MANARAT Journal for Studies of Social Sciences
ISSN 2676 -1815

مجلة منارات لدراسات العلوم الاجتماعية
المجلد رقم (03) العدد (01)

أساليب تشخيص صعوبات الكتابة؛ التطور والأبعاد

Methods of writing disabilities diagnosis: Development and dimensions

د. سعد الحاج بن جخدل(*)
د. قندوز محمود(**)
* جامعة ابن خلدون، الجزائر (saadelhadj@univ-tiaret.dz)
** جامعة ابن خلدون، الجزائر (alisetif@gmail.com)

تاريخ الاستلام:09 /2021/01 – تاريخ النشر:2021/01/17

ملخص

تعتبر صعوبات الكتابة من أكثر صعوبات التعلم انتشارا في الوسط المدرسي، ورغم أن هذا الانتشار ينخفض كلما ارتقى التلاميذ في السلم التعليمي؛ إلاّ أن هناك نسبة منهم تبقى تعاني من هذه الصعوبات مدى الحياة؛ بسبب وجود بعض الاضطرابات التي لا تسمح لهم باكتساب المهارات اكتسابا طبيعيا مثل زملائهم؛ مما يجعلهم غير قادرين على إدراك الرموز التي تتكون منها اللغة المكتوبة، وفي هذا السياق يعتبر التشخيص الدقيق والمبكر لهذه الصعوبة ضروريا للنجاح في التعامل معها والحد من آثارها.

تأتي هذه الورقة كمحاولة لبناء صورة نظرية سليمة عن أنجع أساليب تشخيص صعوبات الكتابة، وذلك من خلال رصد التطور التاريخي لأهم سلالم واختبارات التقييم، وكذا لمعايير التشخيص الفارقي الذي يسمح للمختص أن يميّز من خلاله بين صعوبات الكتابة والاضطرابات الأخرى التي تشترك معها في بعض الخصائص، مع التركيز على تبيان أهم الأسس والمستويات التي تحكم عملية تشخيص هذه الصعوبة.

وفي سبيل ذلك عمدنا في هذه الورقة العلمية إلى الاطلاع على مجموعة من الأدبيات العلمية الرصينة على غرار أعمال كل من أجيريا غيرا وأوزياس (1979) Ajuriaguerra & Auzias وبعض الكتاب الآخرين ممن اشتغلوا بشكل رئيسي على هذه الصعوبات، وقد اسفرت عملية الاطلاع هذه على تقديم قراءة تنقيحية قدّمنا من خلالها مجموعة من المواد ذات الطابع النظري في رؤية جديدة، وذلك بقصد مساعدة القارئ على تكوين صورة سليمة وبسيطة عن الأسس والأبعاد التي تحكم عملية تقييم صعوبات الكتابة وتشخيصها تشخيصا فارقيا دقيقا.

الكلمات المفتاحية: صعوبات الكتابة، صعوبات التعلم، التشخيص، التشخيص الفارقي.

Abstract:

Writing disabilities are one of the most common learning disabilities in the school environment, although this prevalence decreases as pupils move up the educational ladder. However, a percentage of them suffer from these difficulties for life; because some disorders do not allow them to gain skills naturally like their colleagues; this situation makes them unable to comprehend the symbols that make up the written language. In this context, an accurate and early diagnosis of these disabilities is necessary for success in dealing with them and limiting their effects.

This paper comes as an attempt to build an accurate theoretical picture of the most effective techniques of diagnosing writing disabilities; by monitoring the historic development of the most important scales and assessment tests; as well as for differential diagnosis criteria, which allows the specialist to distinguish between writing difficulties and other disorders that share with them some characteristics. Identify the more important foundations and levels of the process of diagnosing this difficulty.

For this purpose, we have examined a group of thoughtful scientific literature, such as the works of Ajuriaguerra and Auzias (1979) and some other writers who worked mainly on these difficulties. This review process resulted in the presentation of a refining reading. Through this, we presented a set of theoretical materials in a new vision. The aim was to help the reader; to form an accurate and simple picture of the foundations and dimensions of the process of assessing writing difficulties; from an accurate differential diagnosis.

Keywords: Writing disabilities, Learning disabilities, Diagnosis, Differential diagnosis.

مقدمة

مع كل هذا التطور التكنولوجي الحاصل في مجال تحرير النصوص وكتابتها باستخدام لوحات المفاتيح في مختلف الأجهزة، الا أن الكتابة باستخدام القلم تظل حسب (Jordan, et al. 2020) مهارة ضرورية في حياة الانسان المعاصر، والحال هذه يعاني العديد من الأفراد من مشكلات عديدة في الكتابة مما يحد من إمكانية مشاركتهم بشكل كامل في عرض أفكارهم عبر آلية الإخراج هذه، حيث تشير بعض الأدبيات على غرار (American Psychiatric Association, 2013; Katusic, et al. 2009) الى أن ما نسبته 14.7 % من عامة السكان في العالم يعانون من صعوبة محددة تتعلق بصعوبات في الكتابة.

