بن بوزيد مريم - جامعة الجزائر 2

مقدمة

تعد الكتابة إحدى المهارات التعليمية القاعدية التي تستند إليها مهارة القراءة،إذ أن معرفة الحروف والتمييز بينها يعد شرطا أساسيا لتعلم القراءة (Ambron.S.R ,1978, Child development , p141) بالإضافة إلى أهميتها في تحقيق النجاح المدرسي في معظم النشاطات التعليمية الأخرى من جهة،وفي نمو قدرة المتعلم على معالجة الأنماط الرمزية الأخرى للسلوك مثل الحساب والرياضيات والعلوم الأخرى

ويجب أن مميز ولا نخلط بين مصطلح Dysorthographie (**عسر الكتابة**) ومصطلح Dysgraphie(**عسر الخط**) فالأول يستخدم للإشارة إلى الصعوبة الخاصة في الهجاء. أما الثاني فيستخدم للإشارة إلى الصعوبة الخاصة في أداء الحركات المطلوبة للكتابة

ومن أهم أسبابه:

- **أسباب قاعدية** : مثل - اضطراب الصورة الجسدية

- الضبط الحركي (Volluntino. fF, 1987, la dyslexie,p27)

- **أسباب معرفية** : مثل - نقص المخزون النحوي

- نقص الوعي الفونولوجي (Habib.M, 1999, les dyslexies)

- **أسباب نفسية** : ناتجة عن اضطرابات انفعالية أو أزمات نفسية

- **أسباب بيداغوجية** : طرق التدريس السيئة ،اللغة الانتقالية

وقد بينت دراسات كل من ❖سوزان جونس 1998 ورجينا 1999 ❖ إلى أن مصطلح عسر الكتابة يطلق على الطفل الذي يعاني من اضطراب في التمثيل الخطي وفق المقاييس التالية:

أ – ألا يقل سنه عن 08 سنوات.لأن النضج الحسي الحركي يكتمل عنده في هذه السن.

ب – ألا يعاني من أي اضطراب عصبي يمس الوظائف الحركية.

ج – ألا يعاني من نقص في القدرات الذهنية.

ونظرا لعدم توفر أداة علمية فعالة وناجعة تهدف إلى تشخيص هذا الاضطراب وباللغة العربية مقننة على أطفال الوسط الجزائري، وبما أن التعرف على هذا الاضطراب - الذي يواجه معظم التلاميذ - يتطلب وسيلة قياس، قمنا بتصميم رائز كتابي خاص بتشخيص اضطراب عسر الكتابة اعتمادا على نتائج الدراسات والبحوث والملاحظات العيادية الدقيقة عبر العديد من سنوات الممارسة الأرطفونية والتعامل مع مجتمع ذوي اضطراب عسر الكتابة.

كما قمنا بتقنين هذا الأخير ، رغم ما تقتضيه هذه العملية من جهد كبير و وقت طويل فضلا على ضرورة توفر المعلومات الأساسية حول الموضوع الذي يراد قياسه و توفر معرفة دقيقة بمختلف المقاييس التي ظهرت في الموضوع في الثقافات الأخرى بجانبيها النظري و المنهجي.لذلك استخدمنا العديد من نتائج الدراسات والمحكات في اختيار وانتقاء مقاييس الرائز، كما أجرينا العديد من الدراسات والبحوث لتحديد مدى مصداقيته.لأنه يضفي أهمية خاصة للبحث الحالي،إذ أنه يوفر أداة تقييمية تعود بالفائدة المباشرة لأطراف عديدة و متنوعة، فهو يوفر للمختص الأرطفوني – الباحث و الممارس – أداة تقدير يستخدمها في التشخيص .إذا فهو يخدم البحث الأكاديمي من جهة ويخدم وظائف الممارسة الأرطفونية من جهة أخرى.

