

دراسة تحليلية تقييمية للمستوى المورفوتركيبي في كتاب اللغة العربية الجيل الثاني السنة ثالثة ابتدائي نموذجاً

An analytical and evaluative study of the Morphostructural level in the second generation Arabic Textbook Third year of primary school

عيدة حدّار¹، أ.د. خديجة بن فليس²

¹ جامعة باتنة 1 (الجزائر)، aida.haddar@univ-batna.dz

² جامعة باتنة 1 (الجزائر)، khadidja.benflis@univ-batna.dz

تاريخ النشر: 2024/12/20

تاريخ القبول: 2024/12/05

تاريخ الاستلام: 2022/01/14

المخلص:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على الأسس اللغوية المورفوتركيبية المعتمدة في كتاب القراءة الجيل الثاني، ثم التعرف على مدى مطابقة هذه الأسس للمنتج اللغوي المكتوب للتلميذ في المرحلة اللغوية. قد تمّ التوصل إلى النتائج التالية: أنّ كتاب اللغة العربية لا يعتمد على الأسس المورفوتركيبية في بناء المحتوى اللغوي. في مقابل اعتماده على مؤشرين فقط هما علامات العدد وعلامات الجنس، أنّه لا يوجد تطابق في الأسس اللغوية المورفوتركيبية المعتمدة في كتاب القراءة للأسس المورفوتركيبية للمنتج اللغوي المكتوب للتلميذ في المرحلة اللغوية.

الكلمات مفتاحية: تحليل؛ تقييم؛ مستوى مورفوتركيبي؛ كتاب مدرسي

Abstract:

The aim of this research is to determine the morphostructural linguistic bases adopted in the second generation of the reading book, and then to determine the compatibility of these bases with the students' written language product at the language stage. The following findings were reached: The Arabic language book does not rely on morphostructural basics to build language content. In contrast to its reliance on only two indicators, Signs of number and gender, there is no conformity in the linguistic morphostructural grammar adopted in the reading book of the morphostructural of the product of the students' written language at the linguistic stage.

Keywords: analysis, evaluation, Morphostructural level, Textbook

1. مقدمة:

رغم أهمية ما يكتسبه الطفل قبل 6 سنوات إلا أنه وحسب روندال (Rondal, 1999)، لا يُغطي كلية جوانب اللغة عند الراشد حيث تجدر الإشارة إلى أنّ الاكتسابات بعد 6 سنوات حتى سن المراهقة خصوصاً بين 6 و10 سنوات تختص بالجوانب الأكثر دقة للنظام اللساني مقارنةً بالاكتسابات الرئيسية على كل المستويات اللغوية والتي تكون قبل ذلك (زغيش، 2001: 60)، فلغة الطفل الذي ورغم تمكنه من البنية التركيبية وامتلاكه لرصيد لغوي كاف لكي يتواصل به ستعرف فيما بعد تغيرات هامة، الأمر الذي يدل على أنّ اكتساب اللغة لا ينتهي عند سن الخامسة بل يستمر إلى ما بعد ذلك وخاصة على المستوى التركيبي، المعجمي والدلالي. فالتحكم الكامل في النظام اللساني يستدعي سيرورة طويلة ومعقدة تتوزع إجمالاً على طورين، طور مبكر يمتد إلى حدود سن الخامسة وطور متأخر يمتد حتى سن التاسعة فأكثر (Kail, 1994: 102).

وهنا أكد بياجيه (Piajet, 1964): "أنّه على الطفل أن ينجح أولاً في نشاط معين قبل أن يفهمه ويقدر على وصفه ذهنياً، ومن جهته أضاف جانيرود (Jannerod, 1990) على واقعة أنّ الوعي يشكل دائماً معرفة مؤجلة أو لاحقة، إذ أنّه بالإضافة إلى كون اللغة لا تُكتسب كلية ودفعة واحدة فهي عبارة كذلك عن تعلم تدريجي يتم عبر مستويات ومراحل طويلة. وبالتالي عليه أن ينجح في كل نشاط لغوي قبل أن يفهمه ويقدر على وصفه ذهنياً."

وبهذا المعنى يبدو من المنطقي على المستوى الوظيفي ربط الوعي اللساني على الأقل مع التطورات التي تحصل بعد سن الخامسة وملاحظة دوره في هذا الطور من الاكتساب. (أحرشوا، 2009: 9-10). إلا أنّ واحدة من أقوى النقاط التي تار حولها الجدل تتجلى في السن الذي يظهر فيه هذا الوعي اللساني وإذا كان هذا الأخير يتمظهر حسب (فلافل، 1981)، (هاكس، 1980)، (برتود بيندروبولو، 1980) و(كومبر، 1990) في حدود

السابعة من العمر ذلك بالتميز بين مرحلة الاكتساب اللغوي حيث يستطيع الطفل القيام بأنشطة الفهم والإنتاج كسيرورة أوتوماتيكية ولا واعية بأقل مجهود ممكن. وبين التفكير في هذه الأنشطة نفسها وإنتاج معرفة حولها وإصدار أحكام عليها وهي قدرة لسانية لا يكتسبها الطفل حسيهم إلا في المدرسة وأثناء تعلم مهارتي القراءة والكتابة فهي من تعطي للطفل أدوات التحليل والتصنيف والتقطيع التي من خلالها يتمكن من الوعي بالّلغة.

فإنّ (كلارك، 1978)، و(طوليل، 1984)، و(صلوبين، 1978)، و(بوني وطامين كريس، 1984) يرون أنّها تكون قبل هذا السن ممثلة في قدرة الطفل على القيام بمجموعة من الأنشطة اللغوية كالتصحيح الذاتي للأخطاء واللعب بالكلمات وتحديد بعض الوحدات اللسانية وهذا في مرحلة الاكتساب اللغوي والتي ميّز التوجه الأول بينها وبين التفكير. (علوي، 2009 : 73).