وتشمل الخصائص المشتركة للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في مهارات الكتابة الأساسية صعوبة إكمال المسار المدرسي، واستخدام الكتابة في المواقف اليومية، وكذا قد يواجهون أيضًا مشاكل في القراءة الأساسية بسبب نقاط الضعف في فهم اتصالات الحروف والصوت. مما قد يدفع بهؤلاء الأطفال الى الوقوع في الإحباط بسبب الجهد الذي يجب أن يبذلوه لإنجاز عملهم الكتابي؛ قد ينسحب التلاميذ أو يتجنبوا الكتابة أو قد يطورون مشاكل سلوكية لتفادي الواجب الدراسي الذي يتضمن الكتابة، الأمر الذي من شأنه أن يضخم إحباطاتهم بشكل أكبر إذا لم يفهم الكبار مثل الآباء والمدرسين مصدر هذه الاحباطات.

ورغم أن معظم التعاريف الحديثة تشير الى أن صعوبات التعلم بشكل عام هي تعبير علمي رسمي عن وجود قصور في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية الأساسية التي تنطوي على فهم أو استخدام اللغة، منطوقة أو مكتوبة، والتي قد تظهر نفسها على شكل قدرة غير كاملة على الاستماع ، والتفكير ، والتحدث ، والقراءة ، والكتابة ، والتهجئة ، أو القيام بحسابات رياضية ؛ ومع هذا الاعتراف بأن صعوبات التعلم قد تكون مرتبطة بالكتابة ، فقد لوحظ أن معظم الاهتمام العلمي قد وجّه نحو العمليات المعرفية المرتبطة بصعوبات القراءة في مقابل اهمال كبير لكل ما يرتبط بصعوبات الكتابة.

ويشار تاريخيا الى أن البحث في مجال الكتابة كمهارة أكاديمية بدأ على يد المعلمين الممارسين، ولم يحظى باهتمام علماء النفس الا في سياق زمني يوصف بأنه متأخر، وقد كان هذا الاهتمام رغم تأخره مهما ومؤثرا حيث أنه أحدث نقلة نوعية تحول فيها البحث من التركيز على منتج الكتابة (التلميذ) إلى التركيز على عملية الكتابة في حد ذاتها؛ وذلك ما نلتمسه في تلك الأعمال الريادية التي أنجزها باحثون على غرار (DeGroff & Leu, 1987; Fitzgerald, 1987; Hayes & Flower, 1980; Scardamalia & Bereiter, 1986) ففي حين اقتصر البحث المتعلق بمنتج الكتابة (التلميذ) على الشق الكمي، يشير غريغوريان Grigoryan (2017) إلى أن البحث في عملية الكتابة انفتح نتيجة هذه الجهود الريادية على التقييم النوعي دون أن يهمل التقييم الكمي.

وبهذا فقد أصبح التشخيص الجيد لصعوبات الكتابة مجال اشتغال رئيسي، انطلاقا من حقيقة أن التشخيص الجيد يعتبر مدخلا ضروريا للنجاح في إعادة التربية الكتابية، وفي هذا السبيل تأتي الدراسة الحالية بهدف التعريف بأهم المقاييس والسلالم التي طوّرت لتشخيص صعوبات الكتابة، وذلك بقصد مساعدة القارئ المختص على تكوين صورة سليمة عن الأسس والأبعاد التي تحكم عملية تقييم صعوبات الكتابة وتشخيصها تشخيصا تباينيا دقيقا.

1. صعوبات الكتابة؛ مراجعة في المفهوم

تتعدد التعاريف التي يحاول من خلالها أصحابها ضبط مفهوم صعوبات الكتابة، لكننا ورغم هذا الزخم الذي تواجهنا به الأدبيات المختلفة، الا أننا سنحاول أن نقدم مراجعة مفاهيمية نقتصر من خلالها على تلك التعاريف الرصينة؛ وفي هذا السياق يشير كل من ديانا وكلاوس وستيفان (2018) Diana, Klaus and Stefan الى صعوبات الكتابة النمائية باعتبارها مجموع المشكلات التي تتميز بصعوبات في اكتساب مهارات الكتابة / الإملاء على الرغم من التعليم المناسب وسلامة الرؤية، ومعدل الذكاء الطبيعي.

