**خيرو حسين،2014-2015،ص: 22**)، وهذا ما توصل إليه " Stacey et Summerfield" سنة (2008) حول الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي بالمقارنة بين فعالية التدريب السمعي القائمة على الصوت والكلمة والجملة في تحسين الكلام بتطبيق اختبار (BKB) حيث تمّ التوصل أنّ أصعب أنواع التمييز السمعي هو على مستوى الكلمات لأنّه يحتاج إلى معالجة سمعية دقيقة، وهذا ما يتوافق مع ما جاء به "Calaub et al" سنة (2009) أنّ الأطفال السامعين كانوا أسرع من الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي في التعرف على الكلمة، وهذا يؤكد مدى صعوبة التمييز السمعي على مستوى الكلمة الواحدة عند الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي مقارنة بمستوى العبارات والجمل.(**فني،2014،ص: 226-227**)، ممّا ينعكس بطبيعة الحال على مهمة إملاء الكلمات .

وممّا سبق يمكننا قبول الفرضية الجزئية الثانية التي تفترض أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مستوى كتابة **الكلمات بأنواعها** عن طريق **الإملاء** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين .

3.1.**الفرضية الجزئية الثالثة**

تنص الفرضية الثالثة على أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في **تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة إملاء النص** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين داخل وبين المجموعتين.

فمن خلال النتائج المتوصل إليها من تطبيق اختبار –ت- لعينة واحدة لدراسة الفروق في متوسط مستوى تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء بين المتوسط النظري ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، فتمّ التوصل إلى:

أنّ التلاميذ العاديين لهم مستوى مرتفع في تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة إملاء النص في المحاور بالترتيب كالتالي: الدرجة الكلية في القواعد الإملائية، سلامة الحروف، سلامة التاء آخر

الكلمة، اللام الشمسية واللام القمرية، صحة كتابة الهمزة، الحروف التي تنطق ولا تكتب والعكس اسم الإشارة، علامات الوقف، الهاء المربوطة، عند مستوى دلالة (0.01)، في حين كان لمجموعة التلاميذ العاديين مستوى **متوسط** عند مستوى دلالة (0.05) في المحور الخاص بالتنوين أثناء مهمة النص.

أمّا بالنسبة للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي فكانت نتائجهم من حيث المتوسط عند مستوى دلالة (0.01) ذو مستوى **منخفض** في محور سلامة الحروف من " **إبدال، إضافة، حذف، حرف مشدد، مد الألف، الواو والياء، قلب الحركات، التفريق بين الضاد والظاء، والمقطع الساكن** " ، بينما كان لهم مستوى **مرتفع** في محور اسم الإشارة عند مستوى دلالة (0.01)، كما سجل تلاميذ المجموعة مستوى **مرتفع** في متوسط تطبيق القواعد الإملائية المتعلقة بمحور علامات الوقف عند مستوى دلالة (0.05)، في حين سجل التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي مستوى **متوسط** عند مستوى دلالة (0.05) في باقي القواعد الإملائية وهي مرتبة تنازليا كالتالي: التنوين بالألف والتنوين بالفتح، الضم والكسر، الهاء المربوطة، همزة القطع والوصل، الحروف التي تنطق ولا تكتب والعكس، الدرجة الكلية، التاء في آخر الكلمة والمتمثلة في هاء وتاء التأنيث، التاء المربوطة والمفتوحة، اللام الشمسية والقمرية في تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة إملاء النص، وهذا يتفق مع " Plisson Anne et al " سنة (2009) أنّ الأطفال السامعين كانوا أسرع من الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي في التعرف على الكلمة، وهذا يؤكد مدى صعوبة التمييز السمعي على مستوى الكلمة الواحدة عند الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي مقارنة بمستوى العبارات والجمل.(Plisson Anne et al,2009,p :).

أمّا الفروق بين التلاميذ العاديين والمستفيدين من الزرع القوقعي من خلال تطبيق اختبار-ت- لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة إملاء النص فدلّت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في المحاور التالية تنازليا: الحروف من " **إبدال، إضافة، حذف، حرف مشدد، مد الألف، الواو والياء، قلب الحركات، التفريق بين الضاد والظاء، والمقطع الساكن** "، الدرجة الكلية في تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة النص، علامات الوقف، اللام الشمسية والقمرية، همزة القطع والوصل، التاء في آخر الكلمة المتمثلة في " **هاء وتاء التأنيث، التاء المربوطة والمفتوحة**"، الهاء المربوطة، الحروف التي تنطق ولا تكتب والعكس.

بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) في متوسط تطبيق قاعد التنوين بالألف والتنوين بالفتح، الضم والكسر وهذا يعني أن كلتا المجموعتين لها مستوى **متوسط**، وكذا نفس الأمر بالنسبة للمحور الخاص باسم الإشارة فكلتا المجموعتين تتحكمان في هذا المحور بحيث لها مستوى مرتفع، لأن التنوين ينطق نونا في آخر الكلمة لكنها لا تكتب، وهي من بين الصعوبات التي يتلقاها التلميذ في تعلم اللغة العربية، ومن بينها الفرق بين رسم الحرف وصوته فيحذف الحرف كتابةً ويبقى نطقاً. (**العبيدي،2012 ،ص:115**).

كما توصلت دراسة "الصوافي" سنة (**2003**) التي تهدف إلى التعرف على الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الابتدائي، فتوصلت النتائج إلى وجود صعوبات تمثلت في عدم التمييز بين الحروف المتقاربة مثل السين والصاد، والضاد والظاء، وكذا اللام الشمسة والقمرية، وعدم التمييز بين المدود والحركات في الكتابة، وعدم التمييز بين الألف الممدودة والألف المقصورة، وكتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة، وصعوبة في التمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة، وعدم التمييز بين التنوين والنون بينما كانت الأخطاء أقل شيوعا على مستوى الحروف من قلب وحذف وإضافة. (**بركات،2009 ،ص:9**).

وهي تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة "عواد" سنة (**2012**) حول الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الابتدائي، فتوصلت النتائج إلى وجود أخطاء تتمثل في القواعد الإملائية الخاصة بالهمزة وجميع وضعياتها في الكلمة، همزة القطع والوصل، ألف واو الجماعة، اللام الشمسية والقمرية، التاء المربوطة والمفتوحة، والتفريق بين الضاد والظاء، الهاء المربوطة، التنوين، الحروف التي تكتب ولا تنطق والعكس. (**عواد،2012 ،ص:243**).

فممّا سبق يمكننا قبول الفرضية الجزئية الثالثة التي تفترض أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في **تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحاور**: الحروف، الدرجة الكلية في تطبيق القواعد الإملائية ، علامات الوقف، اللام الشمسية والقمرية، همزة القطع والوصل، التاء في آخر الكلمة، الهاء المربوطة، الحروف التي تنطق ولا تكتب والعكس بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين، في حين تتساوى المجموعتين في تطبيق القواعد الإملائية المتعلقة **بالتنوين واسم الإشارة** .

4.1.الفرضية الجزئية الرابعة

تنص الفرضية الرابعة على أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في **الإنتاج الكتابي** أثناء إنجاز مهمة **تكملة الجمل** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين داخل وبين المجموعتين.

فمن خلال النتائج المتوصل إليها من خلال تطبيق اختبار –ت– لعينة واحدة لدراسة الفروق في متوسط مستوى الإنتاج الكتابي أثناء إنجاز مهمة تكملة الجمل بين المتوسط النظري ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، فتمّ التوصل إلى:

أنّ التلاميذ العاديين لهم مستوى **مرتفع** في الإنتاج الكتابي أثناء إنجاز مهمة تكملة الجمل عند مستوى دلالة (0.01)، أي على مستوى تكملة الجمل بالترتيب التالي: عن طريق أسماء مفردة، أسماء جمع، صفات، أفعال، فكان متوسط الأسماء أحسن من الصفات والأفعال.

أمّا بالنسبة للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي فكانت نتائجهم من حيث المتوسط عند مستوى دلالة (0.01) ذو مستوى **منخفض** أي على مستوى تكملة الجمل بالترتيب التالي: عن طريق أسماء مفردة، أسماء جمع، صفات، فكان متوسط الأسماء أحسن من الصفات، وهذا يوافق ما جاء به "Miyamoto" وفريقه سنة (1997) في بقاء الأخطاء على مستوى وحدات المعالجة الخاصة بالاسم وتصريفه، والكلمات الإعرابية وملحقاتها لدى الطفل المستفيد من الزرع القوقعي في سن (84) شهر وهذا ينعكس أكيد على إنتاجه الكتابي، كما تم تسجيل نفس المستوى **المنخفض** عند مستوى دلالة (0.05) على مستوى تكملة الجمل عن طريق الأفعال، فإذا كان الطفل المستفيد من الزرع القوقعي يعاني من التمكن من مفهوم الزمان على مستوى اللغة الشفوية فهذا أكيد يمتد للغة الكتابية وهذا يوافق ما جاء به "عبده" سنة (1979-1980) أنّ الطفل سليم السمع لا يتمكن من مفهوم الزمان إلّا بعد سن (3-3.5)، ونفس الأمر يُطبّق على القواعد الصرفية (المفرد والمثنى قبل الجمع، الفعل المتعدي قبل الفعل اللازم والإيجاب قبل النفي)، وعمومًا هناك تأخر في اكتساب التركيب اللغوي يكون في الغالب بسبب صعوبة إدراكه لا لسبب صعوبته اللغوية، فإذا كانت هذه الصعوبة مع الطفل سليم السمع فهو أطول بكثير لدى الطفل الأصم، وهذا ما يوافق أيضًا ما جاء به "Miyamoto" وفريقه سنة (1997) في بقاء الأخطاء على مستوى وحدات المعالجة الخاصة بالفعل وتصريفه .

أمّا الفروق بين التلاميذ العاديين والمستفيدين من الزرع القوقعي من خلال تطبيق اختبار–ت– لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى الإنتاج الكتابي أثناء إنجاز مهمة تكملة الجمل عند مستوى دلالة (0.01) في المحاور التالية تنازليا: عن طريق أسماء مفردة، أسماء جمع، صفات، أفعال، فكان متوسط الأسماء أحسن من الصفات والأفعال والدرجة الكلية، وهذا يعني أنّ التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي يعانون من نقص في مستوى الإنتاج الكتابي أثناء إنجاز مهمة تكملة الجمل في مختلف المحاور المذكورة .

ممّا سبق يمكننا قبول الفرضية الجزئية الرابعة التي تفترض أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في **مستوى الإنتاج الكتابي أثناء إنجاز مهمة تكملة الجمل في المحاور**: الدرجة الكلية في مستوى الإنتاج الكتابي، أسماء مفردة، أسماء جمع، صفات، أفعال، فكان متوسط الأسماء أحسن من الصفات والأفعال ولصالح العاديين.

5.1.الفرضية الجزئية الخامسة

تنص الفرضية الخامسة على أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى إنجاز مهمة **التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين داخل المجموعة الواحدة وبين المجموعتين .

فمن خلال النتائج المتوصل إليها من خلال تطبيق اختبار –ت– لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور بين المتوسط النظري ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، فتمّ التوصل إلى:

أنّ التلاميذ العاديين لهم مستوى **مرتفع** مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور عند مستوى دلالة (0.01)، أي على مستوى تكملة الجمل بالترتيب التالي: الدرجة الكلية في المهمة، الأسماء، الأفعال، الحيوانات، الأشخاص، الصفات .

أمّا بالنسبة للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي فكانت نتائجهم من حيث المتوسط عند مستوى دلالة (0.01) ذو مستوى **منخفض** في التسمية الكتابية للصور الخاصة بالأفعال والصفات وهذا يتماشى مع جاء به "أحرشاو" في أنّ الانتقال للتمثلات الدلالية للأفعال ينتقل من تمثلات

محسوسة إلى تمثلات مجردة يرتكز بالدرجة الأولى على التجارب والخبرات التي اكتسبها الطفل، أي أهمية المعارف والتجارب الواقعية في اكتساب التمثلات الدلالية للأفعال.(**أحرشاو،ص،ص:150،151**) .

في حين لهم مستوى **متوسط** عند مستوى دلالة (0.05) في التسمية الكتابية الخاصة بالأسماء والأشخاص، الدرجة الكلية، بينما كان لهم مستوى **مرتفع** في التسمية الكتابية للحيوانات عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا الاختلاف في مستوى التسمية الكتابية راجع لعامل تواتر وألفة الصور، فالمرتبطة بالحيوانات هي مألوفة ويومية يتعرض لها الطفل، بينما يقل الرصيد اللغوي الكتابي بالنسبة للأسماء والأشخاص، وينخفض كثيرا على مستوى الأفعال والصفات، وبالتالي تؤثر نوع الصورة المقدمة على الإنتاج الكتابي الموافق للصور لدى التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، وهذا ما يوافق أيضًا ما جاء به "Miyamoto" وفريقه سنة (1997) في بقاء الأخطاء على مستوى وحدات المعالجة الخاصة بالفعل وتصريفه .

أمّا الفروق بين التلاميذ العاديين والمستفيدين من الزرع القوقعي من خلال تطبيق اختبار-ت- لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور عند مستوى دلالة (0.01) في المحاور التالية: الدرجة الكلية في المهمة، الأسماء الأفعال، الحيوانات، الأشخاص، الصفات، وهذا يعني أنّ التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي يعانون من نقص في إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور مقارنة بالعاديين.

وممّا سبق يمكننا قبول الفرضية الجزئية الخامسة التي تفترض أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في **مستوى إنجاز مهمة التسمية الكتابية في المحاور التالية:** الدرجة الكلية، الأسماء، الأفعال، الحيوانات، الأشخاص، الصفات ولصالح العاديين.

6.1. الفرضية الجزئية السادسة

تنص الفرضية السادسة على أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية أثناء إنجاز مهمة **التعبير الكتابي بسند بصري** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين داخل المجموعة الواحدة وبين المجموعتين.

فمن خلال النتائج المتوصل إليها من خلال تطبيق اختبار –ت– لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي بسند بصري "النص1" بين المتوسط النظري ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، فتمّ التوصل إلى:

أنّ التلاميذ العاديين لهم مستوى **مرتفع** أثناء إنجاز مهمة التعبير الكتابي بسند بصري"النص1" عند مستوى دلالة (0.01)، في المحاور التالية تنازليا: مجال الأفكار، مجال اللغة، مجال الأسلوب ومجال التنظيم .

أمّا بالنسبة للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي فكانت نتائجهم من حيث المتوسط عند مستوى دلالة (0.01) ذو مستوى **منخفض** في مهمة التعبير الكتابي بسند بصري"النص1" في المحاور التالية تنازليا: مجال الأفكار واللغة، مجال الأسلوب ومجال التنظيم .

أمّا الفروق بين التلاميذ العاديين والمستفيدين من الزرع القوقعي من خلال تطبيق اختبار–ت– لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي بسند بصري"النص1" عند مستوى دلالة (0.01) في المحاور التالية: الدرجة الكلية في المهمة، مجال الأفكار، مجال اللغة، مجال الأسلوب ومجال التنظيم، وهذا يعني أنّ التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي يعانون من نقص في إنجاز مهمة التعبير الكتابي بسند بصري مقارنة بالعاديين، وهذا مرتبط أساسا بنقص الرصيد اللغوي الخاص باللغة الفصحى، خاصةً وأنّ الحالات استعملت اللغة الدارجة في التعبير عن الكلمات التي يصعب إيجاد مرادفاتها باللغة الفصحى، وهذا لأنّ التعبير الكتابي أصعب بكثير من التعبير الشفوي، لأنّه يمتاز بارتفاع مستوى المحتوى والمضمون، وبدقة أكبر في التنظيم، وبوقت أطول في استحضار الأفكار، وبإحكام أكثر في الصياغة .(**محمود المصري،2006، ص:3**)، كما توصل أنّ من بين معوقات وأسباب التدني في مهارة التعبير الكتابي هو نقص استعمال الفصحى والتحدث بالعامية سواء من طرف المعلم أو التلميذ ذاته داخل القسم، بالإضافة إلى أسلوب تعليم المعلم وكذا طريقة

تعليمه لمهارة التعبير الكتابي، وكذا نقص المطالعة .(**أبو صبحة ،2010، ص:45**)، فإذا كان التعبير الشفوي لدى الطفل الأصم صعبا فالتعبير الكتابي أصعب بكثير (Berkane,2016,p :1)، فمن الأسس اللغوية التي ينبني عليها التعبير الكتابي هو أن يستعمل التلميذ التعبير الشفوي قبل الكتابي،وثراء الرصيد اللغوي بالفصحى مقابل اللهجة العامية.(**عبد الجواد،2009، ص:674**).

كما يتصف التعبير الكتابي لدى الأطفال الصم بالمقارنة مع الأطفال العاديين بالجمل القصيرة والبسيطة والجمود والنمطية، وصعوبة تنسيق أجزاء الجملة، والاستخدام المفرط لأصناف معينة من الكلمات مثل الأسماء، الأفعال والصفات، في حين أنهم يستخدمون أنواع أخرى من الكلمات في مجال الوظيفة والنحو بشكل أقل مثل الأفعال المساعدة، حروف الجر وأدوات الربط هذا ما يجعل مستوى الطفل الأصم يقل بمعدل ثلاث سنوات دراسية بالمقارنة مع أقرانه العاديين نائجة عن نوعية المنهاج المدرسي، وطبيعة الإعاقة ودرجتها بالإضافة إلى قلة الخبرات الكتابية المكتسبة وكذا قلة الاهتمام بمهارات اللغة المكتوبة . (**الحايك،الزريقات،2013 ، ص،ص: 905-923**).

وممّا سبق يمكننا قبول الفرضية الجزئية السادسة التي تفترض أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في **مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي بسند بصري في المحاور التالية:** الدرجة الكلية في المهمة، مجال الأفكار، مجال اللغة، مجال الأسلوب ومجال التنظيم ولصالح العاديين.

7.1.الفرضية الجزئية السابعة

تنص الفرضية السابعة على أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية أثناء إنجاز مهمة **التعبير الكتابي دون سند بصري** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ الخاضعين لزراعة القوقعة ولصالح العاديين داخل وبين المجموعتين .

فمن خلال النتائج المتوصل إليها من خلال تطبيق اختبار –ت- لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي دون سند بصري "النص2" بين المتوسط النظري ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، فتمّ التوصل إلى:

أنّ التلاميـذ العـاديين لهـم مسـتوى **مرتفـع** مسـتوى إنجـاز مهمـة التعبـير الكتـابي دون سـند بصري"النص2" عند مستوى دلالة (0.01)، في المحاور التالية تنازليا:الدرجة الكلية، مجال الأفكار، مجال اللغة، مجال الأسلوب ومجال التنظيم، بنفس ترتيب مهمة التعبير الكتابي بسند بصري.

أمّا بالنسبة للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي فكانت نتائجهم من حيث المتوسط عند مستوى دلالة (0.01) ذو مستوى **منخفض** في مهمة التعبير الكتابي دون سند بصري"النص2" في المحاور التالية تنازليا: الدرجة الكلية، مجال الأفكار واللغة، مجال التنظيم ومجال الأسلوب.

أمّا الفروق بين التلاميذ العاديين والمستفيدين من الزرع القوقعي من خلال تطبيق اختبار-ت- لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي بسند بصري"النص1" عند مستوى دلالة (0.01) في المحاور التالية: الدرجة الكلية في المهمة، مجال الأفكار، مجال اللغة، مجال الأسلوب ومجال التنظيم، وهذا يعني أنّ التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي يعانون من نقص في إنجاز مهمة التعبير الكتابي دون سند بصري مقارنة بالعاديين.

ممّا سبق يمكننا قبول الفرضية الجزئية السابعة التي تفترض أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في **مستوى إنجاز مهمة التعبير الكتابي دون سند بصري في المحاور التالية:** الدرجة الكلية في المهمة، مجال الأفكار، مجال اللغة، مجال الأسلوب ومجال التنظيم ولصالح العاديين.

ثالثا: تحليل المستويات اللسانية من خلال مختلف مهمات الكتابة في ضوء بعض مفاهيم النموذج الخليلي الحديث

ومن أجل الوقوف عند تفاصيل نتائج المعطيات السابقة أثناء مهمتي الإملاء والإنتاج الكتابي لدى عينة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، سنقوم بتحليل لساني في ضوء بعض مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة **"**الكلمة، اللفظة بنوعيها والبنى التركيبية**"** (لأكثر تفصيل حول تعريف هذه المفاهيم أنظر الفصل الرابع)، وللوصول إلى هذا الهدف نتطرق إلى ما يلي :

1.تحليل مستوى الكلمة:

ارتأينا تحليل مستوى الكلمة أثناء مهمة إملاء الكلمات الحقيقية وإملاء النص، لمعرفة مدى الحفاظ على بنية الكلمة عن طريق الحفاظ على بنية الجذر والوزن، وهذا التحليل اللساني لدى التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في مختلف السنوات الدراسية–من السنة الثانية إلى الخامسة– أي الطورين الأول والثاني ابتدائي.

حسب النموذج الخليلي الحديث تعرّف الكلمة على أنها ليست سلسلة فونيمات أو حروف مرتبطة فقط، بل هي ترابط يتأسس على التكامل ما بين عنصرين هما: الجذر (racine) والوزن (schème) ، **فالجذر** هو المادة (matière) وهو في اللغة العربية صامتي (consonantique) ثلاث عموما (trilitère :C1,C2,C3) مثل الجذر (ع،ل،م) الذي يرتبط معناه بالمجال العلمي، والجذر (ك،ت،ب) المرتبط بالمجال الكتابي، أمّا **الوزن** فهو القالب (moule) ، فعن طريقه يمكن لجذر الكلمة من تكوين الكلمة، مثل الوزن (فاعل) الذي يرتبط بالاسم المذكر المفرد، والوزن (فَعَلَ) الذي يرتبط بالفعل الماضي المذكر المفرد، مع العلم أنّ صوامت الكلمة لا ترتبط كلّها بالجذر، فالوزن أيضا له صوامته في بداية، وسط وآخر الكلمة مثل التاء المربوطة التي ترتبط دائما بالوزن لأنّها مؤقتة في الكلمة، في حين صوامت الجذر دائمة ولأصلية، وغياب إحداها يؤدي إلى اضطراب بنية الكلمة مثل:مكتب، فجذرها (ك،ت،ب) ووزنها (مَفْعَلْ)، وحرف الميم هنا ينتمي للوزن والذي يدل على المكان، في حين كلمة مريض هي على وزن (فَعيل) وحرف الميم هنا أصلي ينتمي للجذر .

إذن فالجذر والوزن وحدات مجردة لا توجد بصفة منفردة في السلسلة الكلامية، فعن طريق القياس فقط يمكن استخراج الجذر والوزن بواسطة البنية العامة (la structure commune) سواءً صوامت الجذر المشتركة بين عدة كلمات أو وزن واحد مشترك بين العديد من الكلمات، ولإدماج الجذر في الوزن (l'intégration de la racine dans le schème) حسب النظرية الخليلية الحديثة، يجب النظر دائما لصوامت الجذر فمنها الثنائي (binaire) والثلاثي (trilitère) والرباعي (quadrilatère).

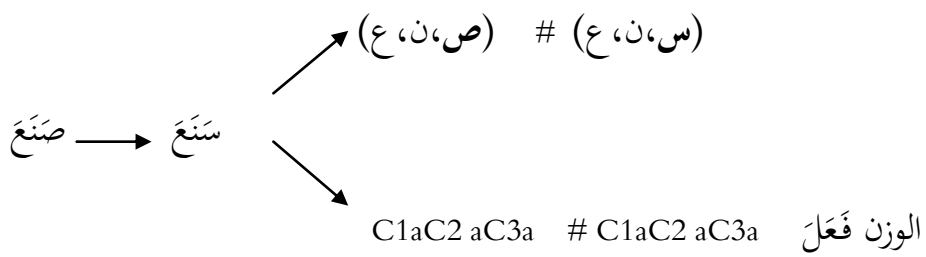
ومن خلال النتائج الإحصائية المتحصل عليها من الفرضية الثانية التي تناولت إملاء الكلمات الحقيقية بمختلف أنواعها لدى عينة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، فتبين أنهم يُظهرون

مستوى متوسط في كتابة الكلمات من نوع "كلمات تنتهي بسكون، كلمات تنتهي بالتنوين، كلمات تنتهي بالحركات الثلاث، كلمات غير قابلة للتصوير، كلمات عبارة عن أفعال، وكلمات عبارة عن نعوت" ومستوى منخفض في كتابة الأدوات النحوية، وكانت الأسباب هذا التدني مقارنة بالعادي تعود بالدرجة للتمييز السمعي الذي يبقى ملازم لبعض الحالات خاصةً على مستوى الحروف المتقاربة، كما تتدخل الأسباب المتعلقة بنقص التحكم في القواعد الإملائية التي تعتبر من بين الأخطاء الشائعة التي تميز تلاميذ المدارس الابتدائية، وبتحليلنا لمختلف الكلمات الخاطئة إملائيا فقد ظهر الإخفاق في كتابتها، بحيث كانت الإجابة قريبة من النموذج السليم في متوسطها، تتخلله بعض الاضطرابات على مستوى الحروف سواءً التي تنتمي لجذر و/أو وزن الكلمة، ممّا أدّى إلى ظهور اضطرابات تمس بنية الكلمة :

- الأخطاء على مستوى جذر و/أو وزن الكلمة المكتوبة " les troubles affectant la racine et ou le schème"

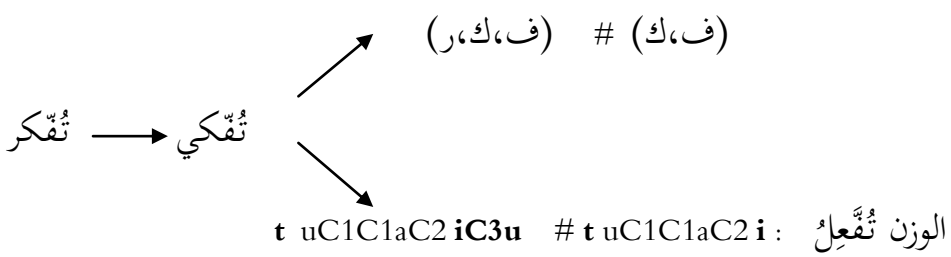
يظهر من خلال الأمثلة الآتية حفاظ الحالات على وزن الكلمة (le schème) والخطأ على مستوى الجذر (la racine) وهذا لظهور حالة **إبدال** الحروف و**حذفها**، ممّا أدّى بخلل على مستوى بنية الكلمة ككل:

– الخطأ عن طريق الإبدال " erreur par substitution"



فيظهر من خلال هذا المثال استبدال حرف السين بالصاد وهذا لتقاربهما على المستوى السمعي الاستقبالي وهي من بين الحروف التي يجد فيها الطفل المستفيد من الزرع القوقعي صعوبة خاصةً أثناء الإملاء، بينما وزن الكلمة بقي سليما.