فالكتاب المدرسي كعامل ديناميكي وحيوي يؤثر بشكل مباشرة في اكتسابات الطفل ومعارفه بتحويل أنشطته وتمثلاته اللسانية من شكلها النظري إلى العلمي من خلال التفكير في هذه الانتاجات اللغوية من ناحية انبائها في وحدات هو يستطيع تحديدها، تنظيمها والتحكم في ترتيبها وفق الخاصية الخطية والمادية لها والتوزيع المكاني لعناصرها التي يكتسبها كلغة أكاديمية تمنحه المدرسة أدواتها القاعدية التحليلية، التصنيفية والتقطيعية التي من خلالها يتمكن من الوعي بالّلغة. (علوي، 2009 : 69-72) وذلك على شاكلة حروف، كلمات وجمل تسمح بالممارسة الأكاديمية الفعلية في إطار ما هو متوقع وأشرنا إليه، وفي خضمّ المشكلات التي قد تشهدها المرحلة باختلاف الأسباب التي تجسد بحد ذاتها شروط التعلم السوي. فإنّ القراءة الاستنطاقية لما سبق ذكره جعلنا أمام متغيرات متصادمة أو حتى متناقضة، فإذا كانت العلاقة بين المعارف قبل المدرسية والمدرسية موضوع الحقل السيكولوجي وأنّ ما زاد الأمر صعوبة هو فكرة عدم قدرة الطفل على التعلّم في حين أنّ المرحلة اللغوية هي مرحلة لسانية واعية ترتبط بتطورات

مورفوتركيبية هامة، يُفترض علمياً أنه يتحكم فيها ويمارسها من خلال الأداة التعليمية الموجهة لذلك " الكتاب " باعتبار عاملي السن والخصائص اللسانية .
فإنه إذا كان الطفل غير قادر على التعلم بسوء في الاستخدام والتحكم في الأبنية المعرفية والقاعدية التي تمثل شروط التعلم فإنّ الكتاب المدرسي قد يُفسر لنا هذا العجز كسبب مباشر فيه أو عارض له.

إلا أننا وفي هذه النقطة تحديداً نشير إلى ما قالته الباحثة برتود بينتدروبولو (1991-1980) حول الصعوبات المنهجية التي تتعلق أساساً باستخدام الصيغ والمقولات اللسانية، مثل: كلمة، جملة... فهذه الصيغ المجردة يجد الأطفال صعوبات في فهمها أو استيعابها (Hakes, 1980: 86)

وبالتالي فإنه علينا أن نضبط تناولنا لهذه العلاقة أكثر وبالضرورة ما قد نصل إليه من تفسير، فإنه كان لزاماً علينا اللجوء إلى المنتج الكتابي للتلميذ ممثلاً في دفاتر اللغة العربية وأوراق الإملاء، حتى نكتشف مدى تحكم هذا الأخير أي التلميذ في استخدام أبنيته المعرفية والقاعدية كممارسة أكاديمية فعلية لما تمّ اكتسابه من مهارات التنظيم والتحكم من خلال الكتاب المدرسي من ناحية تحقيق المهارات القاعدية سواء للتصوّر والتنظيم الجسدي، إدراك الزمان وما ينجر عنه من ضبط للإيقاع، والشدة والمدة والارتفاع على مستوى الوحدات الصوتية والسلاسل اللغوية، إضافة إلى ثبات الجانبية الجسمية كأكثر نشاط يمكن ملاحظته من خلال إنتاجاته اللغوية. وعلى هذا الأساس قمنا بتحديد تساؤلين أساسيين لموضوع الدراسة ممثلين.

2. تساؤلات الدراسة

- ما هي الأسس اللغوية المورفوتركيبية المعتمدة في كتاب القراءة الجيل الثاني ؟

- ما مدى مطابقة الأسس اللغوية المورفوتركيبية المعتمدة في كتاب القراءة الجيل الثاني للأسس اللغوية المورفوتركيبية للمنتوج اللغوي المكتوب للتلميذ في المرحلة اللغوية ؟

3. أهداف الدراسة

- التعرف على الأسس اللغوية المورفوتركيبية المعتمدة في كتاب القراءة الجيل الثاني.
- التعرف على مدى مطابقة الأسس اللغوية المورفوتركيبية المعتمدة في كتاب القراءة الجيل الثاني للأسس اللغوية المورفوتركيبية للمنتوج اللغوي المكتوب للتلميذ في المرحلة اللغوية.

4. أهمية الدراسة

- 1.4 الأهمية العلمية للدراسة: تفتح هذه الدراسة الكثير من الأفاق العلمية في مجال اللغة والتواصل بشقيهما السوي أو الباثولوجي؛ ذلك أنّها تعتبر دراسة لسانية تأسيسية لمختلف محاور البحث: النظرية، الباثولوجية، التقييم والتشخيص، وكذلك المبادئ الأساسية للتكفل لمختلف المواضيع العلاجية التي يهتم بها التخصص.
- 2.4 الأهمية التطبيقية للدراسة: بالنسبة للأخصائي الأطفوني فهذه الدراسة تمنحه نظرة أكثر عمقا في طريقة وطبيعة تناول مختلف المواضيع العلاجية خاصة ما تعلّق منها باضطرابات التعلّم خاصة الأكاديمية منها، ناهيك عن ضرورة مراعاته للجوانب النمائية وفقا لعاملي السن والخبرة الأكاديمية ما تعلّق منها بالجانب المدرسي والتضمين الذي يحتويه الكتاب من ناحية الأسس المورفوتركيبية.

5. الاطار النظري للدراسة

1.5 التعريف بمصطلحات الدراسة:

- 1.1.5 التحليل: ويقصد به لغويا تفكيك الظاهرة اللغوية إلى عناصرها التي تتألف منها. ويُقصد به في الدراسة الحالية تقسيم مقاطع عينة التحليل الثمانية إلى وحدات لغوية

تبعاً للحرف، للكلمة، للجملة حسب مؤشرات أداة الدراسة الأساسية (شبكة التحليل)
الموافقة لوحدي التحليل (الكلمة، الجملة).

2.1.5 التقييم: حسب كتب القياس النفسي (معمرية، 2009) هو إصدار حكم أو قرار عن شيء أو موضوع أو شخص ما. ويقصد به في الدراسة الحالية مجموع التقييمات الكمية والكيفية التي تتحدد مقارنة بمتوسط النسبة 0.50، فالمؤشرات اللسانية (المورفوتركيبية) التي تكون أقل من 0.50 تشير إلى أنّ المقطع يحتوي على مؤشرات حروف، كلمات أو جمل محدودة نسبياً، أمّا الأكبر من 0.50 فتدل على التنوع وقوة المؤشر بمقطع عينة التحليل.

3.1.5 المستوى المورفوتركيبي: يهتم هذا المستوى بالبحث في كلمات الجمل وترتيبها، وأثر كل كلمة منها في الأخرى تقديمًا وتأخيرًا، أي علاقة كلمات الجملة بعضها وكذلك أنواع الجمل ووظائفها.