يلاحظ على التعريف السابق أنه يشير إلى أن الحكم على صعوبات الكتابة ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار غياب الخلل في العملية التعليمية وكذا الضعف العقلي والبصري، هذه المحكّات التشخيصية التي تضمنها هذا التعريف، كانت محور لتعاريف أخرى من بينها تعريف مكلوسكي وراب (2017) McCloskey and Rapp الذي يرى فيه أصحابه بأن صعوبات الكتابة هي ذلك الضعف الذي يمس اكتساب الكتابة (التهجئة أو الكتابة اليدوية أو كليهما)، على الرغم من الفرصة الكافية للتعلم، وغياب أمراض الأعصاب الواضحة أو الخلل الوظيفي الحسي الحركي.

أما (Ajuriaguerra & Auzias, 1979, 224) فيعرف الطفل الذي يعاني من صعوبات كتابية بقوله "نقول عن طفل ما بأنه مصاب بعسر في الكتابة، عندما يكون مستوى كتابته متدني مع غياب أي عيب نورولوجي أو تخلف عقلي يفسر هذا التدني، وهذا يعني أن الطفل من الناحية العقلية عادي لكن كتابته غير مفهومة أو جد بطيئة، هذه الصعوبات غالبا ما تعرقل السير الحسن لتمدرس هذا الطفل"

إضافة إلى ما قدمه (Ajuriaguerra & Auzias, 1979) تعرف (Hamstra Bletz & Blote, 1993) صعوبات الكتابة على أنها "اضطراب الآليات الميكانيكية للغة الكتابية ويظهر ذلك جليا في القدرات الضعيفة لدى الطفل ذو الذكاء العادي مع غياب كل أشكال الاضطرابات العصبية أو الإدراكية، أو الحركية، أو الحسية" (Charles, Soppelsa, & Albaret, 2004, 8)

وقد أشار جيلبرت (1996) Gelbert الى أن صعوبات الكتابة على أنها صعوبات خاصة باكتساب الكتابة عند الطفل دون أي اضطرابات حركية أو عصبية أو إدراكية.. فيظهر ذلك خطوط الكتابة متموجة وغير متساوية في الحجم وهذا بالشكل الخاطئ، الملتصق، المتقطع، تصاحبه وضعية الجلوس غير السليمة ووضعية الرأس وكيفية مسك القلم.

لقد أظهرت التعاريف السابقة فكرة جديدة لم تقدمها التعاريف المتقدمة، وهي قضية استبعادية الحالات التي تعاني من الاضطرابات العقلية أو العصبية أو حتى الإدراكية والحسية، وإخراجها من تعريف صعوبات الكتابة، كما ويضيف (Ajuriaguerra & Auzias, 1979) مظهرا آخر لعسر الكتابة لم يذكر في المظاهر التي أوردها (Gelbert, 1996) في تعريفه، وهو مظهر بطء الكتابة. ويضيف بوستل (1993) Postel إلى الاستبعادات السابقة استبعاده للمظاهر النحوية في عسر الكتابة فيعرف بذلك عسر الكتابة على انه "إصابة على مستوى الوظائف الخطية، ويتجلى ذلك في المكونات الفضائية للكتابة، وهذا ما يعطي؛ اضطراب حركي للتنسيق الفضائي للعناصر الخطية، في حين أن المكونات النحوية ليست بمصابة"(Charles, Soppelsa, et Albaret, 2004, 8)

سعد الحاج بن جخدل و قندوز محمود. (2021). أساليب تشخيص صعوبات الكتابة؛ التطور والأبعاد. *مجلة منارات*. *3*(1) ص16-26

زيادة على استبعاده للاضطرابات النحوية من عسر الكتابة، قدم بوستل (1993) Postel مظهرا تقييميا جديدا لعسر الكتابة، وهو قضية الفضاء الكتابي (The graphic space).

وكمحصلة لمختلف التعاريف السابقة يمكننا أن نقدم التعريف التالي لصعوبات الكتابة النمائية، وذلك بوصفها بأنها (عبارة عن تشوه يمس شكل الحروف التي تؤلف مقاطع الكتابة، أو تناسب هذه الحروف والمقاطع بالنسبة لبعضها البعض أو بالنسبة للمساحة المخصصة للكتابة، أو من خلال الضغط غير المناسب على أداة الكتابة؛ أو السرعة غير الملائمة لنسخ هذه المقاطع. وتشمل هذه الاختلالات السابقة كل من: الكتابة من خلال الإدخال الإملائي (السمع) أومن خلال الإدخال التصويري (البصر) أو من خلال الإدخال الذاكري (الذاكرة). هذا ويستثنى من هذا الوصف كل الأطفال الذين يعانون من إعاقة حسية، وأولئك الذين يظهرون مستوى عقلي اقل من المتوسط، وأولئك الذين يعانون من حرمان تعليمي أو ثقافي واضح).

