صعوبات التعلم الأكاديمية

1-صعوبات التعلم الأكاديمية: (Academie. Learning. Disabilities)

تتمثل تلك الصعوبات بالقراءة و الكتابة و التهجئة و التعبير الكتابي و الحساب

و ترتبط إلى حد كبير بالصعوبات النمائية فإذا حدث للطفل اضطراب في العمليات العقلية السابقة فإنها تبدو واضحة في التحصيل الأكاديمي للطفل.

كما أن صعوبات التعلم الأكاديمية تبدو واضحة عند الطفل، و أكثر ما تظهر عليه في سن المدرسة و من أعراضها: التذبذب الواضح، و عدم الثبات في عملية التعلم، و عدم استمرارية و ديمومة نتائج التحصيل الدراسي.

فنجد أن الطفل يحصل على علامة مرتفعة أحيانا، و يحصل على علامة منخفضة أحيانا في نفس الموضوع، و قد نجد أن الطفل يحصل على علامة مرتفعة في مادة اللغة العربية

و يحص على علامة منخفضة في مادة الإملاء، و تتمثل هذه الصعوبات في:

- الصعوبات المتعلقة بالقراءة.
- الصعوبات المتعلقة بالتهجئة و الكتابة.

-الصعوبات المتعلقة بالحساب. (بني هاني، 2008، ص38)

و من خلال التعريف السابق لصعوبات التعلم الأكاديمية سوف نتطرق بالتفصيل في هذه المحاضرة على نوعين من أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية، ألا و هي صعوبة القراءة

و صعوبة الكتابة.

1-1- صعوبات القراءة و الكتابة:

1-1-1- تعريف صعوبة القراءة:dyslexia

إن أصل كلمة "ديسلكسيا" تأتي من اللغة اليونانية صعوبة مع الكلمات و سببها الاختلاف في تركيبة المخ الذي يتعامل مع تحليل اللغة، و يؤثر بالتالي على المهارات المطلوبة للتعلم سواء في القراءة أم في الكتابة أم الإملاء أم الأرقام.

إن الاهتمام بمشكلة القراءة خرج في السنوات الأخيرة من نطاق المدرسة، منذ أن أصبحت المطالعة عنصرا فعالا من عناصر التقدم العلمي، و ارتبطت ارتباطا وثيقا بمشكلة المردود

و الإنتاج. فصعوبة القراءة ناتجة عن وجود خلل وظيفي. أي أن الديسلكسيا هي(صعوبة في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية). أو هي قصور في القدرة على القراءة أو عجز جزئي عنها، و يرتبط في الغالب باختلال وظيفي للمخ، أو بالتلف الدماغي المخي البسيط، و يعجز المصاب بهذه الحالة عن فهم ما يقرأه بوضوح. و يعرفه "فريرسون، F rierson" سنة (1967): (بأنها عجز جزئي في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية) ، و قدمت "الجمعية العالمية للديسليكسيا" (2003) تعريفا إجرائيا محددا بطريقة علمية، (الديسلكسيا هي صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ، و تتميز بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات أو التهجئة السيئة، و هذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكون الفونولوجي (الصوتي) للغة، و النتائج الثانوية لهذه الصعوبات قد تتضمن مشكلات القراءة، و الفهم، و قلة الخبرة في مجال القراءة التي تعيق بدورها نمو المفردات و الخبرات عند الأفراد).

كما تعرف على أنها احد أكثر أنواع صعوبات التعلم النوعية انتشارا، فهي اضطرب نمائي لغوي يؤثر في قدرة الفرد على اكتساب مهارات قراءة الكلمة المفردة، و بمعنى آخر: التعرف على الكلمات التي يعاني صاحبها من مشكلات الاستدعاء الآلي للكلمات، و لذلك فإن لديه صعوبة في الإملاء. و يتميز الطفل بعجز قدرته على تمييز الرموز المطبوعة و فهم الكلمات و القواعد

و تمييز الأصوات و علاقتها بالكلام و تخزين المعلومات في الذاكرة، و استرجاعها في الوقت المطلوب.