فالتحليل التركيبي يهتم بدراسة توليد وتسلسل المونيمات داخل الملفوظ، الجملة أو النص ومن أهم الوسائل المستعملة لتقييم المستوى التركيبي للغة هو مؤشر الطول المتوسط للإنتاج اللفظي LMPV (Longueur Moyenne de production Verbale) تحليل الطريقة التي تنتظم بها البرادغمات (Paradigmes) المعجمية داخل التركيبات (Syntagmes).

4.1.5 الكتاب المدرسي: ويقصد بالكتاب المدرسي في الدراسة الحالية (كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي الجيل الثاني)، الذي يضم محتوى منظم في وحدات تشمل مجموعة من الدروس رُتبت في ثمانية مجالات تتناسب مع نوع محتوى مادة (اللغة العربية) وطبيعة الفئة الذي أُعد لها (سنة ثالثة ابتدائي) والأهداف اللغوية المراد تحقيقها.

5.1.5 المنتج اللغوي: ويقصد به الدراسة الحالية (كراس اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي الجيل الثاني)، الذي يضم محتوى منظم في وحدات تشمل مجموعة من الدروس التي رُتبت بناءً على ثمانية مجالات تتناسب مع نوع محتوى مادة (اللغة العربية) وطبيعة

الفئة الذي أُعد لها (السنة الثالثة ابتدائي) وكذا الأهداف اللغوية المُراد تحقيقها، إضافة إلى مجموعة من أوراق التلاميذ في نشاط الإملاء بمجموع 41 ورقة.

2.5 دراسة وتحليل اللّغة

يُقصد بالتحليل اللّغوي تفكيك الظاهرة اللّغوية إلى عناصرها الأولية التي تتألف منها، فهو يكشف عن ميكانيزمات الحركة داخل النظام اللغوي، وهذا بتفكيك عناصر البنية اللغوية من أجل تفسير التفاعل بين أجزائها وعلاقاتها ووظائفها والوقوف بعد ذلك على دور كل مستوى في تفعيل هذه البنية. (عدنان، 2014: 13)

وفي ذلك يرى روندال (Rondal, 1999): "أنّ اللّغة هي نتيجة لاندماج عدة أنظمة تحتية"، ويمكن تحليل اللغة إلى عدّة مستويات، ويعرّف كل مستوى عن طريق الوحدة اللغوية القاعدية المعتبرة، فنجد أحيانا أنّ التحليل يقتصر على الكلمات وذلك بدراسة كيفية تكوينها (عن طريق وحدات أقل منها) أو الأصوات التي تشكّلها، والنوع الآخر من التحليل يركز على الجملة مع ترتيب كلماتها أو التحليل الذي يخص وحدات أكثر كالفقرات، النصوص والحوار، إلى جانب ذلك نجد التحليل الذي يختص بالسياق الذي ننتقل أو نكتب فيه الجملة وذلك بدراسة الدلالات الضمنية التي يحتويها الملفوظ أو الطريقة التي يُنطق بها.

ونجد أنّه لكل واحدة من هذ المستويات التحليلية تخصص خاص به، نوضحه في الشكل التالي:



الشكل 01: توضيح مستويات التحليل اللغوي والتخصصات اللسانية الموافقة لها (زغيش، 2001: 103)

من خلال الشكل 01 نجد أنّ اللغة كنتيجة لاندماج عدة أنظمة تحتية يتم تحليلها إلى عدة مستويات كما ذكرنا آنفاً، وذلك عن طريق الوحدة اللغوية القاعدية إمّا الكلمات، الأصوات، الجمل، شبه الجمل أو التحليل الذي يختص بوحدة أكبر كالفقرات، النصوص والحوار؛ ليكون فهم و تفسير أي ظاهرة لغوية مرتبط بتفاعل وتكامل مكونات هذه الوحدات القاعدية.

1.2.5 مستويات تحليل اللغة:

نجد أنّ الجانب الصرفي ينغمس في بناء الكلمة من حيث الصيغة الصرفية واستحضار القواعد اللغوية المسؤولة عن سلامة هذا البناء لتكون الصياغة صحيحة للجمل والكلمات وذلك عن طريق دراسة العلاقات الصرفية فيما بينها فمن دون ذلك تصبح الكلمات مبعثرة دون قيمة لغوية.

أمّا من ناحية التركيبية فإنّ الكلمات الصرفية والكلمات الفونيمية التي تنتهي لنفس النوع المورفو تركيبى هي كلمات أدواتية لها وظيفة في جميع المستويات اللغوية كمؤشرات تحديدية تقطيعية. أمّا الكلمات الصرفية فهي التي تربط وتنشئ علاقة تفاعلية بين الكلمات والجمل. فالأولى تملك تآلفات محدودة تشبه تلك التي نجدها في المورفيمات تؤدي لها وظيفة أو بناء لغوي أمّا الثانية فلها تآلفات أوسع وتملك وظيفة و بناء لغوي.

فطبيعة تركيب ما يمكن أن ينتج عنه عدة وظائف. لذا يمكن وصف هذه العلاقات التركيبية بثلاث خصائص هي:

- الإنتاجية: فكل تركيب أساسي يمكن أن يكون مكملًا لتركيب فرعي له وهذا ما نسميه بالبناء اللغوي.

- المضاعفة: في جملة يمكن أن يكون التآلف التركيبي فيها متعددًا لأن الوظيفة هي واحدة.

- الشمول: إنّ المجموع التركيبي هو المتمثل للوحدات المؤلفة له والحامل لوظيفتها (من باب

التحليل الوظيفي). (Agnès, 2016: 2-7)

2.2.5 الوحدات اللغوية القاعدية لتحليل اللغة:

إنّ التحليل المرتكز على الكلمات وصولاً للجمل باعتبارها وحدات قاعدية يحتاج إلى نفس الوحدات باعتبارها أدوات للتحليل، نذكرها:

أ- تحليل الكلمة: إنّ الكلمة هي أول عنصر في التحليل النحوي analyse grammaticale وهو يُعنى بتحليل الكلمة بحد ذاتها بغض النظر عن الكلمات الأخرى التي تتبعها أو تسبقها في الجملة، فالكلمة لديها عدة أشكال نحوية تتمثل في النوع، العدد، الجنس.... كما يجب الوقوف على نوع الكلمة اسم، فعل أو حرف لأنّ الإمام بذلك يبيّن موقع الكلمة ووظيفتها. وإذا وقفنا على الفعل يجب تحديد نوعه متعدياً أو لازماً لأننا بذلك ندرك أركان الجملة، بالإضافة إلى تحديد نوع الاسم.

ب- تحليل شبه الجملة: هي عبارة عن تركيب تعبري syntagme يتمحور حول فعل معيّن يشكل النواة noyau، أمّا العنصر الثاني من هذا التركيب يسمى التابع stellite. وشبه الجملة proposition هي المستوى الأول لتكوين الخطاب أمّا الجملة فتمثل المستوى الثاني.

