ISSN 2735-4822 (Online) \ ISSN 2735-4814 (print)

The Challenges Facing Teachers of Learning Difficulties When Diagnosing Students with Learning Difficulties

Master. Noha Musleh Al-Khashi
Majmaah University
Nalkhoshi@hotmail.com
Prof. Ahalil bint Ibrahim Al-Kaltham
Department of Curriculum and Teaching Methods, Majmaah University
M.alkaltham@mu.edu.sa

Receive Date :1 June 2024, Revise Date: 8 July 2024,
Accept Date: 9 July 2024.
DOI: 10.21608/BUHUTH.2024.294522.1698
Volume 4 Issue 8 (2024) Pp. 1-45.

Abstract

The primary objective of this study was to identify the challenges that teachers of learning disabilities face when diagnosing students with learning disabilities, as well as to identify proposals made by teachers of learning disabilities to address these challenges and develop the process of educational diagnosis for students with learning disabilities. The study used a mixed approach, "sequential design." Interpretive and the researcher used questionnaire and interview tools to collect data from members of the study population, which is comprised of 492 female teachers with learning difficulties in the city of Riyadh in the Kingdom of Saudi Arabia. The study sample included 163 female instructors, accounting for 33.1% of the overall study population, The study revealed a set of findings, the most notable of which are: There is agreement among members of the study sample on the challenges facing teachers of learning difficulties when pedagogically diagnosing students with learning difficulties, where challenges related to diagnostic tools come in first place, followed by challenges related to the student, and in third place come challenges related to the student's family, followed by challenges related to the teacher, and finally the challenges related to school leadership come as the least of the challenges facing teachers of learning disabilities when diagnosing students with learning disabilities. The findings also revealed a high level of agreement among survey participants about the proposals made by instructors of learning impairments to solve the issues they encounter. They encounter it when diagnosing students with learning disabilities.

Keywords: Challenges - Teachers of learning difficulties - Educational diagnosis for people with learning difficulties

التحديات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

نهى بنت مصلح الخشي
باحثة ماجستير
جامعة المجمعة- المملكة العربية السعودية
Nalkhoshi@hotmail.com
أ. د. أهاليل بنت إبراهيم الكلثم
أستاذ المناهج وطرق التدريس- جامعة المجمعة
M.alkaltham@mu.edu.sa

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة بشكل عام إلى التعرف على التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك التعرف على مقترحات معلمي صعوبات التعلم لمعالجة التحديات التي تواجههم وتطوير عملية التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث اتبعت الدراسة المنهج المختلط "التصميم التتابعي التفسيري"، وقد استخدمت الباحثة أداتي الاستبانة والمقابلة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة والتي بلغت (163) معلمة، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، أبرزها: أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث تأتي التحديات المتعلقة بأدوات التشخيص بالمرتبة الأولى، يليها التحديات المتعلقة بالتلميذ، وبالمرتبة الثالثة تأتي التحديات المتعلقة بأسرة التلميذ، يليها التحديات المتعلقة بالمعلم، وفي الأخير تأتي التحديات المتعلقة بقيادة المدرسة كأقل التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وفي ضوء النتائج قدمت الباحثة العديد من التوصيات منها: استخدام نموذج التشخيص المقترح في الدراسة، وزيادة الدورات التدريبية وورش العمل لمعلمي صعوبات التعلم حول التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك زيادة وعي أولياء الأمور حول الكشف المبكر لصعوبات التعلم لدى الأبناء.

الكلمات المفتاحية: تحديات - معلمي صعوبات التعلم – التشخيص التربوي لذوي صعوبات التعلم

المقدمة:

تعد صعوبات التعلم أحد المشكلات الخفية التي يواجها العديد من الطلاب في الصفوف المدرسية وهي لا تؤثر على المستوى الدراسي فحسب، بل يمتد أثرها على جوانب متعددة من حياة الطالب على شخصيته وتفاعلاته الاجتماعية كونها مرتبطة بمعرفة الفرد لنفسه وطريقة تعلمه واستقباله للمعلومات وتنظيمها ومن ثم استخدامها وتوظيفها أكاديمياً أو مهاريٍ في عملية التخطيط والتنظيم أو اجتماعيًا في التعامل مع الآخرين.

وتركز معظم تعريفات صعوبات التعلم على أربع مظاهر بارزة تتمثل في مشكلات لغوية أو مشكلات في القراءة والكتابة أو مشكلات العمليات الرياضية، بالإضافة إلى أن نمو القدرات العقلية والقدرات الأكاديمية يكون بطريقة غير متوازنة وغير منتظمة ناتجة عن ضعف في وظائف الجهاز العصبي اللامركزي، إلا أن هذه المشكلات لا ترجع إلى أسباب عقلية أو اضطرابات انفعالية (ياسين، 2022م، ص45)

ومن هنا ظهرت أهمية التشخيص كونه الخطوة والركيزة الأولى في التعرف على حالات صعوبات التعلم، وذلك لأنه بناءً عليه يتم اتخاذ قرارات مصيرية وجوهرية مرتبطة بتعلم الطالب وتقديم الخدمات والبرامج العلاجية وفقاً لخصائصه واحتياجاته، فتشخيص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مهمة صعبة للغاية؛ وذلك يرجع إلى طبيعتهم غير المتجانسة فهي متعددة الأبعاد من حيث أسبابها وعوامل حدوثها واختلاف حالة عن الأخرى. (رضوان، 2021م، ص 54)

لذا، فإن وجود هذا التباين والاختلاف يستدعي توافر أدوات ومقاييس دقيقة ومقننة وتتصف بالثبات، وقد ذكر (السرطاوي و السرطاوي، 2013م، ص142) بأنه يجب استخدام أدوات وأساليب تشخيص ثابتة بدرجة كبيرة، وصادقة تحقق الأهداف التي استخدمت لأجلها، ومتنوعة تشمل جميع جوانب الصعوبات التي يعاني منها الطالب متضمنة الجانب المعرفي والانفعالي والنفس حركي.

إن صعوبة التشخيص لا ترتبط بالأدوات فحسب بل وقد ترتبط بالتعامل مع التلاميذ أثناء عملية التشخيص ومحاولة الحصول على استجابات حقيقية، أو مواجهة تحديات ذات العلاقة بأسر التلاميذ ورفضهم خضوع ابناءهم للاختبارات والانضمام للبرنامج وعدم الرغبة في التعاون والمشاركة، فقد أشارت نتائج دراسة (أبوالرب، 2016م، ص91)، التي هدفت إلى التعرف على مشكلات تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التعلم في المملكة إلى وجود مشكلات في تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المحاور الأربعة للاستبانة (بيئة التعلم، المقاييس، الإجراءات قبل التشخيص، الطالب).

لذلك، يسعى البحث الحالي إلى تسليط الضوء على أبرز التحديات وأهمها التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند تشخيص تلاميذهم للكشف عنها وتقديم المقترحات لمعالجاتها من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة:

تشكل مشكلة تشخيص صعوبات التعلم تحدياً كبيراً للمعلمين العاملين في هذا الميدان؛ نظرًا لأن تشخيص صعوبات التعلم يحتاج إلى فهم عميق لاحتياجات وقدرات كل طالب بشكل فردي، وذلك يعود إلى الصعوبة في تحديد سمات ومؤشرات واضحة لذوي صعوبات التعلم، كونهم غير متجانسين في الأعراض وأسبابها وطبيعتها ودرجة حدتها، مما يتطلب مهارات تشخيصية متقدمة وفهم دقيق للعديد من العوامل المتداخلة. كما أن صعوبات التعلم تتنوع بشكل كبير، وقد تكون غير واضحة في المقام الأول، مما يتطلب من المعلمين التفكير الإبداعي واستخدام أدوات تقييم جيدة لتحديد هذه الصعوبات، بالإضافة إلى أن تأثير صعوبات التعلم قد يظهر بأشكال مختلفة على مستوى الأداء الأكاديمي والاجتماعي (Lauren A. Stone et al., 2022).

تكمن أهمية القياس والتشخيص في كونها البوابة التي يمكن التعرف من خلالها على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنهم الطلبة ذوو صعوبات التعلم؛ مما يتطلب توفر الأدوات المناسبة؛ حتى يتمكن المعلمون من التعرف على هؤلاء الطلبة وتقديم الخدمات والبرامج التربوية والتعليمية وفقاً لاحتياجاتهم. (سليمان، البيلاوي، و عبدالحميد، 2013م، ص54).

وتزامناً مع رؤية المملكة العربية السعودية في بناء وطن طموح يتسم بالكفاءة والمسؤولية والأداء العالي على جميع المستويات، والوصول إلى تعليم متميز عالي الجودة قادر على توفير الرعاية لطلاب صعوبات التعلم وجميع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة خلال رحلتهم التعليمية وذلك من خلال "تقديم التجارب والخبرات التعليمية المبتكرة والمصممة خصيصاً لاحتياجات كل طفل، لا سيما الطلاب الموهوبين والأشخاص ذوي الإعاقة من قبل معلمين محترفين" (دليل رؤية 2030). إن هذه الرؤية تتطلب تطوير الخدمات المقدمة للمتعلمين وتحسين عملية التشخيص للوصول إلى الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومعرفة قدراتهم الحقيقية وتقديم الخدمات المناسبة لهم في الوقت المناسب.

ومن هنا برزت مشكلة البحث الحالية للتعرف على التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال تجاربهم وممارساتهم وذلك من أجل فهم أعمق لطبيعة تلك التحديات وتقديم مقترحات لمعالجتها حسب مرئياتهم.

أسئلة الدراسة:

بناء على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:

التعرف على التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية البحث الحالي مما يلي:

1. تسليط الضوء على أهم التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
2. الاستفادة من مقترحات معلمي صعوبات التعلم لمعالجة التحديات التي تواجههم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
3. مساعدة المدارس ووزارة التعليم على تقديم حلول تسهم في مواجهة التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

الحدود البشرية: معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الموضوعية: دراسة التحديات المتعلقة بالتشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والإفادة منها في معالجتها وتقديم مقترحات تطويرية لتحسينها.

الحدود المكانية: مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني لعام 1445هـ/ 2023م.

التعريفات الإجرائية:

معلم صعوبات التعلم: "هو المعلم المؤهل في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس أو أعلى -في مسار صعوبات التعلم– ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم. وكذلك يقدم الاستشارات التربوية لمعلمي التعليم العام فيما يتعلق بتدريس وتقييم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم" (وزارة التعليم، 2020، ص13).

ويعرفه البحث الحالي بأنه: المعلم المؤهل أكاديميًا في مجال صعوبات التعلم يعمل على تقديم الدعم الفردي للطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم من خلال تحليل احتياجاتهم، ثم تصميم وتنفيذ برامج تعليمية مخصصة لتلبية احتياجاتهم الفردية باستخدام أساليب وأدوات تدريس مخصصة لتعزيز تقدم الطلاب ودعم نموهم الأكاديمي والشخصي.

صعوبات التعلم: هي اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمّن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط) والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية (وزارة التعليم، 1437، ص.10).

وتعرفها الدراسة الحالية بأنها: هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات يواجها الطالب عند اكتساب المهارات التعليمية المرتبطة بالذاكرة والادراك والانتباه والتفكير والقراءة والكتابة والرياضيات تؤدي إلى تدني تحصيل الطالب والتي لا تكون ناتجة عن إعاقة عقلية أو حسية أو عوامل نفسية أو اجتماعية.

التشخيص التربوي: يعرف التشخيص بأنه "إجراء تقويمي عميق يهدف إلى معرفة احتمالية وجود صعوبات في التعلم لدى الطالب من خلال تطبيق أدوات القياس الخاصة بصعوبات التعلم، وفي حال وجود صعوبات التعلم فإنه يحدد طبيعتها واقتراح الإجراءات والتوصيات المناسبة للحد من آثارها" (وزارة التعليم، 2015، ص.50).

ويعرفه البحث الحالي بأنه: عملية جمع المعلومات وإجراء الاختبارات الرسمية أو غير الرسمية بالمشاركة مع الأطراف ذات العلاقة، للتعرف على الصعوبات والمشكلات التي يعاني منها الطالب؛ لتقرير وجود صعوبات التعلم من عدمه ومن ثم اتخاذ القرارات المناسبة حسب حالة الطالب واحتياجه.

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: صعوبات التعلم:

1) مفهوم صعوبات التعلم:

يعد مجال صعوبات التعلم من أكثر مجالات التربية الخاصة التي نمت بصورة سريعة ولاقت اهتمامًا واسع النطاق؛ حيث إن أعداد التلاميذ الذين يصنفون على أنهم ضمن هذه الفئة في زيادة مستمرة؛ مما جعلهم يمثلون أكثر الفئات في مجال التربية الخاصة؛ لذا فإن وجود تعريف مقبول ومحدد لمصطلح صعوبات التعلم يعد أمرًا جوهريًّا للدراسة في هذا المجال؛ فدون هذا التعريف لا يستطيع المتخصصون والمربون التعرف على من يعانون ومن لا يعانون من صعوبات التعلم؛ ولذلك بذل المتخصصون جهداً كبيراً وقاموا بمحاولات عديدة للتوصل إلى تعريف محدد ومقبول لصعوبات التعلم يمكن أن ينطوي تحته كل تلميذ يتعرض لإحدى الصعوبات (سعدات، 2014).

ويعد من الصعوبة بمكان الوصول إلى تعريف لصعوبات التعلم يتصف بالشمولية والدقة بموافقة وقبول مختلف الفئات في ميدان الطب، وميدان علم النفس، وميدان التربية، وبقية ميادين التخصصات المختلفة؛ لذا فقد يكون من المناسب استعراض أبرز التعاريف المختلفة لصعوبات التعلم بهدف إعطاء فكرة شاملة عن المفهوم (لالوش، 2022).

ويشير مصطلح صعوبات التعلم إلى اضطراب أو خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المرتبطة بفهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ويتجسد هذا الاضطراب في نقص القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الإملاء، أو إجراء العمليات الرياضية، وتتزامن الاضطرابات المذكورة أعلاه مع بعض الإعاقات، مثل قصور الإدراك الحسي، وإصابة الدماغ، والخلل البسيط في وظائف المخ، وصعوبة القراءة (Dyslexia)، وعدم القدرة على تطوير مهارات التعبير بالكلام والحبسة النمائية (Aphasia)، كما أن مشكلات التعلم الناتجة عن ذلك لا تعود إلى إعاقات أخرى حسية، أو حركية، أو فكرية، أو اضطرابات انفعالية، بالإضافة إلى أنها لا تعود أيضاً إلى ظروف بيئية، ثقافية، واقتصادية، أو إلى قلة الذكاء (البتال، ٢٠١٧).

ويشير أبو نيان (2020) إلى أن التعريف المعمول به في المملكة العربية السعودية يوصف بأنه تعريف إجرائي أكثر من كونه تعريفاً نظريًّا؛ حيث يتضمن العناصر الآتية:

1) اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات الفكرية.
2) اضطراب في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة.
3) اضطراب في الاستماع، أو التفكير، أو الكلام.
4) اضطراب في القراءة والإملاء والرياضيات.
5) ألا تكون الإعاقات الأخرى كالعوق السمعي، أو البصري، أو العقلي، أو غيرها سبباً في هذا الاضطراب.