و تعد صعوبة القراءة كصعوبة دائمة في تعلم القراءة، و اكتساب آلياتها عند التلاميذ ذوي ذكاء عادي، متمدرسين و ليس لديهم أية اضطرابات حسية أو نفسية، و يتميزون بخلط أو عكس الحروف و المقاطع اللفظية للكلمات.

(السعيدي، 2009، ص33)

1-1-2- تعريف صعوبة الكتابة:dysgraphia

يشير "جريج" (Greeg, 1991) إلى أن "مايكليست" كان أول من استخدم مصطلح صعوبة الكتابة (Dysgraphia)، ليشير فقط إلى الاضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها، و في هذه الحالات فإن صعوبة الكتابة تحدث نتيجة اضطراب أو خلل في الصورة الذهنية للكلمة و النظام الحركي، و تتكون كلمة (Dysgraphia) اللاتينية الأصل من مقطعين هما:

(Dys): و تعني الصعوبة أو العجز أو عدم القدرة، (Graphia): و تعني عملية الكتابة، و يصبح المعنى الاصطلاحي لهذه الكلمة هو: صعوبة و قصور أو عجز الكتابة، و هي إحدى أنواع صعوبات التعلم إن لم تكن إلى جانب القراءة. و تشير الدراسات و البحوث إلى

أن معظم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في مهارة الكتابة، و يحتاجون إلى توجيهات

و تعليمات تدريسية مباشرة كي تتحسن لديهم هذه المهارات. و يقصد بصعوبة الكتابة:

(عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني و الأفكار، من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة بالحروف و الكلمات...) كما تعرف صعوبة الكتابة على أنها خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف و الكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها و يستطيع نطقها و تحديدها عند مشاهدته لها و لكنه مع ذألك غير قادر على تنظيم و إنتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

(السعيدي، 2009، ص33)

و هناك تعريفات عدة حول المشكل من بينها: (صعوبة الكتابة هي اضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف و اتجاهاتها في حيزها المكاني و التنسيق بينها، فالطفل يرسم الحروف و لا يكتبها و نعني برسم الحروف، تقليد الأشكال دون معرفة أساس و مبدأ كل حرف من حيث التوجه المكاني له).

فصعوبة الكتابة هي عدم التكامل بين البصر و الحركة و تشمل صعوبة الكتابة، التعبير الكتابي التهجئة، الكتابة. (باي، 2002، ص86)

و نخلص إلى أن صعوبة الكتابة هي ضعف القدرة على الكتابة التي قد تظهر في صورة الكتابة بسرعة غير عادية أو كتابة الكلمات خطأ أو حذف بعض الكلمات أو بعض حروفها.

1-2- أنواع صعوبة القراءة:

يجد المهتم بهذه الظاهرة صعوبة كبيرة في الإلمام بأهم تصنيفاتها، و ربما يرجع السبب إلى تشعبها و كثرة ما جاء فيها، و ظهرت على إثر هذا عدة لأنواع، يمكن أن نلخصها كما يلي:

1- عسر القراءة النمائي:

صعوبة أو اضطراب في تعلم القراءة تظهر عند الأطفال ذوو نمو ذهني عادي، لا يعانون من أي اضطراب حسي بصري أو سمعي، و لا من اضطراب نفسي و هم اطفال متمدرسين بصورة طبيعية و ينتمون إلى أوساط محفزة.

(Brin et Al, 1997,P62)

و يميز المختصون ضمن هذا النوع ثلاثة أصناف من صعوبة القراءة: صعوبة القراءة الفونولوجي صعوبة القراءة السطحي و صعوبة القراءة العميق.

-عسر القراءة النمائي الفونولوجي:

يتسم هذا النوع من صعوبة القراءة بصعوبات في قراءة الكلمات بدون معنى مع قراءة جيدة للكلمات المنتظمة و غير المنتظمة. (Brin. et Al, 1997, P 61)

- عسر القراءة النمائي السطحي:

هو صعوبة في قراءة الكلمات غير المنتظمة، عكس قراءة الكلمات المنظمة التي تكون جيدة. و نجد ضمن هذا النوع عسر القراءة حرف بحرف و صعوبة القراءة البصري.