الإشكالية

تنقسم صعوبات التعلم إلى: صعوبات التعلم النمائية و صعوبات التعلم الأكاديمية حيث تتعلق صعوبات التعلم النمائية بالوظائف الدماغية وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي"

ويشتمل هذا النوع من الصعوبات على مهارات يحتاجها التلميذ في أداء المهام الأكاديمية، وهذه المهارات تتضمن: الانتباه، الإدراك، الذاكرة

وليتعلم الطفل كتابة اسمه لابد أن يطور كثيرا من العمليات أو المهارات الضرورية في الإدراك والتناسق الحركي وتناسق حركات العين واليد والتتابع والذاكرة البصرية وغيرها. وحتى يتعلم الطفل الكتابة أيضا لا بد له أن يطور تمييزا سمعيا وبصريا مناسبا وذاكرة سمعية وبصرية ولغة مناسبة وغيرها من العمليات.لكن في بعض الأحيان قد تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة وواضحة، ويعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، فحينئذ يكون لديه صعوبة واضحة في تعلم الكتابة.

أما صعوبات التعلم الأكاديمية فهي تتعلق بموضوعات الدراسة الأساسية مثل العجز عن القراءة (عسر القراءة)، العجز عن الكتابة (عسر الكتابة)... (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، 2003،الصعوبات الخاصة في التعلم - الأسس النظرية والتشخيصية-، ص112).

وعلى ضوء ما سبق ذكره انبعثت مشكلة البحث، ومن خلال الممارسة الأرطوفونية إذ غالبا ما كان الفحص الأرطوفوني لحالات الفشل المدرسي التي تم إحالتها من طرف الأطباء في القطاع الصحي للطب المدرسي، ومن طرف المعلمين، يكشف أن مشكلات هذه الحالات غالبا ما تتمحور حول أحد النشاطين التعليميين القاعديين: القراءة والكتابة .

وإن دراستنا هذه اهتمت بتسليط الضوء على جانب مهم من الوظائف المعرفية ألا وهو اضطراب عسر الكتابة عند تلاميذ المدارس الابتدائية لأن الكتابة تعتبر القاعدة الأساسية للانطلاق في المسيرة التعليمية. لهذا كان هدف المنظومة التربوية منصبا حول تعليم هذا النشاط منذ السنوات الأولى من التعليم.

ونظرا لانعدام رائز لتشخيص هذا الاضطراب وباللغة العربية شكل بناء رائز كتابي أحد الأهداف الأساسية للبحث الحالي نظرا لخصوصية الكتابة العربية الأمر الذي يؤكد استحالة تطبيق أو استخدام المقاييس الأجنبية التي صممت باللغات الأخرى.

وقد قادت جميع مصادر المعلومات هذه إلى تبلور مشكلة البحث وتحديد أبعادها من جهة، وإلى توضيح أهمية دراستها من جهة أخرى.

وهكذا تمت صياغة إشكالية البحث الحالي كالتالي :

1 – هل يمكن بناء رائز يسمح بتشخيص اضطراب عسر الكتابة ؟

2 – ما مدى صدق وفعالية الرائز الكتابي في تشخيص اضطراب عسر الكتابة ؟

الفرضيات

انطلاقا من الواقع الميداني واعتمادا على مطالعتنا النظرية تمت صياغة الفرضيات على النحو التالي:

1 – يمكن بناء رائز كتابي لتشخيص اضطراب عسر الكتابة

2 – إن الرائز الكتابي المقترح من طرف الباحثة صادق وفعال.

تحديد المفاهيم

1 – القدرات المعرفية:

تتعلق القدرات المعرفية بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة. وتشكل القدرات المعرفية أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد. ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية.

2 – صعوبات التعلم النمائية :

تعد صعوبات التعلم النمائية واحدة من العوامل التي تفسر انخفاض التحصيل الدراسي حيث تتضمن اضطرابات في فعالية الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة. تلك الاضطرابات التي تؤدي إلى صعوبات تعوق التقدم الأكاديمي.ولقد صنفت الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة) وصعوبات ثانوية (التفكير، اللغة الشفوية).

وبالنظر إلى الصعوبات النمائية الأولية نجدها عمليات عقلية أساسية وهي تعتبر وظائف أساسية ومتداخلة، ويؤثر بعضها على البعض الآخر ولهذا سميت صعوبات أولية، فإذا ما أصيب أحدها باضطراب فإنه يؤثر في القدرة على التحصيل الأكاديمي للطفل .