2) الفرق بين صعوبات التعلم والفئات الأخرى المتداخلة معها:

يذكر أبو شعيرة وغباري (2015) بعض الجوانب التي يمكن من خلالها التفريق بين الأفراد ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من بطيء التعلم والمتأخرين دراسيًّا؛ حيث يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (1) الفرق بين صعوبات التعلم والفئات الأخرى المتداخلة معها

وجه المقارنة	ذوي صعوبات التعلم	بطيء التعلم	المتأخرين دراسيًّا
جانب التحصيل الدراسي	مستوى منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الرياضيات- القراءة - الإملاء).	مستوى منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب.	منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح، أو مشكلة صحية.
جانب سبب التدني في التحصيل الدراسي	اضطراب في العمليات الذهنية كالانتباه، والذاكرة، والتركيز، والإدراك.	انخفاض معامل الذكاء.	عدم وجود دافعية للتعلم.
جانب معامل الذكاء (القدرة العقلية)	عادي أو مرتفع معامل الذكاء من 90 درجة فما فوق.	يعد ضمن الفئة الحدية معامل الذكاء (70–84) درجة.	عادي غالبًا من 90 درجة فما فوق.
جانب المظاهر السلوكية	عادي وقد يصحبه أحياناً نشاط زائد	يصاحبه غالبًا مشكلات في السلوك التكيفي (مهارات الحياة اليومية والتعامل مع الأقران).	مرتبط غالبًا بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة.

وجه المقارنة	ذوي صعوبات التعلم	بطيء التعلم	المتأخرين دراسيًّا
جانب الخدمة المقدمة لهذه الفئة	برامج صعوبات التعلم والاستفادة من أسلوب التدريس الفردي.	الفصل العادي مع بعض التعديلات في المنهج.	دراسة حالته من قبل المرشد الطلابي في المدرسة.

وترى الباحثة أن التفريق بين فئة ذوي صعوبات التعلم وغيرها من فئات التربية الخاصة أمر ضروري لضمان توجيه الخدمات بشكل صحيح وفي التوقيت المناسب وبالقدر الملائم؛ حيث إن الخلط بين تلك الفئات بعضها البعض وضَعف قدرة المعلم أو الأخصائي على التمييز بينها يؤدي إلى حدوث أخطاء وقصور في تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقويم التدخلات المقدَّمة للأفراد.

3) تصنيف صعوبات التعلم

نظراً لتعدد التعاريف على اختلاف البيئات المحلية والإقليمية والعالمية التي خاضت في تحديد مفهوم صعوبات التعلم؛ فقد نتج عن ذلك تعدد وتنوع في تصنيفات صعوبات التعلم تبعًآ لهذا التعدد والتنوع في المنطلقات التي ارتكز عليها الباحثون؛ حيث إن هناك مَن ركز على الجانب الطبي، وهناك مَن ركز على الجانب الفسيولوجي، والجانب النيورولوجي، فضلًا عن التعاريف التربوية وتعاريف الهيئات والمؤسسات المتخصصة أو المهتمة بالمجال (لالوش، 2022).

وترى الباحثة أن أهمية تصنيف صعوبات التعلم مردُّها إلى ما يترتب على عملية التصنيف من تيسير دراسة تلك الصعوبات، وتخيُّر أنسب طرائق وأدوات التشخيص، وتصميم وتنفيذ وتقويم الممارسات التدخلية ذات الصلة؛ حيث إن لكل صعوبة من الصعوبات طبيعة خاصة تميزها عن بقية الصعوبات وهو ما يستدعي مراعاة ذلك في مختلف مراحل التعامل معها بدءًا من مرحلة التحديد والتعرف والتشخيص مرورًا بمرحلة تصميم وتنفيذ التدخلات الملائمة وانتهاءً بمرحلة تقويم أثر البرامج المقدَّمة واتخاذ القرارات اللازمة بناءً على ذلك.

4) العوامل المسببة لصعوبات التعلم:

يرى أبو شعيرة وغباري (2015) أن أسباب صعوبات التعلم تختلف باختلاف الاتجاهات المعرفية لها سواء كانت تربوية أو طبية أو نفسية أو بيئية أو وراثية. ويمكن تلخيص الأسباب في: (1) أسباب فيزيولوجية؛ كأن تكون لدى الوالدين صعوبة في تعلم القراءة فيصبح وجود صعوبات تعلم لدى الأطفال أمرًا واردًا. (2) عوامل نفسية وعقلية كوجود اضطراب في الإدراك الحسي، والتذكر، وصياغة المفاهيم، وتذكر المادة، وتنظيم الأفكار... إلخ. (3) عوامل تربوية كمشكلات التعليم المختلفة، والفروق الفردية، والمنهاج الواحد، واختلاف طرق التدريس... إلخ. (4) عوامل بيئية كعدم وجود تعزيز ونقص التغذية الراجعة، والفقر والحرمان المادي، وسوء التغذية، وعدم وجود نماذج أبوية أو تعليمية كنماذج التعلم خلال نمو الطفل المبكر... إلخ.

وترى الباحثة أن الوقوف بشكل دقيق على السبب الكامن وراء معاناة التلميذ من صعوبات التعلم ليس أمرًا جوهريًّا بالنسبة لمعلمي التربية الخاصة والعاملين مع ذوي صعوبات التعلم؛ حيث إن معرفة السبب لا تعود بالنفع ولا تنعكس إيجاباً على ممارساتهم المهنية مع التلميذ كما قد يتصور البعض؛ فالمهم بالنسبة لهم هو الكشف عن احتياجات هذا التلميذ في الوقت الراهن والعمل على إشباعها في ضوء ما تسمح به إمكاناته، بالإضافة إلى أن ميدان صعوبات التعلم ما زال بحاجة ماسة إلى توفير الاختبارات والفحوص والإجراءات الدقيقة التي يمكنها تحديد الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم تحديدًا واضحًا وقاطعًا؛ ومن ثم فإن الانشغال بالبحث عن الأسباب ينبغي ألا يصرف انتباه المهنيين عن ضرورة استثمار الوقت في تصميم وتنفيذ وتقويم التدخلات الملائمة لأفراد تلك الفئة.

5) المداخل والنماذج المفسرة لصعوبات التعلم

5 – 1) نظرية جتمان (Getmen, 1965) البصرية الحركية:

أوضح (Lerner, 2000) أن هذه النظرية اهتمت بمظاهر النمو البصري-الحركي وعلاقته بالتعلم؛ حيث تنطلق من قدرة الطفل على اكتساب المهارات الحركية الإدراكية في مراحل متتابعة متطورة، وكل مرحلة من هذه المراحل تعتمد على سابقتها وهذه المراحل هي: (أ) نمو جهاز الاستجابة الأولى، (ب) نمو جهاز الحركة العامة، (ج) نمو جهاز الحركة الخاصة المسؤول من الحركات التي تعتمد على المرحلتين السابقتين، (د) نمو الجهاز الحركي–البصري، (هـ) نمو الجهاز الحركي–الصوتي، (و) الذاكرة السمعية البصرية والحركية، (ز) الإدراك البصري، (ح) الإدراك الفردي للمفاهيم المجردة والتمييز والنمو العقلي. ولا بد من التعلم الكافي لكل مرحلة من المراحل المذكورة، وإتقانها وممارستها بشكل جيد قبل الانتقال إلى المرحلة التالية.

5 – 2) نظرية كيفارت (Kephart) في الإدراك الحركي:

أشار الجوالدة والقمش (2012) إلى أن هذه النظرية قد ركزت على دراسة ثبات النمو الإدراكي-الحركي للطفل وقد اعتمدت على مبادئ علم نفس النمو؛ فالطفل يبدأ بتعلم ما في العالم من حوله من خلال الحركة في بيئته وهذا السلوك الحركي يعد متطلبًا للتعلم فيما بعد، فالطفل أثناء عملية نموه الطبيعي يكتسب أشكالاً متنوعة من الحركة يمكنه أن يطور من خلالها تعميمات حركية وبناء على هذه التعميمات الحركية يبني الطفل تركيبًا معرفيًّا (Perceptual). وهناك أربعة تعميمات حركية يمكن أن تساعد الطفل على النجاح المدرسي هي: (أ) المحافظة على ثبات جسمه واتزانه بوجود قوة الجاذبية الأرضية أثناء حركته وانتقاله. (ب) التعميمات الحركية، مثل: قبض الأجسام وتركها للتعرف على خصائصها. (ج) الانتقال، ويتضمن حركات الزحف والمشي والركض والقفز، بهدف استكشاف بيئته ومحيطه، وتمييز العلاقات بين الأشياء في هذا المحيط. (د) القوة الدافعة وتشتمل على حركات الاستقبال والدفع للأشياء الموجودة في محيط الطفل كالإمساك بهذه الأشياء ودفعها وسحبها والرمي والضرب.

5 – 3) النظرية العصبية:

تتضمن هذه النظرية الخلل الوظيفي أو إصابة الدماغ كتفسير لصعوبات التعلم؛ حيث ترى هذه النظرية أن إصابة الدماغ، أو خلل الدماغ البسيط من الأسباب الرئيسة لحدوث صعوبات التعلم؛ إذ يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج الدماغ إلى ظهور سلسلة من جوانب التأخر في النمو خلال مرحلة الطفولة المبكرة وصعوبات في التعلم المدرسي بعد ذلك، في حين أن خلل الدماغ الوظيفي يمكن أن يؤدي إلى تغير في وظائف معينة تؤثر على مظاهر معينة من سلوك الطفل أثناء التعلم مثل عسر القراءة واختلال الوظائف اللغوية (كامل، 1988).

5 – 4) نظرية الذاكرة:

تعرف الذاكرة بأنها المقدرة على تخزين الأحاسيس والإدراكات واسترجاعها والتي تمت تجربتها سابقًا عندما لا يكون الحافز الذي أثارها موجودًا وهي تتألف من ثلاثة أقسام وهي: (أ) وحدة استقبال المعلومات وتصنيفها. (ب) وحدة تخزين المعلومات والاحتفاظ بها. (ج) وحدة استرجاع المعلومات واستدعائها. ويواجه الطلاب ذوو صعوبات التعلم صعوبة في تذكر الأشياء والمشكلة لا تكمن في الذاكرة طويلة المدى أو قصيرة المدى، ولكن المشكلة هي الصعوبة في امتلاك قدرات الذاكرة الطبيعية، وقد لوحظ أن أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم يكون ضعيفاً في الامتحانات التي تتطلب ذاكرة مثل الإدراك الكلمات والأرقام والحقائق) وعلى المعلم أن يراعي ذلك أثناء التدريس والامتحانات، ومن العوامل التي تؤثر على

الذاكرة، شدة الانتباه عند الطالب، وطبيعة المادة في الموضوع، ومقدار التمرين والتعلم الزائد (سهيل، 2012).

5 – 5) النظرية الإدراكية:

يعرف الإدراك بأنه: القدرة على تمييز المعلومات الحسية؛ إذ يستطيع العقل تمييز الاستثارات الحسية، ومن المهم أن يعرف المعلم أن الإدراك مهارة مكتسبة (متعلمة) وأن للمعلم دورًا مهمًّا في إدراك الطفل من خلال طرق التدريس التي يتبعها؛ إذ يمكنه التعديل في تلك الطرق والأساليب التدريسية في غرفة الصف، بما يتناسب مع قدرات الطفل الإدراكية وحسب النظرية الإدراكية تصنف صعوبات الإدراك إلى فئات رئيسة، منها: (أ) تداخل أنظمة الإدراك بحيث يصبح هناك تداخل بين المعلومات القادمة عن طريق الحواس المختلفة. (ب) الإدراك الكلي أو الجزئي؛ فبعض الأطفال يدركون الأشياء بالطريقة الكلية والبعض الآخر يدركونها بالطريقة الجزئية، وفي النشاطات التعلمية يحتاج الطالب إلى نوعي الإدراك لإتقان القراءة والكتابة. (ج) الإدراك البصري، وهو مهم للقراءة بيد أن بعض الأطفال يواجهون صعوبة في التمييز البصري لرسومات الجغرافيا والصور مثلًا، والبعض الآخر ينجحون في هذه المهمة إلا أنهم يخفقون في تمييز الحروف والكلمات وبالتالي الكتابة. (د) الإدراك السمعي؛ حيث يواجه الطفل صعوبة في استكشاف أوجه الشبه والاختلاف في درجة الصوت وارتفاعه وبعده، ومدته. (هـ) الإدراك اللمسي؛ إذ تعطي حاسة اللمس للطفل معلومات عن البيئة التي يوجد فيها، فالأطفال الذين يعانون من خلل في حاسة اللمس، يواجهون صعوبات في أداء المهمات التي تحتاج إليها هذه الحاسة، كاستخدام السكين والشوكة والملعقة أو مهارة الكتابة أو مهارة التقاط الأشياء الصغيرة أو أداء أية مهمة تتطلب تناسقًا في استخدام الأصابع (السرطاوي وآخرون، 2001).

5 – 6) نظرية التعلم الاجتماعي:

هذه النظرية تركز على دور الوالدين والمدرسين والأقران في نمو شخصية الطالب، وفي اكتسابه المعارف والمهارات والعادات واهتمت بالتعلم الاجتماعي بين الطالب وأقرانه، وبين الطالب والمدرسة، أكثر من اهتمامها بطريقة التعلم ونظامه، فمن خلال هذا التفاعل تنمو شخصيته من مرحلة البحث عن اللذة وتجنب الألم إلى السعي لإثبات الكفاءة والجدارة إلى تجنب الإخفاق، وذلك بحسب خبراته مع الآخرين، فإن أدرك التقبل والتشجيع على الإنجاز، توقع النجاح وسعى لإثبات كفاءته وجدارته، وإن أدرك النبذ والإهانة توقع الإخفاق وسعى إلى تجنبه، والعديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يفتقرون لهذه المهارات على الرغم من أنهم قد يكونون في مستوى الطفل العادي أو أعلى منه في جوانب كثيرة، مثل: الذكاء اللفظي إلا أنهم يخفقون في أداء المتطلبات الاجتماعية الأساسية للحياة اليومية، ومن الملاحظ أنهم يميلون إلى تعميم خبرات الإخفاق على مواقف كثيرة، في حين لا يميلون إلى تعميم خبرات النجاح، لذا يجب توفير ظروف النجاح لديهم وتشجيعهم على المثابرة في بذل الجهد من أجل النجاح في المدرسة والبيت والمجتمع من حولهم (القمش، 2017؛ النجار، 2017).