– الخطأ عن طريق الحذف " erreur par omission"



ويظهر الحذف على مستوى(C3) وإضافة المد بالياء (:i)، ممّا أدّى إلى خلل في بنية الجذر والوزن معًا .

والجدول الموالي يلخص الاضطرابات التي تمس مستوى الجذر و/أو الوزن أثناء إملاء الكلمات الحقيقية وإملاء النص:

–جدول رقم(78)يبين الاضطرابات التي تمس جذر ووزن الكلمات أثناء مهمتي إملاء الكلمات الحقيقية وإملاء النص–

مهمة إملاء الكلمات الحقيقية			
رقم البند	**نوعية الاضطراب**	**الأمثلة**	**أصل الكلمة**
السلسلة1	استبدال اللام بالراء –اضطراب على مستوى الجذر–	الجُرُود	الجُلُود
	استبدال السين بالصاد مع حذف الشدة–اضطراب على مستوى الجذر–	السياد	الصيّاد
	استبدال الغين بالخاء مع حذف الشدة –اضطراب على مستوى الجذر–	الخَوَاصْ	الغَوّاصْ
السلسلة3	استبدال الزاي بالسين–اضطراب على مستوى الجذر–	بَاسِلاءْ	بَازِلاءْ
السلسلة3	استبدال التاء بالسين–اضطراب على مستوى الجذر–	سماسيح	تماسيح
السلسلة3	استبدال القاف بالكاف–اضطراب على مستوى الجذر–	كُرى	قُرى
السلسلة1	حذف التاء المربوطة من وزن الكلمة	المرأَ	المرأة
		الحديقَ	الحديقة
السلسلة4	تعويض الهمزة المكتوبة على السطر بالهمزة على النبرة	مُروئة	مُروءة
السلسلة1	تعويض الهمزة المكتوبة على الألف وسط الكلمة بالهمزة على السطر، وتعويض التاء المربوطة بالتاء المفتوحة التي تنتمي لوزن الكلمة	المرءت المرآت	المرآة المرآة
السلسلة2	كتابة نون التنوين كتابة–اضطراب على مستوى الوزن–	دفتَرِنْ	دفترٍ
		جرَسَنْ	جَرسًا
		قَلَمَنْ	قَلَمًا
السلسلة6	كتابة الهمزة المتوسطة على الألف عوض النبرة مع حذف مد الألف فـا	مُتفَألْ	متفائل

	– اضطراب على مستوى الوزن–		
السلسلة1	حذف حرف الكاف من جذر الكلمة	الشافة	الكشافة
السلسلة5	حذف ألف الجماعة من الفعل الماضي في المذكر –اضطراب على مستوى الوزن–	جلسُو	جَلَسُوا
		قفزو	قفزوا
السلسلة5	وجود خطأ إملائي في كتابة الهمزة المتوسطة وسط الكلمة –اضطراب على مستوى الجذر والوزن معا–	تَسَأأل	تَساءل
	استبدال الزاي بالسين في الفعل–اضطراب على مستوى الجذر–	يَقْفِسْن	يَقْفِزنَ
السلسلة3	إضافة مد الياء لوزن الكلمة	باخيــرة	باخرة
	حذف مد الألف من وزن الكلمة	بُستَن	بُستان
السلسلة4	إضافة همزة القطع –إ–	إستقبال	استقبال

مهمة إملاء النص

رقم البند	نوعية الاضطراب	الأمثلة	أصل الكلمة
10-9	استبدال الألف بالهاء وإضافة حرف المد بالواو –اضطراب على مستوى الجذر والوزن معا–	تَسْهلُو	تَسْأَلُ
10	استبدال اللام بالراء –اضطراب على مستوى الجذر–	تنقرين	تنقلين
10	استبدال الواو بالألف –اضطراب على مستوى الجذر–	أُلِدَ	وُلِدَ
15-10	استبدال اللام بالنون وحذف تاء التأنيث في الغائب المؤنث –اضطراب على مستوى الجذر والوزن–	جَنَسَ	جَلَسَتْ
8-10	استبدال اللام بالنون بالإضافة إلى خطأ إملائي يمس الهمزة المتوسطة التي كتبت على النبرة عوض الألف، ففي المثال الأول الاضطراب على مستوى الجذر والوزن فقط، بينما الاضطراب على مستوى الوزن في المثال الثاني.	تَسْئَنُ	تَسْأَلُ
		تَسْئلُ	تسْأل
10	استبدال حرف السين بالصاد–اضطراب على مستوى الجذر–	وَصْفٌ	وَسْفٌ
10	استبدال حرف الدال بالجيم وسط الكلمة–اضطراب على مستوى الجذر–	خَجيجَةُ	خديجةُ
20-10	حذف الذال التي تنتمي لجذر الكلمة وتعويض الألف المقصورة بمد الألف التي تنتمي لوزن الكلمة–اضطراب على مستوى الجذر والوزن معا–	بـِكْرا	بـِذِكْرَى
21	استبدال الظاء بالضاد ومد الياء بمد الواو–اضطراب على مستوى الجذر والوزن معا–	تَنْضُرونَ	تَنْظُرين

19	استبدال اللام بالنون –اضطراب على مستوى الجذر –	حِيلٍ	حِينٍ
11-12	إضافة الهاء إلى جذر الكلمة مع حذف الشدة –اضطراب على مستوى الجذر والوزن معا–	النَبِهِي	النبِيّ
11-10	استبدال الصاد بالسين التي تنتمي لجذر الكلمة وحذف الألف المقصورة من وزن الكلمة–اضطراب على مستوى الجذر والوزن معا–	مُسْطفَ	مصْطفى
8-20	تعويض الألف المقصورة بمد الألف التي تنتمي لوزن الكلمة–اضطراب على مستوى الوزن –	لأرا	لأرى
	تعويض الألف المقصورة بالهمزة على النبرة–اضطراب على مستوى وزن الكلمة–	لئرى	لأرى
23-9	إضافة مد الألف –اضطراب على مستوى وزن الكلمة –	لاكنْ	لَكِنْ
		الـمُختَر	الـمُختار
		هذا	هذا
6	حذف ألف تنوين الفتح –اضطراب على مستوى وزن الكلمة–	نصً	نصًا
		محمدً	محمدًا
		رسولً	رسولًا
		جميعً	جميعًا
19	كتابة نون التنوين كتابة ممّا أثر على وزن الكلمة –اضطراب على مستوى وزن الكلمة–	نَصَنْ	نصًا
		رسولنْ	رسولًا
		غدنْ	غدًا
		حِينِنْ	حينٍ
9	إضافة مد الياء في غير موضعه –اضطراب على مستوى وزن الكلمة–	حياتي	حياةِ
		كتابي	كتاب
		هاتي	هاتِ
2	حذف –ال– الشمسية–اضطراب على مستوى وزن الكلمة–	أنبي	النبي
3	حذف –ال– القمرية –اضطراب على مستوى وزن الكلمة–	أكتابُ	الكتاب
17	كتابة تاء التأنيث المفتوحة بتاء مربوطة، مع حذف مد الألف في المثال الثاني. –اضطراب على مستوى وزن الكلمة–	عَرفْةِ	عَرَفْتِ
		هَةِ	هَاتِ
		قرأةُ	قرأتُ

16	تعويض التاء المربوطة في آخر الاسم بالتاء المفتوحة –اضطراب على مستوى وزن الكلمة–	مرّتً	مرةً

وممّا سبق نستطيع الخروج بنتيجة أنّ إجابة الحالات على بُند إملاء الكلمات الحقيقية منعزلةً وداخل نص يبين وجود اضطرابات في بنية الكلمة على مستوى الجذر و/أو الوزن، وكانت معظم الأخطاء تمس أوزان الكلمات مقارنةً بمستوى الأخطاء الموجودة على مستوى الجذر فقط أو الجذر والوزن معًا، وهذا لسبب وجود نقص على مستوى **تحويل الفونيم الشفوي إلى حرف كتابي** سببه صعوبة في تمييز الحروف المتقاربة على المستوى الاستقبالي (التمييز السمعي) مثل (س،ز،ص) (ض،ظ)، (ن،ل)، (ت،ط)،ممّا يؤدي إلى إبدال حرف بحرف مقارب له، وقليلا ما نجد حذف وإضافة الحروف داخل الكلمة، ومن جهةٍ أخرى طبيعة **الأخطاء الإملائية** التي تميز مرحلة اكتساب القواعد الإملائية في المرحلة الابتدائية، خاصةً تلك المتعلقة بنون التنوين (بالفتح، الضم والكسر) وهمزة القطع والوصل، والحروف القمرية والشمسية وما ينجر عنها من حذف–ال– التعريف (les consonnes lunaires et solaires) فـ–ال– التعريف لا تنطق مع الصوامت الشمسية في حين تنطق مع الصوامت القمرية ممّا أثر على كتابتها، والحروف المدودة (بالألف، الواو والياء)، ألف تنوين الفتح، الحرف المشدد (gémination)، هاء التأنيث، تاء التأنيث المفتوحة والمربوطة، وكذا الكلمات التي بها حروف تكتب ولا تنطق مثل الألف المقصورة، في حين نادرا ما نجد أخطاء على مستوى قلب الحركات الثلاث، وعلى مستوى الهاء المربوطة، وعلى مستوى المقطع الساكن وأسماء الإشارة، وحتى التحكم في الثنائية معرفة–نكرة (défini-indéfini) فلا يوجد خلط في استعمالها، وكذلك لم نشهد اضطرابات تمس مستوى الخط كمواقع النقاط ورسم الحروف وغيرها من خصائص الخط التي تطرقنا لها في عرض النتائج الخاصة باختبار الخط لدى عينة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي (أنظر الفصل الخامس– عرض نتائج التناول الإجرائي الأول–)، فمهمة الخط لديهم فوق المتوسط إلى جيدة تقارب أو تماثل كفاءتها لدى التلميذ العادي.

2.تحليل مستوى اللفظة بنوعيها :

وهو النموذج تحت–معجمي (le modèle intra-lexical) الذي ينتمي للتحليل المعنوي–النحوي (l'analyse sémiologico-grammaticale) أين يتم فيه التطرق للفظة الاسمية والفعلية وإستراتيجية بنائها لدى الحالات أثناء مهمة تكملة الجمل والتسمية الكتابية.

فاللفظة قد تتكون من كلمة واحدة أو أكثر، وتُسمى نواة اللفظة (le noyau de la lexie)، وهذه النواة قادرة على استقبال زيادات على اليمين وعلى اليسار (des incréments à droite et à gauche) ويوجد نوعين من اللفظة، الفعلية والاسمية (la lexie verbale et nominale) ، الأولى مرتبطة بالفعل والثانية بالاسم، كما تمتلك اللفظة وزنا يُعرف بالوزن العام (le schème générateur) الذي يحدد نوع الزيادات يمينا ويسارا، ففي اللفظة الاسمية يوجد وزن عام واحد، في حين يوجد ثلاثة أنواع من الأوزان العامة الخاصة باللفظة الفعلية: الماضي(l'accompli)، المضارع (l'inaccompli) والأمر(l'impératif).

وفي ما يلي نتطرق إلى أهم الأخطاء الشائعة في بناء مستوى اللفظة أثناء مهمة تكملة الجمل والتسمية الكتابية:

– جدول رقم(79) يبيّن الاضطرابات التي تمس مستوى اللفظة أثناء مهمة تكملة الجمل–

مهمة تكملة الجمل الناقصة			
رقم البند	نوعية الاضطراب	الأمثلة	أصل اللفظة
1	خطأ صرفي على مستوى **نـواة الـوزن العـام** للفعل المضارع (le schème générateur) غير متوافق مع التركيب النحوي للجملة أي استبدال ضمير المتكلم –نحـن– بالضـمير الغائـب –هـو– في المثـال الأول، وبالضـمير الغائـب –هـي– في المثـال الثـاني، وبضـمير المتكلم –أنا– في المثال الثالث، فنواة الفعل حسب النموذج الخليلي الحديث متكونة من الفعل والفاعل ، مع حذف الضمير المتصل –ـهُ– الذي يُمثل موضع الضمير المتصل $\overrightarrow{3}$.	والحليب **يشْرَب**	.....والحليب **نَشْرَبُهُ**
		و....**تَشرَبُ**	
		و....**أشرَبُ**	
	حذف الضمير المتصل –ـهُ– الذي يُمثل موضع الضمير المتصل $\overrightarrow{3}$ في مثال الفعل المضارع .	و....**نَشْرَب**	
	استعمال مثـال الفعـل الماضـي عـوض مثـال الفعـل	و....**شَرِبْ**	

	المضارع، ممّا أحدث خلل على مستوى الجملة. كما تمّ استبدال ضمير المتكلم –نحن– بالضمير الغائب –هو– ، مع حذف الضمير المتصل –ـهُ– الذي يُمثل موضع الضمير المتصل 3 .		
	تمّ إعادة نواة الفعل الخاصة بالجملة السابقة: الخبز نأكله	و....**نأكله**	
	استعمال لفظة اسمية في غير موضعها الدلالي مكان اللفظة الفعلية المستهدفة، أي إخفاق في بناء نواة الفعل المناسبة مع زوائدها.	و...للماء	
		...الشمس	
2	تكملة اللفظة الاسمية –الطفلُ– بموضع الصفة (adjectif) 3 المناسب –صغيرٌ– أي سلامة الزيادة بعد الأصل رغم أنه من ناحية توافقه الكامل مع الجملة غير سليم فعكس الجملة –الرجل طويلٌ– هو –الطفل قصيرٌ–	و...صغيرٌ	....والطفلُ **قَصيرٌ**
	تكملة اللفظة الاسمية –الطفلُ– بموضع الصفة (adjectif) 3 المناسب –صغيرٌة– أي سلامة الزيادة بعد الأصل إلاّ أنه من الناحية الصرفية خاطئ فتم تعويض المفرد المذكر بالمفرد المؤنث.	و...صغيرة	
	استعمال لفظة اسمية في غير موضعها دلاليا، وهي غير سليمة من المنظور المعنوي التبليغي.	و... فيل	
3	إخفاق في تكملة موضع الصفة 3 في مثال اللفظة الاسمية	لا توجد إجابة	.... والسكرُ **حُلْوٌ**
	استعمال لفظة اسمية موضع الصفة، قريبة في المعنى خاطئة في الرسم الكتابي بإضافة الألف إلى وزن الكلمة.	و.... أحلوى	
	تكملة اللفظة الاسمية بموضع الصفة –لذيذ– رغم أنه سليم لفظا لكنه غير موافق بدقة للجملة –الليمون حامض والسكر حلوٌ–	و.... لذيذ	
	تكملة موضع اللفظة الاسمية بلفظة فعلية واسمية غير موافقة للجملة لا لفظا ولا معنى.	و.... يُشتق	
		و.... مالح	
		و.... البرتقال	
		و.... اليسرى	
	تكملة موضع اللفظة الاسمية بكلمة لا معنى لها.	و.... قاضب	

4	خطأ على مستوى موضع علامة الإعراب (la désinence casuelle) بتعويض الجر بالضم 1 ، فلفظة –المدرسة جاءت مجرورة بحرف الجر –في–.	.... في المدرسةُ	والتلميذُ يدرسُ في **المدرسةِ**
	تمّ الحفاظ على نواة اللفظة الاسمية وزوائدها بعد الأصل ومنها الحركة الإعرابية المناسبة.	.... في القسمِ	
	تعويض لفظة اسمية بلفظة فعلية غير مناسبة.	.... في خَرجَ	
	استعمال لفظة اسمية مستقيمة لفظا ، لكنها غير سليمة من المنظور المعنوي التبليغي المناسب للجملة.	.... في الدَرْسِ	
		.... في الكراسِ	
	استعمال لفظة اسمية غير مستقيمة لفظا .	.... في دورسك	
5	استعمال لفظة اسمية مستقيمة لفظا ، لكنها غير سليمة من المنظور المعنوي التبليغي المناسب للجملة.	....يعالج مستشفى	والطبيب يعالج **المرضى**
	استعمال لفظة اسمية سليمة من المنظور المعنوي التبليغي، لكنها غير مستقيمة لفظا وذلك بحذف الموضع الخاص بـ–ال– التعريف(l'article défini) 1 على اليمين وهي زيادة قبل الأصل، أي قبل النواة.	....مريض	
	استعمال لفظة اسمية مستقيمة لفظا، وسليمة من المنظور المعنوي التبليغي المناسب للجملة، رغم عدم وجود تطابق مع الكلمة المستهدفة في الكلمة الثانية.	...المرض	
		.....الأسنان	
	استعمال لفظة اسمية غير مستقيمة لفظا .	...الأداوء	
	استعمال لفظات اسمية غير مناسبة وسياق الجملة من منظور معنوي تبليغي.	...يغرس	
		في الأرض	
6	استعمال لفظة اسمية مستقيمة لفظا مع حذف موضع علامة التعريف على يمين اللفظة الاسمية في المثالين الأول والثاني، لكنها غير سليمة من المنظور المعنوي التبليغي المناسب للجملة المستهدفة، واستعمال مفردات اللهجة الدارجة في المثال الثالث.	...من سُوقِ	ونشتري الدواء من **الصيدلية**
		...من محلات	
		...من الحانوت	
	استعمال لفظة اسمية مستقيمة لفظا ، لكنها غير سليمة من المنظور المعنوي التبليغي المناسب للجملة.	...من الطبيب	
		...من الأدوية	
		...من الدواء	
	استعمال لفظة اسمية غير مستقيمة لفظا، وغير سليمة من المنظور المعنوي التبليغي المناسب للجملة..	...من الدوائات	
		...من ولد مريض	

		...من بطن	
		...من لبيع	
7	إخفاق في إيجاد اللفظة الاسمية المناسبة	لا توجد إجابة	ويشتق الخبز منَ **القمح**
	استعمال لفظة اسمية سليمة من المنظور المعنوي التبليغي، لكنها غير مستقيمة لفظا وذلك بحذف الموضع الخاص بـ-ال- التعريف(l'article défini) .	... من قمح	
	استعمال لفظات اسمية وفعلية غير مناسبة وسياق الجملة من منظور معنوي تبليغي، وغير مستقيمة لفظا في المثال الخامس والسادس. -استعمال مفردات اللهجة العامية مجددا في إجابة بعض الحالات في المثال الأخير.	... من العجين،... من الخباز،... من خباز،... من الحليب،... من الزيت،... من العائلة،...من الأكل،...من لبيع،... نأكل،... من الحنوت	
8	استعمال لفظة اسمية مع حذف موضع التنوين على يسار اللفظة الاسمية 2. ←	...فواكه	العنب والموز **فواكهٌ**
	استعمال لفظات اسمية غير مناسبة وسياق الجملة وغير مستقيمة لفظا، ويظهر مجددا استعمال لمفردات من اللهجة الدارجة عند بعض الحالات مثل:الحانوت.	... والفراولة	
		... وتفاح	
		... تفاحة	
		...الحانوت	
		...إلى	
9	استعمال لفظة اسمية سليمة من الناحية النواة وموضع التنوين.	و...نورٌ	والنهار **مشرقٌ**
	استعمال لفظات اسمية وأخرى فعلية غير مناسبة وسياق الجملة.	و...العصفور-و...جميلة و...استيقظ،و...الشمس و...مشتعل، و...مُشعلٌ و...شمس	
	استعمال كلمة غير سليمة لفظا مستوحاة من مفردات اللهجة الدارجة.	و...طفو	
10	استعمال لفظة اسمية سليمة من المنظور المعنوي التبليغي، لكنها غير مستقيمة لفظا وذلك بحذف الموضع الخاص بـ-ال- التعريف(l'article défini) .	...صيف	وأوت من شهور **الصيف**

	استعمال لفظات اسمية مستقيمة لفظا ، لكنها غير سليمة من المنظور المعنوي التبليغي المناسب للجملة.	...الربيع ....الصباح	
11	حذف الضمير المتصل –ـها– من نواة اللفظة — أوراق–	...أوراق	تفقد الأشجارُ **أوراقها**
	زيادة قبل الأصل بإضافة موضع 2 الذي يشغله حرف الجر على يمين اللفظة —أوراق– في غير موضعه في المثال الأول، وحرف العطف في غير موضعه في المثال الثاني.	...من الأوراق	
		...والأوراق	
	استعمال لفظات اسمية وأخرى فعلية غير مناسبة وسياق الجملة.	...في الأرض–...الحمام ...العالية–...الطفل ...يسقط	
12	–حذف —ال– التعريف كزائدة على يمين اللفظة – سباحة– كما تمّ حذف التاء المربوطة آخر اللفظة وكذا موضع علامة الإعراب وهي في هذه الحالة الفتحة فوق التاء. –أمّا في المثال الثاني فتمّ تعويض اللفظة الاسمية السباحة باللفظة الفعلية –نسبح –	...سباح ...نسبح	في المسبح نتعلمُ **السباحة**
	استعمال مفردات اللهجة الدارجة مجددا في إجابات بعض الحالات.	...العوم	
	استعمال لفظات اسمية غير مناسبة وسياق الجملة على المستوى المعنوي التبليغي.	...الماء...السباق ...بحر–...الإنسان ...المعلم–...حمام ....الأسبوع	
13	إضافة مد الياء لوزن الكلمة	...ملعقةٌ	نتناول الحساء باستعمال **الملعقة**
	استعمال لفظات اسمية غير مناسبة وسياق الجملة على المستوى المعنوي التبليغي.	...يد–...الماء–...العمل ...الأكل	
	استعمال كلمتين لا معنى لهما في اللغة العربية تعكس بعض خصائص المعجم لدى الحالات المستفيدة من الزرع القوقعي في اللغة العربية الفصحى باحتفاظ الحالة بتمثل ذهني خاطئ سواء في صورته السمعية أو الخطية الكتابية .	...الفاشط	
		...الكيبر	

14	إضافة –ال– التعريف إلى النواة الاسمية–حروف– مع حذف موضع نون التنوين.	...الحروف	* أ،ب، ج * هي **حروف**
	إضافة موضع حرف الجر في غير موضعه على يمين النواة الاسمية، وما ينجر عنه من تغيير في موضع علامة الإعراب.	...بالحروف	
	تعويض صيغة الجمع بصيغة المفرد على مستوى النواة الاسمية –خطأ صرفي–.	...حرف	
	استعمال فظة اسمية غير مناسبة وسياق الجملة المستهدفة.	...العربية	
15	استعمال لفظتين عن طريق العطف، وكانت مناسبة والسياق النحوي للجملة.	...القراءة والكتابة	على الأطفال أن يُراجعوا **دروسهم**
	حذف موضع –ال– التعريف .	...تربية إسلامية	
	خطأ صرفي بتعويض الجمع الغائب بالمفرد المخاطب.	...درسك	
	استعمال لفظات قريبة من المعنى لكنها غير مناسبة وسياق الجملة المستهدفة .	...كتاب...في مدرسة	
	استعمال لفظات في غير موضعها الدلالي ولا اللغوي.	...في الأماكن...الصف	
17	استعمال فعل باللهجة الدارجة مكان الفعل المستهدف.	...يصوغ	والكلب **ينبحُ**
	استعمال مثُل الأفعال خارج السياق غير متوافقة مع الاسم.	...يأكلُ	
		...حلم	
		...يموء	
21	خطأ صرفي على مستوى **نواة الوزن العام** للفعل المضارع غير متوافق مع التركيب النحوي للجملة أي استبدال ضمير المتكلم –نحن– بالضمير الغائب –هو– ، مع حذف الضمير المتصل –ـها– الذي يُمثل موضع الضمير المتصل 3 أي دون وصلها بالزوائد.	...يأكل	والملعقة **نأكل بها**
	حذف الضمير المتصل –ـها– الذي يُمثل موضع الضمير المتصل 3 ، مع الحفاظ على نواة الفعل المضارع– نأكلُ–	...نأكل	
	تعويض الضمير المتصل –ـها– بالضمير المتصل –ـهُ– الذي يُمثل موضع الضمير المتصل 3 ، مع الحفاظ على نواة الفعل المضارع–نأكلُ–	...نأكل به	

	استعمال لفظة اسمية في غير موضعها الدلالي مكان اللفظة الفعلية المستهدفة.	...قلم	
	استعمال لفظة فعلية في غير موضعها الدلالي مكان اللفظة الفعلية المستهدفة.	...نكتبه به	
23	خطأ صرفي على مستوى **نواة الوزن العام** للفعل المضارع غير متوافق مع التركيب النحوي للجملة أي استبدال ضمير المتكلم –نحن– بالضمير الغائب –هو– ، مع حذف الضمير المتصل –ـها– الذي يُمثل موضع الضمير المتصل 3 ← أي دون وصلها بالزوائد.	...يسمع	والأذنُ **نسمع بها**
	حذف الضمير المتصل –ـها– الذي يُمثل موضع الضمير المتصل 3 ← أي دون وصلها بالزوائد.	...نسمع	
	استعمال لفظة فعلية في غير موضعها الدلالي مكان اللفظة الفعلية المستهدفة.	...نرى	
		...عين	
		...نشم به	
24	خطأ على مستوى العدد وتمييزه، فالعدد المفرد من 3-10 يخالف المعدود في التذكير والتأنيث.	...أربعة عجلات	والسيّارة لها **أربع عجلات**
	خطأ على مستوى العدد وتمييزه، مع تعويض الجمع المؤنث بالمفرد المؤنث.	...أربعةُ عجلةُ	
	استعمال لفظات اسمية وأخرى فعلية في غير موضعها الدلالي مكان اللفظات المستهدفة، واستعمال مفردات من اللهجة الدارجة في المثال الثاني.	...عجلتين...رودتين...الأبُ ...السوق...يمشي	
25	حذف موضع حرف الجر، مع إضافة التاء المربوطة للنواة الاسمية.	...سكينة	ونقطّعُ الخبزَ **بالسكين**
	استعمال لفظات اسمية –من اللهجة الدارجة– في غير موضعها الدلالي مكان اللفظات المستهدفة.	...موس	
		...مساك	

من خلال هذا الجدول الذي يتناول مهمّة تكملة الجمل الناقصة، وباستغلال مبادئ النظرية الخليلية الحديثة والمتمثلة في مستوى اللفظة الاسمية والفعلية، خلصنا إلى أنّه عموما يمكن للحالات من القيام من إنتاج كتابي يخص هذا النوع من المهام، إلاّ أنّ التلميذ المستفيد من الزرع القوقعي يواجه صعوبات في بعض الأحيان في تطبيق بعض القواعد الإملائية خاصةً الصرفية منها سواءً على مستوى نواة

اللفظة الاسمية والفعلية، وكذا سوء استعمال بعض مواضع زوائد اللفظة يمينا ويسارا مثل: لـ-ال- التعريف، العدد وتمييزه،...فحذف بعض مواضع الوزن العام للفظة بنوعيها يدل على وجود صعوبة في **نشاط التفريع**، أي الانتقال من الأصل إلى الفروع أو الزوائد، بالإضافة إلى استخدام مفردات باللهجة الدارجة عند إيجاد صعوبة في استحضار الكلمة المناسبة بالفصحى العربية .