ت- تحليل الجملة: وهو المستوى الثاني من تكوين الخطاب، من خلال نطق مجموعة من التراكيب التعبيرية المتمثلة في proposition، وهذا النوع من التحليل يسمى بالتحليل المنطقي analyse logique وهو يُعنى بالعلاقات بين مختلف أشباه الجمل. (Maigueneau, 1976: 65)

6. الاطار الميداني للدراسة:

1.6 حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية للدراسة الأساسية: كتاب اللغة العربية الجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي في الجزائر، والمنتوج اللغوي المكتوب للتلميذ في المرحلة اللغوية (دفتر اللغة العربية، أوراق نشاط الإملاء).

الحدود الزمنية للدراسة الأساسية: امتدت الدراسة لفترة ممتدة من 27 سبتمبر 2020 إلى غاية 08 أكتوبر 2021.

2.6 عينة الدراسة:

1.2.6 بالنسبة للكتاب المدرسي: تم اختيار العينة بطريقة قصدية لتمثل في آخر مقطع من كل مجال في الكتاب، وعلى ذلك تكونت عينة التحليل من 8 مقاطع أساسية لكل مجال من المجالات، إضافة إلى قيامنا بتحديد فئة واحدة من ضمن الفئات الشكلية للتحليل وهي فئة " اللغة "، والوحدتين المتمثلتين في "الكلمة " و"الجملة " للقيام بعملية التحليل.

الجدول 01: يبين مقاطع عينة التحليل المختارة حسب المجالات المقررة

المجالات	المقطع المحدد من كل مجال	الصفحات
مجال القيم الانسانية	الفراشة و النملة	17- 18 - 19 - 20
مجال الحياة الاجتماعية	الناجرو الشهر الفضيل	34- 35 - 36 - 37
مجال الهوية الوطنية	من أجلك يا جزائر	51- 52 - 53 - 54
مجال الطبيعة و البيئة	سرطان البحر	68- 69 - 70 - 71
مجال الصحة و الرياضة	الغذاء المفيد	85- 86 - 87 - 88
مجال الحياة الثقافية	عادات من الأوراس	102- 103 - 104 - 105
مجال عالم الابتكار و الاختراع	البوصلة	119- 120 - 121 - 122
مجال الأسفار و الرحلات	أوكوث	132- 133 - 134 - 135

2.2.6 بالنسبة المنتج اللغوي المكتوب للتلميذ في المرحلة اللغوية: شملت الدراسة الحالية كراس لغة عربية واحد و 41 ورقة من أوراق التلاميذ في نشاط الإملاء لغة عربية تم اختيارهم بطريقة عشوائية موزعين كما يلي:

الجدول 02: يبين عينة التحليل بالنسبة للمنتج المكتوب حسب مُتغيري العُمُر و الجنس

الجنس	العمر	التكرار	النسبة المئوية
-------	-------	---------	----------------

ذكور	09 سنوات	21	50%
إناث	09 سنوات	21	50%
المجموع		42	100%

3.6 أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثتان شبكة تحليل تقييمية قامتا بتطويرها كأداة لجمع المعلومات وتحليلها في هذه الدراسة، وفقاً للخطوات التالية:

-مراجعة الدّراسات السابقة ذات الصّلة بالموضوع.

-الاستفادة من بنود شبكات التحليل الواردة في بعض الدّراسات كما في دراسة (نواني، 1996) ودراسة (زغيش، 2001).

-الأخذ بأراء المُحكّمين الذين قاموا بتحكيم شبكة التحليل.

وقد اشتملت شبكة التحليل في صورتها النهائية على جزأين، الجزء الأول (أ) الذي يهدف إلى جمع المعلومات والبيانات بالقياس أو العدّ بالمباشر وفقاً لوحدة التحليل المحددة من عينة التحليل الممثلة أمّا الجزء الثاني (ب) فهو يهدف إلى الخروج بتقييمات لغوية ذات أسس معيارية بطريقة كمّية وكيفية.

1.3.6 طريقة الحساب في أداة الدراسة الأساسية: بالنسبة لطريقة الحساب فهي تخضع لطبيعة عينة التحليل المختارة، حيث نحسب المؤشرات بالنسبة لكل مقطع على حدة ثم نخرج بالمؤشر الإجمالي لكل واحد فيها وبالتالي مؤشرات عينة التحليل ككل بالنسبة للكلمات بأنواعها وكذلك بالنسبة للجمل وأنواعها.

أمّا بالنسبة لمعيار الحكم على نتائج المؤشرات؛ بالنسبة لمؤشر التنوع المعجمي الذي يكون أقل من 50 يشير إلى أنّ المقطع يحتوي على مفردات محدودة نسبياً، أمّا الأكبر من 50 فهو يدل على معجم أكثر تنوعاً، أمّا المورفو تركيبي فهو 100 جملة. حيث يُحسب متوسط

طول الإنتاج اللفظي بقسمة عدد المونيمات الموجودة في عينة لغوية محددة على عدد الملفوظات: $م ط إ ل = عدد المونيمات / عدد الملفوظات$

ويعتبر (م.ط.إ.ل) مؤشراً عاماً للنمو المورفوتركيبي. (زغيش، 2001: 9-14)

2.3.6 صدق أداة الدراسة: تمّ توزيع أداة الدراسة (شبكة التحليل) في شكلها الأولي على 11 أستاذاً جامعياً محكّماً لهم خبرة في هذا المجال مختصّين في: الأرففونيا، علم النفس العصبي، علم النفس المعرفي، علم النفس اللّغوي، علم النفس النمو والقياس النفسي. حيث طُلب منهم إبداء رأيهم في مؤشرات شبكة التحليل من حيث الصياغة ومدى مناسبتها للمجال الذي وُضعت فيه، إمّا بالموافقة عليها أو تعديلها أو إعادة صياغتها أو حذفها. بحيث أصبحت في شكلها النهائي مكوّنة من 16 مؤشراً للمستوى المورفوتركيبي، حيث تمّ تعديل مؤشراً واحداً فقط.