5 – 7) نظرية الألعاب اللغوية لـ (Wittgenstein):

طرح (Timmons, 2006) تفسيرًا لصعوبات التعلم في ضوء نظرية الألعاب اللغوية لـ(Wittgenstein)؛ حيث انطلق من إمكانية فحص صعوبات التعلم كظاهرة اجتماعية. وتتمحور هذه النظرية حول أن الدور المركزي للغة لا يتحدد من خلال العلاقة مع العالم المادي، ولكن من خلال الاستخدام. وأن اللغة ليست شيئًا واحدًا، بل هي ممارسات متعددة. وتتكون اللغة مما يسميه (Wittgenstein) "الألعاب اللغوية"؛ فاستخدام اللغة يخضع لقواعد، وهذه القواعد يجب تعلمها. إن العالم الاجتماعي، على جميع مستوياته، من اللقاء الفردي بين شخصين، إلى المؤسسات والمجتمعات، يتكون من عدد من الألعاب اللغوية. ولكي نصبح فاعلين اجتماعيين أكفاء، لنتمكن من العيش في هذا العالم، نحتاج إلى

أن نكون لاعبين أكفاء في هذه الألعاب. ومن هذا المنطلق فإن إحدى الطرق التي نعرف من خلالها أن شخصًا ما يعاني من صعوبات تعلم ربما ترجع إلى افتقاره إلى المهارة في تنفيذ هذه الألعاب اللغوية؛ فالأشخاص ذوو صعوبات التعلم ليسوا ماهرين مثل غيرهم في ذلك.

المحور الثاني: التلاميذ ذوو صعوبات التعلم:

يشير أبو نيان (2020) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين لديهم قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو التهجئة، أو الكتابة، أو أداء العمليات الحسابية، وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إصابة في المخ أو إلى الخلل الوظيفي في المخ، ولكن لا يعني وجود حرمان بيئي أو ثقافي.

ويعرفهم العتيبي ومنصور (2021) بأنهم: "التلاميذ الذين تم تشخيصهم بصعوبات التعلم والذين يعانون من اضطراب في إحدى العمليات النفسية الأساسية ويظهر كصعوبة في فهم واستخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، مثل: المهارات الاكاديمية كالقراءة، أو الكتابة، أو التهجئة أو الحساب، بناءً على قواعد تشخيص صعوبات التعلم والمستخدمة بوزارة التعليم".

1) خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

حظي موضوع خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم باهتمام بالغ، وبما أنهم ليسوا مجموعة متجانسة؛ لذا يصعب الحديث عن الخصائص التي يتصف بها كل تلميذ ذي صعوبات تعلم. إلا أن صعوبات التعلم وبشكل عام تستنفذ جزءًا كبيرًا من الطاقات العقلية والانفعالية للفرد، وتسبب له اضطرابات انفعالية أو توافقية تترك بصماتها على مجمل شخصيته، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق: الشخصي، والانفعالي، والاجتماعي. فالمشكلة الرئيسة لدى هؤلاء الطلبة تكمن في استمرار افتقارهم إلى النجاح؛ مما يؤدي إلى مزيد من سوء التوافق وانخفاض صورة الذات (أبو الديار، 2012).

ومن خلال الاطلاع على بعض الأدبيات الَّتِي تناولت خَصَائِص التَّلاَمِيذ ذوي صُعُوبَات التعلم، مثل: البحيري، أبو الديار، وريد (2014)؛ أبو شعيرة وغباري (2015)؛ الصمادي والشمالي (2017)؛ النجار (2017) تمكنت الباحثة من استخلاص الخصائص العامة لذوي صعوبات التعلم على النحو الآتي:

- يواجه بعض التلاميذ صعوبة في بعض مهام الذاكرة.
- قصر فترة الانتباه إذ إن التلميذ لا يستطيع تركيز انتباهه في موضوع واحد مدة طويلة؛ خاصة إذا كان موضوع الانتباه حديثًا شفهيًا.
- صعوبة في إدراك أصوات اللغة.
- صعوبة في تكوين الكلمات والجمل.
- صعوبة في التمييز البصري عند القراءة خاصة بين الحروف والكلمات المتشابهة.
- لا يوجد لديهم وعي صوتي (أو حساسية لأصوات اللغة) مما يتسبب في صعوبة التمييز بين الأصوات اللغوية المتشابهة، وصعوبة في إدراك القوافي أو السجع والكلمات المتشابهة (سواء في بدايات أصواتها أو نهاياتها) بصورة عامة.
- صعوبة في دمج الأصوات اللغوية لتشكل كلمة واحدة.
- صعوبة في تحليل الكلمات إلى أصواتها.
- صعوبة تعرف شكل الحرف أو صوته.
- القراءة البطيئة كلمة كلمة دون ربط الكلمات في جملة واحدة مما يسبب عدم فهم المعنى.

- فقدان المكان أثناء القراءة (لا يعرف التلميذ عند أي كلمة توقف، أو يخطئ وينظر إلى السطر الخطأ).
- انخفاض مستوى الطموح.
- نقص الدافعية للإنجاز.
- اتجاهات سالبة نحو الذات والآخرين.
- ضعف الثقة بالنفس.
- زيادة الشعور بالقلق.
- الافتقار إلى التعزيز.
- العجز عن مسايرة الأقران.
- تجنب أداء المهام خوفًا من الإخفاق.

وترى الباحثة أن الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم تعد بمثابة موجهات حاكمة ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند التعامل مع أفراد تلك الفئة؛ حيث إن هذه الخصائص تؤثر في كافة مراحل وخطوات العمل مع حالات ذوي صعوبات التعلم بدءًا من التخطيط لتقديم الدعم والتدخل مرورًا بتنفيذ البرامج وتطبيق الأنشطة وتفعيل الإستراتيجيات وانتهاءً بعملية التقويم الشامل لكافة الجهود المبذولة واتخاذ القرار المناسب بناءً على ذلك؛ فالمعلم الذي يعي جيدًا خصائص تلاميذه ذوي صعوبات التعلم يُحسن التخطيط في ضوء الاحتياجات التربوية والنفسية والانفعالية الأكثر إلحاحًا بالنسبة لهم، ثم يضع نصب عينيه تلك الخصائص لترشده أثناء عملية التنفيذ على نحو يضمن له تحقيق أكبر قدر من المكاسب بأقل وقت وجهد ما أمكن، وهو لا يغفل عند تقويم عمله هذا عن الرجوع إلى تلك الخصائص لمساعدته في تفسير ما آلت إليه الأمور بحيث تصبح تقديراته وأحكامه موضوعية قدر الإمكان ومنطلقة من ومستندة على وعي بطبيعة تلك الفئة وآليات التعامل معها بشكل صحيح.

المحور الثالث: محكات تشخيص صعوبات التعلم:

قدم دليل معلم/معلمة صعوبات التعلم (وزارة التعليم، 2015) مزيدًا من التوجيه لتحديد صعوبات التعلم. تحدد هذه المعايير الصعوبات على أنها صعوبات التعلم عندما يكون هناك عدم اتساق بين القدرة العقلية ونتائج التعلم، وعندما يتم استبعاد التحديات الأخرى التي قد تكون مسؤولة عن هذه الصعوبات، وعندما تكون هناك حاجة واضحة لخدمات التربية الخاصة.

وتشير الدراسة التحليلية التي أجراها علوطي وعريوة (2022) إلى أن دراسة فئة صعوبات التعلم تحتاج إلى تشكيل أو تطبيق بطارية؛ أي مجموعة من الاختبارات والمقاييس التي تتضمن قياس مختلف النواحي السلوكية والانفعالية... إلخ بالإضافة لقياس مستوى تحصيل التلميذ، وقياس ذكائه، وقد تختلف محتويات تلك البطارية من دراسة لأخرى ومن باحث لآخر ومن طرح لآخر في تناول فئة صعوبات التعلم، ويمكن تناولها كمايلي:

1) محك الاستبعاد:

وهو أن يستبعد المحك أيًّا من الحالات التي تؤدي إلى تأخر نمائي أو فشل دراسي من أسباب صعوبات التعلم. كذلك يستبعد وجود حرمان بيئي أو ثقافي في محيط الطالب من أسباب وجود صعوبة تعلُّمية، إضافة إلى وجود إعاقة أخرى مصاحبة قد تؤدي إلى إعاقة مسيرة الطالب التعليمية مثل الإعاقة العقلية، الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية، الاضطرابات الانفعالية، وغيرها من الإعاقات (سعدات، 2014)، ويعتمد هذا المحك في التشخيص على استبعاد الحالات التي يرجع فيها سبب القصور التحصيلي

أو صعوبات التعلم إلى إعاقات عقلية، أو حسية "سمعية–بصرية–حركية"، أو اضطرابات انفعالية شديدة، أو حالات نقص فرص التعليم أو الحرمان البيئي الاجتماعي والاقتصادي والثقافي؛ وذلك لأن هذه الإعاقات والاضطرابات قد تُصنَّف بشكل غير دقيق ضمن فئة ذوي صعوبات التعلم (العدل، 2013).

2) محك التباعد:

يُقصَد بالتباعد أن يُظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم تباعدًا دالًّا في نمو العديد من العمليات السيكولوجية الأساسية كالانتباه والإدراك والتفكير والتذكر وغيرها، وكذلك يُظهرون تباعدًا في النمو العقلي العام أو الخاص والتحصيل الدراسي؛ مما يتسبب في حصولهم على درجات أقل من زملائهم في الفصل الدراسي رغم نسبة ذكائهم المتوسطة فأعلى (سعدات، 2014).

وفي هذا السياق، ترى الباحثة الحالية عدم الاكتفاء بتطبيق محك التباعد فقط عند اتخاذ قرار بتشخيص التلميذ على أنه من ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك نتيجة لعدم دقة هذا المحك وإغفاله للعديد من الخصائص السلوكية التي يتسم بها الطلبة ذوو صعوبات التعلم، والتي يجب أن تؤخذ في الحسبان عند تقرير الأهلية للالتحاق ببرنامج صعوبات التعلم، فضلًا عن ضرورة مراعاة تلك الخصائص عند إعداد وتنفيذ برامج التدريس العلاجي المقدمة لهؤلاء الطلبة، كما أن عملية تحديد وتشخيص ذوي صعوبات التعلم تستلزم الرجوع إلى عدة مصادر للحصول على البيانات اللازمة لإصدار مثل هذا الحكم، وينصح بالاعتماد على آراء فريق تقييم متعدد التخصصات يضم عدة أطراف مثل: الوالدين، ومعلم التعليم العام المسؤول عن الفصل، وأخصائي أو معلم التربية الخاصة، والأخصائي النفسي، والأخصائي الاجتماعي، والطبيب.

3) محك التربية الخاصة:

حيث يُظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم احتياجًا حقيقيًّا لخدمات التربية الخاصة تتمثل في: الخطة التربوية الفردية، الوسائل التعلمية، الخطة الإستراتيجية، وغيرها من التعديلات الضرورية لضمان تلقي الطالب ذي صعوبات التعلم تعليمًا مناسبًا لقدراته يضمن نجاحه في تخطي الصعوبة التعلُّمية التي لديه (سعدات، 2014).

4) محك الاستجابة للتدخل:

يقوم هذا المحك على استخدام عمليات متعددة المراحل أو المستويات (multi-tiered process)، يتم من خلالها التعامل مع أعراض صعوبات التعلم التي يبديها الطلاب، والتي تتزايد كثافتها مع الزمن، في ظل استخدام أساليب التقويم الملائمة (الزيات، 2015أ)، ويرى عدد من الباحثين مثل سليمان (2018)؛ (Al Otaiba, Rouse, & Baker, 2018) أن ظهور محك الاستجابة للتدخل يعزى بدرجة كبيرة إلى تنامي الوعي بمشكلات وحدود وآثار استخدام المحك التقليدي أو الطريقة الشائعة في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهي ملاحظة وجود تباعد حاد أو فجوة كبيرة بين قدرة التلميذ كما تعبر عنها نسبة الذكاء، وأدائه كما يتضح من درجات التحصيل الأكاديمي، وهو ما يعرف بمحك التباعد.

فقد هيَّأت الانتقادات التي وُجِّهَتْ لمحك التباعد دعمَ ومساندةَ الكثير من الباحثين والممارسين والمنظمات المهنية المتخصصة لمحك الاستجابة للتدخل (Response to Intervention) (RTI)(الزيات، 2015أ)؛ ويقصد بالاستجابة للتدخل معدل التقدم الذي يحرزه الطالب خلال مرحلة التدخل نتيجة الآليات التي يقوم عليها التدخل، وهذا المعدل يمثل الفرق الدال بين الأداء قبل التدخل والأداء بعده (الزيات، 2015أ)؛ لذا يتم استخدام بيانات ومعلومات وآليات الاستجابة للتدخل لتعديل نمط التدخل ومحتواه وآلياته وتكراره وكثافته ومعدله (الزيات، 2016).

وعرف البلوي (2019) محك الاستجابة بأنه: "مجموعة من الإجراءات والتدخلات التي يقوم بها معلم التربية العامة أو معلم صعوبات التعلم مع التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم، ويهدف إلى

التعرف عليهم وتحديدهم قبل إحالتهم إلى برامج وخدمات التربية الخاصة، وتقديم خدمات الدعم الإضافي وفق مستويات مختلفة من الدعم".

بينما عرَّف الجعيدي (2020) محك الاستجابة للتدخل بأنه "مدخل متدرج ذو مستويات متعددة يقوم بتوفير ممارسات تدريسية وتدريبية مستندة إلى نتائج البحث العلمي، وتقديم تدخلات علاجية عالية الجودة تلائم احتياجات التلاميذ مع المتابعة المستمرة لمعدلات تقدمهم، وتوظيف هذه البيانات في اتخاذ القرارات المناسبة حول حالة كل تلميذ على حدة"، في حين عرَّفه العتيبي ومنصور (2021) بأنه: "نموذج كيفي يقدم تدخلات مكثفة بأساليب واستراتيجيات ذات جودة عالية ضمن عدة مستويات بشكل جماعي أو فردي قبل عملية التقييم بهدف الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم".

ويختلف المدى الزمني الذي يجب أن يظلَّ خلاله تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل باختلاف عدد من المتغيرات مثل: نمط الصعوبة أو القصور، عُمْر الطفل، مستوى صفه، فيزداد المدى الزمني للتدخل مع زيادة حدَّة الصعوبة وكِبَر عُمْر الطالب وبلوغه لمستوى الصفوف الأعلى، ويقل المدى الزمني للتدخل مع انخفاض مستوى الحدة، وصغر العمر أو الصف، وتحقيقه لمعدلات أعلى من التحصيل الأكاديمي. ويستمر التدخل طالما كان الطالب يحقّق تقدمًا إيجابيًّا أو يستجيب على نحوٍ إيجابي مع استمرار التدخلات، كما يجب تعديل هذه التدخلات إلى أخرى أكثر ملاءمة إذا كان تقدم الطالب أقل من المستهدف (الزيات، 2015أ).

