تحديات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة المدينة المنورة

د. صالح العلياني

أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية

تحديات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة المدينة المنورة

د. صالح العلياني

الملخص:

سعى هذا البحث إلى التعرف على التحديات التي تواجه المعلمين والأسر والمؤسسات التعليمية في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة المدينة المنورة، في ظل تزايد الاهتمام بالتعليم الشامل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة على عينة مكونة من (١٠٢) معلمًا ومعلمة، تناولت أربعة محاور رئيسة: المعلم، الأسرة، الإدارة المدرسية، وأدوات وأساليب التشخيص. أظهرت النتائج أن التحديات الأسرية جاءت في مقدمة العوائق، تليها الأدوات التشخيصية، ثم التحديات الإدارية، وأخيرًا تحديات المعلم. كما تبين أن نقص التدريب، وضعف التعاون بين الأسرة والمدرسة، وغياب الأدوات العربية المقننة، تمثل أبرز التحديات التي تؤثر على دقة التشخيص وفاعليته. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج تدريبية متخصصة، وتوطين أدوات التشخيص بما يتناسب مع الخصوصية الثقافية واللغوية، وتفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة ومراكز التقييم.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم – التشخيص التربوي – معلم صعوبات التعلم – التحديات.

The Challenges of Diagnosing Students with Learning Disabilities in Madinah Region

Dr. Saleh Alalyani

Assistant Professor at the Department of Special Education, College of Education, Taibah University

Abstract:

This study aims to explore the challenges encountered by teachers, families, and educational institutions in diagnosing students with learning disabilities in the Madinah region, in line with Saudi Arabia's Vision 2030 for inclusive education. The research employed a descriptive analytical method and utilized a questionnaire distributed to a sample of 102 learning disabilities teachers, focusing on four main dimensions: teacher-related challenges, family involvement, school administration, and diagnostic tools. Findings revealed that family-related challenges were the most significant, followed by diagnostic tools, then administrative issues, and finally teacher-related factors. The study highlighted key issues such as insufficient training, weak collaboration between families and schools, and the lack of culturally validated Arabic diagnostic tools. Recommendations included the development of specialized training programs, localization of diagnostic tools, and strengthening collaboration among families, schools, and evaluation centers.

Keywords: Learning Disabilities - Educational Diagnosis – Learning Disabilities Teacher - Challenges.

المقدمة

حظي التعليم في المملكة العربية السعودية باهتمام كبير منذ عهد الملك عبد العزيز آل سعود (رحمه الله)، حيث بدأ بالكتاتيب وتركز على القيم الدينية والاجتماعية، مع تميز الحواضر بمناهج أكثر تطورًا (باسعيد، ٢٠٢٢). ومع تطور الدولة، أصبح التعليم مجانيًا وشاملًا، مدعومًا بالمنح والمكافآت وبرامج الابتعاث. وفي ضوء التوجهات الحديثة، أولت المملكة اهتمامًا بدمج ذوي الإعاقة في التعليم، دعمًا لرؤية ٢٠٣٠ نحو تعليم شامل وعادل (وزارة التعليم، ٢٠١٥). وبهذا المسار المتوازن، يجسد التعليم في المملكة نموذجًا تنمويًا يحافظ على القيم الأصيلة مع الاستجابة لمتطلبات العصر الحديث.

وتُولي المملكة العربية السعودية اهتمامًا بالغًا بجعل التعليم شاملاً ومتاحًا لجميع الأفراد باختلاف قدراتهم، انسجامًا مع رؤيتها ٢٠٣٠ الهادفة إلى تطوير قطاع التعليم وتحسين جودة الحياة، بما في ذلك دعم الأشخاص ذوي الاعاقة. وقد استندت المملكة في جهودها إلى تجارب دولية لتقييم أدائها وتعزيز مجالات التطوير (بن عجلان، ٢٠٢٢). وفي هذا السياق، شرعت المملكة منذ عام ١٤١٧/١٤١٦هـ في تطبيق برامج متخصصة لدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، تضمنت إعداد معلمين متخصصين، وتطوير معايير مهنية، وإصدار أدلة تنظيمية، إضافة إلى دعم البحث العلمي وتعزيز فرص الدمج (الإدارة العامة للتربية الخاصة، ٢٠١٥؛ الجهني والغامدي، ٢٠٢٢).