3.3.6 ثبات أداة الدراسة: يعني ثبات الأداة أنّ نتائج التحليل ستكون نفسها إذا ما أُعيد التحليل من المحلّل نفسه للمحتوى نفسه وبذات الأداة و الأسلوب والعينة بعد مدّة مُلائمة أو أُعيد من باحث آخر بنفس المواصفات. حيث استخدمنا في هذه الدراسة حساب الثبات بين المحلّل الرئيس و محلّل آخر، فقامت الباحثتان باستخدام العينة الممثلة من كتاب القراءة للسنة الثالثة ابتدائي ثمّ تدريب محلّل آخر على نفس أسلوب التحليل ليقوم هو الآخر بإعادة التحليل وذلك بعد فترة 15 يوم. بحيث توفرت في المحلّل خاصيتين مهمتين: معلّم في طور الابتدائي بخبرة 13 سنة ، متخصص في الأرففونيا.

ثم تمّ حساب مُعامل الثبات (مُعامل الاتفاق) باستخدام معادلة "جي كوبر" Gooper، وقد بلغت قيمة مُعامل الثبات 0.91 وهو معامل ثبات عال يفي بأغراض البحث.

الجدول 03: حساب ثبات التحليل

المقاطع	عدد المؤشرات	جي كوبر Gooper
08	16	0.91

بعد تحديد الخصائص السيكمترية (الصدق والثبات) لأداة التحليل نجد أنّها صالحة لما أُعدّت له وهو جمع المعلومات والبيانات بالقياس أو العدّ المباشر وفقا لوحدة التحليل المُحدّدة من عينة التحليل الممثّلة، ثم الخُروج بتقييمات لغوية ذات أسس معيارية للمعلومات والبيانات كمّا وكيفاً.

7. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

1.7 عرض النتائج العامّة للدراسة

على إثر تطبيق الجزء الأول(أ) من شبكة التحليل على عينة التحليل الممثّلة (كتاب اللغة العربيّة+ المنتج اللغوي المكتوب للتلميذ في المرحلة اللغوية)، تحصّلنا على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول 04: نتائج الدراسة على شكل متوسطات حسابية

الفرق بين المؤشرات	مؤشرات الأسس المورفوتركيبيّة لتلميذ في المرحلة اللغوية 8-9سنوات بالنسبة المنتج اللغوي المكتوب للتلميذ في المرحلة اللغوية	مؤشرات الأسس المورفوتركيبيّة لتلميذ في المرحلة اللغوية 8-9سنوات بالنسبة لكتاب اللغة العربيّة للتلميذ	المؤشرات
	المؤشرات	المؤشرات	
0.16	0.41	0.25	الأسماء
0.09	0.23	0.14	الأسماء النكرة
0.06	0.17	0.11	الأسماء المعرفة
0.53	0.65	0.12	علامات العدد
0.43	0.53	0.10	علامات المفرد
0.006	0.009	0.003	علامات المثنى
0.1	0.11	0.01	علامات الجمع

دراسة تحليلية تقييمية للمستوى المورفوتركيبي في كتاب اللغة العربية الجيل الثاني
السنة الثالثة ابتدائي نموذجاً

0.29	0.63	0.34	علامات الجنس
0.11	0.27	0.16	علامات المؤنث
0.17	0.35	0.18	علامات المذكر
0.01	0.03	0.02	النوعون
00	0.02	0.02	الظروف
0.003	0.013	0.010	ظرف الزمان
0.004	0.016	0.012	ظرف المكان
0.06	0.10	0.04	الضمائر المتصلة
0.003	0.008	0.005	الضمائر المنفصلة
0.005	0.008	0.003	الضمائر الاشارية
0.007	0.01	0.003	أدوات الجر
0.0004-	0.0006	0.001	أدوات الاستثناء
0.0008-	0.0002	0.001	أدوات الاحتمال
0.0003	0.0003	00	أدوات التمني
0.001-	0.001	0.002	أدوات الشرط
0.0025	0.003	0.0005	أدوات النفي
0.005	0.01	0.005	أدوات الاستفهام
0.17	0.21	0.04	الأفعال
0.32	0.34	0.02	الأفعال الماضية
0.48	0.50	0.02	الأفعال المضارعة
0.116	0.12	0.004	أفعال الأمر
0.11	0.20	0.09	الجمل
0.35-	0.34	0.69	الجمل الاسمية
0.24	0.54	0.30	الجمل الفعلية
0.21-	0.79	1	الجمل المبينة للمعلوم
0.008	0.008	00	الجمل المبينة للمجهول
00	00	00	الجمل المترادفة
00	00	00	الجمل المتضادة
0.17	0.21	0.04	الجمل الاستفهامية
0.53	0.56	0.03	الجمل التعجبية
0.67	0.69	0.02	الجمل المنفية

0.60	0.69	0.09	جمل صيغة الأمر
------	------	------	----------------

يُظهر الجدول رقم 04 نتائج تطبيق الجزء (أ) من أداة الدراسة وذلك على شكل متوسطات حسابية لكل من اللغة العربية والمنتج اللغوي المكتوب للتلميذ في المرحلة اللغوية إضافة إلى الفرق بينهما، حيث أنّ معايير التحليل المعتمدة موزعة على 16 مؤشرا.

2.7 تحليل و مناقشة النتائج العامة للدراسة

الجدول 05: يبين نتائج تحليل المستوى المورفوتركيبي حسب الأهداف اللغوية ونسبة تحققها