2. تطور سلالم تشخيص صعوبات الكتابة

إن أول من وضع وسيلة لتقييم الكتابة كان كل من دي غوبينو وبيرون (1953) De Gobineau et Perron وقد كانت هذه الوسيلة عبارة عن سلم خاص بالمستوى الكتابي يسمح بتقييس المكونات الكتابية في الكتابة والذكاء الخاصين بالكاتب، وقد سمّوه (القياس الخطي / Essais de graphométrie) للكتابة، بحيث تم فيه دمج مفهوم التطور النمائي للكتابة، أما المكونات التي يقيسها فهي (الحركية، الذهنية، الثقافية، الاجتماعية الانفعالية، والسن).

وفي سنة 1964 قام كل من أجيريا غيرا وأوزياس وكوميس Ajuriaguerra, Auzias, & Coumes بأخذ هذا العمل مركزين على الجانب الحركي والأثر المكتوب، وبنوا على أساسهما سلمين جديدين هما: سلم الـ(E) لكتابة الطفل، وسلم الـ(A) لكتابة البالغين؛ محددين عمر الطفل في سلم الـ(E) بين 6 إلى 12 سنة؛ وقد أسس هذا السلم لمكونين رئيسيين هما: الـE (Enfant Motricité) وهو يتعلق بالتشوه الذي يعود لأداء(حركية) للطفل، والـEF (Forme de Ecriture) وهو يتعلق بشكل الكتابة.

وهذا السلم يرتكز على تقييم حضور أو غياب المكونات النسخية للكتابة (كتابة موضوع) والاكتساب، عن طريق تسريع كتابة الطفل.

وقد أضيف إلى السلمين السابقين-أي الـ(E) والـ(A)- سلم عسر الكتابة الـ(D) وهو مصمم لقياس عسر الكتابة عن طريق ثلاث محاور:

- سوء استغلال الصفحة.
- الرعونة.
- أخطاء الشكل والتناسب.

وهو يتكون من 30 بند 15 خاصة بحركية الطفل و15 بشكل الكتابة، ولكل بند معامل خاص به حسب أهميته، ومجموع النقاط على المكونين نحصل على نقطة الطفل؛ ويكون التقييم تبعا للعمر الكتابي للطفل والعمر الحقيقي، وبالاعتماد على نتيجة كل مكون نستوضح السبب المحتمل إما أن يكون حركيا أو تشكيليا.

وقد ظهر سنة (1987) سلم جديد هو الـ(BHK) أو سلم التقييم السريع لكتابة الطفل (Concise Evaluation Scale For Children Handwriting) على يد كل من (Hamstra-Bletz, E., Bie, J. D., & Brinker, B. D.) وهو سلم خاص بالكشف المبكر والسريع لعسر الكتابة، تم تطويره في البيئة الهولندية (Charles, Soppelsa & Albaret, 2004)، لكنه ولفعاليته تم إعادة تكييفه على عدة بيئات، منها البيئة الفرنسية والجزائرية.

وفي منتصف التسعينات استطاع كل من فالن وبوني ولينوكس (1996) Wallen, Bonney, & Lennox تطوير الاختبار السريع للكتابة اليدوية (HST) في أستراليا، والذي اعتبر من أهم أدوات التقييم الموضوعية والسريعة للكتابة اليدوية للطلاب في السنوات بين (3-12). يتضمن (HST) النسخ شبه النقطي لجملة واحدة لمدة ثلاث دقائق؛ وقد تم تطوير البيانات الخاصة بالصف المدرسي والجنس لهذا المقياس باستخدام بيانات من 1292 من طلاب المدارس العامة في محافظة نيو ساوث ويلز (NSW) في استراليا.

مع بداية الالفية الثانية طوّر بارنيت وآخرون (2009) .Barnett et al مقياس التقييم المفصّل لسرعة الكتابة اليدوية (DASH) في المملكة المتحدة، وذلك بغرض تحديد الصعوبات المتعلقة بسرعة الكتابة اليدوية للطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 9-16 عامًا، ويحتوي (DASH) على خمس مهام مصممة لتقليد مهارات الكتابة اليدوية التي يؤديها الطلاب في المدرسة ، بما في ذلك نسخ النص وإنشاءه، وقد تم جمع البيانات المعيارية من 546 طالب وطالبة تم اختيارهم من 12 منطقة جغرافية في المملكة المتحدة ، حسب العمر والجنس والعرق / الإثنية وفقًا لبيانات تعداد المملكة المتحدة لعام، وقد اعتبر هذا المقياس أحدث الأدوات الرصينة المتوفرة حاليا في مجال تقييم صعوبات الكتابة.