الدراسات والبحوث سابقة:

من خلال دراسة الحالة النوعية قامت دراسة (Chambers, 2020) باستكشاف تصورات المعلمين حول كيفية تأثير الاستجابة للتدخل (RTI) على عملية الإحالة لخدمات التربية الخاصة، وتحديد المعوقات والتغييرات المحتملة لاستخدام الاستجابة للتدخل (RTL). تم جمع البيانات من مقابلات شبه منظمة مع 10 معلمين من منطقة مدرسية واحدة تستخدم الاستجابة للتدخل (RTL) في الفصل الدراسي. تضمنت نتائج الدراسة خمسة مواضيع ناشئة: تبدو الإحالات إلى الاستجابة للتدخل (RTL) ذات طبيعة ذاتية، وفرص التدريب على تطبيق الاستجابة للتدخل (RTL) ضئيلة أو منعدمة، وكانت قيود الوقت هي العائق الرئيس أمام الاستجابة للتدخل (RTL). هذه النتائج لها آثار تشمل تحسين التدريب لزيادة فهم كيفية حاجة المدارس لتحسين تدريب المعلمين والإداريين الآخرين على تنفيذ الاستجابة للتدخل (RTL)، فضلًا عن اكتساب المعلمين القدرة على فهم التحديات والمعوقات التي تحول دون استخدام الاستجابة للتدخل (RTL) بشكل أفضل.

وأجرى (Carrera, 2020) دراسة لفحص مشكلة عدم الدقة في تطبيق الاستجابة للتدخل (RTL)، مما قد يؤدي إلى زيادة في إحالات التربية الخاصة، وسعت الدراسة للحصول على فهم أفضل للاحتياجات المتصورة للمعلمين لتنفيذ الاستجابة للتدخل (RTL) بإخلاص. ركزت أسئلة الدراسة على تنفيذ (RTL) وتصورات المعلمين فيما يتعلق بالإخلاص في تنفيذ (RTL) في الفصل الدراسي. كان المشاركون 10 معلمين ابتدائي من 6 مدارس مختلفة. جُمِعت البيانات من خلال مقابلات شبه منظمة مع المعلمين العشرة الذين يستخدمون (RTL) في الفصل الدراسي، وحُلِلت من خلال ترميز مسبق ومفتوح وموضوعي. وتضمنت النتائج موضوعات مشتركة تتعلق بالحاجة إلى التطوير المهني، بما في ذلك المعرفة والمبادئ التوجيهية الواضحة والموارد والتدريب. بناءً على النتائج، تم إنشاء مشروع لتطوير التطوير المهني لمدة 3 أيام للمعلمين في المنطقة، جنبًا إلى جنب مع مجتمعات التعلم المهنية لدعم المعلمين بعد التدريب والتدريب الفردي لاحتياجات المعلمين المحددة لتحسين تنفيذ (RTL) بأمانة.

وسعت دراسة العتيبي ومنصور (2021) إلى التعرف على معوقات ممارسة نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر معلمي صعُوبات التَعلم في المدارس الابتِدائية بمدينة الجبيل، والتعرف على الفروق بين معلمي صعُوبات التَعلم فيما يواجهونه من معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل تبعاً لمتغير

(النوع-عدد سنوات الخبرة) وتكوّنت عينة الدراسة من (37) معلماً ومعلمةً من معلمي ومعلمات صـعُوبـات التَـعلم، واستخدمت الاستبانة بوصفها أداة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي وأظهرت النتائج: أن أبرز المعوقات التي تحول دون تطبيق نموذج الاسـتجابـة للتدخل من وجهة نظر معلمي ومعلمات صـعُوبـات التَـعلم، في بُعد إعداد المعلم تمثلت في أنّه لا يمتلك المعلمون المعرفة الكافية لكيفية تطبيق نموذج الاسـتجابـة للتدخل، وفي بُعد المنهج المدرسي تمثلت في أنّه لا يتم مراقبة التقدم في الممارسات المهمة لتقييم الأداء الأكاديمي للتلاميذ، وفي بُعد البيئة التعليمية تمثلت في أنّه لا تتوفر مقاييس مقننة مبنية على المنهج للمساعدة في تقييم التلاميذ في نموذج الاسـتجابـة للتدخل.

وأجرت أبا حسين (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى تطبيق معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية فيما يخص جمع المعلومات ومصادرها، وآلية تطبيق عملية القياس والتشخيص، وتحديد الأهلية لبرامج صعوبات التعلم. كما هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لرفع جودة عمليات التقييم والتشخيص في برامج صعوبات التعلم وقياس مدى مساهمته في تحقيق ما بني لأجله. واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (83) من معلمي صعوبات التعلم في مدينة الرياض؛ منهم (25 معلم، و85 معلمة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تطبيق عينة الدراسة للإجراءات المدرجة في الدراسة كان متفاوت بين المتوسط والمرتفع. كما تكون التصور المقترح من عدد من الإجراءات، وهي: تفعيل الكراسي البحثية، وتفعيل القوانين والتشريعات، وتوفير أدوات التقييم الرسمية وغير الرسمية، وتدريب معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم ورفع كفاءاتهم الفنية، وإشراك أسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وإعداد معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم قبل الخدمة، وتفعيل الفريق متعدد التخصصات.

وأجرى الظويفري والقضاة (2022) دراسة لتقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمكة، ومعرفة تأثير بعض المتغيرات المستقلة في استجابات المهنيين، وهي: الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، والبرامج التدريبية عن نموذج الاستجابة للتدخل. استُخدِم المنهج الوصفي المسحي، وعليه صُمِّمت استبانة مغلقة مكونة من (21) فقرة، طُبِّقت على عينة البحث المكونة من (296) مهنيًّا/ةً. وقد توصَّلت النتائج إلى الآتي: (1) جاءت معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل بدرجة متوسطة، و(2) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في متغير الجنس، و(3) وجود فروق دالة إحصائيًّا في المتغيرات الآتية: المُسمى الوظيفي لصالح معلمي صعوبات التعلم، والمؤهل العلمي لصالح فئة البكالوريوس، والبرامج التدريبية عن نموذج الاستجابة للتدخل لصالح فئة (لا، لم أحصل على تدريب). وقد أوصت الدراسة بالآتي: (1) تعزيز الإدراك بأهمية البحث العلمي ومتابعة المهنيين لمستجدات الأبحاث العلمية التي تُعنى بالنماذج المطوّرة للميدان التربوي بكل أصعدته، و(2) أهمية تضمين نظام الدعم متعدد المستويات كمقرر نظري وميداني في المرحلة الجامعية لتخصص التربية الخاصة وللتخصصات ذات العلاقة، و(3) إنشاء وتهيئة مراكز تدريب متخصصة في نظام الدعم متعدد المستويات، و(4) توظيف الفريق متعدد التخصصات بكل عناصره في جميع المدارس، وتأكيد قيمة وجوده، وإبراز دوره والفائدة المرجوة إزاء ذلك.

وأجرى (Henley, 2022) دراسة حالة وصفية نوعية في إحدى المدارس الثانوية في ولاية تكساس لوصف تصورات معلمي المرحلة الثانوية حول تنفيذ الاستجابة للتدخل (RTI) وذلك من خلال الوقوف على فهم وتعريف تصورات وخبرات معلمي المرحلة الثانوية بشكل أفضل. ساعدت الدراسة على فهم دور المعلمين في تنفيذ (RTI) في المرحلة الثانوية. ركزت الدراسة أيضًا على تصورات معلمي المرحلة الثانوية حول الفوائد والتحديات والمعوقات، ومستوى مسؤولية المعلم، والدور الذي تلعبه الإدارة المدرسية في تنفيذ (RTI). تضمنت مصادر البيانات لدراسة الحالة 12 مقابلة شبه منظمة مع المعلمين،

ومناقشة جماعية مركزة مع تسعة من المديرين، والمدربين التعليميين، وتحليلًا لوثائق تنفيذ (RTI). وأظهرت نتائج الدراسة أهمية إشراك المعلمين أثناء تنفيذ (RTI). وأظهرت النتائج أيضًا أن جميع أصحاب المصلحة في المجتمع المدرسي يجب أن يكون لديهم فهم ومعرفة واضحين لغرض (RTI)، بما في ذلك كيفية دعم الطلاب، ويجب أن يحصل المعلمون على الوقت والموارد اللازمة لتنفيذ (RTI).

وقامت الجاسر (2022) بدراسة للكشف عن المعوقات التي تحد من تطبيق معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة (وهذا من متطلبات تطبيق محك الاستجابة للتدخل عند تشخيص صعوبات التعلم) في المنطقة الشمالية بالمملكة العربية السعودية. وبلغ عدد المشاركين (131) معلمًا ومعلمةً من معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة تشتمل على عدة مجالات أو محاور. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المستوى العام للمعوقات التي تحد من تطبيق معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في المنطقة الشمالية بالمملكة العربية السعودية جاء مرتفعًا (وهو ما يعني ضمنًا وجود قدر كبير من معوقات تطبيق أحدث وأدق المحكات المعاصرة المتبعة عالميًّا في تشخيص صعوبات التعلم).

وهدفت دراسة الربيعان والنفاعي (2022) إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص، ومستوى اتجاهاتهم نحو تطبيقه، كما هدفت كذلك إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص وبين اتجاهاتهم نحو تطبيقه. وتكونت عينة البحث من (١٣٧) معلمًا ومعلمةً من معلمي صعوبات التعلم بمدينة الطائف. واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، كما صممت استبانتان كأدوات لجمع البيانات، فكانت الاستبانة الأولى تقيس مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص، أما الاستبانة الثانية فقد كانت تقيس اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص متحقق بدرجة كبيرة، بالإضافة إلى أن اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص متحققة بدرجة مرتفعة.

وهدفت دراسة طلافحة (2022) إلى تعرف تحديات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، واستُخدِم المنهج الوصفي، وقد استخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتكونت عينة البحث من (٤٦) معلمًا من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة أربد. وقد أشارت النتائج إلى مستوى مرتفع (٣.٦٨) لتحديات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، وجاء البعد الأول (إعداد المعلم) بمتوسط حسابي (٣.٧١) بمستوى مرتفع، وجاء البعد الثاني (البيئة المدرسية) بمتوسط حسابي (٣,٦٨) بمستوى مرتفع، وجاء البعد الثالث (المنهج الدراسي) بمتوسط حسابي (٣.٦٥) بمستوى متوسط.

وأجرى محمد ونبي (2022) دراسة للتعرف على المشكلات الشائعة في تشخيص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، وكذلك دلالة الفروق في وجهات نظر المعلمين حول مشكلات تشخيص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغيرات: (العمر، والنوع الاجتماعي). واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي. وقد بلغ عدد المشاركين (521) معلمًا ومعلمة اختيروا بطريقة طبقية عشوائية من المدارس الأساسية التابعة إلى مديريات التربية في محافظة دهوك البالغ عددها عشر مديريات، ولغرض جمع المعلومات تم إعداد استبانة تضمنت (68) فقرة موزعة على أربعة مجالات، هي: (مشكلات تتعلق بالمدارس، مشكلات تتعلق بإجراءات الكشف، مشكلات تتعلق بالتشخيص وأدواته، مشكلات تتعلق بالتلميذ)، وأمام كل فقرة أربعة بدائل للإجابة، وهي: (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، لا توجد مشكلة)، وتم التحقق من دلالات صدق الأداة المستخدمة وثباتها. وأظهرت النتائج وجود

العديد من المشكلات التي تواجه عملية تشخيص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين على محاور الاستبانة الأربعة، وتبين عدم وجود فرق دال إحصائيًا في وجهات نظر المعلمين حول مشكلات تشخيص صعوبات التعلم تبعًا لمتغيرات: العمر، والنوع الاجتماعي.

وهدفت دراسة إسماعيل والعسيري (2022) إلى التعرف على مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل بمدينة مكة المكرمة، كما تسعى إلى التعرف على مدى اختلاف مستوى توجههم نحو استخدامه، وذلك تبعًا لمتغيرات: الجنس، والدرجة العلمية والدورات التدريبية. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات. تكونت عينة الدراسة من (80) معلمًا ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم بمدينة مكة المكرمة. أظهرت النتائج أن مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام النموذج جاء بدرجة مرتفع، وأوصت الدراسة بضرورة عقد البرامج التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم حول كيفية استخدام نموذج الاستجابة للتدخل بالإضافة إلى ضرورة إعادة النظر في الطرق المستخدمة والمعتمدة في التعرف على ذوي صعوبات التعلم.

بينما قام القاضي وبني حمد (2022) بدراسة للكشف عن واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في ضوء مؤشرات ضبط الجودة في الأردن، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع غرف مصادر التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم والبالغ عددها (51) غرفة مصادر في محافظة المفرق، بمديرياتها الثلاث، وبلغ عدد غرف المصادر المفعلة (34) غرفة مصادر مفعلة، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق هدف الدراسة بُنيت استبانة اشتملت على (108) فقرات موزعة على (12) مجالًا من بينها مجال التشخيص والتقييم. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج وما يرتبط منها بالدراسة الحالية هو أن مجال "التشخيص والتقييم" حصل على الرتبة العاشرة؛ وهو ما يعني تأخر ترتيبه بالنسبة للمجالات الأخرى التي تضمنتها الاستبانة.

في حين سعت دراسة بيطار والعسيري (2023) إلى الكشف عن معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (أحدث محكات تشخيص صعوبات التعلم) من وجهة نظر معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم والتعليم العام، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج البحثي النوعي الظاهري، كما استُخدِمت أداة المقابلة الفردية شبه المقننة لجمع البيانات، وبلغ عدد المشاركين (12) معلمًا ومعلمةً في المرحلة الابتدائية من منطقة مكة المكرمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن جميع المعوقات تندرج تحت فئة رئيسة واحدة، وهي: فئة المعوقات الإدارية، ويندرج تحتها أربع فئات فرعية، صُنِفت إلى معوقات إدارية عامة، ومعوقات إدارية اقتصادية، ومعوقات إدارية مهنية، ومعوقات إدارية بيئية، كما أظهرت الدراسة وجود المعوقات الإدارية المهنية والتي شملت ضيق الوقت، وتكدس أعداد الطلاب في الفصول الدراسية، كذلك قصور الإعداد والتأهيل المهني للمعلمين، وعزوف مجموعة من المعلمين عن تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل لأسباب مختلفة، بالإضافة إلى المعوقات البيئية والتي تضمنت رفض معلمي التعليم العام للمعلم المساعد، وضعف الإمكانيات وعدم جاهزية الفصول الدراسية.

وهدفت دراسة الخلف (2023) إلى الكشف عن معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (أحدث محكات تشخيص صعوبات التعلم) للتعرف على التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج لصعوبات التعلم بمنطقة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية والبالغ عددهن (100) معلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد استخدمت الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة. وقد أظهرت النتائج أن درجات التوافر لجميع أبعاد معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) للتعرف على التلميذات ذوات صعوبات التعلم (معوقات البيئة التربوية لتطبيق نموذج الاستجابة، معوقات الدعم الفني والإداري لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، معوقات أنظمة جمع البيانات ومراقبة التقدم لاتخاذ قرارات

مبنية على البيانات ضمن نموذج الاستجابة للتدخل) قد توفرت بدرجة عالية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط معلمات صعوبات التعلم حول معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) للتعرف على التلميذات ذوات صعوبات التعلم تعزى لمتغير(المؤهل العلمي)، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات معلمات صعوبات التعلم حول معوقات أنظمة جمع البيانات ومراقبة التقدم لاتخاذ قرارات مبنية على البيانات ضمن نموذج الاستجابة للتدخل للتعرف على التلميذات ذوات صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمات ذوات سنوات الخبرة من 11 فأكثر.