- عسر القراءة حرف بحرف:

و يدعى كذلك انعدام القراءة و هو تشوه في نظام القراءة، يرجعه بعض العلماء إلى صعوبة التعرف التجريدي للحروف، هذه الأخيرة يعتبرها عسير القراءة رسومات بدون معاني.

(Rondal, Seron,1999, P758)

- عسر القراءة البصري:

يفترض في هذه الحالة أن مشكلة القراءة تعود في جوهرها إلى صعوبات الإدراك البصري التي يواجهها الطفل في تعلم مهارة القراءة. و من الأمثلة على هذه الصعوبة عدم القدرة على التمييز البصري للحروف و خاصة الحروف التي تختلف في سماتها البصرية بسمة واحدة كموقع النقطة في الحروف العربية (خ/ج) أو عدد النقاط (ث/ ن) و كذلك رؤية أو قراءة الرموز المكتوبة بشكل معكوس (b/d) أو ملاحظة تسلسل الحروف و غير ذلك من صعوبات الإدراك البصري.

ج- عسر القراءة النمائي العميق:

اضطراب خطير حسب المختصون، يمس تعلم القراءة و يقارن بصعوبة القراءة المكتسب الذي يظهر عند الراشد و الذي يصاحب عادة اضطرابات في اللغة أي صعوبة انجاز اختبار التسمية.

- عسر القراءة المكتسب:

اضطراب في القراءة ناتج عن إصابة في الدماغ وينقسم إلى قسمين:

أ:عسر القراءة المحيطي:

ويخص الاضطرابات المكتسبة الخاصة بالقراءة و الناتجة عن عجز في التحليل البصري- الإنتباهي للمؤثرات المكتوبة.

ب- عسر القراءة المركزي:

ويكون في الاضطرابات الخاصة بتعلم القراءة المتأخر والناتج عن أسباب وظيفية.

ويسود في الوقت الحاضر لدى العديد من المختصين تقسيم عسر القراءة إلى فئتين اعتمادا على وجود اضطراب لغوي محدد، أو عدم وجود مثل هذا الاضطراب. وبناء عليه فإن عسر أو صعوبة القراءة يصنف إلى:

- عسر القراءة اللغوي

و ذلك عندما تعود صعوبة القراءة في جوهرها إلى الاضطرابات اللغوية التي يعاني منها الطفل، و تشكل هذه النسبة من الأطفال 85% من مجموع حالات عسر القراءة.

- عسر القراءة غير اللغوي،

وذلك عندما تعود صعوبة القراءة إلى عوامل أخرى غير لغوية كصعوبات الإدراك البصري، و تشكل نسبة المصابين بهذا النوع من عسر القراءة 15% من مجموع الحالات.

و بناء على ما سبق تتضح أهمية إجراء تمييز دقيق لنوع المشكلة التي يعاني منها الطالب في مهارة القراءة، و ذلك حتى يمكن إعداد برنامج علاجي مناسب لطبيعة المشكلة التي يعاني منها الطفل في هذه المهارة.

(السرطاوي و آخرون، 2009،ص55)

1-3-أنواع صعوبة الكتابة:

أ- صعوبة الكتابة المكتسبة:

و يتضمن نمطين هما:

*** صعوبة الكتابة الفونولوجية "الصوتية":**

و يقصد به عدم قدرة الفرد على تهجي الكلمات التي لا معنى لها، بمعنى أن الطفل ليس لديه القدرة على أن يجمع الحروف معا أو يستخدم العناصر المعتمدة على الصوت في تكوين الكلمات لكي يصل إلى التهجي الصحيح لها، و بالتالي فهو يستطيع فقط أن يتهجى الكلمات داخل المنظمات المعتمدة على المعنى مثال: تعطي صورة شمس و صورة شجرة و صورة أخرى

و نسأل أي صورة تبدأ بنفس الحرف.