وتشير الإحصاءات إلى أن صعوبات التعلم تُعد أكثر أنواع الإعاقات انتشارًا بين الطلاب في المملكة، حيث تمثل ٣٢٪ من مجموع الطلاب ذوي الإعاقة، بإجمالي يقارب ٣١,٢٧٢ طالبًا وطالبة (وزارة التعليم، ٢٠٢٢). كما يقدر مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة (٢٠٢١) عدد الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بنحو ٥٠٠,٠٠٠ طفل موزعين على ٢٨,٠٠٠ مدرسة. ويُعرّف هذا الاضطراب بأنه خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة باستخدام اللغة أو فهمها (Fletcher et al., 2007)، مع التأكيد على أنه لا يرجع إلى إعاقة فكرية أو حسية أو اضطراب نفسي (الخشي والكلثم، ٢٠٢٤).

ويُعد التشخيص الدقيق لصعوبات التعلم أساسًا لاتخاذ قرارات تربوية فعّالة، إذ يسهم في تقديم خدمات مناسبة للأطفال الذين يعانون من هذه الاضطرابات. ويؤدي غياب معايير واضحة إلى تأخر الاكتشاف، مما يعقّد الحالة ويقلل فرص التدخل المبكر، ويؤثر سلبًا على الصحة النفسية للطفل (الشافعي والعمري، ٢٠٢٤). ويستلزم التشخيص الجيد مراعاة الجوانب النفسية والطبية والإكلينيكية والإحصائية لضمان تدخل شامل وفعّال (جاجان وروز، ٢٠٢٢). ونظرًا لأن صعوبات التعلم ترتبط بوظائف عصبية معينة، لا بالتأخر العقلي، فإن التشخيص الدقيق يمثل الخطوة الأولى نحو فهم احتياجات الطالب واختيار أدوات الدعم المناسبة.

ورغم ذلك تواجه عملية تشخيص صعوبات التعلم تحديات متعددة تشمل الجوانب العلمية والإجرائية والمؤسسية، مثل الخلافات حول التعريفات والإجراءات، وضعف تدريب المعلمين والدعم المؤسسي، مما يؤثر سلبًا على فعالية التدخلات التعليمية (Ryan, 2007; Alhammadi & Aldhaheri, 2025; Aldousari & Dunn, 2022). كما يُعد نقص الكوادر المتخصصة وغياب أدوات تقييم عربية موثوقة من أبرز العوائق أمام التشخيص الدقيق (Al-Mahrezi et al., 2016; Al-Mamari et al., 2015; Al-Lamki, 2012; Alnahdi, 2014; Alquraini, 2013). من جهة أخرى، يؤدي الخلط بين الاختبارات التحصيلية والتشخيصية، وضعف أدوات القياس الفردية، إلى تدني دقة نتائج التشخيص، بالإضافة إلى محدودية تعاون أولياء الأمور والطلاب (أحمد ومحمد، ٢٠٢٠؛ الخشي والكلثم، ٢٠٢٤؛ أبو الرب، ٢٠١٦). كما تُعقّد التحديات اللغوية والثقافية عملية التمييز بين صعوبات اكتساب اللغة وصعوبات التعلم، نتيجة قصور أدوات التقييم وضعف التنسيق بين البرامج ذات الصلة (Misquitta & Panshikar, 2022; Sánchez et al., 2010). أضف إلى ذلك، ضعف التعاون بين الأسرة والمدرسة كعامل إضافي يعوق التشخيص (الخشي والكلثم، ٢٠٢٤؛ Aldousari & Dunn, 2022).