وفيما يلي نتناول أهم الأخطاء الشائعة على مستوى اللفظة بنوعيها من خلال مهمة التسمية الكتابية للصور :

– جدول رقم(80) يبيّن الاضطرابات التي تمس مستوى اللفظة الاسمية أثناء مهمة التسمية الكتابية للصور–

Dg موضع الصفة Qualificatif	Cg موضع المكّمل Complément	Bg موضع علامات الإعراب Flexion	A النواة Noyau	Bd موضع أداة التعريف Article défini	Cd موضع حرف الجر préposition	المثُل
#	#	#	رجال عوض –رجل–	#	#	1
#	#	حذف موضع علامة الإعراب	نَظارَ عوض –نظارة–	#	#	2
#	#	#	سِكِنْ	#	#	3
#	#	ُ	كتابة عوض –كتاب– مربعة عوض– مربع–	#	#	4
#	#	ُ	ملقعة عوض –ملعقة–	#	#	5
#	#	ِ	كُرس عوض –كرسي–	#	#	6
#	#	#	كبةٌ عوض –حقيبةٌ–	#	#	7

8	#	ال	شجرة	ً	#	#
9	#	ال	ملعقة–معلقَ–مِالعقَ	ً	#	#
10	#	ال	كتاب	ً	#	#
11	#	#	إمراءة عوض –امرأة–	#	#	#

من خلال بعض أمثلة المدونات الكتابية المستوحاة من مهمة التسمية الكتابية لدى التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، لاحظنا نقص الرصيد اللغوي الخاص بالصورة الكتابية للكلمات(orthographe)، فالحالات تتعرف على هذه الكلمات عن طريق التعيين سواء بسماع الكلمة منطوقةً أو مكتوبة، لكن بتسميتها كتابيا لاحظنا عجز ونقص على هذا المستوى مقارنةً بالعادي.

ففي الأمثلة سابقة الذكر لاحظنا أخطاء على مستوى نواة اللفظة الاسمية 0 منها الصرفية في المثال الأول بتعويض المفرد المذكر بالجمع المذكر، وحذف التاء المربوطة التي تنتمي لوزن نواة اللفظة الاسمية في المثال الثاني وما ينجر عنه من حذف علامة الإعراب، كما تمّ حذف المد بالياء في المثال الثالث والسادس، في حين تمّ إضافة التاء المربوطة لوزن النواة في المثال الرابع، في حين تمّ قلب حروف النواة الاسمية في المثال الخامس، وتمّ استخدام مفردات اللهجة الدارجة في المثال السابع مثلها مثل–شاشي، كاسطيطة، كرطونة،...–، في حين تمّ تعريف نواة اللفظة الاسمية في حالة التنوين في المثال الثامن، التاسع والعاشر، فالتنوين يميز الاسم النكرة، في حين كان نوع الخطأ على مستوى نواة اللفظة الاسمية في المثال الأخير هو على مستوى رسم الهمزة المتوسطة .

أمّا الإجابات الأخرى فكانت عبارة عن تجاور للفظات الاسمية في بناء غير سليم بجوار النواة الاسمية، وذلك في الأمثلة:

(رجل تفازة...البنت كأسٌ ... إمراءة طاح كأس وصحن....بنت تصعد مربع خفيفة)

أمّا فيما يخص اللفظة الفعلية فخصائصها لدى الحالات خلال مهمة التسمية الكتابية كما يلي:

تمّ استخدام حدود مضارعة دّالة على الحدث غير منقطع (l'inaccompli)، وكذا حدّ الفعل في الماضي الدّال على حدث منقطع (l'accompli) في معظمها، وظهر في هذه الأمثلة وغيرها من الأمثلة المستوحاة من المدونات الكتابية خلال مهمة التسمية الكتابية أنها غير متوافقة مع الفاعل سواء من الجانب الصرفي أو الإملائي مثل:

– البنت تشاهده العلبة صغيرةٌ **عوض الإجابة بالفعل** –تشير–

– الأولاد يجري –قلم يكتب الكتاب – بنت أعطني مربع صغيرة

– يهرب ولد –الولدان يجران –المرأتان سقطتان أشياء –البنت يَعْطِني الكتاب....

أو استخدام مفردات لأفعال باللهجة الدارجة مثل:

–الأب بِـّحِبْ عُلبْ كبيرة – الولد يَلْفَد الصندوقْ –الأب جَابْ هدِي كبير، **عوض الإجابة بالفعل** –يحمل–.

– الرجل شُوف النافذة **عوض الإجابة بالفعل** –ينظر– .

– طَبّعْ الولد الجدارة **عوض الفعل** –يدفع–.

– البنت طَحَتْلْهَا كأسٌ **عوض الفعل** –سقط–...).

3.تحليل مستوى البنى التركيبية:

وهو النموذج فوق–معجمي (le modèle supra-lexical) الذي ينتمي للتحليل المعنوي–النحوي (l'analyse sémiologico-grammaticale) أين يتم فيه التطرق للجملة في المصفوفة التركيبية (RT1)T2 وإستراتيجية بنائها لدى الحالات وعناصرها : العامل (R: régissant syntaxique) ، والمعمول الأول (T1:terme régis en premier)، والمعمول الثاني(T2:terme régis en second)، أثناء مهمتي التعبير الكتابي بسند ودون سند بصري، مثل:كان (العامل) مُحَمَّد (المعمول الأول) نائما (المعمول الثاني)، أو محمدٌ (المعمول الأول) نائمٌ (المعمول الثاني) والعامل في هذا المثال هو علامة عدمية، أي محتوى الموضع خاليا ويُرمز له بـ: Ø، والعامل قد يكون اسما أو فعلا أو فعلا ناسخا مثل كان وأخواتها، أو حرف

ناسخ مثل إنّ وأخواتها، كما قد يكون تركيبا مثل ضننت وحسبت، ويكون العامل متبوعا بالمعمول الأول وهو العنصر اللغوي الذي لا يمكن أن يسبق العامل في التركيب بل يتبعه دائما ويشكل مع عامله الأول زوجا مرتبا (1م T1⟵ عR)، ويُعتبر المعمول الثاني عنصر حر يمكن أن يتقدم أو يتأخر في التركيب تبعا لطبيعة العامل، كما يمكن أن تكون هناك زيادات (فُضلات). (**بداوي، 2014–2015،ص:78**).

فحسب النموذج الخليلي الحديث يوجد مستويات تحليل عليا أعلى من الكلمة، تتمثل في اللفظة (la lexie) والتي تناولناها في العنصر السابق، والبنى التركيبية (les tectonies) أي كيفية تنظيم الكلمات داخل البنية التركيبية، بما أنّ الكلمة هي أصغر وحدة ذات معنى.

– جدول رقم(81) يبيّن الاضطرابات التي تمس البنى التركيبية أثناء مهمتي التعبير الكتابي بسند ودون سند بصري –

مهمة التعبير الكتابي بسند بصري		
نوعية الاضطرابات	**الأمثلة**	**أصل التركيب**
نصب الخبر أي خطأ على مستوى العلامة الإعرابية للمعمول الثاني	وَلَدٌ مريضَ	وَلَدٌ مريضٌ
حذف عناصر في موضع الخبر الذي يمثل الجملة الفعلية في محل رفع خبر للمبتدأ–الولد–	وَلَدٌ أسناني	الولد يتألّمُ من أسنانه
حذف –ال– التعريف على المستوى المعمول الأول والجملة الفعلية التي تمثل المعمول الثاني. –وضع –ال– التعريف في غير موضعها على مستوى المعمول الثاني	–رَجُلُ يشرَبُ ماءَ –ولد يذهب إلى الطبيب أسنان –يمشي الولد إلى الطبيب الأسنان	–الرجل يشربُ الماء –ولدٌ يذهب إلى طبيب الأسنان
خلل في التصريف بين التذكير والتأنيث	وَلَد مريضة	ولد مريض
سوء ترتيب عناصر المعمول الثاني	الطفل في الماء صحن	الطفل يرمي الماء في الصحن
تجاور للفظات دون ربط نحوي بينها، مع استعمال مفردات باللهجة الدارجة، وخلل في تركيب الجملة بحذف عناصر المعمول الثاني.	–ولد رجل –أضع ولدْ رجل –الولدُ قاعد الرجل – الطبيب جِكّة الطفل –الطبيب ضِرْصْ الطفل	–الولد جالس على المقعد مقابل الطبيب –الطبيب يحقن ضرس الطفل

	-الرجل الولد أسنان مريض	
إدخال مفردات اللهجة الدارجة في التركيب، مع خلل في التركيب	لالا لا أُريدُ أنْ نْدِيرْ حُقَنْ	لا أريد الحقنة-لا أريد أن أُحقَن بالحقنة
استعمال كلمة غير ملائمة في موضع المعمول الثاني تمثلت في مفردات اللهجة الدارجة، مع تعويض حرف السين بالصاد في اللفظة – الضرص-	الطبيب يَنَّحِ الضرص	الطبيب يقتلع الضرس
تعويض حرف الضاد بالدال في موضع اللفظة المنتمية للمعمول الثاني –الدرس-	الطبيب يشاهد الدّرسَ	الطبيب يُعاينُ الضرسَ
تجاور للفظات دون ربط نحوي بينها، وترتيب عشوائي للكلمات، ممّا أدى إلى خلل في التركيب.	الأب طبيب الولد للأسنان	أخذ الأب الولد إلى طبيب الأسنان
	جاء الطبيب الولد يوجع درسك	جاء الولد للطبيب
	السلام عليكم الولد المقعد	سلّم الطفل ثمّ جلس في المقعد
	يحقن الطبيب مع الولد الحقن أسنان	يحقن الطبيب أسنان الولد
	كان الطفل بِجُرْح الأسنان لأنّ أكل كثيرا حلوى بالأسنان	مَرِضَ الطفل بأسنانه لإكثاره أكل الحلوى
خطأ صرفي على مستوى التذكير والتأنيث، وحذف –ال- التعريف، ممّا جعل التركيب يختل.	قال الأمّ : أنت تذهب إلى طبيب أسنانِ	قالت الأم: ستذهب إلى طبيب الأسنان
مهمة التعبير الكتابي دون سند بصري		
خطأ صرفي على مستوى التذكير والتأنيث، واستعمال النكرة عوض المعرفة على مستوى المعمول الأول، وحذف أدوات الربط في التركيب.	كعكةٌ لذيذًا شمعةٌ	الكعكة لذيذة فيها شموع
تجاور للفظات دون ربط نحوي بينها، وترتيب عشوائي للكلمات دون الربط بينها، ممّا أدى إلى خلل في التركيب.	-تاج شعري مشط -ماما اشترى تاج كتابًا =جاء الأب والأم وعمي وجدة سلام عليكم.	أمشط شعري وأضع فوقه تاج
خطأ صرفي على مستوى الفعل بتعويض الجمع المذكر بالمفرد المذكر في موضع المعمول الثاني .	الناسُ يأكل كعكة	الناس يأكلون الكعكة

أخطاء على مستوى الحروف بحذفها وتعويضها على مستوى الكلمات، وتعويض الاسم المعرفة بالنكرة.	خَلَتِ تُحضّر كَأكْ	خالتي تحضر الكعك
حذف أداة الجر ممّا أدى إلى خلل في التركيب	ذهبت أمي السوق	ذهبت أمي إلى السوق
سوء اختيار المفردات الموافقة وسياق موضوع التعبير الكتابي الذي كان حول حقل عيد الميلاد، مع وجود خطأ صرفي على مستوى الفعل بتعويض المثنى بالمفرد.	أمي وأبي اشترى الكباش	-
سوء ترتيب الكلمات داخل التركيب	...وأبي وأمي تضحك لي المهرج	-
-تجاور للفظات دون الربط النحوي بينها، مع وجود أخطاء إملائية تمس الهمزة المتوسطة، وأخطاء على مستوى الحروف بحذفها على مستوى الفعل —اشترْنا-، وإضافة الألف والتنوين في غير موضعهما في الجملة. -استعمال مفردات اللهجة الدارجة وترجمتها حرفيا كما تنطق شفويا. وجود أخطاء صرفية على مستوى الأفعال: —قُلْت-اشترو-يأتو. -تعويض الاسم المعرفة بالنكرة على مستوى نواة التركيب —اشترى أب-المتكونة من العامل المعمول الأول، مع وجود أخطاء في رسم الكلمات بإضافة حروف وما ينجر عنها من تغيير الحركة الإعرابية للمفعول به الذي يمثل موضع المعمول الثاني.	-... وقال لنا ضيوف اشترْنا هدايةٌ لطفال... -قلتُ لنا سناحيوا يالأطفال. -اشترو الناس هداياةٌ. - يشتري الأب بِسَناَحِيوَا الداخل فيها شموع وغنّي فارس ومنور... - ...وفي المساء يَأْتُوا الضيوف إلى المنزل. -اشترى أبُ طائراةُ.	-قال لنا الضيوف: اشترينا لكم هدية يا أطفال. -وقالوا لنا: سنة حلوة يا أطفال. -اشترى الأب طائرةً

من خلال نتائج المدونات الكتابية المستوحاة من مهمة التعبير الكتابي، خَلُصْنا إلى أنّ الحالات في معظمها تعاني نقص في بناء النواة التركيبية المتكونة من العامل ومعموله الأول وإضافة المعمول الثاني وكذا الزوائد أي عدم القدرة على الحفاظ على بنية التركيب (RT1)T2 مع أو بدون زوائد، سواءً من الناحية الصرفية للأفعال والكلمات داخل التركيب كتعويض المفرد بالجمع، أو من الناحية النحوية بغياب أدوات الربط وسوء ترتيب الكلمات داخل التركيب ممّا جعل هناك تجاور للفظات الاسمية

والفعلية وهذا ما يُعرف بحالات التداخل (l'emboitement)، مع الأخطاء الصرفية ، ممّا شوّه السلسلة التركيبية فلم تحصل الإفادة، مع وجود أخطاء دائما على مستوى بعض القواعد الإملائية كتعويض النكرة بالمعرفة والعكس، وعكس الحركة الإعرابية وإضافة التنوين في غير موضعه...مع استعمال مكرر لمفردات اللهجة العامية لنقص الرصيد اللغوي باللغة الفصحى، هذا ما جعل الحالة تستعمل سواءً جمل بسيطة في غالبها، أو جمل طويلة التركيب لكنّها في معظمها غير سليمة.

ويمكن تصنيف الانتاجات اللغوية والتراكيب من نظر النموذج الخليلي الحديث لدى معظم الحالات كما يلي :

الصنف الأول يتمثل في التراكيب الخاطئة وهي السائدة، كان فيها الفراغ في بعض التراكيب على مستوى أحد المعمولين، أضف إلى ذلك حالات التداخل الذي كان على شكل تجاور لفظتين نتيجةً لغياب أدوات الربط التي كانت سائدة في معظم التراكيب الخاطئة، مع العلم أنّ التداخل ليس اضطرابًا وإنّما الإفراط فيه يدل على وجود عجز ما، قد يتمثل في نقص الكلمة ممّا يجعل الحالة تعوض بتركيب آخر في مكانها مثل: "...**ذهبت أمي السوق...**"،"...**الولد حفلا حلوى اليوم...**"،"**جاء الأب والأم وعمي وجدة سلام عليكم...**"، "...**وقت عيد الميلاد فجأة ريم فرحت رأت هدايا...**".

والصنف الثاني هي البنيات التراكيبية السليمة، منها ما يُبتدئ بلفظة فعلية أو اسمية والأخرى بصيغة الابتداء مثل: "...**قال الطبيب هيا أدخل...**" ،"...**ولد مريض...**" مثل: "...**هذا الولد مريض وذهب إلى طبيب الأسنان...**".

أمّا الصنف الثالث فهي التراكيب المختلطة، أي وجود تركيب صحيح مُرفق بلفظة خارج البناء أغلبها لفظات اسمية تفتقد إلى أدوات الربط ممّا جعلها في معزل عن سياق التراكيب ويمكن إلحاقها بالتراكيب الخاطئة، مثل: "...**تُحضر أمي كعكة وإشترو الناس...**" .

و بهذا نصل إلى وجود اضطراب في التركيب، أي عدم الحفاظ على تماسك الوحدات اللفظية داخل البنية التركيبية لدى الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي (عينة البحث) من خلال مهمة التعبير الكتابي .

وهذه التصنيفات تجيب على **الفرضية العامة** التي تنص على أنّ المستويات اللسانية للكتابة الأكثر اضطرابا تتمثل في: الكلمة واللفظة الفعلية والاسمية، وكذا البنى التركيبية لدى التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي مقارنة مع التلاميذ العاديين من خلال مهمتي الإملاء والإنتاج الكتابي.

رابعا: استنتاج عام للنتائج

لتحديد أكثر لملامح ما توصلنا إليه وانطلاقًا من طرح إشكالنا وعرضنا وتحليلنا ومناقشتنا للمعطيات، وهدفنا في الوقت نفسه والذي يصبو إلى معرفة نوعية المستويات اللسانية "الكلمة، اللفظة والبنى التركيبية" من خلال مهمتي الإملاء والإنتاج الكتابي لدى التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعين، وكذا التعرف على الفروق بين التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي والتلاميذ العاديين في مختلف أنواع مهمات الإملاء والإنتاج الكتابي.

ولجمع المعلومات حول ما سبق قُمنا بتطبيق اختبارات على مستوى **الإملاء** الخاص بـ"الحروف المقاطع والكلمات المزيفة، وكذا الكلمات الحقيقية وإملاء النص" واختبارات على مستوى **الإنتاج الكتابي** "تكملة الجمل الناقصة، التسمية الكتابية والتعبير الكتابي بسند ودون سند بصري" ومن ثمّ اعتمدنا في المناقشة على الجانب النظري باعتباره القاعدة النظرية التي استمددنا منها كل المفاهيم والسيرورات الطبيعية خاصةً تلك المتعلقة بالإملاء والإنتاج الكتابي، وكذا الاعتماد على بعض المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة في تحليل مستوى الكلمة، اللفظة والبنى التركيبية، والاعتماد أيضًا على الدراسات السابقة خاصةً التي تتعلق بطبيعة الكتابة لدى الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي وهذا لمعرفة نوع وكم الاضطرابات التي تكون على مستوى الكتابة والتي تُعتبر خُطط واستراتيجيات تعكس الكفاءة اللغوية الكتابية لدى هذه الفئة .

فخلصنا إلى أنّ التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي (عينة البحث) يُعانون نقصًا على مستوى كتابة **الحروف، المقاطع، الكلمات المزيفة** عن طريق **الإملاء** وكذا **التمييز السمعي** وذلك مقارنة مع التلاميذ العاديين، وهي فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح العاديين، فتبين أنّ التلاميذ العاديين في الطورين الأول والثاني يتمتعون بتمييز سمعي جيد، وهذا يدل على سلامة التحليل السمعي لديهم كما سُجّل لديهم مستوى مرتفع أثناء كتابة الحروف، المقاطع والكلمات المزيفة إملاءً وهذا يدل على

سلامة تحويل الحرف الشفهي إلى كتابي، لأنه أساس الطريق الفونولوجي، وهذا طبيعي متوافق مع سلامة الاستقبال السمعي، وهي نتائج جيدة في معظمها لدى التلاميذ العاديين في مختلف السنوات الدراسية وهذا يدل على سلامة استعمال الطريق دون معجمي أثناء الكتابة عدا بعض الأخطاء المحتمل الوقوع فيها والتي كانت بسبب غياب الطريق المعجمي، خاصةً على مستوى الحروف المتشابهة نطقا أثناء الإملاء، ونفس الشيء بالنسبة للكلمات المزيفة فكانت أنواع الأخطاء المرتكبة على مستوى الكلمات المزيفة عن طريق الإملاء هي بالأساس كانت تشمل العديد من القواعد الإملائية: إضافة مد الياء ومد الواو ومد الألف، وتعويض حروف بحروف متقاربة منها مثل تعويض السين بالصاد أو السين بالزاي، والوقوف عند التاء المربوطة فتعوض التاء هاءً أو تحذف تماما، أو كتابة التاء المربوطة عوض التاء المفتوحة، أو كتابة الكلمات الحقيقية عوض المزيفة، وكلها أخطاء شائعة لدى تلاميذ هذه المجموعة، ولكن عموما كان متوسط كتابة المقاطع والكلمات المزيفة ذو مستوى مرتفع ممّا ينبئ بقدرة هؤلاء التلاميذ على كتابة كلمات غير المألوفة سواءً المزيفة أو الجديدة.

في حين كانت نتائج التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي متدنية مقارنةً بالعادي، وهذا يعني أنّ التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي يعانون نقص في كتابة الحروف والمقاطع والكلمات المزيفة والتمييز السمعي مقارنة بالعادي، وهذا يرجع لاختلاف التمييز السمعي الذي يؤثر على سلامة تحويل الحرف الشفهي إلى كتابي أثناء مختلف بنود مهمة الإملاء .

فمن خلال ما سبق يمكن أن نستنتج أنّ السبب الرئيسي وراء وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في كتابة الحروف، المقاطع والكلمات المزيفة هو اختلاف التمييز السمعي بين المجموعتين، فالتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ورغم المدة والخبرة السمعية من خلال استعمال تقنية الزرع القوقعي إلى أنّ المشاكل المتعلقة بالتمييز والإدراك السمعي تبقى دائما متدنية مقارنة بالعادي.

كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مستوى كتابة **الكلمة بأنواعها** عن طريق **الإملاء** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، فكان لدى التلاميذ العاديين مستوى مرتفع في كتابة الكلمات بأنواعها عن طريق الإملاء والمتمثلة في الأدوات النحوية، كلمات عبارة عن "أفعال، نعوت، كلمات قابلة للتصوير تنتهي بالحركات الثلاث، كلمات

غير قابلة للتصوير، كلمات تنتهي بسكون وأخيرا كلمات تنتهي بالتنوين" وهذا يدل على تأثير نوع الكلمة لتمكن التلميذ من كتابتها سليمةً، فالتلاميذ العاديين متمكنين في كتابة الكلمات على شكل أدوات نحوية لأنها قصيرة واعتادوا كتابتها في جميع السياقات تقريبا، ثمّ تليها كتابة الأفعال، ثمّ الصفات، أمّا الكلمات غير قابلة للتصوير فكانت أحسن من الكلمات القابلة للتصوير التي تنتهي بسكون وبتنوين لما لنهاية الكلمة من تأثير على كتابتها سليمة خاصةً إن كانت تاء مربوطة، فعند التوقف عندها بسكون تنطق هاءً وتسمى بهاء التأنيث فيعوض التلاميذ التاء هاءً أو يحذفونها تماما مثل: المرأةْ، الشاحنةْ...،لكن عموما تميز التلاميذ العاديين بمستوى مرتفع في كتابة الكلمات بأنواعها عن طريق الإملاء، وهذا يدل على سلامة المسار المعجمي للكلمات، وسلامة مستوى الكلمة وبنيتها إملاءً من جهة أخرى، أمّا بالنسبة للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي فكانت نتائجهم من حيث المتوسط ذو مستوى منخفض في كتابة الأدوات النحوية، كما يسجلون مستوى **متوسط** أثناء كتابة أنواع الكلمات الأخرى خاصةً (التنوين، الوقوف عند الكلمات التي تنتهي بسكون، كتابة مختلف أزمنة الأفعال، الكلمات غير قابلة للتصوير والنعوت)، فيتبين أنّ المستوى الضعيف والمتوسط للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي أثناء مهمة إملاء الكلمات الحقيقية تعود للخبرة السمعية بالدرجة الأولى وعدم التمكن من مختلف القواعد الإملائية وكذا نوع الكلمة المعروضة إملائيا من حيث نوعها كـ:اسم، فعل، صفة أو أداة نحوية، وكذا أنها كلمة قابلة للتصوير أو غير قابلة للتصوير، أو انتهائها بحركة إعرابية معينة، فالطفل المستفيد من الزرع القوقعي يعاني من اضطرابات على مستوى اللغة الشفوية وما لهذا من تأثير على اللغة الكتابية، ففي هذا السياق يرى "جبايب علي حسن" أنّ مهارة الكتابة تسبقها اكتساب مهارات الاستيعاب، التحدث والقراءة، وإذا ما واجه الطفل صعوبة في اكتساب المهارات الأساسية الثلاث فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في تعلم الكتابة أيضا .

(جبايب،2011،ص:9).

كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في **تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة إملاء النص** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين داخل وبين المجموعتين، فتمّ التوصل إلى أنّ التلاميذ العاديين لهم مستوى مرتفع في تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة إملاء النص في المحاور الخاصة بـ" الدرجة الكلية في القواعد الإملائية، سلامة الحروف، سلامة التاء آخر الكلمة، اللام الشمسية واللام القمرية، صحة كتابة الهمزة، الحروف التي تنطق ولا تكتب

والعكس، اسم الإشارة، علامات الوقف، الهاء المربوطة، في حين كان لمجموعة التلاميذ العاديين مستوى متوسط في المحور الخاص بالتنوين أثناء مهمة النص.

أمّا بالنسبة للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي فكانت نتائجهم من حيث المتوسط ذو مستوى منخفض في محور سلامة الحروف من " إبدال، إضافة، حذف، حرف مشدد، مد الألف، الواو والياء، قلب الحركات، التفريق بين الضاد والظاء، والمقطع الساكن "، بينما كان لهم مستوى مرتفع في محور اسم الإشارة وعلامات الوقف، في حين سجلوا مستوى متوسط في باقي القواعد الإملائية للنص.

أمّا الفروق بين التلاميذ العاديين والمستفيدين من الزرع القوقعي فكانت على مستوى مختلف القواعد الإملائية عدا متوسط تطبيق قاعدة التنوين فكان لكلتا المجموعتين مستوى متوسط، لأن التنوين ينطق نونا في آخر الكلمة لكنها لا تكتب، وهي من بين الصعوبات التي يتلقاها التلميذ في تعلم اللغة العربية (**العبيدي،2012 ،ص:115**)، وكذا نفس الأمر بالنسبة لاسم الإشارة وعلامات الوقف فكلتا المجموعتين تتحكمان في هذه المحاور بحيث لها مستوى مرتفع.

كما دّلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في **الإنتاج الكتابي** أثناء إنجاز مهمة **تكملة الجمل**، فسجل التلاميذ العاديين مستوى مرتفع في مهمة تكملة الجمل في المحاور المتعلقة بـ "أسماء مفردة، أسماء جمع، صفات، أفعال"، وكان متوسط الأسماء أحسن من الصفات والأفعال.