وهدفت دراسة العباد (2024) إلى تحديد معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وطُبِقت الأداة على عينة قوامها (٢٩) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: أن الدرجة الكلية لمعوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية هي درجة متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة، وقد جاء محور المعوقات المرتبطة بمرحلة التشخيص في المستوى الثاني بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٤) ودرجة معوقة عالية.

تعقيب عام على الدراسات والبحوث السابقة:

1) أوجه الاتفاق بين الدراسات السابقة بعضها البعض:

- **من حيث الأهداف:** يتفق عدد كبير من الدراسات السابقة، مثل: Werts, et al., (2014); Marrs, & Little, (2014); Long, et al., (2016); Wheeler, (2015); McGuire, (2016); Fan, et al., (2016); Chambers, (2020); العتيبي ومنصور (2021)؛ طلافحة (2022)؛ بيطار والعسيري (2023)؛ الخلف (2023) في استقصاء آراء المعلمين لتحديد تصوراتهم حول معوقات تطبيق محك الاستجابة للتدخل (RTI) (كأحد محكات التشخيص التربوي لذوي صعوبات التعلم وأحدثها).

- **من حيث المنهج:** عدد كبير من الدراسات السابقة، مثل: Werts, et al., (2014); Long, et al., (2016); McGuire, (2016); Fan, et al., (2016) ؛ الشباطات (2016)؛ الدوسري (2016)؛ أبو الرب (2016)؛ العقيل والدغمي (2016)؛ أبا حسين والسماري (2016)؛ الشطي والقطان (2017)؛ آل حسين والكثيري (2018)؛ بني حمد (2018)؛ دحمان ومحمد (2020)؛ القحطاني والكثيري (2020)؛ الخزاعلة والنصراوين (2020)؛ العتيبي ومنصور (2021)؛ أبا حسين (2021)؛ الظويفري والقضاة (2022)؛ الجاسر (2022)؛ طلافحة (2022)؛ محمد، ونبي (2022)؛ إسماعيل والعسيري (2022)؛ القاضي وبني حمد (2022)؛ الخلف (2023)؛ العباد (2024) في الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي.

- **من حيث العينة:** عدد كبير من الدراسات السابقة، مثل: Werts, et al., (2014); Regan, et al., (2015); Long, et al., (2016); McGuire, (2016); الدوسري (2016)؛ أبو الرب (2016)؛ أبا حسين والسماري (2016)؛ الشطي والقطان (2017)؛ آل حسين والكثيري (2018)؛ بني حمد (2018)؛ البلوي (2019)؛ دحمان ومحمد (2020)؛ Chambers, (2020); Carrera, (2020) ؛ القحطاني والكثيري (2020)؛ الخزاعلة والنصراوين (2020)؛ العتيبي ومنصور (2021)؛ أبا حسين (2021)؛ Henley, (2022) ؛ الجاسر (2022)؛ الربيعان والنفاعي (2022)؛ طلافحة (2022)؛ محمد، ونبي (2022)؛ إسماعيل والعسيري (2022)؛ القاضي وبني حمد (2022)؛ الخلف (2023)؛ العباد (2024) في التطبيق على المعلمين والمعلمات.

2) أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة بعضها البعض:

- **من حيث الأهداف:** تختلف دراسة (Hahn, 2013) مع الدراسات الأخرى في سعيها لتحقيق أهداف إضافية تتضمن استكشاف الطرق التي يؤثر بها تطبيق الاستجابة للتدخل (RTI) على شعور المعلم

بالكفاءة الذاتية أو الاحتراق، فضلًا عن استكشاف الطرق التي تختلف بها تصورات المعلمين حول الاستجابة للتدخل (RTI) عن الموظفين الآخرين في المنطقة التعليمية. كما تختلف دراسات كل من: (Werts, et (2014)؛ الشطي والقطان (2017) في اهتمامها بالكشف عن تصورات المشاركين حول فوائد تطبيق محك الاستجابة للتدخل (RTI) (كأحد محكات التشخيص التربوي لذوي صعوبات التعلم وأحدثها). بينما تختلف بعض الدراسات في تركيزها على مستوى المعرفة والتوجه نحو محك الاستجابة للتدخل (RTI) (كأحد محكات التشخيص التربوي لذوي صعوبات التعلم وأحدثها)، ومن هذه الدراسات: أبا حسين والسماري (2016)؛ الظويفري والقضاة (2022)؛ الربيعان والنفاعي (2022)؛ إسماعيل والعسيري (2022). وتختلف بعض الدراسات في تناولها لمعوقات التشخيص التربوي لذوي صعوبات التعلم بصفة عامة دون تركيز على المعوقات المرتبطة بمحك معين ومن هذه الدراسات: أبو الرب (2016)؛ آل حسين والكثيري (2018)؛ بني حمد (2018)؛ دحمان ومحمد (2020)؛ القحطاني والكثيري (2020)؛ الخزاعلة والنصراوين (2020)؛ أبا حسين (2021)؛ محمد، ونبي (2022)؛ القاضي وبني حمد (2022)؛ العباد (2024).

- **من حيث المنهج:** تختلف بعض الدراسات مثل: Marrs, & Little, (2014); Wheeler, (2015); Chambers, (2020); Carrera, (2020); Henley, (2022) (2023)؛ بيطار والعسيري من حيث اعتمادها على المنهج النوعي من خلال المقابلة والملاحظة ودراسة الحالة. في حين اعتمدت مجموعة أخرى من الدراسات على المنهج المختلط الذي يجمع بين المنحى الكمي والمنحى النوعي معًا، ومن أمثلة هذه الدراسات: Hahn, (2013); Regan, et al., (2015);، بينما تضمنت دراسة البلوي (2019) برنامجًا تدريبيًّا للمشاركين مما جعلها تتبع المنهج التجريبي.

- **من حيث العينة:** اشتملت بعض الدراسات على عينات أخرى مختلفة لا تقتصر فقط على المعلمين والمعلمات؛ حيث تم التطبيق على الأخصائيين النفسيين المدرسيين في دراسات: Marrs, & Little, (2014); Fan, et al., (2016). وتم التطبيق على مديري ومديرات المدارس في دراسات: Hahn, (2013); Wheeler, (2015)؛ العقيل والدغمي (2016). وتم التطبيق على الطلبة في دراسة الشباطات (2016).

3) أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- **من حيث الأهداف:** تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على المعوقات أو التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ وبذلك تتفق الدراسة الحالية مع دراسات Werts, et al., (2014); Marrs, & Little, (2014); Long, et al., (2016); Wheeler, (2015); McGuire, (2016); Fan, et al., (2016); Chambers, (2020); أبو الرب (2016)؛ آل حسين والكثيري (2018)؛ بني حمد (2018)؛ دحمان ومحمد (2020)؛ القحطاني والكثيري (2020)؛ الخزاعلة والنصراوين (2020)؛ أبا حسين (2021)؛ العتيبي ومنصور (2021)؛ طلافحة (2022)؛ محمد، ونبي (2022)؛ القاضي وبني حمد (2022)؛ بيطار والعسيري (2023)؛ الخلف (2023)؛ العباد (2024). كما تسعى الدراسة الحالية إلى استكشاف مقترحات معلمي صعوبات التعلم لمعالجة التحديات التي تواجههم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ وبذلك تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (Long, et al., 2016).

أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- **من حيث الأهداف:** تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في سعيها لتحقيق الهدف الثالث من أهدافها، والمتمثل في: استكشاف مقترحات معلمي صعوبات التعلم لتطوير عملية التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ إذ لم تقف الدراسة الحالية عند حد الكشف عن التحديات التي تواجه معلمي

صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومقترحاتهم لعلاج تلك التحديات فقط بل تجاوزت ذلك لما هو أبعد وأعمق بتناول رؤى المعلمين لتطوير عملية التشخيص التربوي ككل.

- **من حيث المنهج:** تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تتبنى المنهج المختلط والذي ابتعدت غالبية الدراسات السابقة عن تطبيقه مكتفية بالمنهج الوصفي المسحي.

- **من حيث العينة:** تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كون المشاركين معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

منهجية الدراسة والاجراءات:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج المختلط "التصميم التتابعي التفسيري"، والذي يركز على تناول مشكلة الدراسة من خلال جمع وتحليل البيانات الكمية أولًا، ثم جمع البيانات النوعية وتحليلها بغرض البحث بعمق في التحديات المتعلقة بمعلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، البالغ عددهن (492) معلمة.

عينة الدراسة:

عينة عشوائية بسيطة مكونة من (163) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وهو ما يمثل (33.1%) من إجمالي مجتمع الدراسة.

أدوات الدراسة:

بناءً على طبيعة وأهداف الدراسة الحالية؛ اعتمدت الباحثة على كل من الاستبانة، والمقابلة المفتوحة أداتين لجمع البيانات والمعلومات الخاصة بالإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الاستبانة

اعتمدت الدراسة الحالية على "الاستبانة" أداة لجمع البيانات الخاصة بالإجابة عن أسئلة الدراسة؛ وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (41) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، وذلك على النحو التالي:

- **المحور الأول**: يتناول التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويتضمن (31) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، وهي على النحو الآتي:
  - **البعد الأول:** يتناول تحديات التشخيص التربوي المتعلقة بالمعلم، ويتضمن (6) عبارات.
  - **البعد الثاني:** يتناول تحديات التشخيص التربوي المتعلقة بقيادة المدرسة، ويتضمن (6) عبارات.
  - **البعد الثالث:** يتناول تحديات التشخيص التربوي المتعلقة بأسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويتضمن (6) عبارات.
  - **البعد الرابع:** يتناول تحديات التشخيص التربوي المتعلقة بالتلميذ ذوي صعوبات التعلم، ويتضمن (7) عبارات.
  - **البعد الخامس:** يتناول تحديات التشخيص التربوي المتعلقة بأدوات التشخيص، ويتضمن (6) عبارات.
- **المحور الثاني**: يتناول مقترحات معلمي صعوبات التعلم لمعالجة التحديات التي تواجههم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويتضمن (5) عبارات.

- **المحور الثالث**: يتناول مقترحات معلمي صعوبات التعلم لتطوير عملية التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويتضمن (5) عبارات.

وطلبت الباحثة من أفراد الدراسة الإجابة عن كل عبارة من خلال اختيار واحدًا من الاختيارات الآتية (غير موافق بشدة- غير موافق- محايد- موافق– موافق بشدة)، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4= 0.80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يتضح من خلال الجدول رقم (1):

جدول رقم (2) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
1 – 1.80	1.81 – 2.60	2.61 – 3.41	3.41 – 4.20	4.21 – 5.0

صدق الاستبانة (الأداة):

صدق الأداة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أُعدت لقياسه (العساف، 2012: 429)، كما يُقصد بالصدق "شمول أداة الدراسة لكل العناصر التي يجب أن تحتويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومه لمن يستخدمها" (عبيدات وآخرون 2012: 179)، ولقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية (ملحق رقم 3) على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال التربية، بلغ عددهم (12) محكمًا (ملحق رقم 2)، وذلك للتأكد من مدى وضوح كل عبارة، وسلامة صياغتها، ومدى انتمائها للمحور، بالإضافة إلى تعديل العبارات اللازم تعديلها، وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية ملحق رقم (4).

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيًا، وعلى بيانات العينة قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث حُسِب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول رقم (3) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم) بالدرجة الكلية لكل بعد

التحديات المتعلقة بالمعلم		التحديات المتعلقة بقيادة المدرسة		التحديات المتعلقة بأسرة التلميذ		التحديات المتعلقة بالتلميذ		التحديات المتعلقة بأدوات التشخيص	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.634	1	**0.710	1	**0.818	1	**0.610	1	**0.819
2	**0.703	2	**0.887	2	**0.814	2	**0.689	2	**0.748
3	**0.752	3	**0.896	3	**0.826	3	**0.704	3	**0.694
4	**0.684	4	**0.845	4	**0.759	4	**0.656	4	**0.834
5	**0.815	5	**0.554	5	**0.775	5	**0.650	5	**0.805
6	**0.750	6	**0.735	6	**0.818	6	**0.661	6	**0.779
–	–	–	–	–	–	7	**0.708	–	–

****دال عند مستوى 0.01**

يتضح من خلال الجدول رقم (3) أن جميع معاملات ارتباط عبارات محور (التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم) مع الدرجة الكلية لكل بعد جاءت دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات بين (0.554، 0.896)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

جدول رقم (4) معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد محور (التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم) بالدرجة الكلية للمحور

الأبعاد	معامل الارتباط
التحديات المتعلقة بالمعلم	**0.747
التحديات المتعلقة بقيادة المدرسة	**0.817
التحديات المتعلقة بأسرة التلميذ	**0.853
التحديات المتعلقة بالتلميذ	**0.816
التحديات المتعلقة بأدوات التشخيص	**0.820

****دال عند مستوى 0.01**

يتضح من خلال الجدول رقم (4) أن جميع معاملات ارتباط أبعاد محور (التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم) مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد بين (0.747، 0.853)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

جدول رقم (5) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (مقترحات معلمي صعوبات التعلم لمعالجة التحديات التي تواجههم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم) بالدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.703	4	**0.854

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
2	**0.848	5	**0.761
3	**0.807	-	-

دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (5) أن جميع معاملات ارتباط عبارات محور (مقترحات معلمي صعوبات التعلم لمعالجة التحديات التي تواجههم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم) مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات بين (0.703، 0.854)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

جدول رقم (6) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (مقترحات معلمي صعوبات التعلم لتطوير عملية التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم) بالدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.858	4	**0.898
2	**0.903	5	**0.840
3	**0.926	-	-

** دال عند مستوى 0.01**

يتضح من خلال الجدول رقم (6) أن جميع معاملات ارتباط عبارات محور (مقترحات معلمي صعوبات التعلم لتطوير عملية التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم) مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات بين (0.840، 0.926)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

ثبات الأداة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبًا لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف، 2012: ص430)، وقد قامت الباحثة بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ) والجدول رقم (7) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كما يلي:

جدول رقم (7) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	التحديات المتعلقة بالمعلم	6	0.788
2	التحديات المتعلقة بقيادة المدرسة	6	0.863
3	التحديات المتعلقة بأسرة التلميذ	6	0.887
4	التحديات المتعلقة بالتلميذ	7	0.789
5	التحديات المتعلقة بأدوات التشخيص	6	0.871
6	الدرجة الكلية للتحديات	31	0.942
7	مقترحات معلمي صعوبات التعلم لمعالجة التحديات التي تواجههم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	5	0.848

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
8	**مقترحات معلمي صعوبات التعلم لتطوير عملية التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم**	5	0.930
	الثبات الكلي	**40**	0.945