3 – صعوبات التعلم الأكاديمية :

يشير مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية إلى الاضطراب الواضح في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب أو ثبات العمر التحصيلي لهذه المهارات. ويمكن ملاحظة هذه الصعوبات بوضوح في عمر المدرسة.وهذا نظرا لأهمية القراءة والكتابة والحساب كأدوات أساسية في تحصيل المعرفة .

4 – الكتابة :

لغة : هي الطريقة المستطيلة في الشيء والجمع

اصطلاحا : هي نظام من الأدلة الخطية Signe graphique وكل دليل Signe مكون من دال Signifié وهو الوحدات الخطية أو الغرافية Graphèmes وهو الطباع Signifiant ومدلول Icones وهي مشكلة من مجموعة إيقونات والشخصيات والمرتكزات السوسيوثقافية

5 – عسر الكتابة :

اصطلاحا : كلمة DYSGRAPHIA كلمة لاتينية الأصل تتكون من مقطعين هما:

DYS : تعني الصعوبة أو العجز أو عدم القدرة أو عسر

GRAPHIA : تعني عملية الكتابة

ويصبح المعنى الاصطلاحي لهذه الكلمة صعوبة أو عجز أو عسر الكتابة وهي إحدى أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية .

إجراءات الدراسة

1 – ميدان البحث

إن البحث الميداني يقوم على تحريات في عين المكان للحصول على عينة من المعطيات وباستخدام أدوات البحث الميداني المعروفة.

لذلك كان مكان البحث المدارس الابتدائية وعددها تسع مدارس متواجدة بمقاطعة " العاشور " بالجزائر العاصمة غرب،وهذه نظرا لاحتوائها على العينة المراد دراستها.

2 – عينة البحث

تتكون العينة المستخدمة في الدراسة الحالية من 210 تلميذ وتلميذة من السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي.

إن سبب اختيار هذا السن هو الاستناد إلى المادة النظرية التي تشير إلى أن هذه الفئة العمرية هي أكثر الفئات التي يتم تشخيص فيها حالات عسر الكتابة.

و من المفترض أن يكون التلميذ في هذا السن قد اكتسب كل المهارات الأساسية للكتابة.

3 – وسائل البحث

اعتمدنا على:

أ . اختبار الذكاء: طبقنا رائز ذكاء مناسب للسن 08 – 10- سنوات وهو "رائز الذكاء كاتل" لأن اضطراب عسر الكتابة قد يتأثر بحاصل الذكاء .حيث تم استبعاد التلاميذ الذين كان حاصل ذكائهم عاليا جدا أو منخفضا جدا.

ب . الرائز الكتابي "مقياس التشخيص": المصمم من طرف ا000لباحثة، وهو أداة لتشخيص اضطراب عسر الكتابة لتلاميذ مابين 08 – 10- سنوات في المدارس الجزائرية.

ج . الوسائل الإحصائية :لقد تم استخدام وسائل إحصائية سنذكرها لاحقا.

الرائز الكتابي

لقد تم بناء الرائز من طرف الباحثة من أجل تشخيص اضطراب عسر الكتابة من خلال ملاحظة طريقة نسخ الحروف والتنسيق بينها، وتنسيق الكلمات داخل الجمل.وهذا بعد الاطلاع المتأني الدقيق على معظم المقاييس التي ظهرت في هذا الموضوع.وكيفية التصميم والشروط التي يجب توفرها في المقياس الجيد حيث يشترط المهتمون ببناء أدوات القياس توفر مثل هذه المعرفة ويؤكدون على أهمية الاطلاع على المجلات المتخصصة في هذا الموضوع ولقد خضعت عملية تصميم هذا الرائز لمجموعة من الخطوات الأساسية تمثلت في:

1 – مصادر اشتقاق الرائز الكتابي

اعتمدنا في تصميم بنود الاختبار على:

دراسة (أجورياقيرا ياقيرا 1979 ، Ajuriaguerra)

و اختبار الخط (بوزيد صليحة ، 1989)

و دراسة (بوجو ، 1979 Peugeot)

والكتب المدرسية للسنوات : الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي

2 – محتويات الرائز الكتابي

- يحتوي الرائز الكتابي لتشخيص اضطراب عسر الكتابة على عشرين 20 جملة من تصميم الباحثة.