أمّا بالنسبة للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي فكانت نتائجهم من حيث المتوسط ذو مستوى منخفض على مستوى تكملة الجمل، فكان متوسط الأسماء أحسن من الصفات، كما تم تسجيل مستوى منخفض على مستوى تكملة الجمل عن طريق الأفعال.

كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى إنجاز مهمة **التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور**، فمن خلال النتائج المتوصل لها لدى التلاميذ العاديين الذين سجلّوا مستوى مرتفع في إنجاز مهمة التسمية الكتابية عن طريق مختلف الصور، الدّالة على "الأسماء الأفعال، الحيوانات، الأشخاص والصفات"، أمّا بالنسبة للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي فكانت نتائجهم من حيث المتوسط ذو مستوى منخفض في التسمية الكتابية للصور الخاصة بالأفعال والصفات، في حين كان لأفراد هذه المجموعة مستوى متوسط في التسمية الكتابية الخاصة بالأسماء

والأشخاص، بينما كان لهم مستوى مرتفع في التسمية الكتابية للحيوانات، وهذا الاختلاف في مستوى التسمية الكتابية راجع لعامل تواتر وألفة الصور، فالمرتبطة بالحيوانات هي مألوفة ويومية يتعرض لها الطفل يوميا، بينما يقل الرصيد اللغوي الكتابي بالنسبة للأسماء والأشخاص، وينخفض كثيرا على مستوى الأفعال والصفات وبالتالي تؤثر نوع الصورة المقدمة على الإنتاج الكتابي .

كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية أثناء إنجاز مهمة **التعبير الكتابي بسند ودون سند بصري**، فتمّ التوصل إلى أنّ التلاميذ العاديين لهم مستوى مرتفع في إنجاز مهمة التعبير الكتابي بسند وبدون سند بصري في المحاور المتعلقة بـ" مجال الأفكار، مجال اللغة، مجال الأسلوب ومجال التنظيم"، أمّا بالنسبة للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي فكانت نتائجهم من حيث المتوسط ذو مستوى منخفض في مختلف المحاور، وهذا يعني أنّهم يعانون من نقص في إنجاز مهمة التعبير الكتابي، فكانت نوعية الجانب اللغوي لجوء الحالات إلى استعمال جمل بسيطة في غالبها، وكذا التعبير بجمل طويلة التركيب لكنّها في معظمها غير سليمة، فإمّا تكون عبارة عن تجاور جمل وغياب شبه تام لأدوات الربط، مع وجود الأخطاء الصرفية للأفعال والكلمات داخل التركيب، كما لوحظ استعمال أكبر للأسماء مقارنةً بالأفعال، أمّا استعمال المكوّنات الجملية الأخرى (ظروف المكان، الصفة، الضمائر، حروف الجر، أدوات التعريف، الحال وأسماء الإشارة) فكان أقل بكثير.

ويرى في هذا الصدد "جبايب علي حسن" أنّ الكثير من الباحثين يعتقدون وجود علاقة قوية بين القدرة على التعبير الشفوي ونوعية التعبير الكتابي، كما أنّ هناك علاقة قوية بين القدرة على الكتابة والخبرات التي يمر بها التلميذ، فلا يستطيع بعض التلاميذ التعبير عن أفكارهم كتابةً، وذلك لأنّ خبرتهم محدودة وغير مناسبة، في حين يكون التلاميذ الذين تعرضوا لخبرات لغوية شفوية متنوعة كالمشاركة في الأسئلة والاستفسار والنقاش، أكثر قدرة على التعبير كتابيا عن أفكارهم من أولئك الذين لم يتعرضوا لمثل هذه المواقف التي تتطلب تفاعلا شفويا مع الآخرين (**جبايب،2011،ص:9**).

وبهذا نخلص من خلال النتائج المتوصل إليها إلى أنّ الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي لعينة البحث يُظهرون تدني على مستوى الكتابة في جانبها الإملائي والإنتاج الكتابي خاصةً التعبير الكتابي مقارنة بالعادي.

وبعد تحليل المدونات الكتابية حسب التحليل المعنوي-النحوي من خلال مهمات الكتابة السابقة، خلصنا إلى وجود اضطرابات تمس الكلمة واللفظة بنوعيها الإسمية والفعلية، وكذا البنى التركيبية، فكان الصنف الأول يتمثل في اضطرابات تمس مستوى الكلمة المكتوبة جذرا و أو وزنا كانت بسبب صعوبة التمييز بين الحروف المتقاربة خلال الإملاء، أمّا الصنف الثاني فَيمُس اللفظة الاسمية والفعلية وما يتخللها من صعوبة في نشاط التفريع يمينا ويسارا أو تتخلله اضطرابات إملائية أو فونولوجية، أمّا الصنف الثالث فهو على مستوى البنى التركيبية وهنا كان أكثرها تجاور للفظات الاسمية دون ربط نحوي بينها، أو إرفاق تركيب صحيح بلفظة خارج البناء أغلبها لفظات اسمية تفتقد إلى أدوات الربط ممّا جعلها في معزل عن سياق التراكيب.

وهذه الاضطرابات الملاحظة من منظور النظرية الخليلية الحديثة على مستوى اللغة الكتابية تطابق إلى حد كبير تلك التي نجدها لدى حالات الزرع القوقعي على مستوى اللغة الشفوية، وهذا يُعزز تأكيد الآثار السلبية للغة الشفوية على اللغة الكتابية، ففي دراسة سابقة لصاحبة البحث حول التعبير الشفوي لدى الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي، التي توصلت إلى وجود اضطرابات صرفية تركيبية استقبالية وإنتاجية للغة الشفوية والتي ترجع بالدرجة الأولى إلى الإدراك السمعي، بحيث تلجأ الحالات إلى استعمال جمل بسيطة في غالبها، كما يعتمدون على إستراتيجية الكلمة الجملة أي نيابة الكلمة عن البنية التركيبية وكذا إستراتيجية الكلمتين وهي لغة تلغرافية خالية من أدوات الربط، وهذا ممّا أدى إلى وجود اضطرابات على مستوى اللفظة بنوعيها الاسمية والفعلية وكذا البنى التركيبية من وجهة نظر النموذج الخليلي الحديث على المستوى الشفوي. (**بولحية،2017**،ص،ص:**37،38**) .

انطلاقًا ممّا سبق ذكره يمكننا القول أنّ الأهداف الرئيسية لهذا البحث قد تحققت وهي الكشف عن مميزات المستويات اللسانية للكتابة بما فيها الكلمة، اللفظة بنوعيها والبنى التركيبية لدى التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، كما تحققت الفرضيات التي انطلق منها البحث وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي والتلاميذ العاديين على مستوى إملاء الحروف، المقاطع، إملاء الكلمات المزيفة، ومختلف القواعد الإملائية أثناء إملاء النص، وتكملة الجمل الناقصة والتسمية الكتابية، أمّا الفروق فكانت كبيرة في مختلف جوانب هيكلة مهمة التعبير الكتابي .

خامسا: التوصيات والاقتراحات

بعد عرض النتائج وتفسيرها، فقد حقق بحثنا جزءً كبيرًا من أهدافه المسطرّة آنفًا وما بقي لنا إلّا وضع بعض الاقتراحات التي تهدف إلى توجيه الباحثين في هذا الميدان ومن لهم علاقة بهذه الفئة وتتمثل فيما يلي :

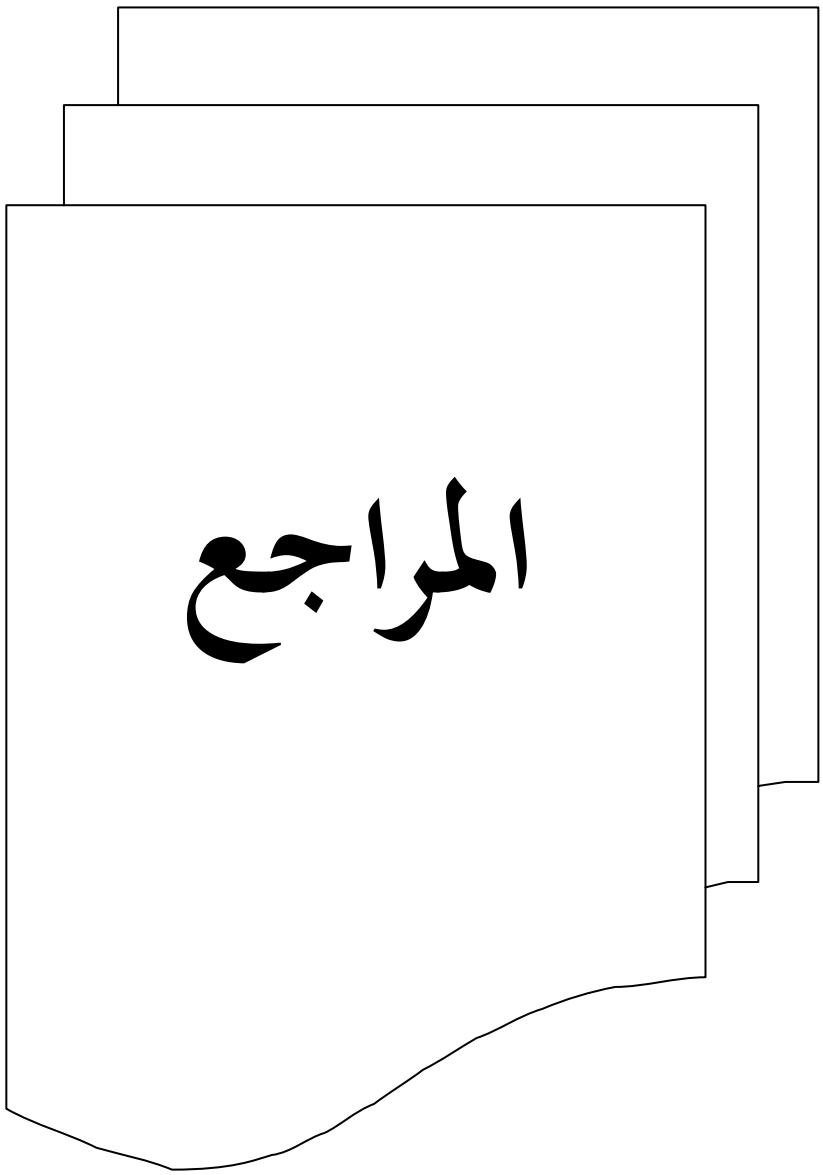
- التعرض لمستويات لغوية لسانية أعلى من المستوى الكلمة واللفظة والبنى التركيبية مثل: مستوى الخطاب لدى فئة الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي .
- القيام بدراسات طولية تتبعية لتعيين المراحل المحددة لنمو اللغة الكتابية سواءً على مستوى الكتابة أو القراءة واستراتيجيات اكتسابهما لدى هذه الفئة .
- القيام بدراسات نفسية لسانية تحليلية لاضطرابات لغوية أخرى في ظل النظرية الخليلية الحديثة .
- مساعدة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في تعلم اللغة الكتابية بما فيها القراءة والكتابة عن طريق دفعهم للاستمرارية في الكتابة واندماجهم في الإطار التعليمي، والاعتماد على معينات بصرية —سند بصري– خاصةً في المواضيع المجردة التي يصعب على الطفل التعبير عنها، خاصةً في نشاط التعبير الكتابي.
- مواصلة حصص إعادة التأهيل الأرطفوني وتحفيز اللغة الشفوية لما لها من تأثير على اللغة الكتابية.
- الاعتماد على الإرشاد الوالدي لما له من أهمية في تطوير القدرات التواصلية والأكاديمية للتلميذ المستفيد من الزرع القوقعي.
- الاستفادة من نتائج البحث في اقتراح بروتوكولات لإعادة التأهيل الأرطوفوني للاضطرابات الملاحظة على مستوى الكتابة خاصة مهمة التعبير الكتابي التي تعتبر نقطة ضعف لدى هذه الفئة.

الخاتمة

لقد حاولنا من خلال هذا البحث التركيز على دراسة المستويات اللسانية المتمثلة في مستوى الكلمة، اللفظة والبنى التركيبية من خلال مختلف مهمات الكتابة لدى عينة البحث، وكذلك مقارنة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي بالتلاميذ العاديين في مهمتي الإملاء والإنتاج الكتابي وذلك بتطبيق اختبارات مختلفة تقيس الجانب الإملائي والإنتاجي للكتابة، فتوصلنا إلى وجود فروق لصالح العاديين في مختلف هذه المهام وخاصة على مستوى التعبير الكتابي، وهذا راجع للعديد من الأسباب التي تعود بالدرجة الأولى إلى مستوى التمييز السمعي، وصعوبة التحكم في القواعد الإملائية واللغوية وكذا معطيات كل حالة التي تختلف من حيث "سن الصمم، سن الزرع القوقعي، نوع وكثافة التأهيل الأورطوفوني ومساهمة المحيط الأسري في التأهيل الأرطوفوني والإدماج المدرسي" .

كما توصلنا من خلال تحليل المدونات الكتابية للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في ضوء النظرية الخليلية الحديثة والتي تمكنّا من خلال مبادئها الأساسية على مستوى الكلمة، اللفظة بنوعيها الاسمية والفعلية والبنى التركيبية، الحصول على تصنيف لغوي يشمل وجود اضطرابات على مستوى الكلمة والمستوى تحت-معجمي وفوق-معجمي للإنتاجات اللغوية للحالات أثناء مهمتي الإملاء والإنتاج الكتابي .

وأخيرًا فالبحث الحالي ما هو إلّا محاولة لدراسة أحد جوانب اللغة الكتابية، من أجل معرفة مستوى التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي بعد مدة زمنية من الخبرة السمعية وبعد الإدماج المدرسي مقارنة مع التلاميذ العاديين من نفس الأطوار الدراسية .


المراجع

– المراجع بالعربية

1. أبومغلي سميح.(2007). سلامة عبد الحافظ، **اللغة العربية (دراسات تطبيقية)**، دار البداية، ط2، الأردن.
2. أبو صبحة نضال حسين.(2010). **أثر قراءة القصة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي**، رسالة لنيل شهادة الماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، غير منشورة .
3. أحرشاو الغالي.(1993). **الطفل واللغة–تأطير نظري ومنهجي–**، المركز الثقافي العربي، ط1، دار البيضاء، المغرب.
4. بداوي فوزية.(2014 -2015). **دراسة تحليلية لطريقة توظيف العامل في كلام المصابين بالحبسة عند عينة من الراشدين الناطقين بالعربية–التركيب الاسمي نموذجا–** ، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية وأورطوفونيا، جامعة الجزائر –2–، غير منشورة .
5. بولحية زهيرة.(2017). **"دراسة المستوى المورفوتركيبي للغة الشفوية لدى الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي–تحليل لساني في ضوء النظرية الخليلية الحديثة–"**، في: مجلة دراسات،العدد57، الأغواط، الجزائر، ص.33-39.
6. بولحية زهيرة، ذيب وحيدة.(2018). **ضعف المستوى الدراسي لدى الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي الطور الأول والثاني**، مداخلة مقدمة في الملتقى الوطني الثاني حول مشكلات الطفولة في المجتمع الجزائري بجامعة مولود معمري — تيزي وزو–، 16 جانفي ، غير منشورة.
7. بوحفص عبد الكريم .(2010). **أسس ومناهج البحث في علم النفس**، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، دط.
8. بوحفص عبد الكريم .(2013). **الأساليب الإحصائية وتطبيقاتها يدويا وباستخدام برنامجspss–ج1–** ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
9. بوحفص عبد الكريم .(2013). **الأساليب الإحصائية وتطبيقاتها يدويا وباستخدام برنامجspss–ج2–** ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

10. بـومعراف آسـيا.(2014 -2015). **تنـاول لسـاني ومعـرفي لاضـطرابات اللغـة العربيـة الكتابيـة لـدى الأشـخاص المصـابين بالحبسـة** ، أطروحـة لنيـل شـهادة الـدكتوراه، كليـة العلـوم الاجتماعيـة، قسـم الأرطوفونيا، جامعة الجزائر –2–، غير منشورة .

11. بوسبتة يمينة .(2012). **دراسة زراعة القوقعة وأثارها على اكتساب اللغة عند الطفل الأصم الناطق باللغة العربية في الوسط العيادي الجزائري**، ورقة مقدمة لمؤتمر جامعة نزوة – مسقط–، 2 ماي.

12. بوسبتة يمينة .(2017). **أثر التكنولوجيا المساندة –الزرع القوقعي– في اكتساب الطفل الأصم المهارات اللغوية**، ورقة مقدمة لمؤتمر تكنولوجيا الإعاقة، 3-4-5 ديسمبر 2017، فندق الخليج، مملكة البحرين .

13. بوسبتة يمينة .(2018). **تأثير عملية الزرع القوقعي في اكتساب النظام الصوتي الفونولوجي للغة عند الطفل الأصم**، ورقة مقدمة لمؤتمر بابير للعلوم الإنسانية بجامعة ألانيا علاء الدين كيكوبات الحكومية –ألانيا–أنطانيا– تركيا–، 13-14-15 أبريل 2018، قيد النشر في :مجلة العلوم الاجتماعية والتربوية(RESS) ، مركز بابير للدراسات والأبحاث، الجمهورية التركية.

14. بن بوزيد مريم.(2013 -2014). **اقتراح بروتوكول علاجي لاضطراب عسر القراءة 8–10 سنوات**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، قسم الأرطوفونيا، جامعة الجزائر –2– غير منشورة .

15. بن مهنا الكندي خالد بن سلمان.(2007). **التعليل النحوي في الدرس اللغوي – القديم والحديث–** ، دار المسيرة ، ط1، عمان.

16. بناني مُحَّد الصغير.(2001). **المدارس اللسانية في التراث العربي وفي الدراسات الحديثة**، دار الحكمة السداسي (1)، الجزائر العاصمة .

17. بن لعلام مخلوف.(2012). **مبادئ في أصول النحو**، دار الأمل للنشر، تيزي وزو،الجزائر .

18. بركات زياد أمين.(2009). **"دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف الأولى من الأول إلى الخامس أساسية –"**، في: مجلة الدراسات الأردية،العدد36، الأردن، ص.1-16.

19. جبايب علي حسن أسعد.(2011). **"صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول أساسي"**، في: مجلة الأزهر بغزة سلسلة العلوم الإنسانية، العدد 1، المجلد 13،نابلس، ص.1-34.

20. الجبلي شاكر سوسن.(2005). **أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**، مؤسسة علاء الدين للطباعة والنشر، ط1، سوريا.

21. جنون وهيبة.(2011 -2012). **اكتساب المستوى المورفو–تركبي والدلالي عند الطفل الخاضع للزرع القوقعي** ، رسالة لنيل شهادة الماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية وأورطوفونيا، جامعة الجزائر –2–، غير منشورة .

22. زهران حامد عبد السلام وآخرون.(2007). **المفاهيم اللغوية عند الأطفال– أسسها،مهاراتها،تدريسها،تقويمها–**، دار المسيرة،ط1، عمان.

23. زرواتي رشيد.(2008). **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية** ، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 3، قسنطينة.

24. زغبوش بنعيسى.(2008). **الذاكرة واللغة**، جدارا للكتاب العالمي،عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن.

25. كرماش عباس حوراء.(2013). "**الصعوبات التي تواجه التلاميذ المعاقين سمعيا من وجهة نظر التلاميذ والمعلمين**"، في: مجلة كلية التربية الأساسية لجامعة بابل، العدد 12، حزيران، العراق، ص.238-248.

26. الحاج صالح عبد الرحمان.(1973-1974). "**أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية**"، في: مجلة اللسانيات، العدد 4، مارس معهد اللسانيات والصوتيات، الجزائر، ص.38.

27. الحاج صالح عبد الرحمان.(1987). **النظرية الخليلية الحديثة والدراسات اللسانيات الحالية في العالم العربي** دار الفكر الإسلامي، ط1، المغرب.

28. الحاج صالح عبد الرحمان.(1993). **الجملة في كتاب سبويه**، موفم للنشر، الجزائر.

29. الحاج صالح عبد الرحمان.(2007). **النظرية الخليلية الحديثة**، في: كراسات المركز، العدد 4، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، دار هومه للنشر، الجزائر، ص.5-117.

30. الحاج صالح عبد الرحمان .(2007). **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، ج1 ،موفم للنشر، الجزائر.

31. الحاج صالح عبد الرحمان .(2007). **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية** ،ج2،موفم للنشر،الجزائر.

32. الحاج صالح عبد الرحمان .(2016). **البنى النحوية العربية – سلسلة علوم اللسان عند العرب "4"–** ، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر.

33. الحايك فيصل شريف، الزريقات إبراهيم عبد الله.(2013). **"فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن"**، في: مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد40، ملحق 3، الأردن، ص.904-926.

34. طالب الإبراهيمي خولة .(2006). **مبادئ في اللسانيات**، دار القصبة للنشر، ط2، الجزائر .

35. محمود المصري يوسف سعيد.(2006). **فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي** رسالة لنيل شهادة الماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، غير منشورة .

36. النابي علي محمود.(2004). **الكامل في النحو والصرف** ،دار الفكر العربي ،ط1 ،القاهرة (مصر) .

37. نايف سليمان وآخرون.(2001). **أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة** ،دار صفاء للنشر ،ط1 عمان.

38. النجار فخري خليل.(2008). **الخليل بن أحمد الفراهيدي آراء وإنجازات لغوية**، دار صفاء، ط 1 عمان .

39. السيد عبيد ماجدة.(2000). **الإعاقة السمعية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، الأردن .

40. عبد الجواد إياد إبراهيم.(2009). **"مستوى مهارات التعبير الكتابي بالمرحلة الإبتدائية"**، في: مجلة الجامعة الإسلامية، العدد 1، المجلد 17،العدد 1، فلسطين، ص.673-707.

41. عبد الواحد مُحَمَّد فتحي عبد الحي.(2001). **الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة التأهيل** ،دار الكتاب الجامعي ط1، الإمارات العربية .

42. عبد المحسن زكي أمل.(2010). **صعوبات التعبير الشفهي–التشخيص والعلاج–** ،المكتب الجامعي الحديث، الأردن.

43. العبيدي علي مُحَمَّد عبود.(2012). **"أسباب تدني القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات التربويين في محافظة بغداد في العراق "** ، في: مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 32، مطبعة العراق،بغداد، العراق، ص.105-144.

44. عواد فردوس اسماعيل.(2012). **"الأخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها "** ، في: مجلة الدراسات التربوية، العدد 17، الأردن، ص.217-250.

45. العزة سعيد حسني.(2001). **الإعاقة السمعية واضطرابات الكلام والنطق واللغة**، دار العلمية الدولية ،ط1 ،الأردن .

46. علوي إسماعيل.(2010). **نمو الوعي الدلالي عند الطفل**، عالم الكتب الحديث ،الأردن .

47. عيشت عبد المجيد.(2007). **"صياغة النظرية الخليلية الحديثة وفق القواعد"**، في: مجلة اللغة العربية في تكنولوجيا المعلوماتيات، مارس ، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص.36-37 .

48. عصام نمر يوسف.(2007). **الإعاقة السمعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،ط1 ،الأردن .

49. عثمان حسن عثمان.(1998). **المنهجية في كتابة البحوث والرسائل الجامعية**،منشورات الشهاب، الجزائر.

50. فني سمير.(2014). **"أهمية الزرع القوقعي في تنمية مهارات اللغة الشفوية عند الطفل الأصم"**، في: مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد 12 ، جوان ، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية ،دار هومه للنشر،ورقلة، ص.219-238.

51. الصفدي عصام حمدي.(2007). **الإعاقة السمعية**، دار اليازوردي للنشر والتوزيع، ط1، عمان .

52. صالح حسنين صلاح الدين.(2005). **الدلالة والنحو**، مكتبة الآداب، ط1، مصر .

53. صالحي طارق.(2016). **"التعرف على الكلمات المكتوبة لدى الأطفال الخاضعين لزراعة القوقعة"**، في: مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 24 ، جوان ، جامعة قاصدي مرباح ،مطبعة الجامعة للنشر،ورقلة، ص.111-120.

54. صلاح عميرة علي.(2008). **صعوبة تعلم القراءة والكتابة-التشخيص والعلاج-**، مكتبة الفلاح، ط2، الأردن .

55. قاسمي آمال.(2013 -2014). **الذاكرة الدلالية عند الطفل الأصم-دراسة تشخيصية مع اقتراح برنامج تدريبي-**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، قسم الأرطوفونيا، جامعة الجزائر -2-، غير منشورة .

56. الروسان فاروق.(2006). **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، دار الفكر، ط2، الأردن.

57. رمضان عبد الله.(2005). **من القضايا اللغوية والنحوية**، مكتبة بستان المعرفة، ط1، مصر .

58. شحاته مُحَمَّد عبد الوهاب.(1998). **"مفهوم المورفيم في علم اللغة الحديث (دراسة نظرية ومحاولة تطبيقية في العربية)"**، في: مجلة علوم اللغة ، المجلد 1، العدد 1،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، ص.175 .

59. شلابي سهيلة.(2015-2016). **الإدراك المكاني والزماني وعلاقته بظهور صعوبات تعلم الكتابة عند تلاميذ الطور الأول والثاني من التعليم الإبتدائي–تناول لساني معرفي–**، رسالة لنيل شهادة دكتوراه علوم، كلية العلوم الاجتماعية ،قسم أورطوفونيا، جامعة الجزائر2 ، غير منشورة .

60. التواتي بن التواتي.(2008). **المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث**، دار الوعي للنشر والتوزيع ،الجزائر.

61. التواتي بن التواتي.(2008). **المدارس النحوية**، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر.

62. التواتي بن التواتي.(2008). **مفاهيم في علم اللسان**، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر .

63. خليل زايد فهد.(2006). **اللغة العربية (منهجية وظيفية)**، دار النفائس ،ط1 ،الأردن .

64. خيرو حسين إيمان.(2014-2015). **فاعلية برنامج تدريبي سمعي لفظي في اكتساب اللغة لدى الأطفال زارعي الحلزون في مرحلة الطفولة المبكرة**، رسالة لنيل شهادة الماجستير، كلية التربية، قسم تربية خاصة، جامعة دمشق ، غير منشورة .

65. غاري بريور ماري نُوال.(2007). **المصطلحات المفاتيح في اللسانيات**،ترجمة :عبد القادر فهيم الشيباني، بدون ذكر دار النشر، ط1، سيدي بلعباس–الجزائر.

66. لومير باتريك.(2011). **علم النفس المعرفي–المرجعية السيكولوجية للكفايات وبيداغوجيا الإدماج–** ترجمة : غريب عبد الكريم ، منشورات عالم التربية ، ط1، الدار البيضاء–المغرب .