*** صعوبة الكتابة السطحية:**

و في هذا النوع تكون لدى الفرد مشكلات في كتابة الكلمات غير المنتظمة حيث يميل الفرد إلى اتباع تهجي الكلمات اعتمادا على قواعد النطق، و ليس على التهجي الصحيح الخاص بالكلمة، و مع ذلك فإن الفرد صاحب هذا النوع من الصعوبة يمكن أن، يتهجى كلمات غير ذات المعنى مثال: الكلمة "لكن" يكتبها "لا كن" أو كأن يكتب ضفدع: دفضع.

- صعوبة الكتابة النمائية:

يشير هذا النوع من صعوبات الكتابة إلى أن كلا من مسار التهجي الفونولوجي "الصوتي" و مسار التهجي الخاص بالكلمات و اللذين يتميزان بموقع تشريحي مستقل لكل منهما يمكن أن يصاب الفرد بإحداهما دون الآخر في أثناء النمو، حيث يمكن

أن يكون نمو المسار الفونولوجي مستقل نسبيا عن المسار المعجمي الدالي للتهجي و العكس صحيح، و بالتالي فانه يمكن تصنيف صعوبات الكتابة النمائية إلى نوعين هما:

*** صعوبة الكتابة النمائية الصوتية:**

و فيه الصعوبات تكون على القواعد المعتمدة على الصوت بينما تضل المعرفة الخاصة بالكلمات في حالة جيدة.

مثال: عندما يكون لدى الطفل خلل في السمع، فانه لا يستطيع كتابة الكلمة بشكل صحيح.

*** صعوبة الكتابة النمائية السطحية:**

و في هذا النوع يكون المسار الصوتي للتهجين قد تأسس بصورة جيدة بينما تظهر الاضطرابات في المسار المعجمي الدلالي، أي المعرفة الخاصة بالكلمات و تضيف كريستين "Cristine" أنه قد يصاب كلا النظاميين عند بعض الأطفال مما يؤدي إلى اضطرابات أشدا سواء.

مثال: إذا طلبت من صاحب هذا النوع أن يكتب كلمة بيت من الممكن أن يواجه صعوبة في ملائمة الأشكال الحرفية للأصوات التي سمعها فيكون الناتج مثل مثلا: تيب.

(علي عيسى و آخرون، 2007، ص141-142)

و من الممكن أن تظهر صعوبة الكتابة بشكل منفصل عن صعوبة القراءة، بمعنى أن الطفل يعاني من صعوبة في الكتابة دون معاناته من أي صعوبة في القراءة، و تعنينا في هذه الدراسة صعوبة الكتابة المصاحبة لعسر أو صعوبة القراءة و التي تظهر في الكتابة الإنشائية و في قواعد الإملاء و في الخط، و من الملاحظ أن الكثير من الأخطاء التي يظهرها عدد كبير من الأطفال في القراءة هي تقريبا نفسها التي تظهر لديهم في الكتابة و

من هنا كان من الضروري معرفة أو البحث عن علاقة صعوبة الكتابة المصاحبة لعسر أو صعوبة القراءة.

ب- صعوبة الكتابة المصاحبة لعسر القراءة:

- القراءة و الكتابة عمليتان متلازمتان، فالكتابة تعزز التعرف إلى الكلمة، و الإحساس بالجملة فضلا عن زيادة ألفة الفرد بالكلمات. و تتطلب الكثير من الخبرات القرائية مهارات كتابية. فالوقوف على تكوين الجملة، و علامات الترجمة، و الهجاء، هذه مهارات كتابية و معرفتها بوساطة القارئ تزيد من فاعليته القرائية. و معروف أن الأفراد و خاصة الطلاب لا يكتبون كلمات أو جملا دون التعرف إليها قراءة. كما أنه و من خلال الكتابة قد يعرف الطالب الهدف أو الفكرة التي يريد توصيلها، و الكتابة تدفع الطلاب و تشجعهم على الفهم و النقد و التحليل لما يقرؤونه.