- تحتوي هذه الجمل على جميع الاحتمالات الممكنة لأنواع الحروف و شكلها (بداية و وسط وآخر الكلمة).

- صياغة بنود الرائز في عبارات سهلة واضحة وبسيطة، لا لبس فيها و لا غموض

- التدرج يكون من السهل إلى الصعب . و من الجمل القصيرة إلى الجمل الطويلة.

- تشبه هذه الجمل، الجمل الموجودة في الكتب المدرسية.

3 – كيفية تطبيق الرائز الكتابي

يتم تطبيق الرائز بطريقة جماعية، وفق الشروط العلمية التالية:

- استعمال طريقة النقل المباشر

الأدوات : قلم جاف أزرق . ورقتان بيضاوان . كربون يوضع بين الورقتين

المفحوصون: تلاميذ يبلغون من العمر ثماني و عشر سنوات (08 - 10 سنوات)

التعليمة: انقلوا الجمل التالية على الورقة بيضاء التي أمامكم،" اكتبوا أحسن ما عندكم من خط "

الإجراءات : يتم تطبيق الرائز جماعيا على التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين الثامنة و عشر سنوات و هذا بعد القيام بصلة ودية معهم قبل تطبيق الرائز. "إذ يوصي الباحثون بضرورة قيام الصلة الودية بين الأطفال و القائم بالاختبار حتى يطمئنوا لموقف الاختبار، و يستجيبوا له دون تخوف أو تردد، وتوفير المحيط المريح الذي يساعدهم على الاستجابة لذلك الموقف دون خوف"

- يتم تطبيق الرائز داخل أقسام الدراسة دون التغيير في نظام القسم و بحضور معلم القسم سعيا لجعل موقف الرائز قريبا جدا مما يمارسه التلاميذ في الأيام الدراسية الأخرى.

- تقوم الباحثة بتوزيع أوراق على التلاميذ، تحتوي هذه الأخيرة على كربون بداخلها من أجل قياس ضغط الكتابة بظهور الآثار أو عدم ظهورها على الورقة الثانية.

- تطلب الباحثة من التلاميذ كتابة الاسم و اللقب على ورقة مخصصة لذلك.

- توزع الباحثة أوراقا طبع عليها الرائز ثم تطلب بعدها من التلاميذ نقل الجمل على الورقة البيضاء.

ملاحظة : لا تقدم الجمل على شكل مخطط يدوي، كما لا تكتب على السبورة تفاديا لعدم وضوح الخط، و إنما تكتب بالحاسوب، و تطبع على أوراق بيضاء بخط واضح و طريقة منظمة.

4 – تصحيح الرائز الكتابي

يتم التنقيط وفق ثلاثين معيارا مقسمة إلى ثلاثة مقاييس:

المقياس الأول: مقياس تنظيم الورقة

يتضمن هذا المقياس السبع معايير الأولى (07 معايير) أي حصر التشوهات الخاصة بالورقة.

المقياس الثاني: مقياس تحليل الجمل و الكلمات

يتضمن هذا المقياس الخمس معايير الثانية (05 معايير) أي حصر التشوهات الخاصة بالجمل و الكلمات بصفة عامة.

المقياس الثالث: مقياس تحليل كتابة الحروف

يتضمن هذا المقياس المعايير المتبقية (18 معيار) أي حصر التشوهات التي تظهر في كتابة الحروف المكونة للكلمات.

5 – تقويم الرائز الكتابي

يقيم كل مقياس استنادا إلى ثلاثة حالات و هي:

الحالة "أ" : تعطى لها درجة "0" صفر

تعبر عن الكتابة ذات نوعية جيدة. أي عدم ظهور تشوهات

الحالة "ب" : تعطى لها درجة "1" واحد

تعبر عن الكتابة ذات نوعية متوسطة. أي وجود تشوهات بسيطة

الحالة "ج" : تعطى لها درجة "2" اثنان

تعبر عن الكتابة ذات نوعية سيئة جدا. أي وجود تشوهات كثيرة

ملاحظة:

تكون أدنى درجة كلية للرائز "0" صفر و أقصى درجة "60" ستون تشير هذه الدرجة إلى كتابة ذات نوعية سيئة جدا و تحتوي على تشوهات كبيرة مما يدل على أن هناك صعوبات هامة في اكتساب مهارة الكتابة، و بالتالي وجود اضطراب في عسر الكتابة. أي كلما كانت الدرجات الكلية في الرائز مرتفعة كلما دلت على وجود صعوبات كبيرة لدى التلميذ و بالتالي ظهور اضطراب عسر الكتابة، و كلما كانت الدرجات الكلية في الرائز منخفضة كلما دلت على وجود اكتساب جيد لمهارة الكتابة.