– المراجع بالفرنسية :

67. Ajuriaguerra et al. (1984), **psychologie de l'enfant**, Masson, paris .

68. Ambert-Duhan,A., Bouccara, D. (2004), **L'implantation cochléaire bilatérale chez l'adulte**, in : Revue rééducation orthophonique n° 217, Mars, fédération nationale des orthophonistes (F.N.O), France, pp .175-182 .

69. André, A.(1988), **Traité de techniques chirurgicales de l'oreille « ORL »** , Maloine, Paris .

70. Badaoui, F.(2003-2004), **Analyse linguistique des troubles syntaxiques chez les aphasiques et leur impact sur l'organisation du discours** « **application du modèle néo-khalilien** », thèse de Magister, Ecole Normale des Lettres et Sciences Humaines, Alger Algerie , non publiée.

71. Badaoui, F.(2008-2009), "**Les troubles de la dénomination de la lexie verbale** : **analyse linguistique de son fonctionnement chez les aphasiques de Broca arabophones** ", in :revue linguistique , n°14 , CRSTDLA, Alger, Algérie, pp .41-66.

72. Benedetto, P.(2015)**, Statistiques en psychologie**, Studyrama, France .

73. Berkane,N. (2016) **,** "**l'apprentissage de l'écrit chez les enfants sourds**" in :revue linguistique des langues des signes, n°10, D'aix en provence, France, pp .1-7.

74. Borel-Maisonny,S., Launay, C .(1975), **les troubles du langage** ,**de la parole et de la voix chez l'enfant**, Masson , 2 ème édition , Paris .

75. Boukadida ,N. (2008), **Connaissances phonologiques et morphologiques dérivatio-nnelles et l'apprentissage de la lecture en arabe** « **Etude longitudinale** » , thèse de Doctorat, Ecole Doctorale des Lettres et Sciences Humaines ,Tunis1 , non publiée.

76. Boumaraf, A.(2007),"**Etude des troubles phonétiques phonologiques chez le sujet aphasique arabophone de type** « **travers la théorie néo-khalilienne** ", in :revue :linguistique ,n°12,13, CRSTDLA Alger, Algérie, pp .79-103.

77. Boumaraf, A.(2008-2009)**,**" **Les troubles du langage observés au niveau de l'écrit chez les aphasiques arabophones** « **travers la théorie néo-khalilienne** »" , in :revue :linguistique ,n°14, CRSTDLA, Alger, Algérie, pp .67-136.

78. Boussebta, Y.(2008), "**Qualilty of life of families with patients on unilateral cochlear implants in Algeria**, Middle East update in otolaryngology conference ,Dubai,United Arab Emirates ,on 2,4 April.

79. Boussebta,Y . (2008) ,"**L'implant cochléaire en Algerie pour quelle prise en charge**, Congrès de la société francophone d'ORL ,Marrakech, Maroc, Novembre.

80. Boussebta, Y.(2009) , "**Adaptation du TEPPP**" , Communication présentée au premier colloque international sur la prise en charge de l'enfant sourd porteur d'un implant cochléaire, Alger, Algerie, 22 ,23 Novembre .

81. Boussebta,Y.(2010), "**L'implant cochléaire en Algerie**,**bilan et perspectives** , Communication présentée au journées GEORRIC, Rennes, France.

82. Boussebta, Y.(2011), "**Acquisition de la parole chez l'enfant implanté cochléaire en milieu clinique algérien** , Congrès national de l'ANOL, Alger, Algerie, 12 Mars .

83. Bouton, S.(2010), **Apprendre à lire avec un implant cochléaire**« **sur la base de quel signal auditif ?** », thèse de Doctorat, Université D'Aix Marseille, France, non publiée.

84. Bouton, C.(1979), **Le développement du langage**, Masson, Paris .

85. Bouton , S. (2010), **Apprendre à lire avec un implant cochléaire** ,thèse de doctorat, université de Provence, Marseille, France, publiée.

86. Bordure, P et al.(2005), **Chirurgie otologique et oto–neurologique**, Masson, Paris .

87. Briec, J.(2012), **implant cochléaire et développement du langage chez les jeunes enfants sourds profonds**, thèse de Doctorat, Ecole doctorale des sciences humaines et Sociales, université de Rennes, france, non publiée.

88. Brin, F et al. (1996), **Dictionnaire d'Orthophonie**, ORTHO-Edition, France .

89. Brin, F et al.(2004), **Dictionnaire d'Orthophonie**, ORTHO-Edition, France .

90. Burgat, S. (2009), "**un exemple atypique d'acquisition du langage écrit en contexte bilingue–l'enfant sourd locuteur de la langue des signes qui apprend à lire et à écrire en français** ", une page présentée dans le colloque acquisition lyon, Lyon 3 et 4 décembre, pp .1-4.

91. Busquet, D., Mottier, C.(1978), **L'enfant sourd** « **développement psycholol gique et rééducation** », Béllière, Paris.

92. Carbonnel, S et al.(1996) , **Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte**, Solal, France .

93. Chevrie-muller et al. (1996), **Le langage de l'enfant** (**aspects normaux et pathologiques**), MASSON, 2ème édit, Paris .

94. Chevrie-muller et al.(2000), **Le langage de l'enfant** (**aspects normaux et pathologiques**) , MASSON , 2ème édit, Paris .

95. Clouard, C et al.(2007), **Sourds aux apprentissages** .**pour une approche plurielle des troubles d'apprentissage chez l'enfant sourd**, in :Revue psychiatrie de l'enfant , vol 50, n° 2, PUF, France, pp.571-584.

96. Colleau, A.(2004), **Implantations cochléaires**, in : Revue rééducation orthophonique n° 217, Mars, F.N.O, France, pp. 5-7 .

97. Dauman,R et al .(1998), **Implants cochléaires chez l'adulte et l'enfant**, in : Encyclopédie médico-chirurgicale, vol 20 , n° 18, Elsevier, Paris, p.12.

98. Dejonckere, P et al .(1979), **Précis de pathologie et de thérapeutique de la voix**, MASSON , Paris .

99. Delahaie,M .(2009), **L'évolution du langage de l'enfant de la difficulté au trouble** , INPES , France.

100. Delhom et al.(1992), **L'écoute avec implant cochléaire multi-canal** :**médiation cognitive et implications relatives aux stratégies de réadaptation**, in : Revue canadienne d'ortho- phonie et d'audiologie, vol 16, n° 1, Mars, F.N.O, canada, pp.31-43.

101. Denis, A., Bonfis, P .(2006), **Epreuve nationale ORL**, INPES, France .

102. Dominique, S., Toffin, C .(2008), **L'enfant qui n'entend pas « la surdité un handicap invisible »**, BELIN , Paris.

103. Dubois-Bélanger, R et al .(2010), **La morphosyntaxe réceptive d'enfants de 5-8 ans porteurs d'un implant cochléaire**, in : Revue canadienne d'ortho- phonie et d'audiologie, vol 34, n° 4, Hiver, F.N.O, Canada, p :271-281

104. Dumont, A . (1988), **L'orthophoniste et l'enfant sourd**, Masson, Paris.

105. Dumont, A.(1997), **Implantations cochléaires** « **guide pratique d'évaluation et de rééducation** , Ortho-édition, France.

106. Dumont, A .(2001), **Mémoire et langage** « **Surdité** ,**dysphasie**,**dyslexie**» , 3ème Masson, Paris .

107. Dumont, A. (2008), **Orthophonie et surdité** « **communiquer** ,**comprendre** ,**parler**», Elsevier Masson, France .

108. Estienne, F .(2002), **Orthographe**,**pédagogie et orthophonie**, Masson, France .

109. Estienne,F ., Pierart, B. (2006), **Les bilans de langage et de voix–fondements théoriques et pratiques**, Masson, France .

110. Ferrand, P., Tréanton, A.(1984), **Le Bilan orthophonique**, 2ème édition ESBERQUES, France.

111. Garabédian, E et al. (2003), **Surdité de l'enfant** , Amplifon, Paris .

112. Hadj-salah, A. (1979), **linguistique arabe et linguistique générale** :**Essai d 'épistémologie du 'ilm al 'arabiyya**, Tome **1**, thèse de doctorat, université de Sorbonne , Paris, France, publiée.

113. Hadj-salah, A. (2011), **linguistique arabe et linguistique générale** :**Essai méthodologique et d 'épistémologié du 'ilm al 'arabiyya**, Tome **1**, NAG Edition ,publications de l'académie algérienne de la langue arabe, Alger, Algérie.

114. Hadj-salah, A. (1979), **linguistique arabe et linguistique générale** :**Essai d 'épistémologie du 'ilm al 'arabiyya**, Tome **2** ,thèse de doctorat, université de Sorbonne ,Paris, France, publiée.

115. Hadj-salah, A . (2011), **linguistique arabe et linguistique générale** :**Essai méthodologique et d 'épistémologié du 'ilm al 'arabiyya**, Tome **2**, NAG Edition, publications de l'académie algérienne de la langue arabe, Alger, Algérie.

116. Hadj-salah, A. (2003), **la notion de syllabe et la théorie cinético–impulsinnelle des phonéticiens arabes**", in :revue Al-lisãniyyãt, n°8, CRSTDLA , Alger, Algérie, pp .79-103.

117. Hammer, A. (2010), **the acquisition of verbal morphology in cochlear implanted and specifie language impaires children**, thesis of doctorat, university of Leiden, Leiden, Published by LOT The Netherlands.

118. Lafon, J., Borel Maisosony, F .(1975), **Trouble du langage**,**de la parole et de la voix chez l'enfant**, Masson ,Paris .

119. Lamoureux, P., Charlon, F.(2005), **La surdité de l'enfant** « **guide pratique à l'usage des parents** », INPES, France .

120. Le normand, M et al .(2006), **suivi neurolinguistique et cognitif chez un enfant implanté cochléaire ayant présenté une feotopathie à CMV au cours de la période néonatale**, in : Revue de la rééducation orthophonique, n° 228, Décembre, F.N.O, France p :97-112 . http://www.CTNERHI .com.fr, 19/09/2016.

121. Le normand, M., Virole, B.(2012), **suivi longitudinal sur 10ans d'enfant sourds prélinguaux implantés et appareillés**, in : MSSH –maison des sciences sociales du handicap, n° 12 , 8 Juin, F.N.O , France, p.261 . http://www.Acfos .org.fr, 6/09/2017.

122. Loundon, N et al .(2009), **Implant cochléaire pédiatrique et rééducation orthophonique** , Flammarion (SA), Paris .

123. Lussier, F., Flessas, J.(2009), **Neuropsychologie de l'enfant** , DUNOD, 2ème édit, Paris .

124. Medina, V., Serniclaes, W.(2009), **le développement de la perception catégorielle chez les enfants sourds avec implant cochléaire**, in : connaissances surdités, n° 27, Mars, F.N.O , France, p .7-9 .

125. Monfort, M., Juárez, A.(2006), **Les enfants dysphasiques sourds et l'implant cochléaire**, in : Revue de la rééducation orthophonique, n° 228,Décembre, F.N.O, France, pp .113-127 .

126. Morin, Y .(2002), **petit Larousse de la médecine** , Larousse, Montréal .

127. Niederberger, N et al. (2007), **Apprendre de la lecture-écriture chez les enfants sourds**, in : Revue Enfance, vol 59, n° 3, P.U.F, France, pp .254-262 .

128. Niederberger, N., Prinz, P.(2005), **La connaissance d'une langue des signes peut-elle faciliter l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant sourd**, in : Revue Enfance, vol 57, n° 4, P.U.F, France, pp .285-297 .

129. Patron, G. (2006), **Evaluation du programme d'implantation cochléaire pédiatrique au CHU Nantes**, thèse de doctorat, université de Nantes , Nantes, France, non publiée.

130. Pialloux,P. (1975), **Le précis d'orthophonie** , Masson , Paris .

131. Plisson, A et al.(2009) **,compétence orthographique chez l'élève dyslexique et chez l'élève sourd** « **étude comparative** », in :CJAL, n°15,RCLA , Montréal-canada, pp .165-187 .

132. Rouger, J. (2007), **la perception audiovisuelle de la parole chez le sourd pstlingual implanté cochléaire et le sujet normo-entendant** « **étude longitudinale psuchophysique et neurofonctionnelle** », thèse de Doctorat, sciences de la vie et la terrre, université Paul SABATIER , Toulouse, france, non publiée.

133. Rondal, J et al. (1983), **troubles du langage** (**bases théoriques diagnostic et rééducation**), MARDAGA , Belgique .

134. Rondal, J et al. (2003), **troubles du langage** (**bases théoriques diagnostic et rééducation**), MARDAGA , Belgique .

135. Rousseau, T et al .(2008), **Les approches thérapeutiques en orthophonie**« **prise en caharge orthophonique des troubles du langage écrit** », T2, Ortho-édition, France.

136. Rousseau, T et al .(2008), **Les approches thérapeutiques en orthophonie** « **ORL** », T3, Ortho-édition, France.

137. Thoulon, P. (2001) , **La rééducation de l'écriture de l'enfant**, ,Masson-édition,Paris, France.

138. Thoulon, P., De Montesquieu, F.(2005), **La rééducation de l'écriture de l'enfant et l'adolescent**, Elsevier Masson-3édition, Paris, France.

139. Tourrette, C .(2006), **Evaluer les enfants avec défuciences ou troubles du développement**, DUNOD-édition, Paris, France.

140. Transler, C et al .(2005), **L'acquisition du langage par l'enfant sourd « les signes,l'oral et l'écrit »**, SOLAL, Marseille.

141. Vieu, A., Sillon, M.(2004), **Evaluation de l'enfant sourd congénital et pré-lingual avant et après implantation cochléaire**, in : Revue de la rééducation orthophonique, n° 217, Mars, F.N.O, France, pp.95-109 .

142. Virole, B.(2000), **la psychologie de la surdité**, DUNOP, 2 ème édition , Paris.

143. Wangh .A., Grant ,A. (2003), **Anatomie et physiologie normale et pathologique** , Maloine, Paris.

144. http://www.enfant-encyclopedie.com/ implantation cochléaire/ Images. 29/08/2016.

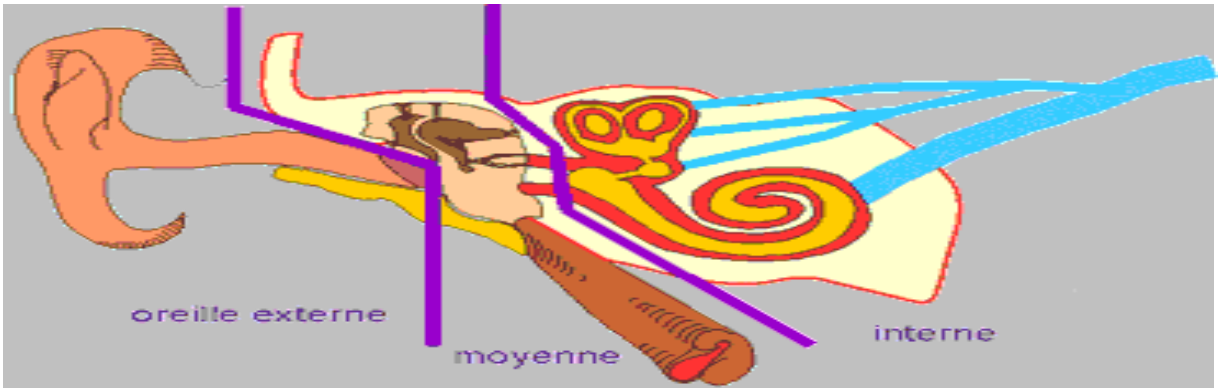
145. http://www.hearing.com.au/product-type, 29/08/2016

الملاحق

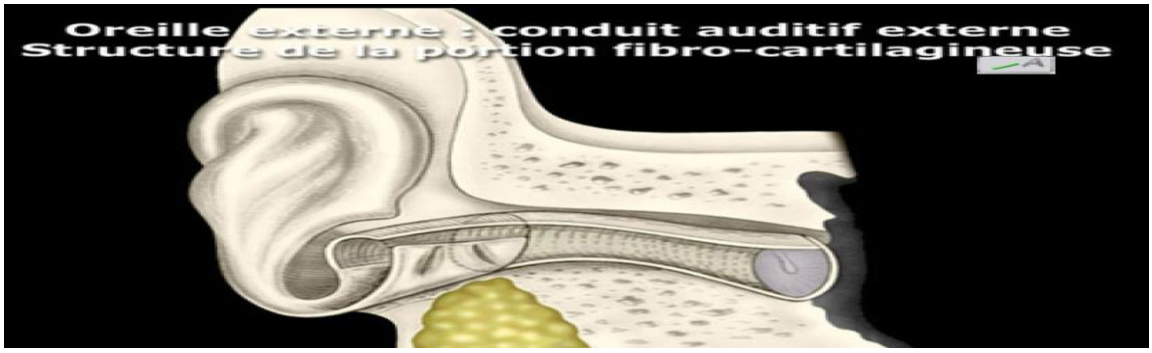
الملحق رقم (1)

أشكال توضيحية خاصة بالأذن

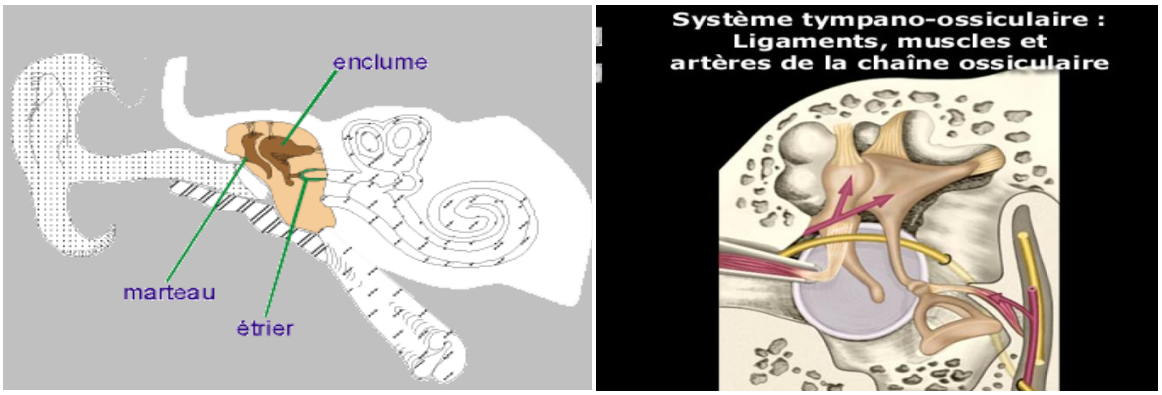
وتقنية الزرع القوقعي



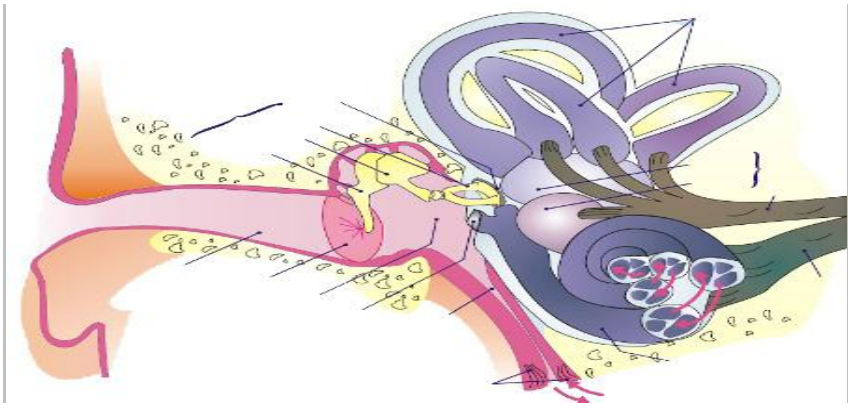
–شكل رقم (1) يبيّن الأجزاء الرئيسية للأذن " الخارجية–الوسطى– الداخلية"–



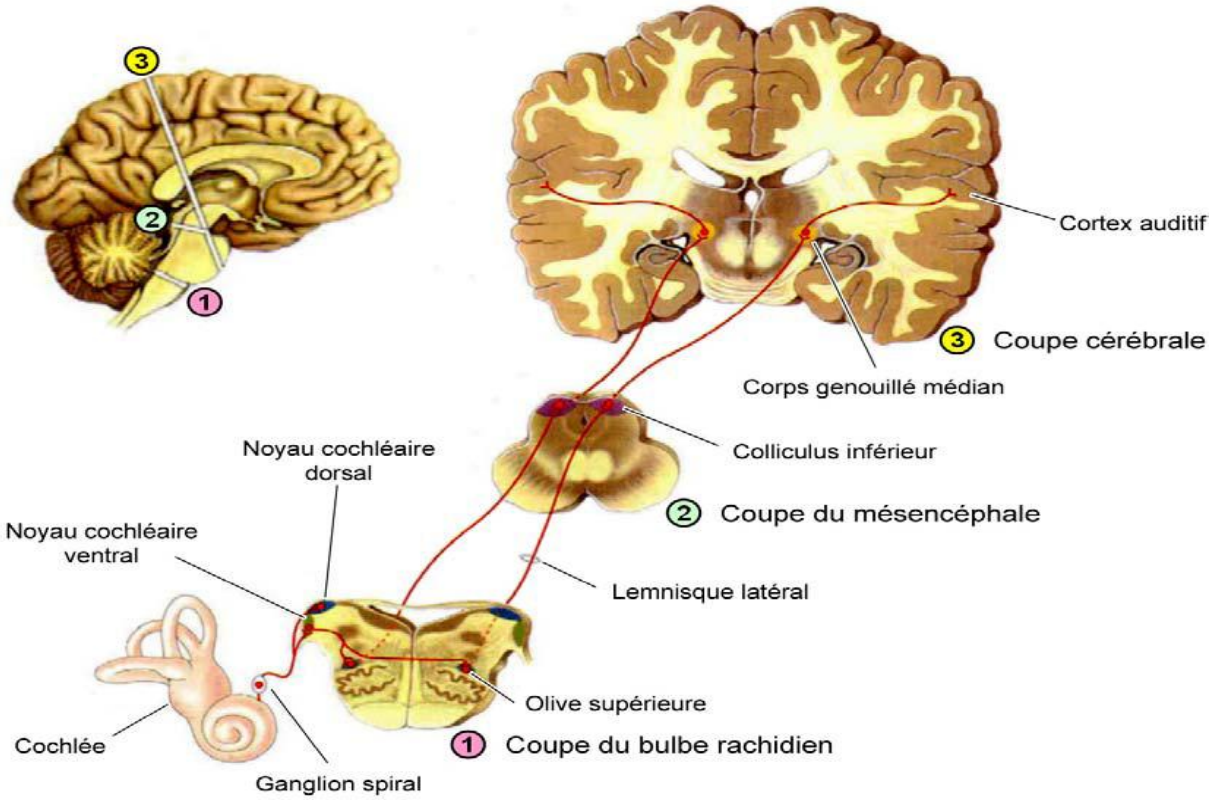
–شكل رقم (2) يبيّن الأذن الخارجية وأجزائها "صوان الأذن–القناة السمعية"–



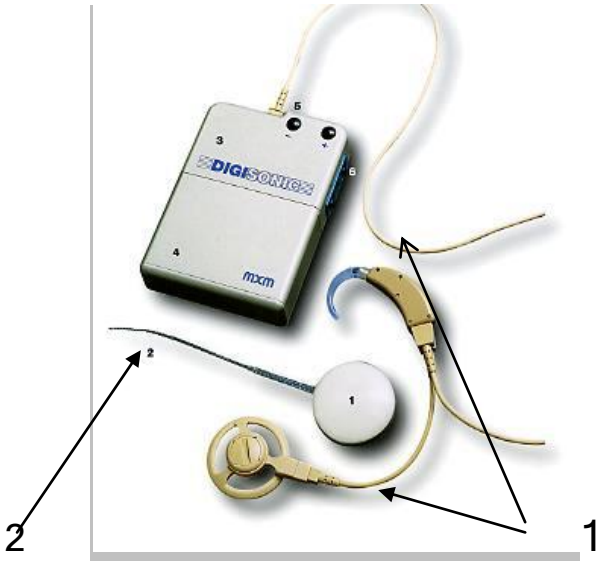
–شكل رقم (3) يبيّن الأذن الوسطى وأجزائها "طبلة الأذن–العظيمات–قناة أوستاش"–



–شكل رقم (4) يبيّن الأذن الداخلية وأجزائها "القوقعة–الدهليز–القنوات نصف هلالية"–



– شكل رقم (5) يبيّن الجهاز السمعي المركزي –



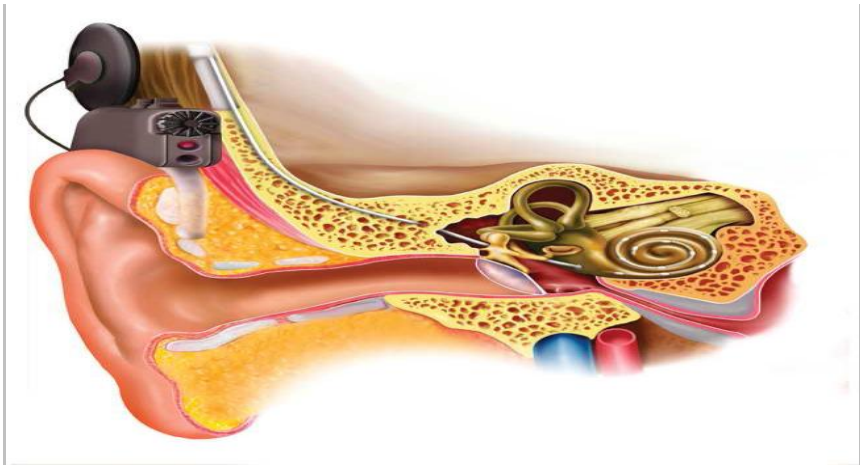
1:الجزء الخارجي　　2:الجزء الداخلي

الجزء الداخلي لجهاز الزرع القوقعي

الجزء الخارجي من جهاز الزرع القوقعي

-شكل رقم (6) يبيّن الزرع القوقعي وأجزائه "الداخلي والخارجي "-

http://www.hearing.com.au/product-type



–شكل رقم (7) يبيّن تقنية الزرع القوقعي في الأذن–

. (Hammer,**2010**,**p** :**28)**

–شكل رقم (8) يبيّن تقنية الزرع القوقعي في الأذن–

http://www.hearing.com.au/product-type

الملحق رقم

(2)

استمارة جمع البيانات الأولية الخاصة بالطفل المستفيد من الزرع القوقعي

معلومات عامة:

ـ تاريخ المقابلة:

ـ الاسم واللقب:

ـ تاريخ ومكان الازدياد:

ـ مكان السكن:

معلومات خاصة بجهاز الزرع القوقعي :

ـ تاريخ التدخل الجراحي للزرع القوقعي:

ـ نوع جهاز الزرع القوقعي:

ـ الجهة المزروع فيها الجهاز: • يمنى • يسرى

ـ فريق التكفل الطبي:

• المختص في السمع • المختص الأرطوفوني • المختص النفسي

• طبيب آخر

ـ تاريخ أول ضبط للجهاز:

ـ عدد مرات الضبط:

ـ عدد الحصص الأرطوفونية وتاريخ بدايتها :

معلومات خاصة بالأسرة:

ـ عدد الإخوة : • ذكور: • إيناث:

ـ رتبة الطفل:

ـ سن الأبوين عند ولادة الطفل: • الأم: • الأب:

ـ مهنة الأب :

ـ مهنة الأم:

ـ حجم الأسرة: • نووية • كبرى

ـ الوقت المخصص للعناية وتربية الطفل:

ـ وضعية الأبوين:

• زواج: • طلاق • انفصال

معلومات خاصة بالحمل:

ـ الطفل مرغوب فيه:

ـ جنس الطفل مرغوب فيه:

معلومات خاصة بنمو اللغة:

1. السلوك السمعي:

ـ سن فقدان السمع :

ـ التجاوب مع الأصوات المحيطة (بعد التدخل الجراحي):

• نعم • لا

• شدة عالية • شدة منخفضة

ـ الفحوصات المطبقة :

ـ نتائجها:

ـ نوع الصمم و جهة الأذن المصابة :

ـ الاستفادة من التجهيز مسبقا :(قبل التدخل الجراحي)

2. السلوك اللغوي:

ـ المناغاة وفترة التوقف عنها :

ـ ترديد المقاطع:

ـ الكلمة الأولى:

ـ بداية تقهقر اللغة:

ـ استعمال القراءة على الشفاه:

ـ استعمال الإيماءات والإشارات:

ـ مستوى الفهم: مستوى التعبير:

3. النمو النفسو– حركي :

ـ سن الجلوس، الحبو، الوقوف، المشي:

_ الاستقلالية في لبس الثياب:

_ سن اكتساب النظافة:

_ صعوبات البلع والمضغ:

4. السلوك الإجتماعي:

_ علاقة الطفل بأفراد الأسرة:

_ علاقة الطفل بالأطفال الآخرين:

_ سلوك الطفل مع نفسه والآخرين :

_ النشاطات المفضلة لدى الطفل :

_ التعلق بالأشياء واللعب :

الملحق رقم (3)

الوثائق الإدارية الخاصة بالدراسة الاستطلاعية والأساسية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

الجـزائـر في :2016/02/22

مديرية التربية لوسط الجزائر
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التوجيه و التقييم
رقم :191 / م ت و ج/م ت ت/ م.ت.ت/16

مدير التربية
إلى
السيد مدير التعليم الأساسي
المديرية الفرعية للتربية التحضيرية
والتعليم المتخصص
بوزارة التربية الوطنية

الموضوع : رخصة

المرجـــع : مراسلاتكم المؤرخة في 2016/02/18 تحت رقم 2016/0.3.2/06/05
الواردة من مديرية التعليم الأساسي المديرية الفرعية للتربية التحضيرية والتعليم المتخصص وزارة التربية الوطنية

بنـــاء علـــى مراســـلتكم المـــذكورة بـــالمرجع أعـــلاه، يشـــرفني أن أعلمكـــم بـــأنني أمنح الموافقـــة لـــ :

- الطالبة : ذيب وحيدة
- الطالبة : بولحية زهيرة

طالبتـــــان بقســـــم الأرطوفونيـــــا كليـــــة العلـــــوم الاجتماعيـــــة – جامعة الجزائـــر– 02 –أبـــو القاســـم ســـعد الله بالدخـــول إلى المؤسســـات التربويـــة التاليـــة:

- مدرسة مالكي 01 المقاطعة رقم 07 بن عكنون - مدرسة مالكي 02 المقاطعة رقم 07 بن عكنون
- مدرسة حديقة الساحل المقاطعة رقم 05 الأبيار 02 - مدرسة أبي ذر الغفاري المقاطعة رقم 08 باب الوادي
- مدرسة عبد الرحمان جعدي المقاطعة رقم 25 القبة01

قصـــــد تحضـــــير شـــــهادة الـــــدكتوراة تخصـــــص الأرطوفونيـــــا و ذلك خلال الفتـــرة الممتـــدة مـــن تـــاريخ: 23 فيفـــري 2016 إلى غايـــة تـــاريخ:20 مـــاي 2016.

مدير التربية

عن مدير التربية و يستفوض منه
الأمين العام

نسخة إلى :
– السيـد(ة) مفتش(ة) المقاطعة
– السيـد(ة) مدير(ة) المؤسسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الجزائر – غرب
مصلحة التكـــوين و التفتيش
مكتـب التوجيه والتقويم
الرقم: 2399/م ت غ ج/م ت ت/2016

الشراقة، في: 2016/10/24
مـــديـــرة التـــربيـــة
إلـى
السيدات والسادة مديري المدارس الإبتدائية
- بوعلام بوسالم زرالدة
- مبارك الميلي عين البنيان
- ابن خلدون عين البنيان
- 18 فيـفـري عين البنيان
- علي شكير أولاد فايت

الموضوع : رخصة بحث ميداني.
المرجـع : مراسلة جامعة الجزائر 02 كلية العلوم الإجتماعية قسم علم النفس بتاريخ : 2016/09/25.

طبقا للاتفاقيات المبرمة بين وزارة التربية الوطنيـة و التعليـم العـالي و البحـث العلمـي وفي اطـار التحضير لشهادة الدكتوراه، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالبـة :**بولحيـة زهـيرة** لإجـراء بحـث ميدانـي حول دراسة المستويات اللسانية للغة الكتابية لدى الأطفال المتمدرسين الخاضـعين لزراعـة القوقعة في المؤسسة التي تشرفون عليهـا وهـذا ابتـداء مـن2016/10/24 إلى2017/05/20 مـع ضـرورة احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

ع/مـــديـــرة التـــربيـــة

عن مديرة التربية و بالتفويض منها
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
عبد الوهاب بورقعة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لوسط الجزائر
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التوجيه و التقييم
رقم :42 / م ت و ج/م ت ت/ م.ت.ت/16

الجـزائـر في :2016/10/17

مدير التربية
إلى
السيد مدير التعليم الأساسي
المديرية الفرعية للتربية التحضيرية والتعليم
المتخصص
بوزارة التربية الوطنية

الموضوع : رخصة (بحث ميداني) (تمديد)

المرجـــع : مراسلاتكم المؤرخة في 2016/02/18 تحت رقم 2016/0.3.2/06/05
الواردة من مديرية التعليم الأساسي المديرية الفرعية للتربية التحضيرية والتعليم المتخصص وزارة التربية الوطنية

بنـــاء علـــى مراســـلتكم المـــذكورة بـــالمرجع أعـــلاه، يشـــرفني أن أعلمكـــم بـــأنني أمنح الموافقـــة لـــ :

- الطالبة : ذيب وحيدة
- الطالبة : بولحية زهيرة

طالبتـــــان بقســـــم الأرطوفونيـــــا كليـــــة العلـــــوم الاجتماعيـــــة – جامعـــة الجزائـــر– 02 –أبـــو القاســـم ســـعد الله بالدخـــول إلى المؤسســـات التربويـــة التاليـــة:

- مدرسة مالكي 01 المقاطعة رقم 07 بن عكنون - مدرسة مالكي 02 المقاطعة رقم 07 بن عكنون
- مدرسة حديقة الساحل المقاطعة رقم 05 الأبيار 02 - مدرسة أبي ذر الغفاري المقاطعة رقم 08 باب الوادي
- مدرسة عبد الرحمان جعدي المقاطعة رقم 25 القبة01

قصـــــد تحضـــــير شـــــهادة الـــــدكتوراة تخصـــــص الأرطوفونيـــــا و ذلك خـــلال الفتـــرة الممتـــدة مـــن تـــاريخ: 17 أكتـــوبر 2016 إلى غايـــة تـــاريخ:20 مـــاي 2017.

مدير التربية

نسخة إلى :
– السيـد(ة) مفتش(ة) المقاطعة
– السيـد(ة) مدير(ة) المؤسسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر*2*أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم الأرطوفونيا

مصلحة الدراسات العليا و البحث العلمي

الي مدير(ة) : مديرية النشاط الاجتماعي

لبحث

*** دراسات المستويات اللسانية للكتابة لدى اطفال زارعين القوقعة ***

يشرفني سيد ي, أن أطلب من سيادتكم السماح للطالب (ة) :**بولحية زهية**

للإجراء تربص و لذلك للإنجاز ببحث ميداني في مؤسستكم ونحيطكم علماً, أن الطالب (ة) المذكور(ة) تحضر حالياً

أطروحة على مستوى قسمنا لنيل شهادة دكتوراه علوم في ارطوفونيا

تقبلوا مني فائق عبارات التقدير و الاحترام

الجزائر في:2016/11/06

ع/ رئيس القسم

نائب رئيس القسم
للدراسات العليا و البحث
أ. سعيدون سهيلة

الملحق رقم (4)

الشروط السيكومترية لأدوات الدراسة

بعض المخرجات الإحصائية

الخط : أولا المظهر العام للورقة

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	40	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	40	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

الخط :

ثبات المقياس ككل

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	40	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	40	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,859	31

الإملاء

ثبات المقياس ككل

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	40	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	40	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,539	23

إختبار التسمية الكتابية

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	40	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	40	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,628	10

إختبار التعبير الكتابي(النص الأول)

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	40	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	40	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,819	23

إختبار التعبير الكتابي (النص الثاني):

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	40	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	40	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,807	23

المخرجات الإحصائية المتعلقة بالفرضيات

التجانس بين المجموعتين:

Récapitulatif du traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
groupe * sexe	60	100,0%	0	0,0%	60	100,0%
groupe * dirasi	60	100,0%	0	0,0%	60	100,0%

groupe * sexe

Tableau croisé

Effectif

		sexe		Total
		,00	1,00	
groupe	,00	15	15	30
	1,00	13	17	30
Total		28	32	60

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	,268[a]	1	,605		
Correction pour la continuité[b]	,067	1	,796		
Rapport de vraisemblance	,268	1	,605		
Test exact de Fisher				,796	,398
Association linéaire par linéaire	,263	1	,608		
Nombre d'observations valides	60				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 14,00.

b. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

groupe * dirasi

Tableau croisé

Effectif

		Dirasi				Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	
groupe	,00	10	10	5	5	30
	1,00	7	15	3	5	30
Total		17	25	8	10	60

Tests du Khi-deux

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	2,029[a]	3	,566
Rapport de vraisemblance	2,044	3	,563
Association linéaire par linéaire	,016	1	,901
Nombre d'observations valides	60		

a. 2 cellules (25,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 4,00.

الفرضية الأولى :
على مستوى التمييز السمعي

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
tamies	30	60,0000	,00000[a]	,00000
tam	30	50,9000	11,60366	2,11853

a. t ne peut être calculé car l'écart-type est nul.

الفرضية الثانية:

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
s1	30	13,5667	2,77530	,50670
s11	30	8,1667	6,90868	1,26135

الفرضية الثالثة:

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
d1	30	1,8333	,37905	,06920
d11	30	1,2333	,62606	,11430

الفرضية الرابعة:

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
l1	30	6,5667	1,33089	,24299
l11	30	3,3000	1,70496	,31128

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 4					
	t	Ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
l1	10,563	29	,000	2,56667	2,0697	3,0636
l11	-2,249	29	,032	-,70000	-1,3366	-,0634

Statistiques de groupe

	groupe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
l1	,00	30	6,5667	1,33089	,24299
	1,00	30	3,3000	1,70496	,31128

الفرضية الخامسة:

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
f1	30	15,7000	2,40903	,43983
f11	30	5,3333	3,40723	,62207

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 10					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
f1	12,960	29	,000	5,70000	4,8005	6,5995
f11	-7,502	29	,000	-4,66667	-5,9389	-3,3944

الفرضية السادسة:

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
m1	30	8,7667	1,65432	,30204
m11	30	3,3000	2,90244	,52991

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 7					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
m1	5,849	29	,000	1,76667	1,1489	2,3844
m11	-6,982	29	,000	-3,70000	-4,7838	-2,6162

الفرضية السابعة:

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
h1	30	8,7333	1,55216	,28338
h11	30	3,1333	2,89748	,52901

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 7					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
h1	6,117	29	,000	1,73333	1,1537	2,3129
h11	-7,309	29	,000	-3,86667	-4,9486	-2,7847

الملحق رقم (5)

اختبارات:

التمييز البصري، التمييز السمعي

المعالجة الدلالية.

اختبار التمييز البصري:

اختبار التمييز البصري هو اختبار نريد تكييفه على عينة من الأطفال المدارس (8-11) سنة، لأنّ بنائه كان على عينة من الراشدين تتراوح أعمارهم ما بين (20-65) سنة.

التنقيط: يتحصل المفحوص على نقطة واحدة (01) لكل إجابة صحيحة، إذن المجموع الكلي هو **(78)** درجة .

محتوى اختبار التمييز البصري:

رقم الزوج	المنبهات	رقم الزوج	المنبهات	رقم الزوج	المنبهات
1	صين\صين	27	ذيك\ديك	53	دبز\خبز
2	ناب\باب	28	سبحة\سبحة	54	شوربة\شوربة
3	هرة\هرة	29	دلو\دلو	55	عسل\عسو
4	سبحة\سبعة	30	غيمة\غيمة	56	طفل\طفل
5	رأس\رأص	31	لحم\لحم	57	رقص\رأس
6	قبة\قمة	32	قفة\قفة	58	رمل\نمل
7	نخلة\نخلة	33	جوز\جوز	59	سيف\صيف
8	كأس\قأس	34	فيل\فيل	60	ولد\ارلد
9	ملال\هلال	35	شمس\سمش	61	قبة\قبة
10	بطة\بتة	36	توت\توت	62	بطة\بطة
11	توم\ثوم	37	ريش\ريش	63	قطة\قطر
12	حفل\حفل	38	كرسي\كرسي	64	رمل\رمل
13	ضيل\ذيل	39	خيط\خيط	65	جمل\جمل
14	صقر\صفر	40	عود\عود	66	جزر\جرز
15	مسمار\مزمار	41	باب\باب	67	سبحة\سبحة
16	غيمة\خيمة	42	تمر\يمر	68	ظفر\ظفر
17	مكتب\مكتب	43	تين\دين	69	ريش\زيش
18	لحم\لعم	44	كوخ\كوخ	70	هلال\هلال
19	صفر\صفر	45	طبل\حبل	71	كرسي\كرقي
20	ورد\ورد	46	سوق\سوق	72	تفاح\تفاب
21	تين\تين	47	جوز\لوز	73	ديك\ديك
22	قلم\قلم	48	نخلة\نجلة	74	فقة\قفة
23	باقة\بافة	49	ظفر\ضفر	75	دمية\دنية
24	توت\توت	50	طيب\طبيب	76	فريق\طريق

25	ذيل\ذيل	51	سيف\سيف	77	طبيب\طبيس
26	رأس\رأس	52	تمر\تمر	78	طبيب\طبيب

احتوت القائمة على منبهات عربية، تمثلت في (39) **زوج متماثل** وعلى (39) **زوج غير متماثل لكلمات** " أحادية، ثنائية المقطع، كلمات زائفة "معروضة بصريا دون رسم الحركات، وعلى المفحوص الإجابة بـ (نعم) بصورة شفاهية (إذا كان هناك تماثل) وبـ (لا) إذا كان الزوج غير متماثل.

يمّس الاختلاف بين الكلمتين في الأزواج غير المتماثلة صامتة واحدة قد تكون في "بداية، وسط، آخر" الكلمة، وتمّ تقسيم الأزواج غير المتماثلة إلى (04) أزواج:

- (10) أزواج : يحتوي كل زوج على صوامت متشابهة من حيث الكتابة، لكنّها فونولوجيا مختلفة من حيث الوظيفة التمييزية مثل : ولد- رلد.
- (09) أزواج: يحتوي كل زوج على صوامت مختلفة من حيث الكتابة لكنها فونولوجيا متشابهة مثل: ذيل- ضيل.
- (10) أزواج : يحتوي كل زوج على صوائت متشابهة فونولوجيا وكتابيا مثل: لحم- لعم.

(10) أزواج : يحتوي كل زوج على صوائت مختلفة فونولوجيا وكتابيا مثل: خبز- ديز.

اختبار التمييز السمعي:

اختبار التمييز السمعي هو اختبار نريد تكييفه على عينة من الأطفال المدارس (8-11) سنة، لأنّ بنائه كان على عينة من الراشدين تتراوح أعمارهم ما بين (20-65) سنة.

تعرض المنبهات بصورة سمعية وعلى المفحوص الإجابة بـ (نعم) بصورة شفاهية (إذا كان هناك تماثل) وبـ (لا) إذا كان الزوج غير متماثل.

التنقيط: يتحصل المفحوص على نقطة واحدة (01) لكل إجابة صحيحة، إذن المجموع الكلي هو (60) درجة .

محتوى اختبار التمييز السمعي:

رقم الزوج	المنبهات	رقم الزوج	المنبهات	رقم الزوج	المنبهات
1	جوز/جوز	21	مدينة/مدينة	41	مزرعة/مزرعة

2	خيمة/غيمة	22	حباب/حمام	42	حمزة/همزة
3	صفارة/صنارة	23	دجاجة/زجاجة	43	عود/حوت
4	جبل/جبل	24	غيمة/غيمة	44	قفطان/قفطان
5	خزانة/غزالة	25	فستان/بستان	45	قانون/كانون
6	جوس/جوز	26	جمعة/جمعة	46	خبز/خبز
7	قلب/قلب	27	عمب/عنب	47	رمل/نمل
8	شمعة/جمعة	28	توت/توت	48	قاموس/قاموس
9	يكتب/يكتب	29	مزرعة/مزرحة	49	نار/دار
10	مدينة /مديلة	30	حمزة/حمزة	50	قانون/قانون
11	سيارة/سيالة	31	جمل/جمل	51	دويرة/دويرة
12	خزانة/خزانة	32	حمام/حمام	52	قفطان/قثطان
13	صفارة/صفارة	33	غبز/خبز	53	فيل/ثيل
14	خيمة/خيمة	34	عنب/عنب	54	مسمار/مزمار
15	يكتب/يكدب	35	رمل/رمل	55	فيل/فيل
16	توت/تود	36	بويرة/دويرة	56	قاموس/فانوس
17	شمعة/شمعة	37	همزة/همزة	57	زجاجة/زجاجة
18	سيارة /سيارة	38	طابونة/صابونة	58	قزدير/قصدير
19	سبحة/سبعة	39	سبعة/سبعة	59	مسمار/مسمار
20	قلب/قلب	40	حمامة/حمامة	60	نحلة/نهلة

احتوت قائمة الاختبار على منبهات: (60) زوج ،(30) منها متماثلة و(30) المتبقية غير متماثلة لكلمات أحادية وثنائية المقطع (حقيقية وزائفة) .

في حالة الأزواج غير المتماثلة كان الاختلاف يقتصر على حرف واحد كان الاختلاف يقتصر على حرف واحد "بداية، وسط وآخر" يشمل خاصية تمييزية واحدة (صفة أو مخرج) مثل: جمعة- شمعة.

اختباري المعالجة الدلالية:

اكتفينا بالاختبار الأول والثاني من فحص المعالجة الدلالية، ونلخصها فيما يلي:

1.اختبار ربط الكلمة المكتوبة بالصورة

* **الهدف من الاختبار**: يُعّد اختبار ربط الكلمة بالصورة المناسبة لها أقصر طريق لفحص عملية الوصول إلى دلالة الكلمات انطلاقا من شكلها الكتابي، حتى وإن عجز المفحوص عن قرائتها.

* **وصف الاختبار**: يتمثل هذا الاختبار في عرض كلمة مكتوبة في وسط الصفحة مرفقة بـ(04) صور صورة مناسبة للكلمة، وصورة متشابهة معها من الناحية الدلالية وصورة أخرى تعبر عن كلمة متشابهة مع الكلمة المكتوبة من الناحية البصرية الفونولوجية وصورة رابعة ليس لديها أي علاقة بالصورة المناسبة .

مثل: الكلمة المكتوبة هي نخلة، والصورة المناسبة لها هي صورة النخلة والمشوش الدلالي يتمثل في صورة شجرة والمشوش الفونولوجي يتمثل في صورة النحلة والمشوش العشوائي يتمثل في صورة الصحن، ويحتوي هذا الاختبار على(30) لوحة بالإضافة إلى لوحة محاولة .

* **تعليمة الاختبار**: يطلب من المفحوص تعيين الصورة المناسبة للكلمة المكتوبة بعد قراءتها قراءة صامتة

* **تنقيط الاختبار**: يتحصل المفحوص على نقطة واحدة (01) على كل إجابة صحيحة، أي **الدرجة الكلية (30)**.

2. اختبار ربط الكلمة الشفاهية بالصورة

* **الهدف من الاختبار**: يُعّد اختبار ربط الكلمة الشفاهية بالصورة المناسبة لها أقصر طريق لفحص عملية الوصول إلى دلالة الكلمات انطلاقا من شكلها الفونولوجي، حتى وإن عجز المفحوص عن تسمية أو تكرار هذه الكلمة .

* **وصف الاختبار**: يتمثل في نفس (30) لوحة بالإضافة إلى لوحة محاولة الخاصة باختبار ربط الكلمة المكتوبة بالصورة، لكن الكلمة تعرض عليه شفاهيا.

* **تعليمة الاختبار**: يطلب من المفحوص تعيين الصورة المناسبة للكلمة المسموعة .

* **تنقيط الاختبار**: يتحصل المفحوص على نقطة واحدة (01) على كل إجابة صحيحة، أي الدرجة الكلية(30).

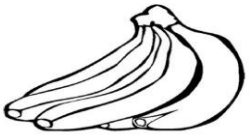
محتوى اللوحات الخاص باختبارات المعالجة الدلالية:

ملاحظة: نفس اللوحات لكل من اختبار ربط الكلمة المكتوبة بالصورة واختبار الكلمة الشفوية بالصورة، عدا حذف الكلمة المكتوبة من اللوحة في اختبار ربط الكلمة الشفوية بالصورة.

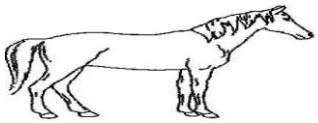
نملة

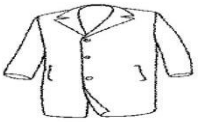
سبحة

كلب



جمل

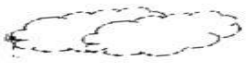




الصيف

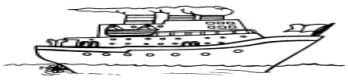
نخلة

دجاجة



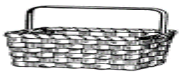
غيمة

طائرة



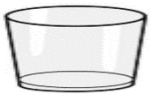
عمامة

طـفـــلة

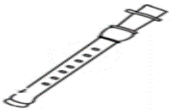


تـوت

فـــأس

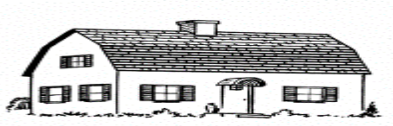


مسمار

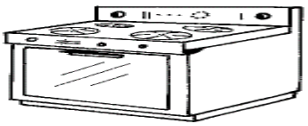


غربال

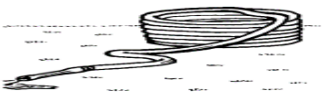
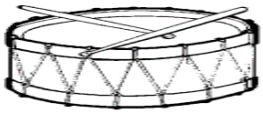
قلم



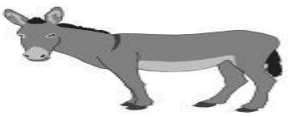
نـار



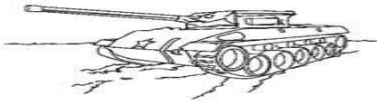
طبل

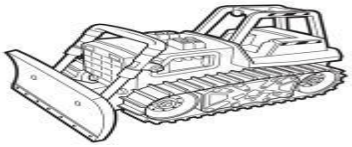
خمـار

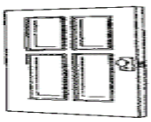


نـمر

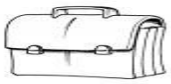


دبابة

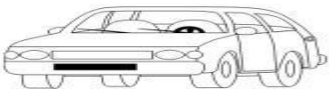




ناب



سيالة



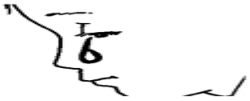
بطة

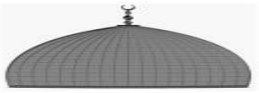
شجرة

صفارة

4

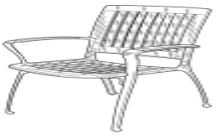
شمعة

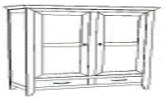




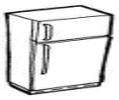
قبة

كرسي





غزالة



رمل

الملحق رقم (6)

مهمات اختبار الكتابة

(إعداد الباحثة)

اختبار الخط (النقل المباشر):

اختبار نقل الكلمات

يُطلب من الطفل كتابة سلسلة الكلمات متتالية في نفس السطر:

1. زد رد زر
2. رجع رفع ركع
3. حبل جبل جيل
4. دسم رسم حسم
5. هدف هتف وقف
6. نحلة نملة نخلة
7. قطة بطة نطة
8. أمام نظام طعام
9. شموع دموع مجموع
10. تقول بقول يقول
11. المعلم العلم القلم
12. زاد زال زار
13. قفز فقد فسد
14. يبتسم تبتسم يشتم
15. نلعب تغلب ثعلب
16. العدم الندم القدم
17. سباحة سياحة سماحة
18. أحضر أخضر أظهر

19. عملت علمت حلمت
20. خالق خالف حالف
21. الحقول العقول البقول

اختبار نقل الجمل

1. بنيتُ منزلًا جميلًا
2. سلّمّ الطفل سلّة الثمّارِ
3. أكلتُ حساءً ساخنًا
4. اشتريتُ خضرًا وخبزًا وعصيرًا
5. قال مصطفى: عامٌ ميلاديٌّ سعيد
6. مرّتِ السيّارة مسرعةً على الطريق
7. رحّبتِ العائلة بالضيوف وقدمت لهم المشروبات.
8. ذهبت في إحدى المرّات إلى المكتبةِ
9. نجحت حفصة في المدرسة وقضت العطلة في أعمالٍ نافعةٍ
10. في المسجدِ:نقفُ في صفوفٍ مرتبةٍ،ونُصلّي في خشوعٍ وآمانٍ، وبعد الانتهاءِ نخرجُ بهدوءٍ ونظامٍ.

إختبار الإملاء

إملاء الحروف الأبجدية :

منعزلة :تملى الحروف منعزلةً، وهي(29) حرف عربي، والهدف منه هو فحص **تحويل الحرف الشفهي إلى كتابي**، لأنها أساس الطريق الفونولوجي حسب النماذج المعرفية للكتابة من جهة، وفحص **مستوى الحرف** أثناء الإملاء من جهة أخرى وهي:

ء-ا-ب-ت-ث-ج-ح-خ-د-ذ-ر-ز-س-ش-ص-ض-ط-ظ-ع-غ-ف-ق-ك-ل-م-ن-هـ-و-ي.