يوضح الجدول رقم (7) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائيًا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.945) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة بين (0.788، 0.942)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثانياً: المقابلة:

تعرف المقابلة بأنها: "هي أداة من أدوات البحث، يتم بموجبها جمع المعلومات التي تمكن الباحث من إجابة تساؤلات البحث، وتعتمد على مقابلة الباحث وجهًا لوجه، بغرض طرح عدد من الأسئلة من قبل الباحث والإجابة عنها من قبل المبحوث)" (العساف، 2012، ص361)، وقد قامت الباحثة ببناء المقابل في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها، وقد تكونت المقابلة في صورتها النهائية من ثلاثة تساؤلات، وذلك على النحو الآتي:

- تناول السؤال الأول: ما التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟ وقد تضمن السؤال (24) سؤالًا فرعيًا.
- تناول السؤال الثاني: ما مقترحات معلمي صعوبات التعلم لمعالجة التحديات التي تواجههم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟
- تناول السؤال الثالث: ما مقترحات معلمي صعوبات التعلم لتطوير عملية التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

صدق المقابلة (الأداة):

بعد الانتهاء من بناء المقابلة وللتحقق من صدق الأداة؛ تم عرضها في صورتها الأولية (ملحق رقم 7) على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال التربية(ملحق رقم 6)، وذلك للتأكد من مدى وضوح كل سؤال، وسلامة الصياغة اللغوية، بالإضافة إلى تعديل الأسئلة اللازم تعديلها، وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض الأسئلة وحذف أخرى، حتى أصبحت المقابلة في صورتها النهائية ملحق رقم (8).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

تناولت الدراسة الحالية التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، من خلال خمسة أبعاد، وهي: التحديات المتعلقة بالمعلم، التحديات المتعلقة بقيادة المدرسة، التحديات المتعلقة بأسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، التحديات المتعلقة بالتلميذ ذوي صعوبات التعلم، التحديات المتعلقة بأدوات التشخيص، والجداول التالية تتناول تلك الأبعاد بنوع من التفصيل، وذلك على النحو الآتي:

1-تحديات التشخيص التربوي المتعلقة بالمعلم:

للتعرف على التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتعلقة بالمعلم، استُخدِمت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (8) يوضح التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتعلقة بالمعلم

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
1	قلة الدورات التدريبية في مهارات التشخيص لمعلمي صعوبات التعلم.	67	41.1	62	38.0	27	16.6	6	3.7	1	0.6	4.15	0.87	1
4	معرفة معلم صعوبات التعلم بالأساليب المناسبة لإثارة دافعية وتفاعل التلميذ للحصول على استجابات صحيحة أثناء التشخيص.	54	33.1	76	46.6	28	17.2	4	2.5	1	0.6	4.09 (1.91)	0.81	2
2	المعرفة المحدودة للمعلم بأدوات	50	30.7	63	38.7	34	20.9	13	8.0	3	1.8	3.88	1.00	3

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	جمع البيانات خلال عملية التشخيص.													
6	انخفاض اطلاع معلم صعوبات التعلم على الكفايات والأبحاث الحديثة في مجال التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	49	30.1	53	32.5	39	23.9	20	12.3	2	1.2	3.78	1.05	4
3	عدم قدرة معلم صعوبات التعلم على اتخاذ قرار انضمام التلميذ المتوقع بأن لديه صعوبات تعلم للبرنامج.	39	23.9	47	28.8	42	25.8	30	18.4	5	3.1	3.52	1.03	5

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
5	افتقار معلم صعوبات التعلم لمهارة كتابة تقرير عملية التشخيص.	30	18.4	56	34.4	42	25.8	29	17.8	6	3.7	3.46	1.10	6
	المتوسط الحسابي العام للمحور											**3.81 (3.45)**	**0.70**	-

يتضح من خلال الجدول رقم (8) أن بعد التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتعلقة بالمعلم يتضمن (6) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (3.46، 4.15) من أصل (5.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات البعد جاءت بدرجة استجابة (موافق).

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Hahn, 2013) والتي توصلت إلى أن نقص التدريب من المعوقات والتحديات في تنفيذ الاستجابة للتدخل (RTI) كأحد محكات التشخيص التربوي لذوي صعوبات التعلم وأحدثها، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Marrs & Little, 2014) والتي توصلت إلى أن عدم الحصول على التدريب الكافي الملائم من المعوقات التي تحول دون التنفيذ الناجح للاستجابة للتدخل (RTI) (كأحد محكات التشخيص التربوي لذوي صعوبات التعلم وأحدثها)، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Werts, Carpenter, & Fewell, 2014) والتي توصلت إلى أن الفجوات في المعرفة وتدني مستوى الإلمام بمحكات التشخيص التربوي لدى المعلمين من المعوقات التي تحد من تطبيق المعلمات لمحكك الاستجابة للتدخل (RTI) (كأحد محكات التشخيص التربوي لذوي صعوبات التعلم وأحدثها).

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن عملية التشخيص التربوي لصعوبات التعلم ترتبط ارتباطا كبيرًا بمهارة المعلم ومعرفته بالطرق والأساليب اللازم استخدامها في عملية التشخيص، إضافة إلى أن تشخيص صعوبات التعلم يحتاج إلى فهم عميق لاحتياجات وقدرات كل طالب بشكل فردي، وذلك يعود إلى الصعوبة في تحديد سمات ومؤشرات واضحة لذوي صعوبات التعلم، كونهم غير متجانسين في الأعراض وأسبابها وطبيعتها ودرجة حدتها، وقلة الدورات التدريبية للمعلمين في مهارات التشخيص يؤثر سلبيًا على عملية التشخيص، حيث تعمل الدورات التدريبية على تطوير مهارات المعلمين وتسهم في اكتسابهم مهارات جديدة من شأنها أن تعزز من قدرتهم في عملية التشخيص التربوي، كما أنها تساهم تلك الدورات في زيادة معرفة

ووعي المعلمين بالمداخل والنماذج المفسرة لصعوبات التعلم، وبالتالي زيادة إمكانية تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وعلى العكس من ذلك فإن قلة تلك الدورات أو عدم مناسبتها لاحتياجات المعلمين يؤثر بالسلب على قدرات المعلمين وإمكاناتهم في اكتشاف والتعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما أكده (Castro-Villarreal, et al., 2014)، حيث أشار إلى أن صعوبة تحديد الإستراتيجيات الأكثر فاعلية والأكثر ملاءمة، خاصة وأنها يتعين أن تكون مستندة للدليل أو للبحث العلمي، فضلًا عن صعوبة تنفيذها في فصول التعليم العام، بالإضافة لصعوبة تصميم وتنفيذ التدخلات المناسبة للتلاميذ، بحيث تتناسب مع عمر التلميذ، وتراعي جوانب القوة لديه، وتعمل على تلبية وإشباع احتياجاته النوعية من التحديات والمعوقات والصعوبات التي تحول دون تطبيق مدخل الاستجابة للتدخل أو تؤثر سلبًا على عملية التطبيق.

2- تحديات التشخيص التربوي المتعلقة بقيادة المدرسة:

للتعرف على التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتعلقة بقيادة المدرسة، استُخدِمت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (9) يوضح التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتعلقة بقيادة المدرسة

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
1	محدودية خبرة قيادة المدرسة بالإجراءات اللازمة لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	61	37.4	63	38.7	27	16.6	12	7.4	0	0.0	4.06	0.91	1
2	انخفاض تعاون قيادة المدرسة بالعمل ضمن فريق تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	50	30.7	45	27.6	40	24.5	23	14.1	5	3.1	3.69	1.01	2
3	ضعف مهارات التفاعل والتواصل الفعال لقيادة المدرسة مع معلم صعوبات التعلم .	41	25.2	56	34.4	39	23.9	23	14.1	4	2.5	3.66	1.08	3
4	ضعف التعاون بين قيادة المدرسة ومعلم صعوبات التعلم في عمليات التشخيص.	38	23.3	58	35.6	37	22.7	28	17.2	2	1.2	3.63	1.06	4

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
5	قدرة قيادة المدرســـة على تجاوز تحديات التشـــخيص عندما يكون عدد التلاميذ كبير.	35	21.5	53	32.5	44	27.0	25	15.3	6	3.7	3.53 (2.47)	1.10	5
6	رفض قيادة المدرسة التواصل مع مراكز التربيـة الخـاصـــــة فيما يختص بالقياس والتشخيص.	32	19.6	42	25.8	52	31.9	30	18.4	7	4.3	3.38	1.02	6
	المتوسط الحسابي العام للمحور											**3.66 (3.48)**	**0.83**	–

يتضح من خلال الجدول رقم (9) أن بعد التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتعلقة بقيادة المدرسة يتضمن (6) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (3.38، 4.06) من أصل (5.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات البعد جاءت بدرجة استجابة (موافق).

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة القحطاني والكثيري (2020) والتي توصلت إلى أن محدودية المعلومات لدى إدارة المدرسة عن طبيعة عمل معلمة صعوبات التعلم من المعوقات التي تواجه المعلمات في برامج صعوبات التعلم بمدينة الريا، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة بيطار والعسيري (2023) والتي توصلت إلى أن افتقاد التعاون في الميدان من معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (أحدث محكات تشخيص صعوبات التعلم) من وجهة نظر معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم والتعليم العام.

وربما يعود السبب في ذلك إل الدور الهام للقيادة المدرسية في مساعدة وتسهيل عمل المعلمين، وضعف التعاون والتفاعل بين منسوبي المدرسة والقيادة المدرسية يحد من قدرة المنسوبين على أداء مهام عملهم بفاعلية، وبصفة خاصة عملية تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث أن تلك العملية هي عملية مترابطة تحتاج إلى تكاتف الجهود والخبرات كما تحتاج إلى عملية التواصل المستمر بين المدرسة والأسرة، وعدم تمتع القيادة المدرسة بالخبرة الكافية في ذلك المجال، إضافة إلى ضعف عملية التعاون مع المعلمين، كل هذا يؤثر على إمكانات المعلم أثناء عملية التشخيص، حيث أشار (أبو الرب، 2016) إلى أن بيئة التعلم واحدة من العوامل المؤثر على مشكلات تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التعلم، كما أن محدودية خبرة قيادة المدرسة بالإجراءات اللازمة لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فإن هذا يزيد من مسؤوليات المعلم، كما يحد من توجيه القيادة المدرسية للمعلمين أثناء

عملية التشخيص، فتوفير الإمكانات ووسائل الدعم والتوجيه والرقابة للمعلم من شأنها أن تعزز من قدرته على أداء مهام التشخيص بفاعلية، وعلى العكس من ذلك فعدم تعاون القيادة المدرسية وتفاعلها مع المعلمين وغياب روح الفريق أثناء عملية التشخيص من شأنه أن يؤثر سلبيًا على المعلمين أثناء عملية التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

3- تحديات التشخيص التربوي المتعلقة بأسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

للتعرف على التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتعلقة بأسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، استُخدِمت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (10) يوضح التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتعلقة بأسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
2	الخوف من نظرة المجتمع لابنهم حين خضوعه لعملية التشخيص.	71	43.6	56	34.4	24	14.7	11	6.7	1	0.6	4.13	0.95	1
5	انخفاض قدرة الوالدين على الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم لدى أبنائهم .	70	42.9	53	32.5	25	15.3	14	8.6	1	0.6	4.09	0.99	2
1	انخفاض رغبة أسر التلاميذ لخضوع أبنائهم لعملية	54	33.1	60	36.8	25	15.3	20	12.3	4	2.5	3.86	1.09	3

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	التشخيص داخل المدرسة.													
3	عدم مشاركة الأسرة في عملية التشخيص .	55	33.7	49	30.1	36	22.1	19	11.7	4	2.5	3.81	1.10	4
4	ضعف التواصل بين المدرسة والأسرة.	48	29.4	52	31.9	35	21.5	23	14.1	5	3.1	3.71	1.03	5
6	تخويف التلميذ من عملية التشخيص.	43	26.4	52	31.9	34	20.9	27	16.6	7	4.3	3.60	1.07	6
	المتوسط الحسابي العام للمحور											**3.87**	**0.86**	-

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن بعد التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتعلقة بأسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتضمن (6) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (3.60، 4.13) من أصل (5.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات البعد جاءت بدرجة استجابة (موافق).

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن وعي وثقافة أولياء الأمور يؤثر تأثيرًا مهمًآ في عملية تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فحرص الوالدين على عدم خضوع الابن لعملية التشخيص نتيجة الخوف من نظرة المجتمع كون ابنهم من ذوي صعوبات التعلم يعكس ضعف وعي وثقافة أولياء الأمور، كما أن ضعف عملية التواصل بين المنزل والمدرسة يؤثر سلبًا على عملية التشخيص، حيث أن عملية التواصل المستمرة تساهم في الوقوف بصورة مستمرة على مستوى الطالب والتحديات التي تواجه، بما يساهم في الكشف المبكر عن تلك الصعوبات، وعلى العكس من ذلك فإن انقطاع عملية التواصل أو ضعف التواصل سيؤثر بصورة كبيرة حتى بعد عملية التشخيص، إضافة إلى ما سبق فإن ضعف التفاعل داخل المنزل بين أولياء الأمور والتلاميذ يحد من قدرة أولياء الأمور على اكتشاف صعوبات التعلم لدى أبنائهم، حيث أن هناك العديد من المؤشرات التي تساعد أولياء الأمور على اكتشاف مثل تلك الصعوبات، مثل تجنب أداء

الواجبات الخاصة بمقرر معين، وهذا بدوره يؤثر سلبًا على تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذا يتفق مع ما أوضحه (Castro-Villarreal, Rodriguez, & Moore, 2014)، حيث أشار إلى أن عدم توافر الأدلة الإرشادية التي تعين أعضاء فريق الاستجابة للتدخل وأولياء الأمور في فهم الأدوار المنوطة بكل منهم، وتوضح لهم متطلبات تلك الأدوار، وتسهم في تنفيذهم لها على النحو المرجو من التحديات والمعوقات والصعوبات التي تحول دون تطبيق مدخل الاستجابة للتدخل أو تؤثر سلبا على عملية التطبيق.