تقنين الرائز الكتابي

1 – عينة التقنين

يتكون مجتمع التقنين من تلاميذ المرحلة الابتدائية من السنة الثالثة إلى السنة الخامسة بمدارس مقاطعة العاشور .بالجزائر العاصمة غرب .

تم استبعاد تلاميذ السنة الأولى والثانية نتيجة لعدم إمكانية تشخيص اضطراب عسر الكتابة لديهم في هذه السنة نظرا لقصر الفترة الزمنية التي يتعرضون فيها للخبرات التربوية والمهارات الأكاديمية ، لذلك نرى أنه لتحقيق جودة التشخيص ضرورة مرور سنتين دراسيتين على المدخلات التدريسية قبل إصدار أية أحكام على مدى وجود صعوبات لدى التلميذ من عدمه . وبلغ العدد الإجمالي لعينة التقنين 210 مائتين وعشرة تلميذا وتلميذة . وروعي أن يكون العدد موزعا بالتساوي تقريبا بين السنوات الثلاث ، أي بمعدل 70 سبعون تلميذا لكل سنة .

التكرار والنسب المئوية

تم التعرف على اضطراب عسر الكتابة عند فئة من التلاميذ تتراوح أعمارهم مابين 08 و 10 سنوات من خلال الدرجة الكلية التي حصل عليها كل تلميذ من خلال تطبيق الرائز الكتابي (مقياس التشخيص) .

وقد تم حساب هذه الدرجة بجمع الدرجات التي حصل عليها التلميذ في جميع المقاييس الفرعية البالغ عددها ثلاث مقاييس والتي تحتوي بدورها على عدة بنود .علما أن هذه الدرجة الكلية تتراوح بين "0" والتي تشير إلى عدم وجود الاضطراب والدرجة "60" التي تشير إلى وجود اضطراب عسر الكتابة.

وهذا يعني أن الدرجة المنخفضة تشير إلى مستوى عال أي اكتساب جيد للكتابة في حين تشير الدرجة المرتفعة إلى إمكانية وجود اضطراب عسر الكتابة .

ومن أجل تقديم صورة أكثر وضوحا عن مستوى هؤلاء التلاميذ من جهة وتسهيلا للمعالجة الإحصائية للبيانات بهدف تقييم فرضية البحث من جهة أخرى ، اعتمدنا على تصنيف الدرجات الكلية إلى ثلاث فئات : جيدة (0 – 20) ،متوسطة (21 – 40) ، والضعيفة تتحدد بدرجة 41 فما فوق .

والجدول التالي يوضح هذا التصنيف مع عدد تكرارات والنسبة المئوية لكل فئة .

جدول (1) التكرار والنسب المئوية عند كل فئة من فئات عينة التقنين

التسلسل	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
01	الفئة الجيدة 20 - 0	71	33.80%
02	الفئة المتوسطة 40 - 21	94	44.74%
03	الفئة الضعيفة 60 – 41	45	21.42%
المجموع	60 – 0	210	100%

كما تم حساب عدد التكرارات والنسب المئوية عند كل فئة من فئات عينة التقنين وهذا حسب السنة (الثالثة ، الرابعة ، الخامسة)

جدول (2) التكرار والنسب المئوية عند كل فئة من فئات عينة التقنين حسب السنة

التلاميذ	السنة الثالثة		السنة الرابعة		السنة الخامسة	
الفئة	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الفئة الجيدة 20 – 0	20	28.57	27	38.57	24	34.28
الفئة المتوسطة 40 - 21	35	50	28	40	31	44.28
الفئة الضعيفة 60 - 41	15	21.42	15	21.42	15	21.42
المجموع	70	100	70	100	70	100

2 – صدق وثبات الرائز الكتابي

يعتبر الصدق من أهم مظاهر الاختبار الجيد ، وحتى يكون الاختبار صادقا وصحيحا يجب أن يتمتع أولا بالثبات . بمعنى إذا كان الميزان لا يعطينا نتائج ثابتة ومستقرة فكيف له أن يكون صحيحا ودقيقا.