الهدف اللغوي	المؤشرات	نسبة تحقق الهدف اللغوي
الاستثناء ب (إلا ، سوى)	الأسماء	نجد أن مؤشر الأسماء كان بنسبة 0.41 بالنسبة للكتاب أما بالنسبة للمنتج المكتوب للطفل فهو بنسبة 0.25 وذلك بفارق 0.16، وهي نسبة لا تتجاوز المعيار المعتمد وبالتالي عدم تحقق الهدف اللغوي لكل من الكتاب و الكرّاس.
الأسماء : الاسم (اسم انسان ، اسم حيوان ، اسم شيء أو مكان ما)	علامات العدد	نجد أن مؤشر علامات العدد كان بنسبة 0.65 بالنسبة للكتاب وهي نسبة جيدة مقارنة بنسبة 0.12 بالنسبة للكراس وهي ضعيفة جدا مقارنة بالكتاب، مما يعني تحقق الهدف اللغوي بالنسبة للكتاب وعدم تحقيقه في منتج التلميذ.
أسماء الإشارة (مفرد ، مؤنث ، جمع : هذا ، هذه ، هذان ، هؤلاء ، هاتان ، هؤلاء)	علامات الجنس	نجد أن مؤشر علامات الجنس كان بنسبة 0.63 بالنسبة للكتاب أما الكراس فهي بنسبة 0.34، مما يعني تحقق الهدف اللغوي في الكتاب وعدم تحقيقه في الكراس.
الأسماء الموصولة (المثنى و الجمع : اللتان ، اللذان ، الذين ، اللواتي ، التي ، الذي ، الذين ، اللذان ، اللتان)	النوعوت	نجد أن النوعوت كان بنسبة 0.03 بالنسبة لكتاب اللغة العربية و 0.02 بالنسبة لمنتج التلميذ وهي نسبة ضعيفة جدا لكل منهما مقارنة بالمعيار، و بالتالي عدم تحقق الهدف اللغوي لكل من الكتاب و منتج التلميذ.
الأفعال: الفعل الماضي، الفعل المضارع ، الفعل الأمر.	الظروف	نجد أن مؤشر الظروف كان بنسبة 0.02 لكل من كتاب اللغة العربية و منتج التلميذ وهي نسبة ضعيفة جدا، و بالتالي عدم تحقق الهدف اللغوي.
الأفعال : انتهاء حدث إلى حدث آخر (فعل ماض + حتى + فعل ماض) ، كان وأخواتها. أفعال الماضي : الاستمرار في الماضي (كان يفعل)	الضمائر	نجد أن الضمائر كان بنسبة 0.02 لكل من كتاب اللغة العربية و منتج التلميذ وهي نسبة ضعيفة جدا، و بالتالي عدم تحقق الهدف اللغوي.
الأفعال : فعل ماض + ما إن حتى الأفعال المضارعة : فعل مضارع + يوميا / أسبوعيا ، التحويل من الماضي إلى المضارع الجمل التعجبية	الضمائر المتصلة	نجد أن الضمائر المتصلة كان بنسبة 0.02 لكل من كتاب اللغة العربية و منتج التلميذ وهي نسبة ضعيفة جدا، و بالتالي عدم تحقق الهدف اللغوي.
الجمل الفعلية : الجملة الفعلية + الصفة ، الجملة المنفية ب (لا ، لم) ، الجملة الاستفهامية.	الضمائر الإشارية	نجد أن الضمائر الإشارية كان بنسبة 0.02 لكل من كتاب اللغة العربية و منتج التلميذ وهي نسبة ضعيفة جدا، و بالتالي عدم تحقق الهدف اللغوي.
الجمل الفعلية : جملة فعلية + حروف الجر	أدوات الجر	نجد أن أدوات الجر كان بنسبة 0.02 لكل من كتاب اللغة العربية و منتج التلميذ وهي نسبة ضعيفة جدا، و بالتالي عدم تحقق الهدف اللغوي.
	حروف العطف	نجد أن حروف العطف كان بنسبة 0.02 لكل من كتاب اللغة العربية و منتج التلميذ وهي نسبة ضعيفة جدا، و بالتالي عدم تحقق الهدف اللغوي.
	الأفعال	نجد أن الأفعال كان بنسبة 0.02 لكل من كتاب اللغة العربية و منتج التلميذ وهي نسبة ضعيفة جدا، و بالتالي عدم تحقق الهدف اللغوي.
	الجمل	نجد أن الجمل كان بنسبة 0.02 لكل من كتاب اللغة العربية و منتج التلميذ وهي نسبة ضعيفة جدا، و بالتالي عدم تحقق الهدف اللغوي.

دراسة تحليلية تقييمية للمستوى المورفوتركيبي في كتاب اللغة العربية الجيل الثاني
السنة الثالثة ابتدائي نموذجاً

نجد أن مؤشر الضمائر المتصلة كان بنسبة 0.10 بالنسبة لكتاب اللغة العربية ونسبة 0.04 بالنسبة لمنتج التلميذ وهي نسب ضعيفة جداً، وبالتالي عدم تحقق الهدف اللغوي. نجد أن مؤشر الضمائر الإشارية كان بنسبة 0.008 بالنسبة لكتاب اللغة العربية ونسبة 0.003 بالنسبة لمنتج التلميذ وهي نسبة ضعيفة جداً، وبالتالي عدم تحقق الهدف اللغوي. نجد أن مؤشر أدوات الجركان بنسبة 0.01 بالنسبة لكتاب اللغة العربية ونسبة 0.003 بالنسبة لمنتج الطفل، وهي نسب ضعيفة جداً وبالتالي عدم تحقق الهدف اللغوي. نجد أن مؤشر أدوات الاستثناء كان بنسبة 0.0006 بالنسبة لكتاب اللغة العربية ونسبة 0.001 بالنسبة لمنتج التلميذ، وهي نسب ضعيفة جداً وبالتالي عدم تحقق الهدف اللغوي. نجد أن مؤشر أدوات الاحتمال كان بنسبة 0.0002 بالنسبة لكتاب اللغة العربية ونسبة 0.001 بالنسبة لمنتج التلميذ وهي نسب ضعيفة جداً وبالتالي عدم تحقق الهدف اللغوي. نجد أن مؤشر أدوات التمني كان بنسبة 0.0003 بالنسبة لكتاب اللغة العربية ونسبة 0.0000 بالنسبة لمنتج التلميذ وهي نسب ضعيفة جداً وبالتالي عدم تحقق الهدف اللغوي. نجد أن مؤشر أدوات الشرط كان بنسبة 0.001 بالنسبة لكتاب اللغة العربية ونسبة 0.002 بالنسبة لمنتج التلميذ، وهي نسب ضعيفة جداً وبالتالي عدم تحقق الهدف اللغوي. نجد أن مؤشر أدوات النفي كان بنسبة 0.003 بالنسبة لكتاب اللغة العربية ونسبة 0.0005 بالنسبة لمنتج التلميذ، وهي نسب ضعيفة جداً وبالتالي عدم تحقق الهدف اللغوي.		، الجملة الفعلية + الحال الجملة الاسمية الجملة الفعلية حروف العطف (الربط) : و ، ف ، ثم ، أو الشرط (لو ، لولا ، إن الشرطية) . صيغة التمني (ليت) الضمائر : ضمائر الغائب ضمائر المتكلم والمخاطب (أنا ، نحن ، أنت ، أنت ، أنتما ، أنتم ، أنتن) . الضمائر المنفصلة : ضمائر المتكلم ظرف المكان (الاتجاهات : شرق ، غرب ، شمال ، جنوب) الظروف : ظرف الزمان (اليوم ، الأسبوع ، الشهر ، السنة) الظروف : ظرف الزمان (يومياً ، أسبوعياً) ، سرعة وقوع الحدث الظروف : ظروف المكان (شرقاً ، غرباً ، شمالاً ، جنوباً) الظروف : ظروف المكان (أمام ، بجانب ، على ، يمين ، يسار ، قريباً من ، بعيداً عن) ظروف الزمان (بعدما ، لما ، عندما) ظروف الزمان (في يوم من الأيام ، في أحد الأيام ، في يوم) علامات الجنس : المذكر والمؤنث علامات العدد (المثنى والجمع : اللتان ، اللذان ، الذين ، اللواتي) علامات العدد (ألفاظ التقدير) : جزء ، كل ، جميع ، نصف ، ربع علامات العدد : المفرد والمثنى علامات العدد : المفرد و جمع المؤنث السالم ، المفرد و جمع التكسير ، المفرد و جمع مذكر سالم
---	--	--