التنقيط: نقطة واحدة لكل حرف، أي النقطة الكلية هي (29) نقطة.

إملاء مقاطع: يعرض على المفحوص (18) مقطع من نوع (صامتة + ــا) أي(: cv)، و(18) مقطع من نوع صامتة بالفتحة + صامتة بالسكون (cvc).

- **السلسلة الأولى:** (: cv)

- **با تا كا فا سا صا**
- **نا دا ما يا را لا**
- **قا غا حا ضا ظا ذا**

- **السلسة الثانية:** (cvc)

- **أَبْ أَتْ أَثْ أَفْ أَسْ أَصْ**
- **أَضْ أَدْ أَطْ أَنْ أَمْ أَيْ**

أَقْ أَكْ أَغْ أَخْ أَذْ أَظْ

إملاء الكلمات المزيفة:

السلسلة الأولى :

مَنِكْ نُرُوج ثاَرِس أَنِير

هَمام نَطَةْ هِصَانْ مِترقة

ضَيْل دَيْلْ تَبْحَتْ تَلْحَبْ

السلسلة الثانية :

رَكَتَ حِدَاءْ سَجَرةْ رَوْزَقْ

ذاحَمَ زَامَحَ خَلِيسْ حَلِيسْ

يِلْفَازْ لَزَقَ يَاجْ بَرِيقَالْ

السلسلة الثالثة :

يُفَّاحَةْ كِبَابْ حُبْزْ حَسِينْ

خِصَانْ مُّردَةْ خَابة دَيّار

حَرُوفْ دُبابة دِرس مندار

التنقيط: نقطة واحدة لكل كلمة، أي النقطة الكلّية هي 36 نقطة.

4.1.2.إملاء الكلمات:

– السلسلة الأولى: السكون في آخر الكلمة واللام الشمسية والقمرية^20^

المرأةْ المرآةْ الشّاحنةْ المحرّكْ المزرعةْ

الصّاروخْ المزمارْ المفتاح الحديقةْ الحقيبةْ

الجرائدْ الجنودْ الجلودْ القلادةْ السّبورةْ

السيّارةْ الكشّافةْ الصيّادْ الغوّاصْ الخيمةْ

- **السلسلة الثانية: التنوين ^20^**

شمسٌ ماءً جرسًا حمامٌ حمّامٌ

نِسرًا جِسرًا حصانٌ ثعبانٌ دفترٍ

قلمًا قفلٌ مكتبًا مطرقةٍ صخرةً

قصصٌ سمكًا مسكنًا جبَلٍ أرضٌ

- **السلسلة الثالثة :الحركات الثلاث^20^**

أسودُ تماسيحَ ألعابَ باخرةَ طائرةُ

إطفائي دركي شُرطي بهلوانْ بستانَ

بازلاءً باذنجانْ قُرَى مطبخْ ملاعقْ

الثمّارُ الصّباح المصباح السِّرجُ الوجهُ

- **السلسلة الرابعة :كلمات غير قابلة للتصوير^20^**

مروءة مسائل إكرام إحسان اعتدال

الأمل البداية النهاية النبوّة التسامح

بُشرى عزيمة سكينة سلام استقبال

همّة جمال سياحة قضاء قدر

- **السلسلة الخامسة : ^20^**

هَتَفَ	هَدَفَ	رَفعَ	دَفَعَ	فَكّرَ
تسَاءَلَ	أكْرِمْ	يمشي	جلسَا	كُسِرتْ
اذهبْ	يرى	طغى	قفزوا	تساءلوا
يقفزنّ	افتحي	تراجعَ	قرأتُ	جلسُوا

- **السلسلة السادسة : النعوت ^20^**

قصير	جميل	قوي	متشائم	رحيم
ذكي	زكي	متفائل	ضيّق	واسع
عريض	صغير	كبير	شجاع	جريء
حزين	بخيل	حسّاس	مبادر	ناجح

- **السلسلة السابعة : الأدوات النحوية ^30^**

وراء	أمام	فوق	تحت	هنالك
هناك	ذلك	بعدَ	قبلَ	هو
هي	التي	اللاتي	هم	هنّ
أنا	أنتم	أنتنّ	هنا	مِن
في	إلى	أنت	أنتما	اللذان
إذا	لم	لن	حين	كان

نص الإملاء :

جلستْ ليلى تُفكّرُ وتكتبُ، ومن حينٍ إلى حينٍ، تسألُ أُمّها، أو تقرأُ كتابًا كان أمامها.

خديجة: ماذا تفعلينَ يا ليلى؟ أراكِ تنظرينَ إلى هذا الكتابِ وتنقلينَ منهُ .

ليلى: أكتبُ نصًّا قصيرًا عن حياةِ النبيّ، غدًا نحتفلُ بذكرى مولدهِ في المدرسةِ.

خديجة :ماذا عرفتِ عن حياةِ النبيّ، هاتِ لأرى ما كتبتِ.

ليلى:عرفتُ متى وُلدَ، وأينَ وُلدَ، وكيفَ عاشَ، وماذا فعلَ، لكن لمْ أفهم لماذا يسمّيه هذا الكتابُ مرّةً محمّدًا، ومرّةً المصطفى؟!

خديجة: اِسمهُ الحقيقيُّ محمّدٌ، والمصطفى وصفٌ لهُ، ومعناهُ الشخصُ المختارُ، اِختارهُ اللهُ ليكونَ رسولًا للناسِ جميعًا، يدعوهمْ إلى عبادةِ اللهِ وحده.

اختبار الكتابة :

3.مهمّة التعبير الكتابي

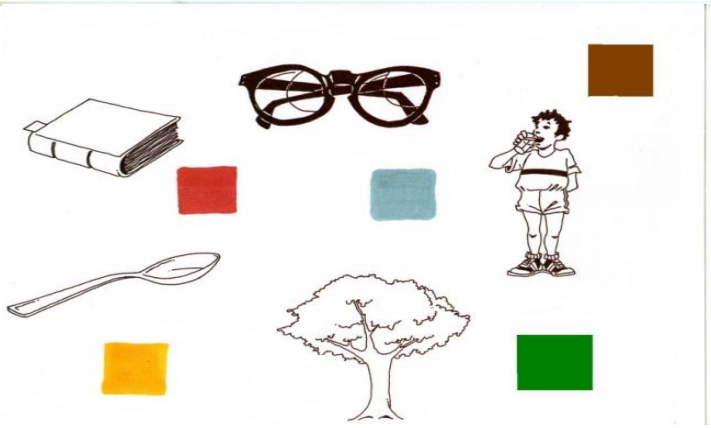
1.3.التسمية الكتابية للصور –إنتاج كلمات– :

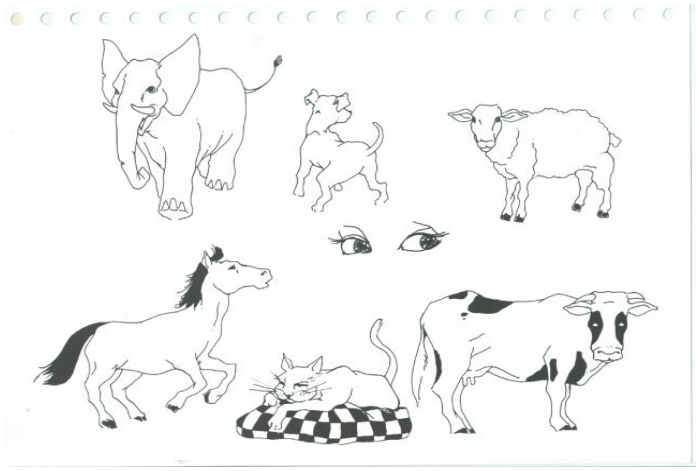
اعتمدنا على–45– صورة من رائز الفهم التركيبي والدلالي "L' É.CO.S.SE "، لاحتوائه على مختلف الصور المناسبة لسن التلاميذ في المدرسة، واحتوائه على صور دالة على أسماء وأخرى على أفعال، دون التقيد بأهدافه وتعليماته وتنقيطه، عدا الصور الدالة على الألوان.

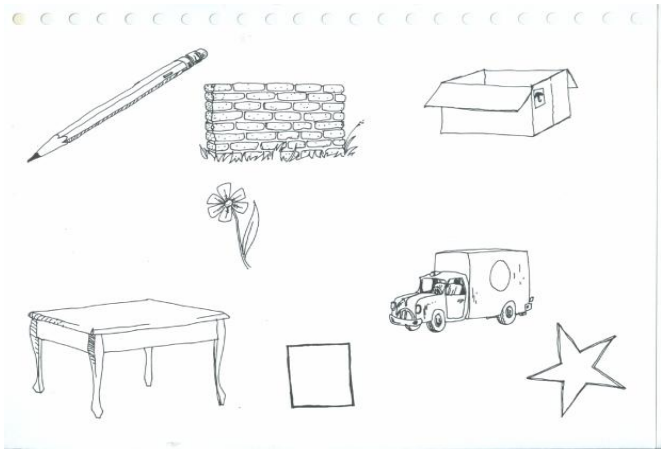
صور رائز الفهم التركيبي والدلالي "L' É.CO.S.SE "–صور التسمية –:

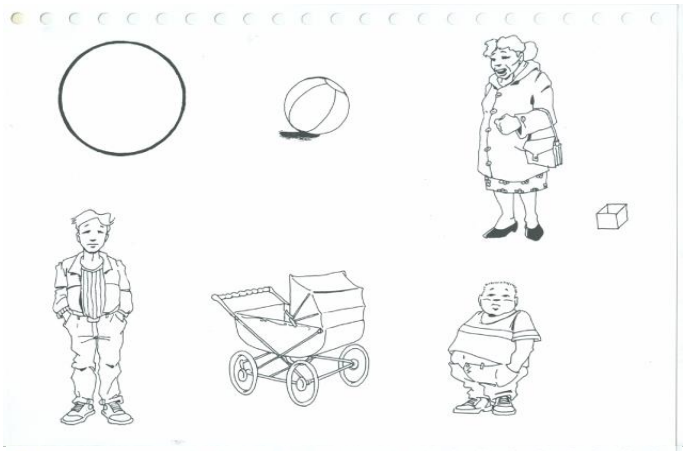
الصور تدل على: شرب، الكتاب، الشجرة، الملعقة، النظارات، الكيس، قفز، الولد، الكرسي، البنت، السكين، الفنجان، القبعة، البقرة، العينان، الكبش، الفيل، القط، الحصان، الكلب، القلم،

النجمة، العلبة، الوردة، الطاولة، الجدار، المربع، الشاحنة، عربة الرضيع، السيدة، سمين، واقف، الكرة، صغير، الرجل، الدائرة، السيد، حمَل، نظر، سقط(منه)، وضع، لاحق، أسقط، دفع، أشار.









2.3.تكملة الجمل الآلية كتابيا:

على المفحوص تكملة الجملة بعد قراءتها قراءة صامتة وفهم معناها ثمّ تكملتها كتابيا .

يوجد 25 جملة من البسيطة إلى المعقدة، والمطلوب من الطفل تكملتها فقط.

السلسلة الأولى:

1. الخبز نأكله، والحليب.....
2. الرجلُ طويلٌ، والطفلُ .....
3. الليمون حامضٌ، والسكرُّ .....
4. العاملُ يعملُ في المصنع، والتلميذُ يدرسُ في .....
5. الفلّاحُ يزرعُ في الأرضِ، والطبيب يعالج .....

السلسلة الثانية:

6. نشتري الخضر من الخضّار، ونشتري الدواء من .....
7. يُشتقُ السكرّ من القصب، ويشتق الخبز منَ.....
8. البطاطا والطماطم خضرٌ، العنب والموز .....
9. الليل مظلمٌ، والنهار .....
10. جانفي من شهور الشتاء، وأوت من شهور ....

السلسلة الثالثة:

11. في الخريف تفقد الأشجارُ .....
12. في المسبح نتعلمُ .....
13. نتناول الحساء باستعمال .....
14. * 1،2،3* هي أرقام،* أ،ب،ج * هي .....
15. بعد العودة من المدرسة على الأطفال أن يُراجعوا .....

السلسلة الرابعة :

16. السلحفاةُ بطيئةٌ، والأرنبُ .....
17. القطُّ يموء والكلب ....
18. نقطف التمر منَ .....
19. الأصفر لونٌ فاتح، والبني لونٌ ....
20. في المحطة نركبُ القطار، وفي المطارِ نركبُ ....

السلسلة الخامسة :

21. القلمُ نكتبُ بهِ، والملعقة .....

22. السماء زرقاءٌ، والحليبُ .....

23. العينُ نرى بها ، والأذنُ .....

24. الدراجة لها عجلتين، والسيّارة لها .....

نقص الورقَ بالمقصّ، ونقطّعُ الخبزَ .....

3.3.إنتاج نص كتابي

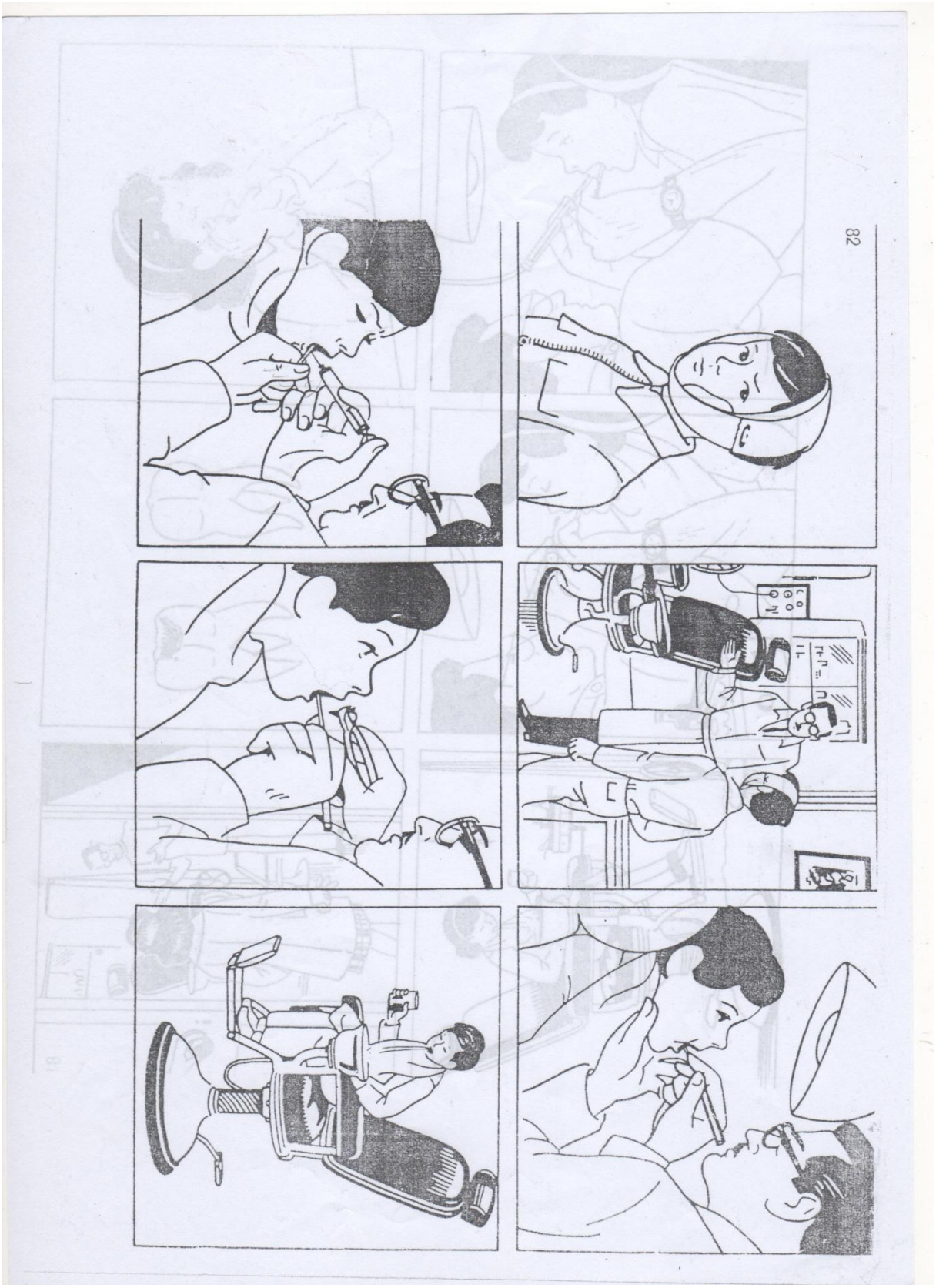
اعتمدنا على موضوعين للإنتاج الكتابي:

– الموضوع الأول –تعبير كتابي باستعمال سند بصري–: يتناول سرد أحداث زيارة طفل مريض لطبيب الأسنان، وذلك باستعمال **سند بصري** تمثّل في مجموعة صور متسلسلة لطفل مريض عند طبيب الأسنان، وهذه الصور تم اختيارها من –suite logiques– لـ –chevrie Muller – .

– الموضوع الثاني –تعبير كتابي دون استعمال سند بصري–: يتناول سرد أحداث يوم الاحتفال بذكرى عيد الميلاد، وذلك دون استعمال **سند بصري** .

*** تعليمة الموضوع الأول:**

إليك الصور الآتية، قم بكتابة تعبير كتابي يناسب الموضوع، بحيث لا يتجاوز 10 أسطر، مدّعما كتابتك بقواعد إملائية سبق أن درستها ووظفتها.


82

* **تعليمة الموضوع الثاني:**

أكتب تعبيرا كتابيا تتناول فيه ذكرى مولد عيد الميلاد الخاص بك أو أحدًا من أقاربك أو أصدقائك، مدّعما أفكارك بقواعد إملائية سبق أن درستها ووظفتها.

* **معايير تقييم النصيّن**: اعتمدنا في التنقيط على المعايير التالية :

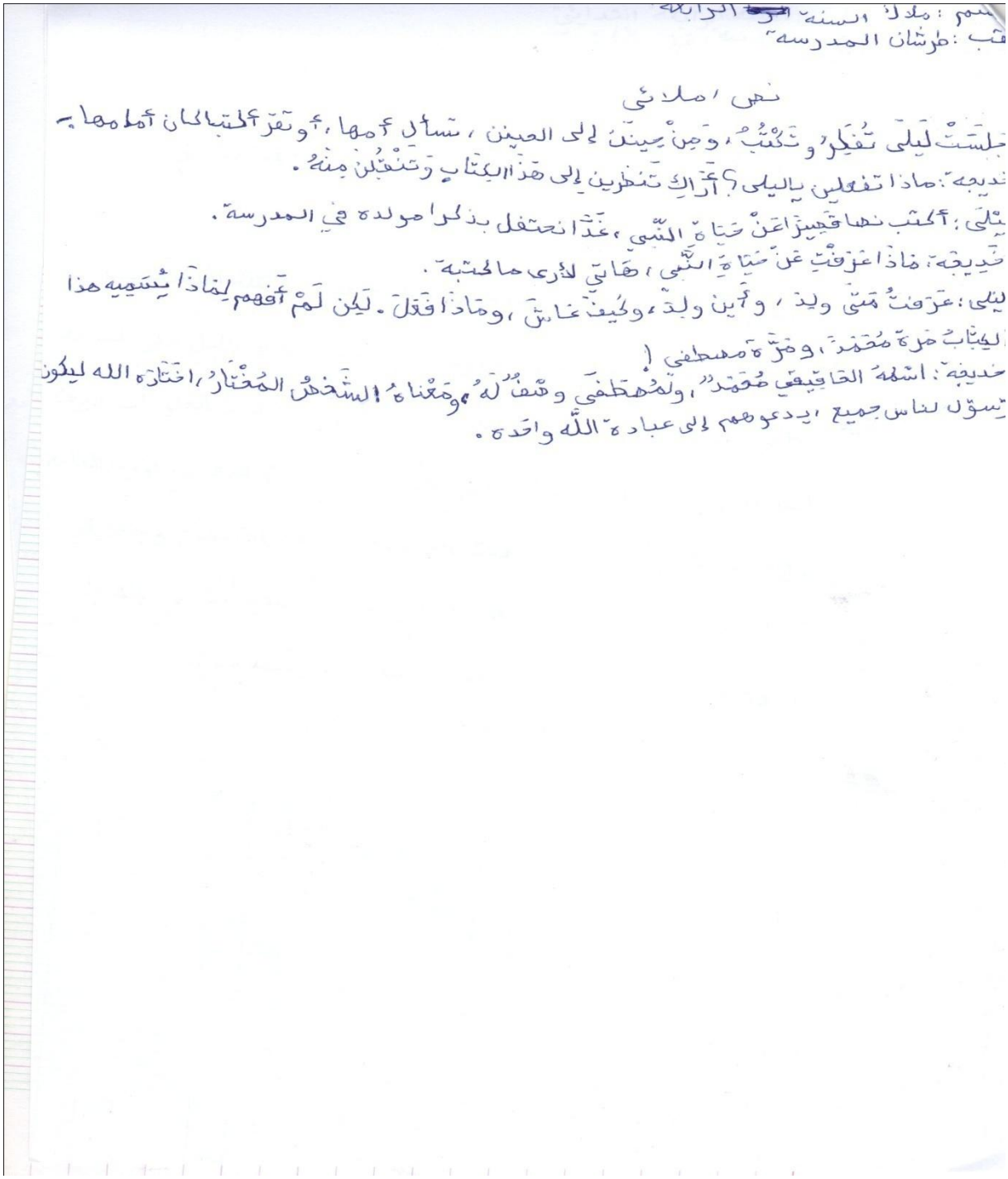
الجدول التحليلي التالي للنصين، يعطي المصحح تصوراً عن النص، ويمكنّه من تقييم التعبير الكتابي:

محاور التقييم	محتوى المحاور	التنقيط		
		2ن مناسب	1ن مناسب نوعا ما-بعض الأخطاء-	0 ن غير مناسب
مجال اللغة	1. صحة اختيار المفردات-المعجم-			
	2. صحة القواعد الصرفية			
	3. صحة القواعد النحوية			
	4. استعمال أدوات الربط			
	5. صحة الرسم الإملائي			
	6. جودة الخط			
	7. استعمال علامات الترقيم			
مجال الأفكار	8. تفصيل الفكرة الرئيسية للموضوع إلى أفكار جزئية			
	9. صحة الأفكار المقَدمة			
	10.وضوح الأفكار			
	11.الترتيب والتسلسل المنطقي للأفكار			
	12.الإلمام بعناصر الموضوع			
	13.تنوع الأفكار وتعددها			

	14.الالتزام بفكرة الموضوع			
	15.التعبـــــير عـــــن الآراء والأحاسيس الذاتية			
مجال التنظيم	16.تنظيم صفحة الكتابة			
	17.الالتزام بنظام الفقرات			
	18.تـرك فراغـات مناسـبة بـين الكلمات والفقرات			
مجال الأسلوب	19.كتابة مقدمة للموضوع			
	20.كتابة عرض للموضوع			
	21.كتابة خاتمة للموضوع			
	22.خلـو التعبـير مـن الحشـو والتكرار			
	23.تــدعيم الموضــوع بالأدلــة والشواهد			

الملحق رقم (7)

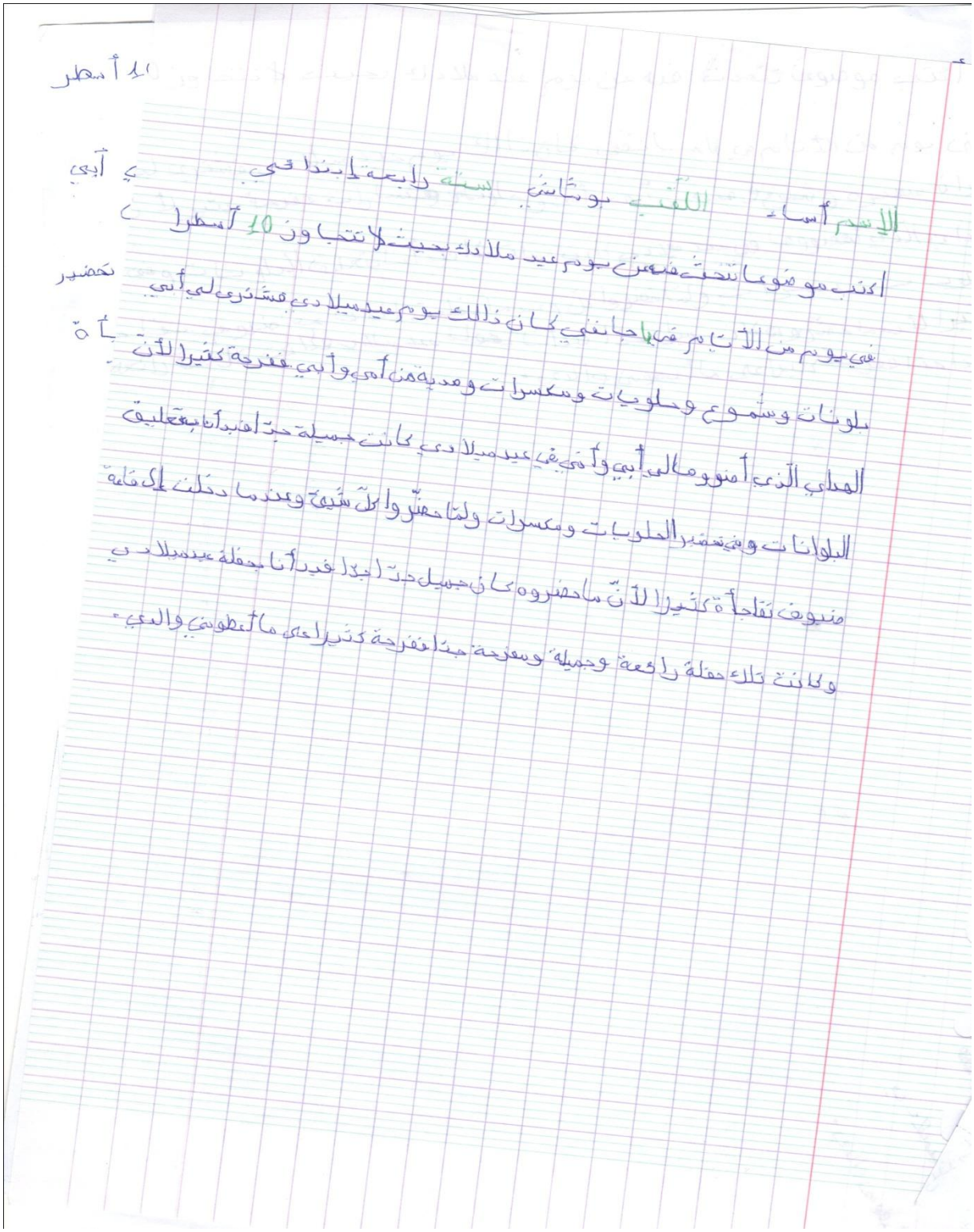
بعض نماذج المدونات الكتابية لعينة الدراسة