(عبد الهادي و آخرون ،2009،ص184)

و ربما جاز لنا أن نعبر بقولنا (أن القراءة تنقلب كتابة) فكل منهما قد تقصد لذاتها و لكنهما رغم اختلافهما في المظهر تتصلان اشد الاتصال، إذ أن القراءة ترجمة لرموز اصطلاحية مكتوبة إلى ألفاظ أو كلمات ينطق بها، و الكتابة هي-على العكس- التعبير عن الألفاظ برموز مكتوبة فالرابطة بين القراءة و الكتابة هي تلك الرموز الاصطلاحية التي نسميها حروفا و حركات، فإذا تعلم التلميذ هذه الرموز وعرف مدلولاتها الصوتية استطاع أن يقرأ و أن يكتب.

و لذلك كان التدريب على الكتابة الحرة في غير دروس الهجاء أسلوبا ناجحا لتعليم القراءة فالقراءة لا تعلم فقط عن طريق القراءة المقصودة، فإنما تعلم أيضا عن طريق الكتابة، لذا فإن القراءة

و الكتابة تؤثر إحداهما في الأخرى، و تتأثر بها و تقويم التلميذ في إحداهما هو وسيلة لتقدمه في الأخرى.

(أبو مغلي، و آخرون، د–ت، ص103)

من البديهي القول بأن الإخفاق في تعلم القراءة أو الصعوبة في تعلمها لا بد و أن يؤثر على تعلم الكتابة و بشكل خاص تعلم الإملاء و التعبير الكتابي، ولقد أكدت التجربة أن اضطرابات الكتابة أكثر شيوعا من اضطرابات القراءة، وهذا حسب المراحل العمرية، ففي المرحلة الممتدة من سن ستة و عشر سنوات تلاحظ نفس الاضطرابات في كل من القراءة والكتابة وبنفس الانتشار تقريبا، ويوجد حوالي 10% من التلاميذ الذين لا يتوصلون إلى تعلم الكتابة.

أما في مرحلة ما بعد سن العاشرة فتكون اضطرابات الكتابة وفي النحو أكثر خطورة عند الأطفال. (LObrot,1951,P126–132)

و يرى فريث (Frith, 1985) أن تطور القدرة على القراءة و الكتابة يمر بثلاث مراحل هي:

1–مرحلة صورة الكلمة حيث يتعرف الطفل في هذه المرحلة على الكلمة ككل، و هي المرحلة الكلية في القراءة، و التي يسود فيها نمط التعرف البصري الكلي.

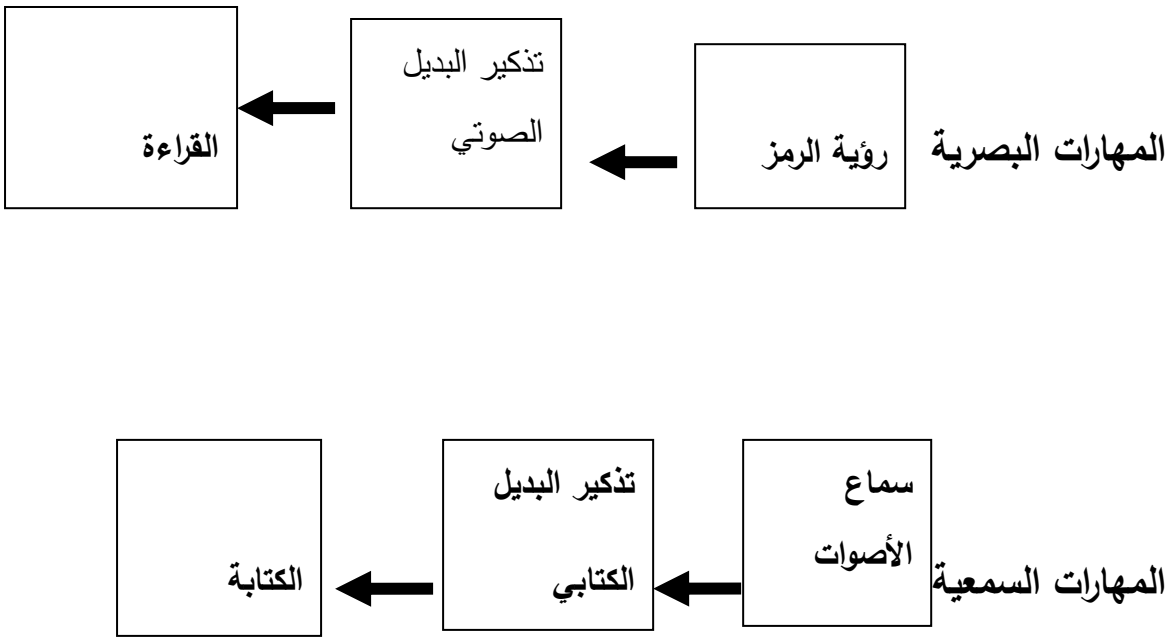
2– مرحلة التهجئة و فيها يتعلم الطفل العلاقة أو الاقتران بين الحروف و الصوت الدال عليه. و هذا يعني القدرة على التمييز بين الحروف و كذلك القدرة على استذكار الحروف بتسلسل صحيح.