وفي ضوء ما تقدم، يتضح أن تحسين تشخيص صعوبات التعلم يتطلب تطوير أدوات دقيقة تراعي الخصوصيات الثقافية والفردية، وتوفير تدريب متخصص للمعلمين، إلى جانب تعزيز التعاون بين الأسرة والمدرسة والجهات الرسمية. ويتضح من ذلك أن التشخيص عملية معقدة تستوجب تنسيقاً فعالاً بين مختلف الأطراف المعنية لضمان دعم تربوي مناسب. وانطلاقًا

من هذا السياق، تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على التحديات التي يواجهها المعلمون في تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمنطقة المدينة المنورة، بما يسهم في تطوير جودة الخدمات التشخيصية والتعليمية المقدمة لهم.

مشكلة الدراسة

تُعد صعوبات التعلم من القضايا التربوية المعقدة التي تؤثر في الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للطلبة، وتُواجه عملية تشخيصها تحديات عديدة تعيق تقديم الدعم المناسب؛ من أبرزها الاعتماد على أدوات غير مقننة محليًا، مما يحدّ من دقة التشخيص رغم فاعلية بعض الأدوات العالمية التي لا يُستفاد منها بالشكل الكافي (Alnahdi, 2014; Fletcher et al., 2019). كما تعتمد كثير من الجهات التعليمية على اختبارات الذكاء كمعيار رئيس، رغم ما تشير إليه الدراسات من أن هذا الاعتماد قد يؤدي إلى تصنيفات غير دقيقة نتيجة تأثر الأداء بعوامل ثقافية واجتماعية (Kavale et al., 2009). يُضاف إلى ذلك نقص الكوادر المؤهلة وضعف التنسيق بين الأطراف المعنية بالتشخيص من معلمين وأخصائيين وأولياء أمور، مما يُفضي إلى تشخيص غير مكتمل الأبعاد (Alquraini, 2013).

ويشير الواقع التربوي إلى أن تشخيص صعوبات التعلم غالبًا ما يحدث في مراحل متأخرة، بعد تفاقم المشكلات الأكاديمية وظهور آثار نفسية وسلوكية واجتماعية، مما يزيد من الضغط على المعلم والأسرة. وتعزى أسباب التأخير إلى ضعف إعداد المعلمين، ونقص الكوادر المتخصصة، وغياب الأدوات التشخيصية الملائمة (Al-Mahrezi et al., 2016; Al-Mamari et al., 2015; Alhammadi & Aldhaheri, 2025)، إضافة إلى الاعتماد على أدوات تقليدية تفتقر للبُعد الديناميكي (Isaev & Margolis, 2023). كما يسهم ضعف التعاون بين المدرسة والأسرة، وغياب السياسات الموحدة، وضيق الوقت، وانتشار المفاهيم الخاطئة في عرقلة الكشف المبكر وتعزيز التصنيفات غير الدقيقة (Stone, 2023; Melvin-Williams, 2021)، مما يؤخر تقديم الدعم المناسب (Misquitta & Panshikar, 2022).

ولا توجد -حسب علم الباحث- دراسات تناولت بشكل مباشر تحديات تشخيص صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة، مما يكشف عن فجوة بحثية واضحة. ويزداد هذا

النقص أهمية في ظل ما تشير إليه الأدبيات من تعقيدات تتعلق بنماذج التشخيص، ونقص الكوادر المؤهلة، وغياب الأدوات المقننة باللغة العربية، إضافة إلى تحديات ثقافية ومؤسسية تؤثر على دقة التشخيص وفعالية التدخل. ومن هنا، تهدف هذه الدراسة إلى رصد واقع هذه التحديات في منطقة المدينة المنورة لتوفير قاعدة معرفية تسهم في تحسين الممارسات ودعم صُنّاع القرار التربوي.

أسئلة الدراسة

ما تحديات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة؟

الأسئلة الفرعية:

١. ما التحديات التي تواجه المعلمين في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
٢. ما التحديات التي تواجه الأسرة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
٣. ما التحديات الإدارية في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
٤. ما التحديات المرتبطة بأدوات وأساليب تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة

يهدف هذا البحث إلى:

١. الكشف عن التحديات التي تواجه المعلمين في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة.
٢. التعرف على التحديات التي تواجه الأسرة في عملية تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
٣. استقصاء التحديات الإدارية والتنظيمية التي تؤثر في دقة وفاعلية تشخيص صعوبات التعلم.
٤. تحليل أبرز التحديات المرتبطة بالأدوات والأساليب المستخدمة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة من الناحية النظرية والتطبيقية

الأهمية النظرية

١. إثراء المكتبة المحلية والعربية التربوية من خلال تسليط الضوء على جملة تحديات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
٢. قد تمهّد هذه الدراسة للباحثين تحليل تحديات التشخيص بعمق، لفهم أدق لهذه القضية الأساسية كونها تسبق وتؤثر في عملية تصميم البرامج التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم.