اسم : ملال السنة الرابعة
قب : طرشان المدرسة

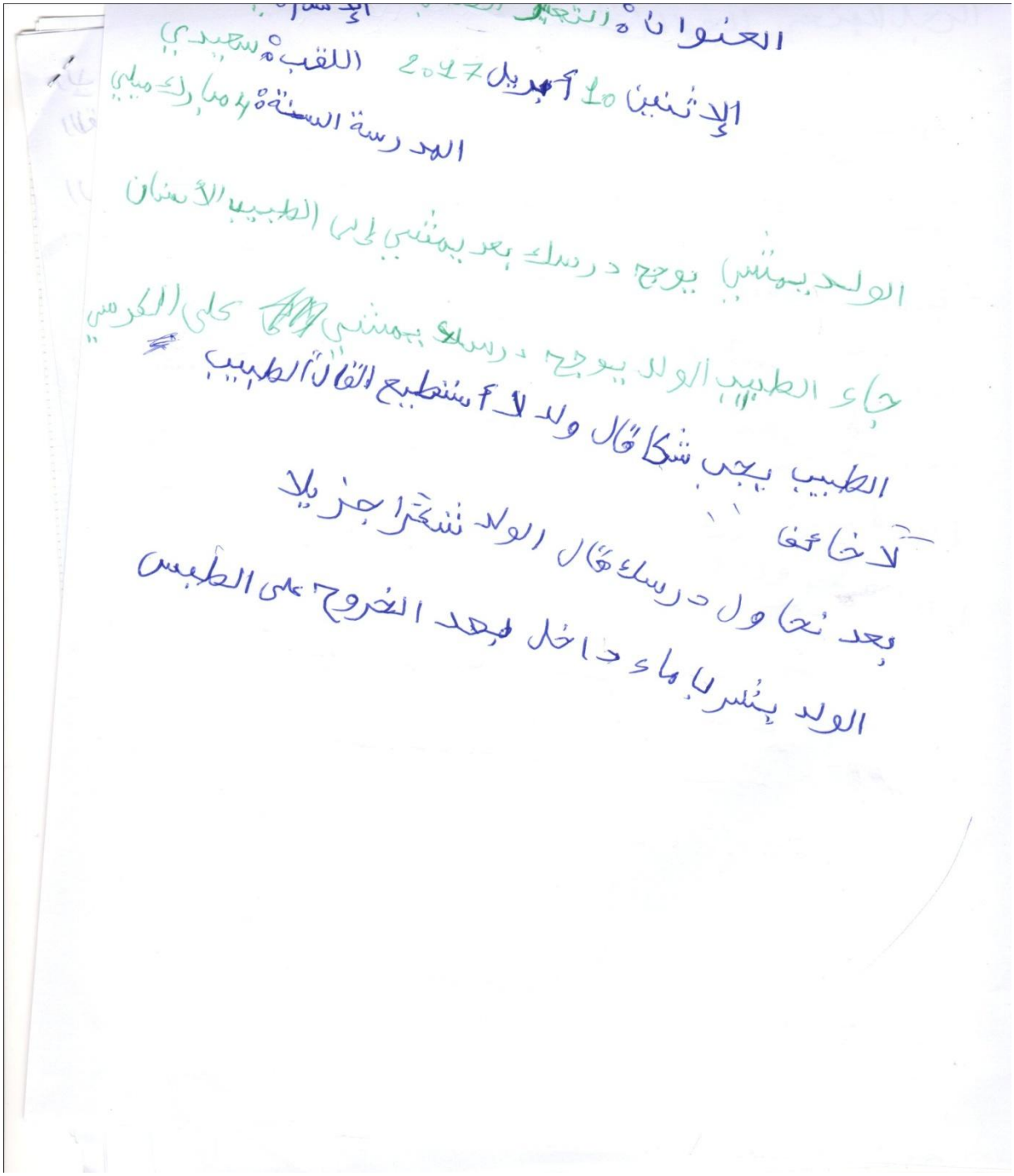
نص املائي

جلست ليلى تفكر وتكتب ، وحين حينئذ إلى الصين ، تسأل أمها ، أو تقرأ كتابا كان أمامها -
خديجة : ماذا تفعلين ياليلى ؟ أراك تنظرين إلى هذا الكتاب وتنفعلين منه .
ليلى : أكتب نصا قصيرا عن حياة النبي ، غدا نحتفل بذكرى مولده في المدرسة .
خديجة : ماذا عرفت عن حياة النبي ، هاتي لأرى ما كتبته .
ليلى : عرفت متى ولد ، وأين ولد ، وكيف عاش ، وماذا قال . لكن لم أفهم لماذا يسميه هذا الكتاب مرة محمدا ، ومرة مصطفى !
خديجة : اسمه الحقيقي محمد ، ولمصطفى وقف له ، ومعناه الشخص المختار ، اختاره الله ليكون رسول لناس جميع ، يدعوهم إلى عبادة الله واحدة .

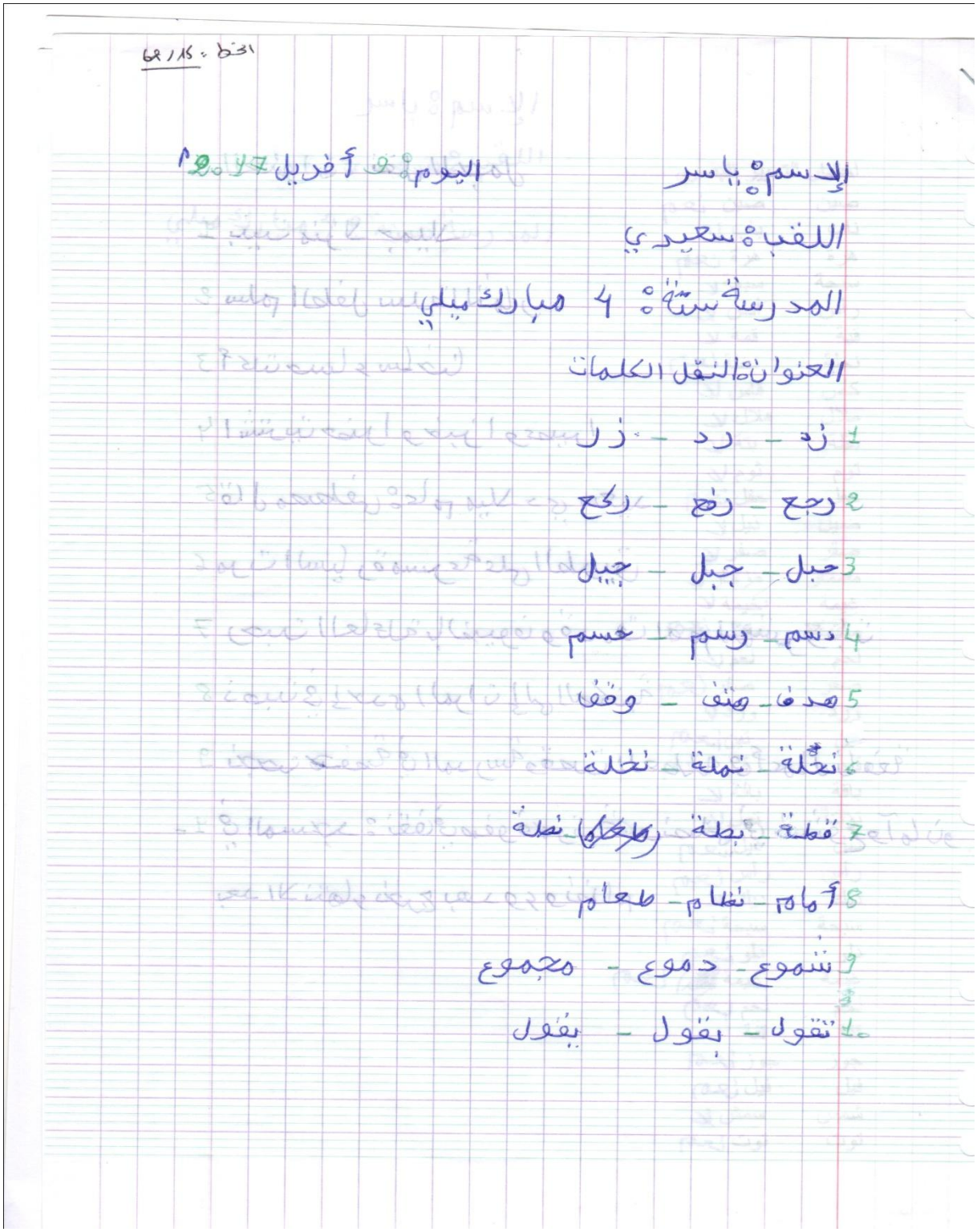
تلميذ عادي–في مهمة إملاء النص– في السنة الرابعة



تلميذ عادي–في مهمة التعبير الكتابي دون سند بصري– في السنة الرابعة



تلميذ مستفيد من الزرع القوقعي–مهمة التعبير الكتابي بسند بصري– في السنة الرابعة


الخط : ك/ك/ق

الإسم: ياسر اليوم: 6 أفريل 2017

اللقب: سعيدي

المدرسة: ستة 4 مبارك ميلي

العنوان: النقل الكلمات

1 زد - رد - زل

2 رجع - رفع - ركع

3 حبل - جبل - جيل

4 دسم - رسم - حسم

5 هدف - هتف - وقف

6 نخلة - نملة - نخلة

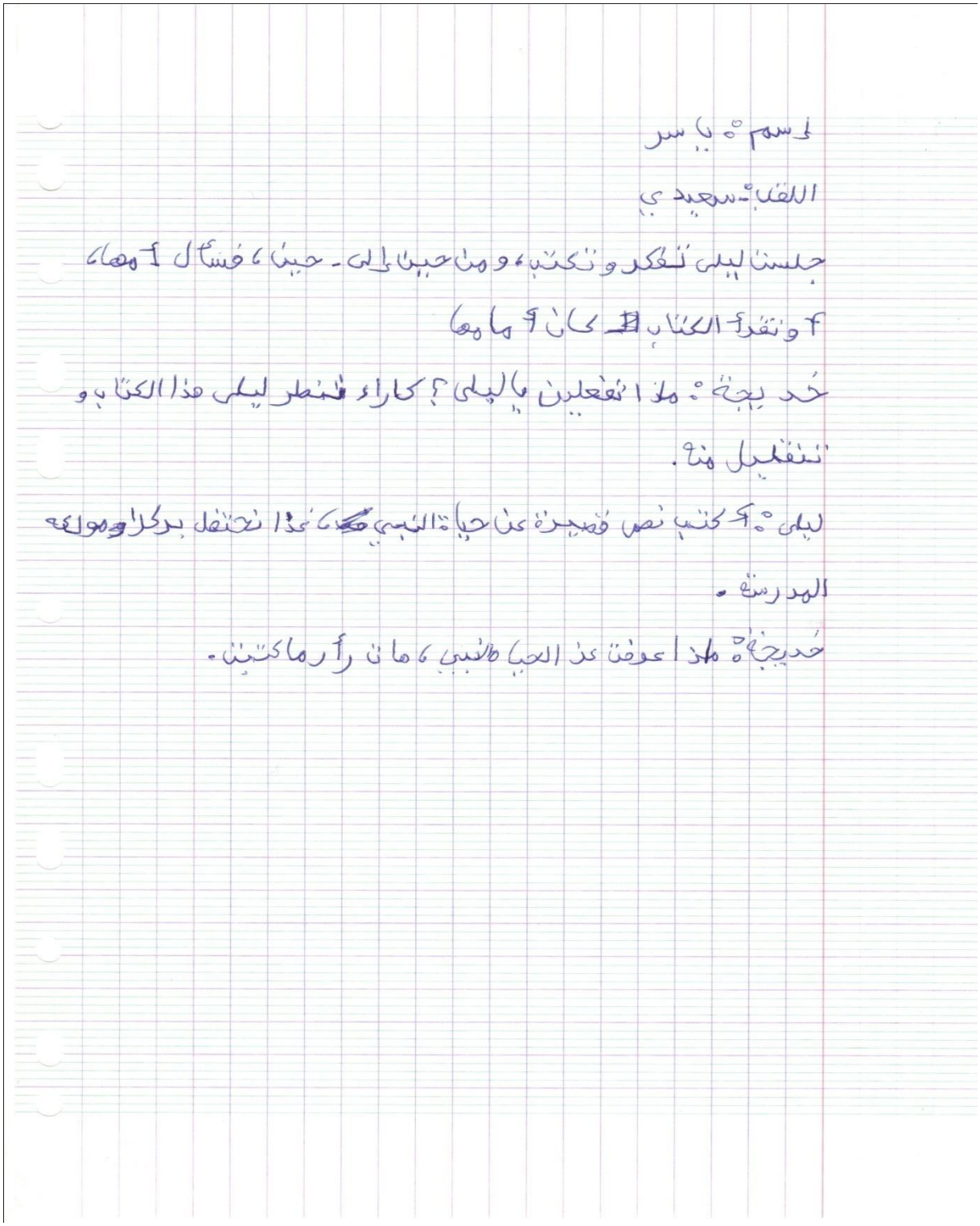
7 قطة - بطة - نطة

8 أمام - نظام - طعام

9 شموع - دموع - مجموع

10 تقول - يقول - يقول

تلميذ مستفيد من الزرع القوقعي–في مهمة الخط– في السنة الرابعة

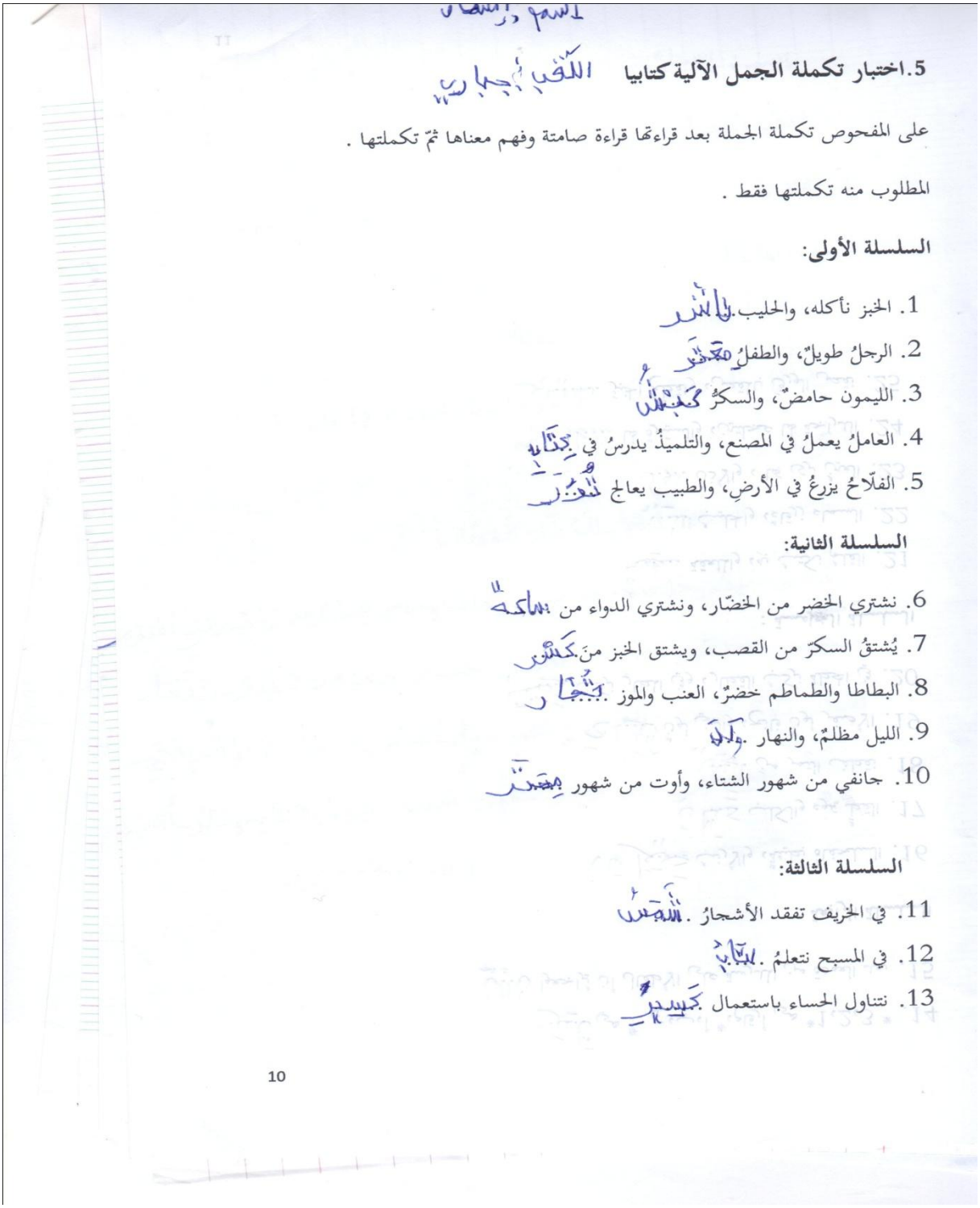

اسم: ياسر
اللقب: سعيدي
جلست ليلى تفكر و تكتب، و من حين إلى حين، تسأل أمها
أو تقرأ الكتاب الذي كان في يدها
خديجة: ماذا تفعلين يا ليلى؟ كفاك تمطر ليلى هذا الكتاب و
تنقليل منه.
ليلى: أكتب نص قصيرة عن حياة النبي ﷺ لهذا تحتفل بركاوهو
المدرسة.
خديجة: هذا أعرفه عن الحبيب طيب، هات رأ رما كتبتي.

تلميذ مستفيد من الزرع القوقعي–في مهمة إملاء النص– في السنة الرابعة

الملحق رقم (8)

بعض نماذج المدونات الكتابية

للحالات المقصاة من عينة الدراسة



5.اختبار تكملة الجمل الآلية كتابيا

على المفحوص تكملة الجملة بعد قراءتها قراءة صامتة وفهم معناها ثمّ تكملتها .

المطلوب منه تكملتها فقط .

السلسلة الأولى:

1. الخبز نأكله، والحليب
2. الرجلُ طويلٌ، والطفلُ
3. الليمون حامضٌ، والسكرُ
4. العاملُ يعملُ في المصنع، والتلميذُ يدرسُ في
5. الفلّاحُ يزرعُ في الأرضِ، والطبيب يعالج

السلسلة الثانية:

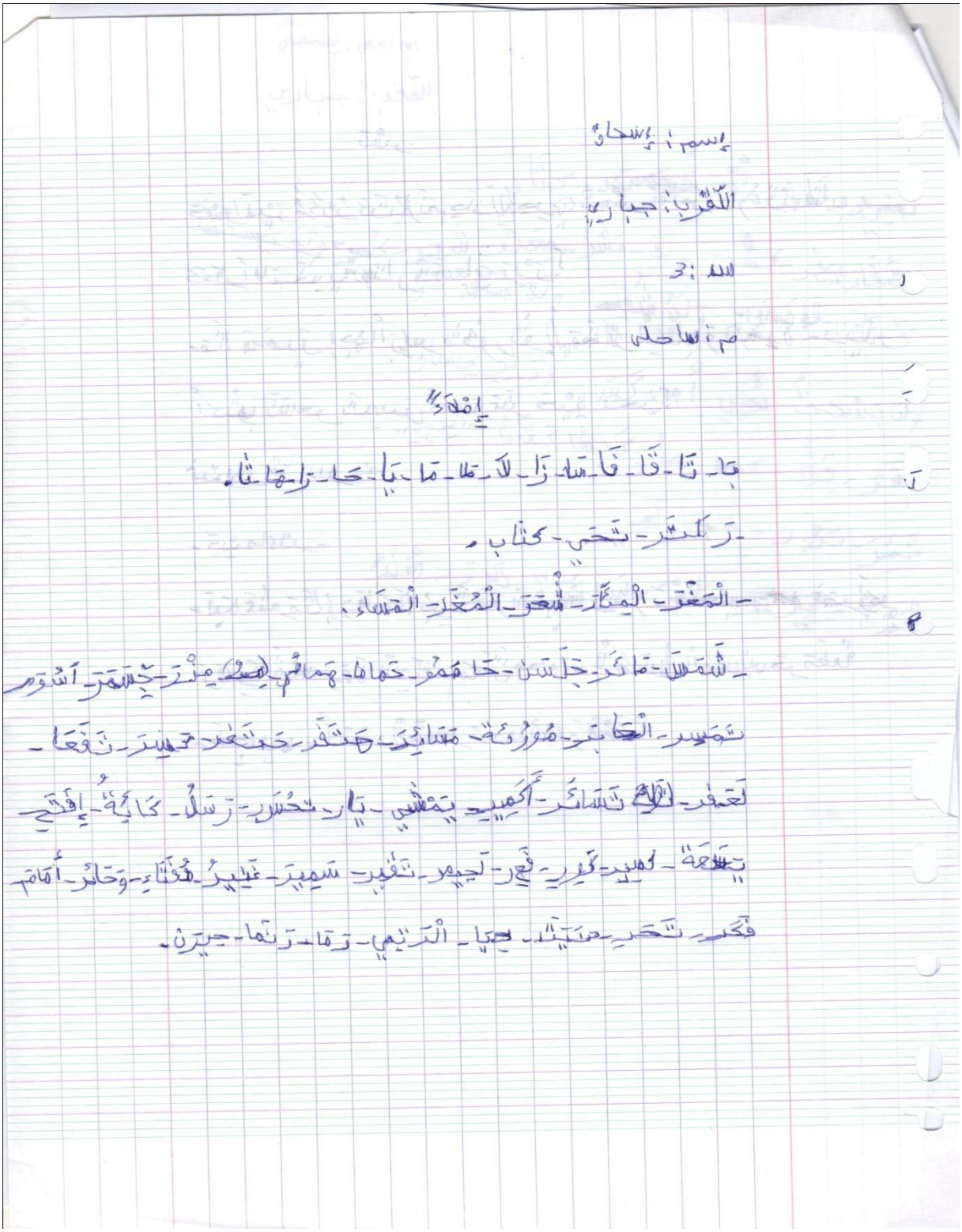
6. نشتري الخضر من الخضّار، ونشتري الدواء من
7. يُشتقُ السكرّ من القصب، ويشتق الخبز من
8. البطاطا والطماطم خضرٌ، العنب والموز
9. الليل مظلمٌ، والنهار
10. جانفي من شهور الشتاء، وأوت من شهور

السلسلة الثالثة:

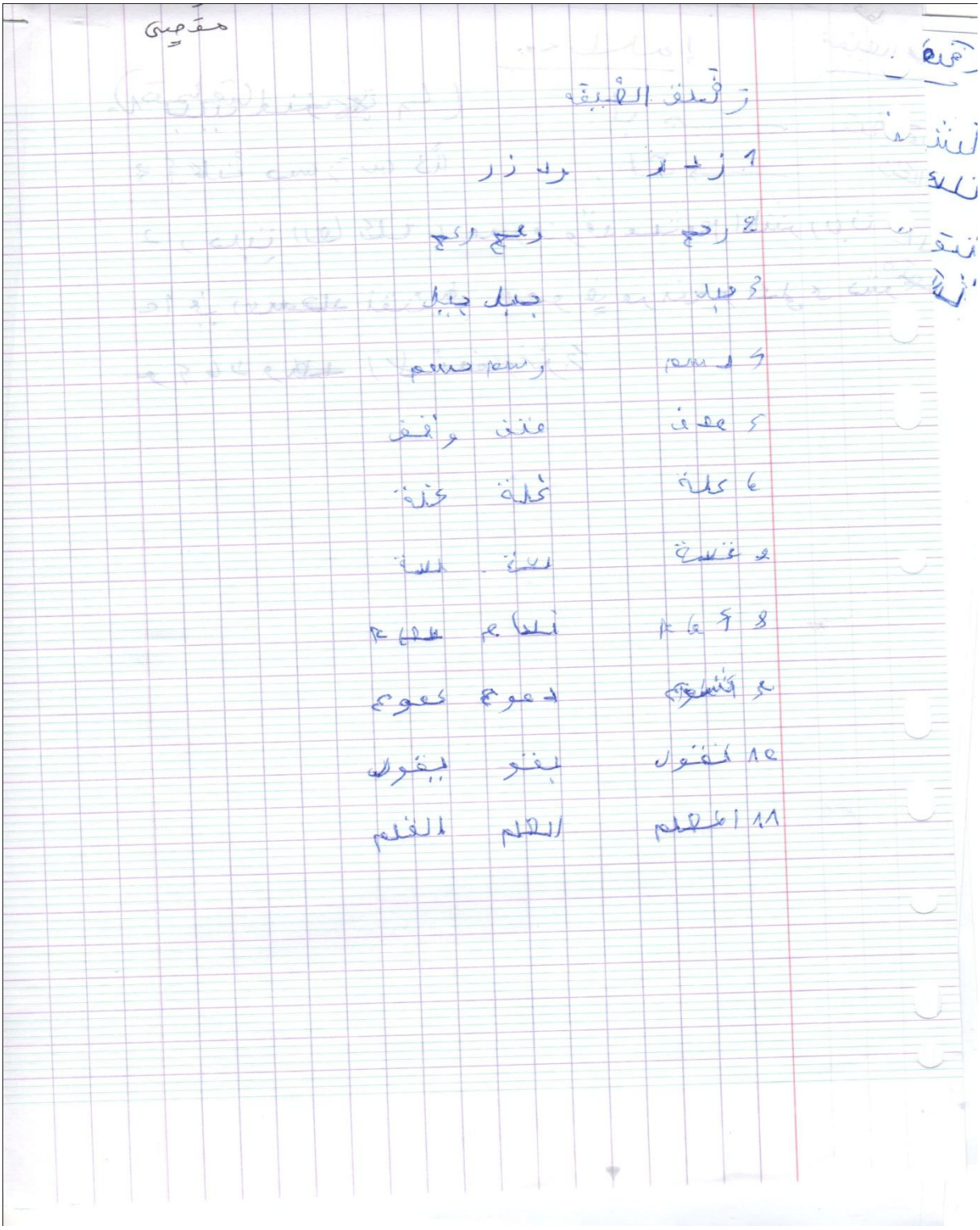
11. في الخريف تفقد الأشجارُ
12. في المسبح نتعلمُ
13. نتناول الحساء باستعمال

10

تلميذ مستفيد من الزرع القوقعي–في مهمة تكملة الجمل الناقصة– في السنة الثالثة



تلميذ مستفيد من الزرع القوقعي–في مهمة إملاء الكلمات – في السنة الثالثة



تلميذ مستفيد من الزرع القوقعي–في مهمة الخط– في السنة الثالثة