3. التشخيص الفارقي لصعوبات الكتابة

رغم وجود الأخطاء الكتابية التي يمكن أن يرتكبها المصاب بصعوبات الكتابة، إلا أن التحليل الكمي لها هو الذي يجعلنا نحكم على ديمومتها، ولهذا فديمومة هذه الأخطاء هي التي تؤكد وجود هذا الاضطراب من عدمه؛ حيث أن هناك بعض المشكلات الكتابية التي تظهر لدى الأطفال في بداية التعلم لا يمكن الحكم عليها على أنها عسر كتابة، لأن الأطفال يستطيعون أن يتجاوزوها مع بداية مرحلة عمرية معينة.

ويستخدم الباحثون تعبير (الحوادث الكتابية) للإشارة للمشكلات التي تظهر في البداية، ويميّز تريلات (Trillat, 1957, 56) بين نوعين من الحوادث الكتابية:

- الحوادث الكتابية الخفيفة؛ ويلاحظ فيها الخلط بين الحروف المتشابهة النطق، والخلط بين الحروف الغنية.
- الحوادث الكتابية الخطيرة؛ وفيها تقلب الحروف الأمر الذي يشير إلى عدم وجود توازن فضائي، إضافة إلى الكتابة المقلوبة.

نظرا لهذه الوضعية النمائية المختلطة، صار لزاما على من يريد تشخيص صعوبات الكتابة أن يخضعه لعدة محكّات بدءا بالكشف الطبي، للتحقق من عدم وجود اضطرابات حسية، إضافة إلى الاختبارات النفسية، ولقد بيّن (Rondal & Seron, 2000) بأن أخطاء الكتابة ليست كافية لتشخيص عسر الكتابة، حيث يجب الاعتماد على اختبارات أكثر دقة، تمكننا من تحليل مجمل الصعوبات الظاهرة لنا.

لتشخيص صعوبات الكتابة، يجب استبعاد عدة متغيرات من شأنها أن تؤثر على قيمة القرار الذي يمكن أن نتخذه، ومن أهم هذه الاضطرابات التي يمكن أن تتداخل في خصائصها مع خصائص صعوبات الكتابة يمكن أن نجد (التخلف العقلي، واضطراب النمو الشامل (PDD) واضطراب التوحد، واضطراب اللغة الأساسي، وبطء التعلم، والضعف البصري..) ولتمييز عسر الكتابة عن هذه المتغيرات نحتاج إلى تقييم مجالات التنمية التالية: الحركة الجسمية الكبرى والدقيقة، والمعرفية (الذاكرة والتفكير المجرد) واللغة والتواصل، والانتباه والوظائف التنفيذية، والاجتماعية / العاطفية.

بالنسبة للتخلف العقلي نلاحظ أن التأخر يمس فيه جميع مجالات التطور (خارج النطاق الطبيعي). أما الاضطراب النمائي الشامل، فإن التأخر فيه يكون بشكل أساسي في مجالين أو أكثر من مجالات النمائية. في حين التوحد يتميز بضعف اللغة والتواصل (اجتماعي / عاطفي). ويتميز اضطراب اللغة الأساسي بتطور اللغة خارج النطاق الطبيعي، مع وجود خلل ملحوظ في الجوانب غير اللفظية. هذا ويتميّز بطء التعلم بانخفاض عام في عدة قدرات أكاديمية، لكن توفير مزيد من الوقت من شأنه أن يحسن الوضع. أما الضعف البصري فيتميز فيه الأمر بأنه لا يؤثر فقط على الكتابة بل حتى على القدرة على التنقل والتعرف على مختلف الأوامر البصرية.

4. أبعاد تشخيص صعوبات الكتابة

بعد أن ينجز المختصون التشخيص التباين لصعوبات الكتابة ينتقلون إلى محاكمة كتابة الطفل في ذاتها، ويكون ذلك وفقا لعدة أبعاد. وفي هذه النقطة يمكننا أن نشيد بتلك الأبعاد التشخيصية التي قدمها كل من أجيريا غيرا وأوزياس وكوميس Ajuriaguerra, Auzias, & Coumes في دراستهم لصعوبات الكتابة وهي كالآتي:

أ. **الاستغلال السيئ للصفحة:** إن الصفحة غير المنظمة تنم عن وجود صعوبات محتملة عند الطفل على مستوى تنظيمه الفضائي (ونقول عن الصفحة أنها غير منتظمة عندما لا يكون للنص أي وحدة شكلية، ويكون مبعثر على مستوى الصفحة، والمساحات بين الأسطر والكلمات غير منتظمة، والأسطر معوجة، فتكون الورقة أشبه بمسودة).