أ – الثبات

من الشروط السيكومترية للرائز الجيد الثبات ،وهو يدل على اتساق الدرجات التي يحصل عليها الأفراد عندما يطبق عليهم الرائز أكثر من مرة . ويعرف الثبات بأنه النسبة بين التباين الحقيقي والتباين الكلي لدرجة المفحوصين .

فإن الرائز لا يمكن اعتباره أداة ناجحة في التمييز بين الأفراد إلا T.L. Kelley وتتبعا للتقاليد التي وضعها

إذا بلغ ارتباط ثباته 0.93 (عبد الرحمان محمد عيسوي،1999 ، ص 222)في بحثنا الحالي كانت نتائج معامل : Spss 12.0 ارتباط بيرسون كالتالي .وذلك بالاعتماد على البرنامج الإحصائي

جدول (3) معامل الارتباط للرائز الكتابي لعينة التقنين

المجموعة	العينة	معامل الارتباط
السنة الثالثة	70	0.995
السنة الرابعة	70	0.992
السنة الخامسة	70	0.990
العينة الإجمالية	210	0.992

بما أن معاملات الارتباط التي حصلنا عليها كبيرة يعني أن هناك ارتباط قوي جدا بين درجات الاختبار وعند مستوى 0.01 % عالي بلغ

إن هذه النتائج لها دلالة إحصائية عند هذا المستوى.والارتباط بين درجتي الاختبار حقيقي وليس نتيجة لعوامل الصدفة وأخطاء القياس والتجريب.

وقد اعتمدنا في حساب الثبات على طريقة تطبيق:

❖مقياس الاستقرار

يمكن الحصول على هذا النوع من الثبات عن طريق تطبيق الرائز ثم إعادة تطبيقه على نفس التلاميذ بنفس الطريقة ثم حساب معاملات الارتباط بين مجموعتي الدرجات، وبحساب الانحراف المعياري لكل مجموعة من الدرجات بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني أظهرت النتائج التالي (باستعمال البرنامج الإحصائي السابق الذكر)

جدول (4) معامل ثبات الرائز بطريقة تطبيق الرائز وإعادة تطبيقه

	السنة الثالثة		السنة الرابعة		السنة الخامسة		العينة الكلية	
	التطبيق الأول	التطبيق الثاني	التطبيق الأول	التطبيق الثاني	التطبيق الأول	التطبيق الثاني	التطبيق الأول	التطبيق الثاني
المتوسط	28.76	28.26	26.88	26.76	27.48	27.50	27.71	27.50
الانحراف المعياري	12.32	12.23	15.87	15.62	13.52	13.45	13.94	13.78

وكما يوضح الجدول أنه ليس هناك تشتت كبير بين درجتي الرائز (درجتي التطبيق الأول والتطبيق الثاني)، وبهذه النتيجة نكون قد دعمنا النتيجة السابقة العرض.

ب – الصدق

الرائز الجيد هو الذي يقيس السمة التي يهدف إلى قياسها ،وتختلف الروائز في درجات صدقها تبعا لاقترابها أو ابتعادها من تقدير تلك السمة التي تهدف إلى قياسها فيما يخص صدق الرائز فقد اعتمدنا على طريقتين:

+ صدق المحتوى

يتعلق صدق المحتوى بمدى إمكانية قياس محتوى الرائز، وليس هناك تعبير رقمي لصدق المحتوى ولكنه قرر عن طريق الفحص الكامل من طرف **المحكمين** لمحتوى الرائز ثم الحكم عليه من خلال تمثيله لمحتوى الحقل المعرفي المطلوب.