الأهمية التطبيقية

١. يمكن أن تساهم الدراسة في مراجعة وتطوير إجراءات التشخيص لدى المعلمين ومراكز التقييم بالمدينة المنورة.
٢. يمكن أن تساعد في رفع كفاءة التشخيص عبر فهم التحديات وتأهيل كوادر مدرّبة بالأدوات والمهارات اللازمة.
٣. يمكن أن تدعم صانعي السياسات التعليمية في تحسين ممارسات التشخيص بالاعتماد على الأدلة العلمية.
٤. يمكن أن توفر معلومات تعين الإدارات التعليمية ومراكز التشخيص على تحديد أسباب ضعف الكفاءة.
٥. قد تُمكّن من اقتراح برامج تدريبية تركز على تحسين مهارات التشخيص والتمييز بين الحالات.

مصطلحات الدراسة

مفهوم التحديات

يُعرّف التحدي على أنه الوضع الذي يمثّل تهديدًا، أو إضعافًا، أو تشويهًا كليًا أو جزئيًا، دائمًا كان أو مؤقتًا، لوجود وضع آخر يُراد له الثبات والقوة والاستمرار (فتحي، ٢٠٠٥).

وفي المجال التعليمي، عرّفت رياض (٢٠١٠) التحديات بأنها "مجموعة من الأزمات أو المشكلات أو التغيرات المعاصرة التي تواجه نظم التعليم" (ص. ٥١).

ويمكن تعريف التحديات إجرائيا بأنها جميع العوائق والمشكلات والصعوبات التي يواجهها المعلمون، وأولياء الأمور، والجهات الإدارية، والمتعلقة بأدوات وأساليب التشخيص كذلك، والتي تؤثر سلبًا على دقة وفاعلية عملية تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة، كما تظهر من خلال استجابات المشاركين على أداة الدراسة.

مفهوم صعوبات التعلم

تبنّت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية (٢٠٠٢) تعريفًا مشابهًا، لتعريف كيرك (Kirk, 1962)، حيث اعتمدت في تعريفها لصعوبات التعلم على أنها: اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن 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 بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية، أو غيرها من أنواع الإعاقات أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢م).

ويُعّرف الباحث إجرائياً صعوبات التعلم بأنها إحدى اضطرابات التعلم التي تظهر في واحدة أو أكثر من المهارات العقلية الأساسية والتي تؤثر بشكل مباشر على مهارات الطالب الاكاديمية ومستواه الدراسي التحصيلي ولا تكون ناتجة عن أي إعاقة أخرى.

مفهوم معلم صعوبات التعلم

عرّف المركز الوطني لصعوبات التعلم (National Center for Learning Disabilities [NCLD], 2020) معلم صعوبات التعلم بأنه: "أخصائي تربية خاصة معتمد، تلقى تدريبًا لتقييم وتخطيط وتقديم استراتيجيات تعليمية فردية تستجيب للتحديات التعليمية الخاصة التي يواجهها الطلاب ذوو صعوبات التعلم".

ويمكن تعريفه إجرائيا بأنه معلم مُؤَهل حاصل على درجة البكالوريوس وأعلى في تخصص صعوبات التعلم مؤهَل لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مراحل التعليم الأساسية.

مفهوم التشخيص

هو عملية متعددة الأبعاد تهدف إلى تحديد ما إذا كان الطالب يعاني من صعوبات تعلم. تشمل هذه العملية إجراء فحوصات طبية، لاستبعاد الأسباب الأخرى المحتملة للصعوبات، ومراجعة الأداء الاجتماعي والتعليمي للطفل، ومناقشة التاريخ العائلي، وإجراء اختبارات أكاديمية ونفسية (Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development, n.d).