مؤشر الأفعال المضارعة		نجد أنّ مؤشر الأفعال كان بنسبة 0.21 بالنسبة لكتاب اللغة العربية وبنسبة 0.04 بالنسبة لمنتج التلميذ وهي نسب ضعيفة وبالتالي عدم تحقق الهدف اللغوي.
		نجد أنّ مؤشر الجُمْل كان بنسبة 0.20 بالنسبة لكتاب اللغة العربية وبنسبة 0.09 بالنسبة لمنتج التلميذ وهي نسب ضعيفة وبالتالي عدم تحقق الهدف اللغوي.

من خلال الجدول رقم 05 ونتائج تحليل المستوى المورفوتركيبي لعينة التحليل نجد أنّه لا يوجد هنالك تحقق للأهداف اللغوية المحددة وذلك في ظل المؤشرات التي اعتمدناها للتحليل إلّا في مؤشرين اثنين فقط وهما علامات العدد وعلامات الجنس وذلك بالنسبة لكتاب اللغة العربية في حين لم يتحقق كل من المؤشرين في منتج التلميذ. وبالرجوع إلى تضمين كل مؤشر على مستوى مقاطع عيّنة التحليل فإنّنا نشهد تحققاً لبعض العناصر المكونة للمؤشر الواحد.

فبالنسبة لمؤشر علامات العدد، فإنّنا نجد تحققاً لعلامات المفرد بنسبة 0.53 لكتاب اللغة العربية في مقابل 0.10 بالنسبة لمنتج التلميذ، مؤشر الجُمْل نجد فيه تحققاً للجُمْل الإسمية بنسبة 0.69 بالنسبة لمنتج التلميذ في مقابل 0.34 لكتاب اللغة العربية، تحقق الجُمْل الفعلية بنسبة 0.54 لكتاب اللغة العربية في مقابل 0.30 بالنسبة لمنتج التلميذ، الجمل المبنية للمعلوم تحقق لكل من الكتاب والكراس بنسب 1 و 0.79 على التوالي، الجمل التعجبية بنسبة 0.56 بالنسبة للكتاب في مقابل 0.03 لمنتج التلميذ، الجمل المنفية 0.69 للكتاب مقابل 0.02 لمنتج التلميذ وجمل الأمر 0.69 مقابل 0.09 لمنتج التلميذ.

3.8 الإجابة عن تساؤلات الدراسة

1.3.8 الإجابة على التساؤل الأول: ما هي الأسس اللغوية المورفوتركيبية المعتمدة في كتاب القراءة الجيل الثاني؟

تبيّن لنا من خلال الجدول الناتج عن تحليلنا لمقاطع العيّنة الممثلة لكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، ما يلي:

أنّ كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي الجيل الثاني لا يعتمد على الأسس المورفوتركيبية في بناء المحتوى اللغوي للكتاب وذلك بنسبة مئوية مقدّرة بـ 87.5% في مقابل اعتماده على مؤشرين فقط هما علامات العدد وعلامات الجنس من مجموع 16 مؤشراً، بنسبة مئوية مقدّرة بـ 12.5%، وانطلاقاً من هذه النتائج وبالرجوع إلى المؤشر العام للنمو المورفوتركيبي نجد أنّها نتائج ضعيفة جداً ولا يمكن اعتبارها كأسس تم الاعتماد عليها في بناء المحتوى اللغوي للكتاب.

في حين نجد أنّه يعتمد على العناصر المكوّنة لـ 3 مؤشرات هي: علامات العدد والأفعال والجُمْل.

فبالنسبة لمؤشر علامات العدد، فإنّنا نجد تحققاً لعلامات المفرد بنسبة 0.53 لكتاب اللغة العربية، أمّا مؤشر الأفعال فإنّنا نجد تحققاً للأفعال المضارعة بنسبة 0.63، وبالنسبة لمؤشر الجُمْل فإنّنا نجد تحققاً للجُمْل الفعلية بنسبة 0.54، الجمل المبنية للمعلوم بنسبة 1، الجمل التعجبية بنسبة 0.56، الجمل المنفية بنسبة 0.69 وهي نفس النسبة لجُمْل الأمر.

2.3.8 الإجابة على التساؤل الثاني: ما مدى مطابقة الأسس اللغوية المورفوتركيبية المعتمدة في كتاب القراءة الجيل الثاني للأسس اللغوية المورفوتركيبية للمنتج اللغوي المكتوب للتلميذ في المرحلة اللغوية؟

تبيّن لنا من خلال الجدول الناتج عن تحليلنا لمقاطع العيّنة الممثلة لكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، وتحليل المنتج المكتوب لتلميذ المرحلة اللغوية أنّه يوجد تطابق بين النتائج في نقطتين مهمتين؛

- أولاً: يوجد تطابق في مؤشر واحد وهو مؤشر الظروف وذلك بنسبة فارقة 0.00.

- ثانياً: نجد بأنّ التطابق يختص في قضية ضعف نسب كل مؤشرات المستوى المورفوتركيبي وذلك أنّ كل نسب المستوى لا تُقارن حتى بالقيمة المعيارية من جهة ومن جهة أخرى فهي أضعف من النسب المُسجّلة في المنتج المكتوب للتلميذ في مقابل النسب المُسجّلة في كتاب اللغة العربية.