حيث تم إعداد الرائز الكتابي، وعرض على شكل استبيان وقدم لعشرة (10) من السادة المحكمين في الميدان العلاجي وخبرة في ميدان علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا وكذا الخبرة الأدبية لتجنب الأخطاء اللغوية.وذلك للحكم على مدى صدق مضمون العبارات في كل جانب من جوانب الظاهرة موضع الدراسة، وتم تفريغ الأحكام على العبارات،وذلك بعد أن وضعت جميع الملاحظات العامة على الرائز ككل في الاعتبار ثم الخاصة بكل مقياس أو بكل عبارة على حدة، وبناءا على ملاحظاتهم

واقتراحاتهم قمنا بجملة من التعديلات منها المراجعة اللغوية والنحوية.وقد استبعدت العبارات التي أشار إليها السادة المحكمين إلى وجود تداخل بينها واختيرت العبارات التي حصلت على نسبة موافقة 90٪ حيث اعتبرت نسبة اتفاق المحكمين على عبارات الرائز معيار الصدق وأصبح بعد إجراء الصدق المنطقي مكونا من عشرين(20) جملة اشتملت على كل أنواع الحروف في بداية ووسط ونهاية الكلمة.

كما تضمن ثلاث مقاييس: مقياس تنظيم الورقة، مقياس تحليل الجمل والكلمات ومقياس تحليل كتابة الحروف.

+ الصدق الإحصائي

يعرف الصدق بأنه صدق الدرجات التجريبية للرائز بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس، وبما أن الثبات يقوم في جوهره على معامل ارتباط الدرجات الحقيقية بنفسها إذا أعيد إجراء الرائز على نفس مجموعة الأفراد التي أجري عليها أول مرة كما سبق بنا في تحليلنا لمعنى الثبات إذن هناك فاصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتي.

و لقد اعتمدنا في بحثنا هذا على الصدق الذاتي،حيث يعرف على أنه صدق الدرجات للرائز عندما يكون الخطأ صفرا.وبذلك تكون درجات الاختبار الحقيقية مساوية للدرجة الكلية.

ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الرائز (عبد الهادي السيد عبده،فاروق السيد عثمان،2002،ص49) وبالتالي :

وبحساب معامل الصدق الذاتي بنفس القانون نحصل على النتائج التالية:

معامل الصدق الذاتي = $\sqrt{\text{الثبات}}$

جدول (5) معامل الصدق الذاتي لعينة التقنين

العينة التجريبية	معامل الصدق الذاتي
السنة الثالثة	0.997
السنة الرابعة	0.996
السنة الخامسة	0.995

ولهذا الصدق أهميته القصوى في تحديد النهاية العظمى لمعاملات الصدق التجريبي والصدق العاملي أي أن الحد الأعلى لمعامل الصدق يساوي معامل صدقه الذاتي.

وبذلك لا يمكن أن تتجاوز القيمة العددية لمعامل صدق الرائز معامل الصدق الذاتي. مما سبق أثبت أن الرائز يتمتع بدرجة صدق مناسبة،حيث وجدنا معامل الصدق الذاتي دال عند مستوى 0,995 – 0,997

إن هذه النتائج تؤكد صحة الفرضيات المقترحة في بداية البحث.

التحليل الإجمالي

يواجه التلاميذ ذوي عسر الكتابة صعوبة بالغة عند الكتابة،تتمثل في عدم التمكن من المفاهيم والمهارات والمبادئ الأساسية للكتابة،لأنهم – لأسباب خارجة عن إرادتهم- لا يتعلمون الكتابة بصورة جيدة نتيجة عدم قدرتهم على الإدراك أو الاحتفاظ أو مشكل على مستوى التآزر الحركي البصري...أي وجود صعوبات نمائية تحول دون تمكن هؤلاء التلاميذ من تعلم هذه المهارة

لذلك كان إعداد رائز لتشخيص اضطراب عسر الكتابة أمرا ضروريا.من هذا المنطلق اعتمدنا على نتائج الدراسات والمحكات في اختيار وانتقاء مقاييس هذا الرائز،كما أجرينا العديد من الدراسات والبحوث لتحديد مدى مصداقيتها.

ومما سبق جاءت الفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل تلاميذ العينة.

وأخيرا نقول إن معرفة آليات وقواعد الكتابة يعد شرطا أساسيا لاكتساب الكتابة وبدون هذه القواعد لا يتمكن التلميذ من الوصول إلى إتقانها.