ويمكن تعريفه إجرائيا بأنه إجراء يهدُف إلى تحديد صعوبات التعلم المحتملة عند الطالب من خلال تطبيق حزمة من أدوات القياس لجمع المعلومات وتحليلها ومن ثم تخطيط وتصميم البرنامج التربوي المناسب للحالة.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على تحديات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات صعوبات التعلم.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على برامج صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٦هـ.

الإطار النظري

- **أولا: صعوبات التعلم**

تُعد صعوبات التعلم من القضايا الجدلية في المجالين التربوي والنفسي، إذ تشير إلى اضطراب يؤثر على أداء الأنشطة التعليمية دون ارتباط بمستوى الذكاء. وتظهر في مجالات مثل الاستماع، والقراءة، والكتابة، والحساب، نتيجة خلل في العمليات النفسية المسؤولة عن فهم اللغة واستخدامها (Hasiana, 2017). ويصنف الباحثون صعوبات التعلم إلى نمائية وأكاديمية؛ فالنمائية تشمل اضطرابات في الانتباه والذاكرة والإدراك واللغة والتفكير، بينما تتعلق الأكاديمية باضطرابات في القراءة والكتابة والحساب (Hammill, 1990; Hasiana, 2017).

ووفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية – الإصدار الخامس – المراجعة المنقحة:

يتم تصنيف اضطراب التعلم المحدد بناءً على المجال الأكاديمي المتأثر، ويشمل (APA, 2022):

١. ضعف في القراءة Dyslexia: يتضمن ضعف في دقة قراءة الكلمات، وبطء أو عدم طلاقة في القراءة، وصعوبات في فهم النصوص.
٢. ضعف في التعبير الكتابي Dysgraphia: يتضمن أخطاء في الهجاء، وصعوبات في القواعد وعلامات الترقيم، وضعف في وضوح وتنظيم الأفكار كتابيًا.
٣. ضعف في الرياضيات Dyscalculia: يتضمن صعوبات في فهم الأرقام وعلاقاتها، وضعف في الحساب أو فهم الحقائق الرياضية، ومشاكل في الاستدلال الرياضي.

ويتسم الطلبة ذوو صعوبات التعلم بتفاوت بين قدراتهم العقلية العامة (غالبًا في المعدل الطبيعي) وأدائهم الأكاديمي المنخفض، خاصة في مهارات القراءة والكتابة والرياضيات، نتيجة

اضطرابات معرفية كبطء المعالجة وضعف الذاكرة وتشتت الانتباه (Swanson et al., 2014; Lerner & Johns, 2011).

تشخيص صعوبات التعلم:

يتطلب التعرف على صعوبات التعلم في الطفولة المبكرة تقييمًا متعدد التخصصات يضم معلمين وأخصائيين وأولياء أمور، لضمان دقة التشخيص وتصميم تدخل مناسب (Hasiana, 2017). ويُعد التشخيص أساسًا لتحديد الاحتياجات التربوية، من خلال أدوات متنوعة ومحكات واضحة (Fletcher et al., 2007)، نوضحها فيما يلي:

أ. محك التباين بين الذكاء والتحصيل (AAD) Ability–Achievement Discrepancy:

تُعد هذه الطريقة من الأساليب التقليدية، وتعتمد على مقارنة مستوى الذكاء العام بالتحصيل الأكاديمي، حيث يُفترض وجود صعوبات تعلم عند وجود تباين كبير بينهما. لكنها تعرضت لانتقادات لاعتمادها على مقارنة مستويين، مما يضعف موثوقيتها ويزيد احتمال الخطأ، كما أنها لا تميز بدقة بين من يعانون من صعوبات تعلم وغيرهم (Francis et al., 2005; Stuebing et al., 2002).