ب. **الرعونة:** وهي تحدث في الغالب في شكل تشوهات، والكدمات خلال الكتابة؛ أين لا يكون الطفل قادراً على الخضوع لمعايير وقوانين النسخ الكتابي، وعدم القدرة هذا يظهر على مستوى:

- تجمع الآثار (الأسطر تكون ذات نوعية سيئة، والأحرف فيها الكثير من الترقيع والتشطيب)
- وعلى مستوى السير الكتابي (الارتجاج، الكدمات)
- وعلى مستوى نمط الترابط بين الحروف (حواف الريشة تكون متعددة وبشكل حذر من اجل تدارك الأخطاء)

ج. **الأخطاء في الشكل وفي التناسب:** هنا سنستلهم مركبات الابتعاد عن العادية (Exnormalité) التي قدمتها دي غوبينو وبيرون (1953) De Gobineau et Perron في دراستهما للنشاط الكتابي عند الشخص الكبير، هذه المركبات تجمع البنود التي تخص:

- درجة الوضوح في الحروف (الإفراط في التدقيق أو الإفراط في الإهمال)

- أبعاد الحروف (صغيرة جدا أو كبيرة جدا)
- تناسب الحروف (سيقانها أو صواريها؛ سواء كانت ضامرة أو كانت متضخمة)

5. مستويات تشخيص صعوبات الكتابة

يشير كيلر (2011) Keller إلى أن تشخيص صعوبات الكتابة يستلزم المرور بالمستويات التالية:

أ. مستوى الفحص النفسي: بإجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي المعرفي للتلميذ، إضافة إلى المستوى الانفعالي.

ب. مستوى الفحص الطبي: ويشمل دراسة الحالة الجسمية العامة للطفل، للتأكد من عدم وجود مرض أو إعاقة.

ج. مستوى البحث الاجتماعي لأسرة التلميذ: من حيث مستواها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والمناخ السائد فيها، ومدى متابعتها لأداء التلميذ في المدرسة.

د. مستوى الدراسة التربوية لحالة وأداء التلميذ: ويتضمن ذلك:

- معرفة اليد المفضلة للكتابة لدى التلميذ.
- تقويم أخطاء الكتابة؛ حيث يطلب من التلميذ أداء المهام التالية:

- إعادة نسخ جمل قصيرة لمعرفة، هل يحذف بعض الحروف أو يهملها أو يكتبها بطريقة غير صحيحة.
- أخذ عينات من كتابة الطفل للحروف والكلمات، التي تشكل جملاً تدور حول موضوع معين.
- كتابة عينات من الحروف المتشابهة (ب، ت، ث/ج، ح، خ/ص، ض...)

هـ. مستوى التعرف على مهارات الكتابة: وهو يشمل حسب (الهواري، 2006) إضافة إلى أبعاد أجيريا غيرا وأوزياس وكوميس Ajuriaguerra, Auzias, & Coumes سابقة الذكر الملاحظات التالية:

- وضع الجسم واليد والرأس والذراعين والورقة أثناء الكتابة. وطريقة القبض الناتجة عن الكتابة.
- تشكيل الحروف وأحجامها. ومراعاة الفراغات بين الحروف والهوامش.
- استقامة مسار الكتابة على السطر. ونوعية الخط.
- وضع التنسيق اللازم للكتابة بحيث تبرز معانيها.
- إكمال الحروف أو عدم استكمالها. والتقاطع في كتابة الحروف والأشكال.

وحسب أجيريا غيرا وأوزياس (1979) Ajuriaguerra & Auzias ينقسم توصيف الكتابة وتقييمها عبر مستويين أساسيين هما:

- دراسة ملمح محدد من الملامح المركبة للعمل الكتابي؛ كسرعة الانجاز، انتشار هذا العمل عبر مساحة الكتابة... وهذا المنهج جاء لتسهيل عملية القياس الكتابي.

- دراسة المظهر العام للكتابة؛ وفي هذا المنهج تعمد الدراسات إلى تقييم الكتابة تبعا لمفهوم (الجودة) حيث تلعب مقروئية الكتابة دورا رئيسيا، وهو يرتكز على تعريف كل دراسة على حدة لـ(الجودة).

وهنا تنطلق تعريفات هؤلاء الدارسين، من المسلمات البيداغوجية.

غير انه ولوجود إشكالية في قضية الاتفاق على تعريف محدد لمفهوم الجودة، لجأت اغلب الدراسات إلى اعتماد المنهج السابق؛ أي بتقييم الكتابة من عدة ملامح، وبشكل عام اتفقت هذه الدراسات على تقييم الكتابة من خلال الملامح التالية:

ملمح ضغط الخط وسيره: بما أن نشاط الكتابة، نشاط زمكاني، يتمثل في إعادة تحرير أشكال موضوعة على سطح محدد (صفحة ورقية) لذلك يتطلب تعلمها أن يمتلك الطفل قوة عضلية، على درجة كافية من النمو، ليتمكن من الضغط بالقدر الذي يسمح بتسطير الأشكال دون أن يمنع استمراريتها.

ويميل اغلب الأطفال ذوو القوة العضلية إلى الضغط بشدة على القلم في بداية تعلمهم للكتابة، وفي المراحل التالية ترتبط نوعية الضغط في الكتابة بالوسائل الخطية المستعملة.