الخاتمة

انطلاقا من المادة النظرية السابقة، ومن خلال خبرة 13 سنة كأخصائية في الأرطفونيا، ونظرا لخصوصية الكتابة العربية ،ارتأينا تقديم هذا البحث على شكل تصور علمي ومنهجي حيث يوفر إطار عمل للأرطفونيين حول طرق وإجراءات التشخيص لهذا الاضطراب خاصة إذا كان التشخيص مبكرا وإذا استخدمت الاستراتيجيات الملائمة وفي الوقت المناسب وعلى نحو فعال وباستخدام تدريبات يومية.

ولكي يكون هذا البحث كنموذج أو انطلاقة خصصنا بنود االرائز ومقاييسه بما يناسب المستوى الذي يصبوا إليه المختصون وبما يرقى ومستوى التصميم الناجح.

وكخطوة أولى تم تصديق محتوى الرائز من طرف مقيمين ومختصين في المجال وتمت عملية التقنين مباشرة بعد إعداد الصورة الأولية.وفي الخطوة الثانية حاولنا التحقق من فعاليته عن طريق الأدوات الإحصائية ليظهر في صورة أفضل.

وبهذه النتائج نكون قد حققنا أهداف البحث والرامية إلى " اقتراح رائز كتابي لتشخيص اضطراب عسر الكتابة" من حيث فعاليته في تشخيص هذا الاضطراب. حيث يمكن من خلاله التعرف على التلاميذ الذين يعانون من هذا الاضطراب ثم العمل على مساعدتهم بتقديم الطريقة الصحيحة للكتابة ، وبالتالي تنمية اتجاه موجب نحو الكتابة.

المراجع :

المراجع باللغة العربية

1 – باي حورية ،علاج اضطراب اللغة المنطوقة والمكتوبة عند أطفال المدارس العادية ، دار التعلم، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2002.

2 – تعوينات علي، التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر، 1983

3 – رمزية الغريب ،التعلم، الطبعة الرابعة ،مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة،.1971

4 – عبد الناصر أنيس عبد الوهاب ،الصعوبات الخاصة في التعلم-الأسس النظرية والتشخيصية-، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ،مصر،.2003

5 – فتحي السيد عبد الرحيم ،سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، ط2 ،ج2، دار التعلم، الكويت،.1988

6 – فتحي مصطفى الزيات ،دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم، دار النشر للجامعات ، مصر،.2007

7 – كيرك وكالفنت، ترجمة زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، مكتبة الصفحات الذهبية ، الرياض،.1984

8 – محمد علي كامل ،سيكولوجية الفئات الخاصة، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة،.1999

9 - محمد علي كامل ، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب ،مصر،.2003

10 – محمود عوض الله سالم ،محمدي محمد الشحات ،أحمد حسن عاشور ، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، الطبعة الثانية ، دار الفكر ، الأردن،2006.

الرسائل والمجلات

11 – الزراد فيصل (صعوبات التعلم لدى عينة من التلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة) ❖ دراسة مسحية- تربوية- نفسية❖ مجلة رسالة الخليج العربي ،مكتب التربية العربي لدول الخليج،الرياض ، العدد .38،1991

12 – تعوينات علي (صعوبات تعلم اللغة عند الطفل) مجلة أرطفونيا، رقم 02 ،ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر،1994 – 1995.

13 – لعبيدي(العوامل النفسية والمعرفية المحددة لرداءة الخط عند الطلبة الجامعيين – دراسة ميدانية غرافولوجية لعينة من الخطوط –) رسالة ماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي ،تحت إشراف عبد الكريم بوحفص ،جامعة الجزائر،2006.

المراجع باللغة الأجنبية

14- Ambron.S.RChild (development)2Ed, Holt.Rinehart and Winston, New York1978،

15-Plazam (les troubles d'apprentissage chez l'enfant) un problème de la santé publique ? ADSP,PUF,N°26,France1999.

16- Volluntino, Ff (la dyslexie) la science, Bourrelier,France.1987

المجلات و مواقع الانترنيت و المعاجم

17- Carbonnel.S(les troubles du langage écrit) réseau internet,2002,

site : www./ ; dyslexie : htm.

18- Habib.M (les dyslexies) conférence à l'école orthophonique de Nice, France، 1999 ، réseau internet, site : http//perso-Wanadoo/f/je Rome/dl/do.