4- تحديات التشخيص التربوي المتعلقة بالتلميذ ذوي صعوبات التعلم:

للتعرف على التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتعلقة بالتلميذ ذوي صعوبات التعلم، استُخدِمت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (11) يوضح التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتعلقة بالتلميذ ذوي صعوبات التعلم

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
2	وجود مشكلات نفسية لدى التلميذ مثل الخجل من المشاركة؛ مما يؤدي إلى اشتباه المعلم بأنها صعوبات تعلم.	63	38.7	70	42.9	20	12.3	10	6.1	0	0.0	4.14	0.86	1
6	طول المدة الزمنية للاختبارات والمقاييس؛ مما يؤدي إلى ملل التلميذ خلال	59	36.2	66	40.5	27	16.6	10	6.1	1	0.6	4.06	0.91	2

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	فترة التشخيص.													
1	عدم إفصاح التلميذ عن وجود ضعف في حاستي السمع أو البصر مما يؤدي إلى الاشتباه بأنها صعوبات تعلم.	55	33.7	71	43.6	27	16.6	9	5.5	1	0.6	4.04	0.88	3
7	قلة رغبة التلميذ في الإجابة على الاختبارات اللازمة للتشخيص.	49	30.1	71	43.6	34	20.9	8	4.9	1	0.6	3.98	0.87	4
3	وجود موهبة لدى التلميذ تجعل من الصعب اكتشاف صعوبات التعلم لديه .	39	23.9	68	41.7	40	24.5	14	8.6	2	1.2	3.79	0.95	5

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
4	رغبة وحماس التلميذ للإجابة على الاختبارات اللازمة لتشخيص.	35	21.5	64	39.3	45	27.6	16	9.8	3	1.8	3.69	0.98	6
5	تقليد التلميذ السليم لزميله الذي يعاني من صعوبات التعلم؛ وذلك لرغبته في الانضمام للبرنامج ومشاركة صديقه.	32	19.6	52	31.9	39	23.9	31	19.0	9	5.5	3.41	1.00	7
	المتوسط الحسابي العام للمحور											**3.87**	**0.63**	–

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أن بعد التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتعلقة بالتلميذ ذوي صعوبات التعلم يتضمن (7) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (3.41، 4.14) من أصل (5.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات البعد جاءت بدرجة استجابة (موافق).

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن عملية التشخيص المبدئي من المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ربما ترتبط ببعض التصرفات والسلوكيات التي قد يلاحظها المعلم على التلميذ، ومن ثم فإن خصائص الطفل وسلوكياته تؤثر تأثيرًا كبيرًا في ذلك، فكون الطفل يتسم بالخجل وعدم التفاعل مع الآخرين سواء أكانوا أقرانه أم معلمه، إضافة إلى أن التلميذ قد يكون مصابًا بضعف في السمع أو البصر كل هذا قد يدفع المعلم إلى تشخيص الطفل على أنه من ذوي صعوبات التعلم، كما أن إغفال تهيئة المعلمين والمعلمات

والأخصائي للتلميذ قبل عملية التشخيص وتزويد التلميذ بالمعلومات المناسبة حول وضعه الأكاديمي وما هو التشخيص وما سيخضع له التلميذ أثناء عملية التشخيص كل هذا من شأنه أن يؤثر سلبيًا على عملية التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث إن صعوبة التشخيص لا ترتبط بالأدوات فحسب بل وقد ترتبط بالتعامل مع التلاميذ أثناء عملية التشخيص ومحاولة الحصول على استجابات حقيقية، أو مواجهة تحديات ذات العلاقة بأسر التلاميذ ورفضهم خضوع ابناءهم للاختبارات والانضمام للبرنامج وعدم الرغبة في التعاون والمشاركة، وهذا ما أكدته دراسة أبو الرب (2016) والتي أشارت إلى وجود مشكلات في تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم تتعلق بالإجراءات قبل عملية التشخيص.

5- تحديات التشخيص التربوي المتعلقة بأدوات التشخيص:

للتعرف على التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتعلقة بأدوات التشخيص، استُخدِمت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (12) يوضح التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتعلقة بأدوات التشخيص

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
2	قلة أدوات التشخيص والتقييم في المدرسة.	59	36.2	64	39.3	24	14.7	14	8.6	2	1.2	4.01	0.98	1
3	محدودية الوقت المخصص لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	58	35.6	57	35.0	29	17.8	19	11.7	0	0.0	3.94	1.00	2
4	الاعتماد على مقياس واحد في التشخيص.	57	35.0	57	35.0	31	19.0	14	8.6	4	2.5	3.91	1.05	3
6	عدم تطبيق اختبارات الذكاء عند تشخيص صعوبات التعلم.	60	36.8	50	30.7	32	19.6	15	9.2	6	3.7	3.88	1.02	4
1	انخفاض توفر مقاييس تشخيص تتناسب مع البيئة السعودية.	47	28.8	64	39.3	29	17.8	20	12.3	3	1.8	3.81	1.05	5
5	الاعتماد على مقاييس غير رسمية، وعدم استخدام المقاييس الرسمية.	53	32.5	44	27.0	39	23.9	21	12.9	6	3.7	3.72	1.06	6

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	المتوسط الحسابي العام للمحور											**3.88**	**0.83**	–

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن بعد التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتعلقة بأدوات التشخيص يتضمن (6) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (3.72، 4.01) من أصل (5.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات البعد جاءت بدرجة استجابة (موافق).

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Fan, Bocanegra, Ding, & Neill, 2016)، والتي توصلت إلى أن محدودية الوقت المتاح لتنفيذ الاستجابة للتدخل (RTI) من المعوقات التي تحول دون ممارستها، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشطي والقطان (2017) والتي توصلت إلى عدم توفير الوقت الكافي لدى المعلم في المرحلة الابتِدائية لتطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل على تلاميذه، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Chambers, 2020) والتي توصلت إلى أن قيود الوقت هي العائق الرئيس أمام الاستجابة للتدخل (RTI)، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العتيبي ومنصور (2021) والتي توصلت إلى أن عدم توفر مقاييس مقننة مبنية على المنهج للمساعدة في تقييم التلاميذ في نموذج الاستجابة للتدخل من أبرز المعوقات التي تحول دون تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعُوبات التَعلم، في بُعد إعداد المعلم، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة بيطار والعسيري (2023) والتي توصلت إلى أن ضيق الوقت من معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (أحدث محكات تشخيص صعوبات التعلم) من وجهة نظر معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم والتعليم العام.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن أدوات التشخيص هي المسؤولة عن تحديد وتفسير حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث إنه عند إحالة التلميذ لبرامج صعوبات التعلم فإن ذلك يتطلب إجراء القياس عبر أدوات القياس المختلفة، وتشخيص الوضع الحالي له، ومن ثم إصدار الحكم عن وضعه، ومن ثم فإن نقص تلك الأدوات أو عدم توفرها يحد من قدرة القائمين على عملية التشخيص من تحديد نوع الصعوبة التي يواجهها التلميذ، وكذلك الطريقة العلاجية المناسبة لتلك الصعوبة، إضافة إلى أن عدم توفر مقاييس مقننة لعملية التشخيص تجعل نتائجها موثوقة ويعتمد عليها فإن هذا يؤثر سلبيًا على عملية التشخيص وكذلك العلاج المناسب، وهذا ما ذكره (السرطاوي والسرطاوي، 2013)، حيث أكدا على أهمية استخدام أدوات وأساليب تشخيص ثابتة بدرجة كبيرة، وصادقة تحقق الأهداف التي استخدمت لأجلها، ومتنوعة تشمل جميع جوانب الصعوبات التي يعاني منها الطالب متضمنة الجانب المعرفي والانفعالي والنفس حركي.

إضافة إلى ما سبق، فإن أهمية عملية التشخيص تستوجب إعطائها الوقت الكافي لتشخيص التلميذ ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي فإن سرعة عملية التشخيص نتيجة لمحدودية الوقت فإن هذا قد يؤدي إلى نتائج غير سليمة، حيث إن عملية التشخيص يتوقف عليها قرارات مصيرية مرتبطة بتعلم الطفل، وهذا ما

أكده (رضوان، 2021)، حيث أشار إلى أهمية عملية التشخيص كونها الخطوة والركيزة الأولى في التعرف على حالات صعوبات التعلم، وذلك لأنه بناءً عليه يتم اتخاذ قرارات مصيرية وجوهرية مرتبطة بتعلم الطالب وتقديم الخدمات والبرامج العلاجية وفقًا لخصائصه واحتياجاته، فتشخيص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مهمة صعبة للغاية؛ وذلك يرجع إلى طبيعتهم غير المتجانسة فهي متعددة الأبعاد من حيث أسبابها وعوامل حدوثها واختلاف حالة عن الأخرى.

ومن خلال العرض السابق للتحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، نجدها جاءت على النحو الآتي:

جدول رقم (13) يوضح التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتعلقة بأدوات التشخيص

م	التحديات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
5	**التحديات المتعلقة بأدوات التشخيص**	3.88	0.83	1
3	**التحديات المتعلقة بأسرة التلميذ**	3.87	0.86	2
4	**التحديات المتعلقة بالتلميذ**	3.87	0.63	3
2	**التحديات المتعلقة بقيادة المدرسة**	3.48	0.83	4
1	**التحديات المتعلقة بالمعلم**	3.45	0.70	5
الدرجة الكلية للتحديات		**3.71**	**0.62**	-

يتضح من خلال الجدول رقم (13) أن محور التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتضمن (5) أبعاد، تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد بين (3.45، 3.88) من أصل (5.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات البعد جاءت بدرجة استجابة (موافق).

بلغ المتوسط الحسابي العام للبعد (3.71) بانحراف معياري (0.62)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث تأتي التحديات المتعلقة بأدوات التشخيص بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.88) وبانحراف معياري (0.83)، يليها التحديات المتعلقة بالتلميذ بمتوسط حسابي (3.87) وبانحراف معياري (0.63)، وبالمرتبة الثالثة تأتي التحديات المتعلقة بأسرة التلميذ بمتوسط حسابي (3.87) وبانحراف معياري (0.86)، يليها التحديات المتعلقة بالمعلم بمتوسط حسابي (3.81) وبانحراف معياري (0.70)، وفي الأخير تأتي التحديات المتعلقة بقيادة المدرسة كأقل التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (3.66) وبانحراف معياري (0.83).

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Hahn, 2013) والتي توصلت إلى أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على المعوقات والتحديات الي تواجه المعلمين في تنفيذ الاستجابة للتدخل (RTI)، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراس الرب (2016) والتي توصلت إلى وجود مشكلات

في تشخيص ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة آل حسين والكثيري (2018) والتي توصلت على أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على المعوقات الإدارية والفنية التي تواجه معلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الابتدائية للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العتيبي ومنصور (2021) والتي توصلت إلى هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على المعوقات التي تحول دون تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعُوبات التَعلم، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الجاسر (2022) والتي توصلت إلى أن المستوى العام للمعوقات التي تحد من تطبيق معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في المنطقة الشمالية بالمملكة العربية السعودية جاء مرتفعًا، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة طلافحة (2022) والتي توصلت إلى أن هناك مستوى مرتفع لتحديات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة محمد ونبي (2022) والتي توصلت إلى أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على المشكلات الشائعة في تشخيص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الخلف (2023) والتي توصلت إلى أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (أحدث محكات تشخيص صعوبات التعلم) في المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج لصعوبات التعلم بمنطقة الرياض، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العباد (2024) والتي توصلت إلى أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن عملية التشخيص عملية تتعلق بالعديد من الجوانب سواء المعلم وقدراته وإمكاناته وتفاعله مع الطلاب بما يعزز من قدرته على اكتشاف المشكلات التعليمية لدى التلميذ، والتعامل مع بفاعلية من أجل التغلب على تلك المشكلات وعلاجها بطريقة مناسبة، إضافة إلى القيادة المدرسية ومدى توفيرها للمتطلبات اللازمة للمعلمين، وتفهم ووعيهم لمختلف الجوانب المتعلقة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إضافة إلى أسرة التلميذ وتفهمهم لوضع التلميذ ومشاركة المدرسة بكافة المعلومات المتاحة والتي من خلالها يمكن التشخيص السليم لحالة التلميذ، وفي الأخير توفر المقاييس والأدوات اللازمة لعملية التشخيص، وهذا ما أوضحه (أبو الرب، 2016)، حيث أشار إلى أن صعوبة التشخيص لا ترتبط بالأدوات فحسب بل وقد ترتبط بالتعامل مع التلاميذ أثناء عملية التشخيص ومحاولة الحصول على استجابات حقيقية، أو مواجهة تحديات ذات العلاقة بأسر التلاميذ ورفضهم خضوع ابناءهم للاختبارات والانضمام للبرنامج وعدم الرغبة في التعاون والمشاركة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يلي:

1- استخدام نموذج التشخيص المقترح في الدراسة.

2- الأخذ بمقترحات معلمي صعوبات التعلم لتطوير عملية التشخيص مثل: توفير فرص التنمية المهنية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال التشخيص والاكتشاف المبكر، وتوفير مقاييس مقننة على البيئة السعودية لتشخيص صعوبات التعلم، وتوفير اختبارات وأدوات لتقييم جوانب الأداء المختلفة لدى التلميذ ولعل أبرزها اختبارات الذكاء.

3- زيادة الدورات التدريبية وورش العمل لمعلمي صعوبات التعلم حول التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث بينت النتائج أن قلة الدورات من التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

4- تعزيز خبرة القيادات المدرسية حول الإجراءات اللازمة لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال الدورات التدريبية وتبادل الزيارات بين القيادات المدرسية، حيث كشفت النتائج أن محدودية تلك الخبرات من التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

5- زيادة وعي أولياء الأمور حول الكشف المبكر لصعوبات التعلم لدى الأبناء، وذلك من خلال مجالس أولياء الأمور، حيث أظهرت النتائج أن انخفاض قدرة الوالدين حول الاكتشاف المبكر تلك الصعوبات من التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

6- تعزيز عملية التواصل بين المدرسة والأسرة بما يساهم في الكشف المبكر عن تلك الصعوبات، حيث أوضحت النتائج أن ضعف التواصل بين المدرسة والأسرة من التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

7- توفير الأدوات اللازمة للتشخيص في المدارس، حيث بينت النتائج أن قلة تلك الأدوات من التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تقدم الباحثة بعض المقترحات لدراسات مستقبلية، والتي تأمل أن تُساهم في إثراء الميدان في ذلك المجال:

1- إجراء دراسة تتناول التحديات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالتطبيق على مناطق أخرى.

2- إجراء دراسة تتناول تصور مقترح لتعزيز مهارات معلمي صعوبات التعلم حول التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

3- الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات صعوبات التعلم من وجهة نظرهن.

4- إجراء دراسة تتناول درجة امتلاك معلمي ومعلمات صعوبات التعلم للمهارات اللازمة للتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية

أبا حسين، وداد بنت عبدالرحمن. (2021). تصور مقترح لرفع جودة عمليات التقييم والتشخيص في برامج صعوبات التعلم. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، (85)، 995-1034.

أبا حسين، وداد بنت عبدالرحمن والسماري، منيرة بنت راشد. (2016). مستوى المعرفة والتوجه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل لدى معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 4*(13)، 212-253.

أبو الديار، مسعد نجاح. (2012). *الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم*. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو الرب، محمد عمر. (2016). مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصيي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، 1*(2)، 91-113.

أبو شعيرة، خالد وغباري، ثائر. (2015). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق*. عمَّان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

أبو نيان، إبراهيم سعد. (2020). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. [طبعة إلكترونية مقروءة]. الرياض: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

الإدارة العامة للتربية الخاصة. (٢٠٢٠). وكالة التعليم العام. وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

إسماعيل، رغداء والعسيري، هوازن. (2022). مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في ضوء بعض المتغيرات بمدينة مكة المكرمة. *مجلة كلية التربية جامعة بنها، 33*(131)، 732-762.