وهكذا يتضح أن الضغط يجب ألا يكون قوياً جداً، ولا ضعيفاً جداً؛ إذ أن الأول يقود إلى توقفات في السير المنتظم للكتابة، ويقود الثاني إلى اضطراب الخط وعدم اكتمال أبعاده. (Peugeot, 2010)

ملمح شكل الكتابة: يتعلق هذا الملمح بقضية التناغم الذي يظهر في الكتابة، ليعبر عن غنى وتفاعلية النص المكتوب مع بعضه البعض، وهو ذو طابع فردي؛ أي خاص بكل فرد على حدة. (Witkowski, 2005)

وهو بدوره يتضمن بعدين أساسيين (Peugeot, 2010):

أ. **الحجم والشكل:** تمثل الأحجام والأبعاد الخطية جزءا من الشكل العام للكتابة، ويتم تعليمها للطفل وفقاً للاعتبارات الكتابية المحددة تبعا لكل لغة، وتكون الكتابة في بداية نموها كبيرة الحجم، لكنها سرعان ما تُكيَّف مع الأحجام المطلوبة.

ب. **استمرارية الحركة الكتابية:** تهدف استمرارية الكتابة إلى تحقيق حركة قاعدية منظمة من اليمين إلى اليسار (اللغة العربية) علماً أن نجاح هذه الحركة صعب التحقيق لدى أطفال المرحلة الأولى من التعلم، وتلاحظ استمرارية الحركة الكتابية من خلال عنصرين:
   - الاستمرارية والربط بين الحروف، والكلمات، والجمل.
   - المساحات بين الكلمات والجمل.

ملمح سرعة الكتابة: إن اكتساب سرعة كافية مع وضوح الكتابة، ضرورة تقتضيها متابعة الدراسة العادية، إذ أن البطء في الكتابة قد يعيق التحصيل الدراسي السليم للطفل. وتعتبر السرعة حصيلة نضج حركي، يسمح للطفل بتحقيق حركات التسجيل والتدرج الملائمة. حيث يكون التسجيل البطيء غالبا مصحوبا بكتابة سيئة، فتظهر صعوبات في الربط، مع ضغط شديد ووجود تقلص في الحركات، وصعوبات في التحكم.

وغالبا ما يتم استخدام السرعة كمقياس لمراقبة أو تتبع التحسن الناتج عن إعادة التربية الكتابية، لأن تطور السرعة يعتبر مؤشرا ايجابيا على اكتساب الكتابة بشرط ألا يكون على حساب الوضوح والمقروئية.

ملمح فضاء الكتابة: إن الصفحة أو الفضاء الكتابي؛ هو أول ما يلفت نظر المطالع لكتابة ما، فهو يمثل السطح الذي طبعت فوقه مختلف الأشكال الرمزية بفعل الحركة الخطية للكاتب، والفضاء الكتابي يمثل الترتيب العام لمختلف عناصر الكتابة، ويتضمن تقييمه العناصر التالية:

- الفراغات بين الكلمات.
- المساحات بين السطور.
- اتجاه السطور داخل النص.
- وضعية الكلمات، واتجاهها داخل السطور.
- وضعية الحروف، واتجاهها داخل الكلمات.
- وضعية الهوامش وأحجامها. (Peugeot, 2010).

خاتمة

تعتبر الكتابة بفضل خصائصها الفيزيائية القابلة للتناقل، من أهم الوظائف الحضارية التي اكتشفها الإنسان منذ غابر العصور، وعلى أساس من ذلك فقد اهتم المختصون دائما بمعرفة كيفية تطوير هذه الوظيفة الثمينة وتجاوز مختلف الصعوبات التي قد تواجه المتعلمين في سعيهم لاكتسابها؛ لكن ورغم وفرة الاهتمام إلا أنّ الجهود الأكاديمية والبحثية ظلت دائما أقل من التطلعات، مما انعكس سلبا على نوعية وكمية التراكم النظري الذي من المفترض أنه يصف ويحلل هذه الوظيفة ويبرر ويفسر كيفية نمائها أو تشخيص صعوباتها.