3– مرحلة الكتابة و فيها يتمكن الطفل من تحويل الرموز المسموعة أو المنطوقة إلى صورة بصرية مكتوبة مع إتباع القواعد الإملائية المعمول بها في اللغة، و بذلك

نرى أن الطفل يكتسب القدرة على الكتابة بعد اكتساب مهارات القراءة الأساسية، بمعنى أن مهارة الكتابة تعد مهارة لاحقة لمهارة القراءة.

ففي حالة القراءة فإن الطفل يرى الكلمة فيتبادر إلى ذهنه البديل الصوتي للحروف أو الرموز المكتوبة، أما عندما يطلب منه كتابة الكلمة فتحدث لديه عملية عكس الأولى بمعنى أنه يجب عليه أن يتذكر الرمز الكتابي للأصوات التي سمعها، يوضح النموذج التالي تسلسل هذه المهارات.

شكل رقم (2) يوضح المهارات الازمة لتعلم القراءة والكتابة .



(السرطاوي، و آخرون، 2009، ص228)

نلاحظ من الشكل رقم (2)بأن الطفل لكي يتعلم عملية القراءة و الكتابة يجب عليه أن يوظف مجموعة من المهارات و القدرات السمعية و البصرية لإتمام هذه العمليات بنجاح و على العموم فإن بداية تعلم هاتين المهارتين يستلزم من الطفل وقتا و جهدا لتذكر هذا

الإقتران بين الرمز و الصوت الذي يمثله في حالة القراءة، و بين الصوت و الرمز في حالة الكتابة.

ومن أهم ما يلاحظ عند المصابين بعسر أو صعوبة القراءة هو بطئهم الشديد في اكتساب مهارة الكتابة. فمن المعروف أن الطفل يكتسب القدرة على الكتابة بشكل تدريجي، حيث يبدأ بالمرحلة العشوائية و التي تشبه عملية الرسم، ثم يتعلم فهم الحركة التي يقوم بها عند نسخ الحروف و الكلمات، ثم ينتقل إلى المرحلة الثانية و هي الكتابة بنفس الطريقة التي يتكلم بها. و في هذه المرحلة يكتسب الطالب العلاقة أو الاقتران بين الحرف المكتوب (الجرافيم) و الصوت المنطوق (الفونيم). بعد ذلك يصل الطفل إلى المرحلة الثالثة و التي تسمى بالمرحلة التمييزية و التي تظهر عادة في الصف الرابع، حيث تختلف الكلمات و الجمل التي يكتبها عن اللغة المحكية بشكل كبير. و في السنين الدراسية اللاحقة يحدث لدى الطفل تطور كبير في الكتابة الإنشائية حيث تظهر لديه الجمل الطويلة و التي تحمل مضمونا و أفكارا معينة يعبر عنها الطفل من خلال استخدام المفردات و العبارات، ورغم الارتباط الموجود بين القراءة و الكتابة، إلا أننا نجد في بعض الحالات من له مستوى جيد في القراءة إلا أنه يعاني من صعوبة الكتابة.