9. خاتمة

- من خلال الدراسة الحالية فإنّنا نستنتج: - المرحلة اللّغوية هي مرحلة التطورات المعقدة للغة على المستوى المورفوتركيبي، ذلك أنّ الطفل قد تجاوز العفوية اللغوية إلى مرحلة التفكير في انتاجاته اللغوية من ناحية انبنائها في وحدات هو يستطيع تحديدها، تنظيمها والتحكم في ترتيبها ضمن مؤشرات سمحت له المدرسة بتعلّمها .
- أنّ الكتاب المدرسي يلعب الدور الفاصل والمحوري في اكتساب اللغة الأكاديمية بالنسبة للطفل؛ ذلك أنّه أوّل نموذج لغوي ملموس يتعرض من خلاله للغة كرموز وإشارات مرسومة أو مكتوبة يستطيع رؤيتها، تفحصها إنتاجها وإعادة انتاجها ضمن قوالب يتعلّمها من نفس الكتاب الذي يستعمل اللغة كوسيلة لتبليغ هذه القوالب التي تسمح له بتكوين معرفة حول اللّغة ذلك للتفكير في الخاصية الخطية، والمادية لها والتوزيع المكاني لعناصر الجملة كالحروف والكلمات في حين أنه مُطالبٌ باكتسابها، استخدامها والتحكم فيها.
- باعتبار مرجعية أداة التحليل المكونة من 16 مؤشر فإن المحتوى اللغوي لا يركز عليها كأبنية قاعدية إلّا في جزئيات قليلة جداً لا يمكن الحكم من خلالها على هذا التأسيس اللغوي، ذلك أنّ اعتماد علامات العدد وعلامات الجنس فقط في بناء محتوى لغوي موجه للطفل (على الرغم من أنّنا حاولنا تفسيره) في مرحلة متطورة (8-9 سنوات) تتطلب أبنية لغوية أكثر تعقيداً تتجاوز الاكتساب في جانبيه الدلالي والمعجمي إلى المورفوتركيبي (6-7 سنوات)، يحتاج تفعيلها كوحدات قابلة للتغيير وإعادة الترتيب ليس من جانب التلاعب

باللغة ولكن من جانب تحقيقها للمورفوتركيبية التي تُستوَجِبُها الوضعية التواصلية في إطار حوار، إجابة، سؤال، مزاح أو مجاز....الهدف الأكبر منه هو التأثير في الآخر وليس التأثير خاصّة مع تجاوز أهم مرحلة لغوية وهي التمرکز حول الذات.

- نجد أنّ الطفل في نهاية (8) سنوات يستطيع التمييز بين الجنسين من خلال القراءة خاصّة، كما يقوم باستعمال منهجي (منتظم) لعلامات الجنس. وبعمر (8-9) سنوات يكون مدركاً للعلاقات الزمكانية من ناحيتي الفهم والانتاج باعتبارها من المفاهيم اللغوية الأولية، وبالرجوع إلى الاستعمالات الواردة نجد أنّها محدودة جداً في حين أنّ النمط السائد في كتاب عينة التحليل ككل هو النمط السردی الذي يستوفي هذا الاستعمال اللغوي بشكل كبير.

- نجد أنّ الطفل يتمكن من توظيف النفي قبل المرحلة اللغوية الواعية حيث كان من ضمن النتائج التي تحقق فيها الهدف اللغوي بنسبة 0.69 ولكن بتدقيقنا لنوع هذه الجمل سنجد بأنّها تقتصر على الاستعمال المباشر المحصور بأداتين فقط وهما "لا" و "لم"، دون غيرها من الأدوات أو حتى تنوع الاستعمال إلى الاستعمال الضمني لها خاصّة وأنّ الطفل في هذه المرحلة ليس مطالباً بفك رموز النص إنما بفهمها واستخدامها، وفي ضوء هذه الدراسة ونتائجها فإنّنا نقدم جملة الاقتراحات التالية:

- ضرورة إقحام التناول السيکولوجي واللغوي في مجال التأليف المدرسي وعدم الاكتفاء فقط بالتوجه التربوي الأدبي البحث.
- تصحيح وتوسيع حقل النظر إلى مجال التعلم وصعوباته خاصّة فيما يتعلّق بالجانب التقیيمي والاكتفاء بتطبيق محكات الاستبعاد المعتادة من طرف الأخصائي أو حتى من طرف المعلم.

- أكّدت الدراسة أنّ الإطار الأكاديمي للتلميذ هو مجال بحث ثري وشاسع للأخصائيين على مختلف توجهاتهم وهو يحتاج التفاتة واعية من طرفهم للتوجيه والإعلام وتقديم الحلول العلمية في طريقة التعامل وحل الصعوبات المُواجهة لهذه الفئات.

10. قائمة المراجع:

1. أحرشوا، الغالي. (2003). *العلاقة أم طفل و سيرة اكتساب اللغة، مجلة العلوم التربوية و النفسية البحرين، المجلد 04. العدد 02. الصفحات 11-36*
2. أحرشوا، الغالي. (2009). *مظاهر نمو الوعي بالازدواجية اللغوية عند الطفل المغربي، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. دراسات نفسية الجزائر. المجلد 01. العدد 02. الصفحات 67-69*
3. زغيش، وردة. (2011). *تحليل الكفاءة اللغوية و قدرات الاتصال اللفظي عند المعاقين ذهنيا دراسة تحليلية على المستوى الشكلي والوظيفي. مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر. الجزائر*
4. عدنان، عفاف، (2014)، *تقييم المستوى الفونولوجي و المورفوتركيبي و الدلالي عند المصاب بأفازيا بروكا باستعمال بعض بنود بطارية MT2002*، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة أم البواقي. الجزائر
5. قطامي، يوسف. (2000). *نمو الطفل المعرفي و اللغوي. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع*
6. معمريّة، بشير. (2009). *مدخل لدراسة القياس النفسي. مصر: المكتبة العصرية للنشر و التوزيع*
7. مناهج التعليم الأساسي. (2011). *الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية*
8. مولاي، إسماعيل علوي. (2009). *الوعي اللغوي و استراتيجية إدراك الجملة عند الطفل، مجلة الطفولة العربية المملكة المغربية. المجلد 10. العدد 40. الصفحات 69-73*
9. Agnès, F. (2016). *Le développement du langage (2nd ed)*. France: Dunod
10. Frérérique, B, et Courrier, C, et Lederly, E. (2011). *Dictionnaire d'orthophonie (3rd ed)*. France: Service d'édition de la federation nationale des Orthophonie
11. Hakes , D. (1980). *The development of métallinguistique abilities in children*. America : Springer-Verlag
12. Kail, M, et Fayol. (2000). *L'acquisition du langage le langage en émergence. France. de la naissance à trois ans*. France : Presses universitaires de France
13. Maigneueau, D. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. France : Hachette
14. Piaget, J. (1964), *Le langage et la pensée chez l'enfant: études sur la logique de l'enfant (7th ed)*. Suisse: Neuchâtel

15. Rondal, J, et Seron, X. (1999). *Troubles du langage bases théoriques diagnostic et rééducation*. Belgique: Pierre Mardaga
16. Rondal, J, et Seron, X. (1999). *Troubles du langage diagnostic et rééducation*. Belgique: Pierre Mardaga