والحال هذه جاءت الورقة الحالية بهدف المساهم في تغطية الضعف الملاحظ على مستوى التراث النظري المكتوب باللغة العربية، وذلك من خلال التركيز على واحد من أهم أبعاد موضوع (صعوبات تعلم الكتابة) وهو بعد (التشخيص) حيث وبعد أن قدم أصحاب الورقة قراءة سريعة في مفهوم صعوبات الكتابة، تناولوا بشيء من التفصيل التطور التاريخي لسلالم ومقاييس صعوبات الكتابة، حيث رصدوا ظهور خمسة من أهم أدوات تشخيص صعوبات الكتابة؛ متمثلة في أول مقياس والذي اعده كل من (De Gobineau & Perron, 1953) تحت اسم (القياس الخطي)، اضافة الى اختبار (E-A) الذي طوّره كل من (Ajuriaguerra, Auzias, & Coumes, 1964) يليهم سلم التقييم السريع للكتابة الطفل (BHK) المطور من طرف كل من (Hamstra-Bletz, Bie & Brinker, 1987) و الاختبار السريع لكتابة اليدوية (HST) المعد من طرف كل من (Wallen, Bonney, & Lennox,1996) وأخيرا مقياس التقييم المفصل لسرعة الكتابة اليدوية (DASH) الذي طوّره (Barnett et al. 2009)

أما بالنسبة للتشخيص الفارقي فقد تم التأكيد على أهمية التمييز بين تلك الأخطاء الكتابية المؤقتة التي تظهر لدى الأطفال في بداية التعلم وتلك الصعوبات التي تتسم بديمومة نسبية دون أن تعود لوجود مشكلات حسية أو عقلية. مع ضرورة أن يرتبط هذا التشخيص بالأبعاد الثلاثة التي تشكّل صعوبات الكتابة والمتمثلة في (الاستغلال السيئ للصفحة، الرعونة، الأخطاء في الشكل وفي التناسب) وذلك دون اهمال حقيقة أن للتشخيص مستويات نسقية ينبغي أن ينتبه لها المشخص ممثلة في (الفحص النفسي، الفحص الطبي، البحث الاجتماعي لأسرة التلميذ، الدراسة التربوية لحالة وأداء التلميذ، التعرف على مهارات الكتابة)

قائمة المراجع

الهواري، جمال فرغل. (2006).*الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة*. بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في التربية وعلم النفس، غير منشور، مصر: جامعة الأزهر.

Ajuriaguerra, J., Auzias, M., & Coumes, I. (1964). *Évolution de l'écriture et ses difficultés*, tome 1. Paris: Delachaux et Niestlé.

Ajuriaguerra, J., & Auzias, M. L. (1979). *Évolution de l'écriture et ses difficultés*, *La Rééducation de l'écriture*, tome 2. Paris: Delachaux & Niestlé.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, D.C. : APA.

Barnett, A. L., Henderson, S. E., Scheib, B., & Schulz, J. (2009). Development and standardisation of a new handwriting speed test: The DASH. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II, 6*, 137–157.

Charles, M., Soppelsa, R., & Albaret, J. M. (2004). *BHK: échelle d'évaluation rapide de l'écriture chez l'enfant*. Ecpa.

de Gobineau, H., & Perron, R. (1954). *Génétique de l'écriture et étude de la personnalité: essais de graphométrie*. Paris: Delachaux & Niestlé.

De Groff, L., & Leu, D. (1987). An analysis of writing activities. *Written Communication*, 4, 253-267.

Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57, 481-506.

Grigoryan, A. (2017). Feedback 2.0 in online writing instruction: Combining audio-visual and text-based commentary to enhance student revision and writing competency. *Journal of Computing in Higher Education*, *29*(3), 451-476.

Hamstra-Bletz, E., Bie, J. D., & Brinker, B. D. (1987). *Beknopte beoordelingsmethode voor kinderhandschriften (Une méthode rapide d'évaluation de l'écriture chez l'enfant)*. Lise: Swets & Zeitlinger.

Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of the writing process. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Jordan, R. L., Fernandez, E. P., Costa, L. J. C., & Hooper, S. R. (2020). Internalizing and Externalizing Behaviors of Children with Writing Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *35*(2), 72-81.

Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L., & Barbaresi, W. J. (2009). The forgotten learning disability: Epidemiology of written-language disorder in a population-based birth cohort. *Pediatrics*,123(5), 1306–1313. https://doi.org/10.1542/peds.2008-2098

Keller, M. (2001). Handwriting club : Using sensory integration strategies to improve handwriting. *Intervention in School and Clinic*, *37*(1), 9-12.

Peugeot, J. (2010). *La connaissance de l'enfant par l'écriture : l'approche graphologique de l'enfance et de ses difficultés*. Editions L'Harmattan.

Rondal, J. A., & Seron, X. (2000). *Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Editions Mardaga.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on a written composition. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook on research on teaching* (3rd ed., pp. 778-803). New York: Macmillan.

Trillat. R. (1957). *Comment enseigner l'écriture; Ou Art Et Psychologie De L'écriture*. Paris: Fernand Nathan.

Wallen, M. A., Bonney, M. A., & Lennox, L. (1996). *The handwriting speed test*. Helios Art and Book Company.

Witkowski, F. (2005). *Psychopathologie et écriture*. Editions L'Harmattan.