آل حسين، سارة والكثيري، نورة. (2018). المعوقات الإدارية والفنية التي تواجه معلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الابتدائية للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن. *مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية، 10*(33)، 319-384.

البتال، زيد بن محمد. (2017). معجم صعوبات التعلم. الرياض: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

البحيري، جاد وأبو الديار، مسعد، وريد، غافين. (2014). *تدريس الأطفال المعسرين قرائيًا: دليل المعلم*. ط 2، الكويت: مركز تعليم وتقويم الطفل.

البلوي، فيصل ناصر. (2019). مستوى تطبيق أسلوب الاستجابة للتدخل من قبل معلمي المرحلة الابتدائية مع الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وفاعلية برنامج تدريبي في تحسينها. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 9*(31)، 1-36.

بن يوسف، حنان. (2019). خطوات أساسية في تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ: دراسة تطبيقية نموذجية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم الابتدائي. *مجلة آفاق للعلوم، 4*(4)، 252-270.

بني حمد، مصعب حسين. (2018). *واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في ضوء مؤشرات ضبط الجودة في الأردن*. (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة آل البيت، عمّان، الأردن.

بيطار، منه عبدالعزيز والعسيري، هوازن أحمد. (2023). معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم والتعليم العام في المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 15*(25)، 52-100.

الجاسر، دانيه بنت محمد. (2022). *مستوى تطبيق معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في المنطقة الشمالية بالمملكة العربية السعودية*. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية جامعة الجوف.

الجعيدي، عمر محمود. (2020). *أثر استخدام مدخل الاستجابة للتدخل في بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. (رسالة دكتوراه منشورة)، كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية.

الجهني، بيان حمدى والصياد، وليد عاطف. (2019). المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل المبكر ومعوقات تطبيقه: دراسة مقارنة بين مشرفي صعوبات التعلم ومشرفي الصفوف الأولية. *مجلة مركز الخدمة للاستشارات البحثية، جامعة المنوفية، 21*(59)، 1-25.

الجوالدة، فؤاد عيد؛ القمش، مصطفى نوري. (2012). *البرامج التربوية والأساليب العلاجية لذوي الحاجات الخاصة*. عمَّان: دار الثقافة.

الخزاعلة، أحمد خالد والنصراوين، معين سلمان. (2020). تقييم الاحتياجات التدريبية للمعلمين القائمين على تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في الأردن. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية: سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 42*(4)، 391-407.

خصاونة، محمد أحمد. (2013). *صعوبات التعلم النمائية*. عمَّان: دار الفكر.

الخلف، صالحة بنت محمد. (2023). معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل للتعرف على التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 39*(5)، 162-203.

دحمان، الهنوف عائض ومحمد، عبدالرحمن علي. (2020). واقع تطبيق برامج صعوبات التعلم في مدارس مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات ومعوقات نجاحها. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 10*(4)، 54-85.

الدوسري، أنوار محمد (2016). *معرفة المعلمين بنموذج الاستجابة للتدخل واعتقادات الكفاءة الذاتية المتعلقة بقدرتهم على تنفيذ متطلباته في دولة الكويت*. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

الربيعان، عبدالله بن علي والنفاعي، أريج بنت حسن. (2022). معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص وعلاقته باتجاهاتهم نحو تطبيقه. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 38*(1)، 333-392.

الزهراني، سلطان. (2023). واقع تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر الممارسين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، *مجلة العلوم التربوية، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، 10*(2)، 370-401.

الزيات، فتحي مصطفى. (2015أ). *صعوبات التعلم "التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج"*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الزيات، فتحي مصطفى. (2015ب). *بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الزيات، فتحي مصطفى. (2016). التحولات الجوهرية للتوجهات الحديثة لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 26*(91)، 1-45.

السبيعي، نورة بنت فهد، وأبو جادو، محمود محمد. (2020). واقع تشخيص الطلبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم في مدارس المنطقة الشرقية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 10*(4)، 503-535.

السرطاوي، زيدان أحمد؛ السرطاوي، عبدالعزيز مصطفى؛ خشان، أيمن إبراهيم؛ أبوجودة؛ وائل موسى. (2001). مدخل إلى صعوبات التعلم. الرياض: دار الزهراء.

سهيل، تامر فرح. (2012). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق. رام الله: جامعة القدس المفتوحة للبحث العلمي والدراسات العليا.

الشباطات، أحمد محمد. (2016). الاحتياجات التأهيلية والخدمات التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة الباحة. *مجلة العلوم التربوية، 24*(1)، 189-226.

الشطي، يعقوب يوسف والقطان، هاني علي. (2017). آراء المعلمين حول استخدام استراتيجية الاستجابة للمعالجة في الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*، 71، 412-455.

الصمادي، علي والشمالي، صياح. (2017). *المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم*. عمَّان: دار المسيرة.

طلافحة، عبدالحميد حسن. (2022). تحديات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم. *مجلة العلوم التربوية، 30*(4)، 67-90.

الظويفري، أروى خليف والقضاة، ضرار محمد. (2022). تقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمكة. *مجلة البحوث التربوية والنوعية، 13*(13)، 1-40.

العباد، سارة مبارك. (2024). معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات في مدينة تبوك. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (29)، 93-132.

العتيبي، نور مناحي ومنصور، سهى بدوي. (2021). معوقات ممارسة نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل (RTI) بالمدارس الابتِدائية لدى معلمي صعُوبات التَعلم بمدينة الجبيل بالمملكة العربية السعودية. *مجلة بحوث التعليم والابتكار، 1*(1)، 116-139.

العدل، عادل محمد. (2013). *صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

علوطي، عاشور، وعريوة، مريم. (2014). واقع تشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية في الوسط المدرسي بين النظرية والتطبيق، *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، (6)، 200-210.

العقيل، أروى بنت صالح والدغمي، عهود بنت عبدالرحمن. (2016). وعي واستعداد العاملات في برامج صعوبات التعلم باستراتيجية الاستجابة للتدخل في منطقة الجوف. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، 35*(169)، ج2، 671-699.

القاضي، هيثم ممدوح وبني حمد، مصعب حسين. (2022). واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في ضوء مؤشرات الجودة في الأردن. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 44*(2)، 197-225.

القحطاني، وفاء والكثيرى، نورة. (2020). المعوقات التي تواجه المعلمات في برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض من وجهة نظرهن. *مجلة الطفولة والتربية، 12*(42)، 231-276.

القمش، مصطفى نوري. (2017). *الموهوبون ذوو صعوبات التعلم*. عمَّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

كامل، مصطفى محمد. (1988). علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية المعاصرة*. رابطة التربية الحديثة، ع(9)، 212-250.

لالوش، صليحة. (2022). صعوبات التعلم: دراسة في المفهوم والتصنيف. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 11*(2)، 307-322.

المجلس الأعلى للتعليم بدولة قطر. (يونيو 2009). *الدعم التعليمي الإضافي: منهج الاستجابة للتدخل من أجل دعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة ذوي الإعاقة*.

محمد، جاجان جمعة ونبي، روز زكي. (2022). مشكلات تشخيص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (86)، 18-33.

المركز الفلسطيني للإرشاد. (نوفمبر 2014). *دليل التجاوب مع التدخل*. فلسطين: مركز المصادر.

سعدات، محمود فتوح. (2014). *برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. نشر الكتروني عبر شبكة الألوكة.

سليمان، منتصر. (2018). استخدام القياس القائم على المنهج في رصد التقدم القرائي والتنبؤ بذوي خطر صعوبات التعلم المحددة في القراءة من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي، *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 34*(12)، 637-703.

النجار، عبير. (2017). *صعوبات التعلم والتدخل المبكر في رياض الأطفال*. الرياض: مكتبة المتنبي.

وزارة التعليم. (2015). *دليل معلم/معلمة صعوبات التعلم: دليل مرجعي للمختصين في صعوبات التعلم*. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (1442هـ). *الدليل الإرشادي للتربية الخاصة*. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (1437). في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/الدليل%20التنظيمي%20للتربية%20الخاصة%20pdf.

رؤية 2030 المملكة العربية السعودية. (2016). في الوثيقة الإعلامية برنامج تنمية القدرات البشرية. https://www.vision2030.gov.sa/media/es1pkuvo/hcdp-delivery-plan_ar.pdf

Lauren A. Stone، Laelia Benoit، Andres Martin، و Janet Halfer. (December, 26 2022). Barriers to Identifying Learning Disabilities: A Qualitative Study of Clinicians and Educators. *Academic Pediatric*.

عبدالرحمن سيد سليمان، ايهاب عبدالعزيز الببلاوي، و أشرف عبدالحميد. (2013م). *التقييم والتشخيص في التربية الخاصة*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عبدالعزيز مصطفى السرطاوي، و زيدان أحمد السرطاوي. (2013م). *التقييم في التربية الخاصة التقويم التربوي* . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

فوقية رضوان. (2021م). *تقييم وتشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة*. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والاداب.

محمد عمر محمد أبوالرب. (9, 2016م). مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية*.

محمود محمد ياسين. (نوفمبر, 2022م). السمات الشخصية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء نظرية ايزنك للشخصية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*.

المراجع الأجنبية:

Abed, M. G. & Shackelford, T. K. (2020). Educational support for Saudi students with learning disabilities in higher education. *Learning Disabilities Research & Practice, 35*(1), 36-44.

Al Otaiba, S., Rouse, A. G., & Baker, K. (2018). Elementary grade intervention approaches to treat specific learning disabilities, including dyslexia. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *49*(4), 829-842.

Ardoin, S. P., Wagner, L., & Bangs, K. E. (2016). Applied behavior analysis: A foundation for response to intervention. In *Handbook of response to intervention* (pp. 29-42). Springer, Boston, MA.

Carrera, M. B. (2020). *Elementary Teachers' Perceptions of Needs to Implement a Response to Intervention Model* (Doctoral dissertation, Walden University).

Castro-Villarreal, F., Rodriguez, B. J., & Moore, S. (2014). Teachers' perceptions and attitudes about Response to Intervention (RTI) in their schools: A qualitative analysis. *Teaching and teacher education*, *40*, 104-112.

Chambers, C. (2020). *Teachers' Response to Intervention Processes to Address Disproportionality of Enrollment of African American Students in Special Education: A Qualitative Study* (Doctoral dissertation, Northcentral University).

Davis, G. N., Lindo, E. J., & Compton, D. L. (2007). Children at risk for reading failure; constructing an early screening measure. *Teaching Exceptional Children*, *39*(5), 32-37.

Deno, S. L. (2016). Data-based decision-making. In *Handbook of response to intervention* (pp. 9-28). Springer, Boston, MA.

DiMarco, D., & Guastello, E. F. (2021). Principals and professional learning communities: Breaking down barriers to effective response to intervention in secondary schools. *Journal of Education and Practice*, *12*(23), 24-28.

Fan, C. H., Bocanegra, J. O., Ding, Y., & Neill, M. W. (2016, January). Examining school psychologists' perceptions of barriers to response to intervention (RtI) implementation. In *Trainer's Forum: Journal of the Trainers' of School Psychologists* (Vol. 34, No. 1, pp. 54-76).

Gamboa, L., L. (2024). "Teachers' Experience with the Implementation of Response to Intervention". *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. 15413. https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/15413

Gilmore, L., Islam, S., Su, H., & Younesian, S. (2015). A global perspective on psycho-educational assessment. *Journal of psychologists and counsellors in schools*, *25*(1), 66-74.

Hahn, H. (2013). *Teachers' perceptions of response to intervention*. Saint Mary's College of California.

Henley, S. L. (2022). Response to Intervention: Understanding Secondary Teachers' Perceptions. Digital Commons @ ACU, *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 485

https://www.zippia.com/learning-disabilities-teacher-jobs/Updated March 14, 2024

Ihori, D. & Olvera, P. (2015). Discrepancies, responses, and patterns: selecting a method of assessment for specific learning disabilities. *Contemporary School Psychology*, *19*, 1-11.

Izzo, S. (2014). *Urban Elementary Teachers' Reports of Perceived Self-efficacy in Implementing the Data Team Process to Support Students at Risk for Or Identified as Having Reading Difficulties Within the Response to Intervention (RtI) Framework*. University of Hartford.

Lamb, V. (2014). Obstacles in the Implementation of Response to Intervention. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, *6*(2), 27-31.

Lauren A. Stone ،Laelia Benoit ،Andres Martin و ،Janet Halfer) .26 December, 2022 .(Barriers to Identifying Learning Disabilities: A Qualitative Study of Clinicians and Educators .Academic Pediatric.

Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. (8th ed.) Boston: Houghton Mifflin Company.

Long, A. C., Sanetti, L. M. H., Collier-Meek, M. A., Gallucci, J., Altschaefl, M., & Kratochwill, T. R. (2016). An exploratory investigation of teachers' intervention planning and perceived implementation barriers. *Journal of school psychology*, *55*, 1-26.

Marrs, H. & Little, S. (2014). Perceptions of school psychologists regarding barriers to response to intervention (RTI) implementation. *Contemporary School Psychology*, *18*, 24-34.

McGuire, T. L. (2016). *Response to intervention: Obstacles that hinder full implementation at the secondary level*. Western Illinois University.

Regan, K. S., Berkeley, S. L., Hughes, M., & Brady, K. K. (2015). Understanding practitioner perceptions of responsiveness to intervention. *Learning Disability Quarterly*, *38*(4), 234-247.

Safari, S., Abedi, A., & Faramarzi, S. (2020). Implementing an RTI approach: A qualitative study of prerequisites and obstacles. *Educational Research for Policy and Practice*, *19*(3), 261-279.

Shapiro, E. S., (2016). Evaluating the Impact of Response to Intervention in Reading at the Elementary Level Across the State of Pennsylvania. In *Handbook of Response to Intervention* (pp. 661-675). Springer, Boston, MA.

Timmons, S. (2006). Wittgenstein's language games as a theory of learning disabilities. *Nursing Philosophy*, *7*(1), 20-22.

Tran, L., Sanchez, T., Arellano, B., & Lee Swanson, H. (2011). A meta-analysis of the RTI literature for children at risk for reading disabilities. *Journal of learning disabilities*, *44*(3), 283-295.

Wanzek, J., Al Otaiba, S., & Gatlin, B. (2016). Implementation of Tier 2 Reading Interventions in the Primary Grades. In *Handbook of Response to Intervention* (pp. 329-340). Springer US.

Werts, M. G., Carpenter, E. S., & Fewell, C. (2014). Barriers and benefits to response to intervention: Perceptions of special education teachers. *Rural Special Education Quarterly*, *33*(2), 3-11.

WHAT IS A LEARNING DISABILITIES TEACHER AND HOW TO BECOME ONE. Retrieved from https://www.zippia.com/learning-disabilities-teacher-jobs/

Wheeler, J. R. (2015). *Teachers' and school principals' perception of barriers and facilitators in response to intervention implementation and use for specific learning disability referrals*. The University of Alabama.