ب. نموذج الاستجابة للتدخل (RtI) Response to Intervention Model:

تعتمد هذه الطريقة على متابعة مدى استجابة الطالب لتدخلات تربوية وتعليمية مكثفة ومبنية على أدلة وممارسات علمية، فإذا لم يُظهر الطالب تحسنًا ملحوظًا دلّ ذلك على وجود صعوبات تعلم. ولذا يركز هذا النموذج على الوقاية، والتدخل المبكر، ورصد التغيرات في أداء الطالب مع مرور الوقت (Ardoin et al., 2013)، لكنه يواجه انتقادات مثل ضعف الاتساق بين المدارس في تطبيق المعايير، وقلة أدوات التقييم في بعض المواد، وصعوبات في التطبيق الواقعي (Gersten et al., 2017). كما تشير دراسات إلى اختلافات في نشاط الدماغ ين المستجيبين وغير المستجيبين للتدخل (Molfese et al., 2013)، إلا أن غياب معيار واضح لتقييم الاستجابة يبقى تحديًا كبيرًا (Fletcher et al., 2014).

ج. نمط نقاط القوة والضعف Patterns of Strengths and Weaknesses (PSW):

تعتمد هذه الطريقة على استخدام اختبارات معرفية وأكاديمية، لتقييم العمليات النفسية والمعرفية، لتحديد أنماط القوة والضعف، بهدف تحسين دقة التشخيص. ومع ذلك، تواجه انتقادات بسبب الاعتماد المفرط على المقارنات الإحصائية، وصعوبة تفسير النتائج، واحتمال الإفراط في التشخيص. كما أن الأدلة على فعاليتها ما تزال محدودة (Kranzler et al., 2016)، إذ أظهرت دراسات انخفاضًا شديدًا في معدلات التعرف على صعوبات التعلم (Miciak et al., 2018)، وضعف قدرتها على توجيه التدخلات التعليمية (Schneider & Kaufman, 2017).

د. النموذج الهجين Hybrid Method **المقترح لتحديد صعوبات التعلم**

يجمع هذا النموذج بين جوانب متعددة من النماذج السابقة، بهدف الوصول إلى تقييم أكثر شمولية وفعالية. وتكمن ميزته في الدمج بين نقاط القوة في نموذجي الاستجابة للتدخل ونمط القوة والضعف، إضافة إلى تركيزه على الحاجات الفردية لكل طالب بدلاً من الاقتصار على معايير تشخيصية صارمة، مما يعزز من فعالية التقييم والتدخل التربوي. يتكون هذا النموذج من ثلاثة عناصر رئيسية (Fletcher & Miciak, 2024):

١. تقييم التحصيل الأكاديمي باستخدام اختبارات مقننة في القراءة والكتابة والرياضيات.
٢. تقييم الاستجابة للتعلم عبر أدوات منهجية كالتقييم المعتمد على المنهج.
٣. استبعاد العوامل الأخرى، مثل الإعاقات الحسية، والحرمان اللغوي، والظروف الاجتماعية التي قد تُفسر الانخفاض في التحصيل.

ورغم تنوع نماذج التشخيص، تبقى عملية تشخيص صعوبات التعلم معقدة بسبب عدة عوامل، أبرزها:

١. الطبيعة غير المرئية لصعوبات التعلم، حيث لا تبدو على الأطفال ملامح واضحة للصعوبات، مما يؤدي إلى إساءة فهمهم واتهامهم بالكسل أو ضعف الانتباه، ويؤثر ذلك على ثقتهم وتحفيزهم (Misciagna, 2022).

٢. إن الخلل في تكامل المعلومات الدماغية (غالبًا ما يحدث أثناء الحمل)، يتم النظر إليه باعتباره سببا رئيسا لصعوبات التعلم (الحاج، ٢٠١٠).
٣. تعقيد الفهم العصبي، ففهم الخلل المعرفي الانتقائي يتطلب اختبارات متخصصة، وغالبًا ما تمر العلامات المبكرة دون ملاحظة قبل دخول المدرسة (Frank, 2014).
٤. صعوبة كشف التباين بين الذكاء والتحصيل، فقد يتمتع الأطفال بمستوى ذكاء طبيعي أو مرتفع، لكن تحصيلهم متدنٍ، مما يربك أنظمة التشخيص المدرسية (Kersting, 2024).
٥. تحديات الكشف المبكر، فالتشخيص في سن مبكرة قد يكون غير دقيق بسبب التطور الطبيعي، بينما التأخر فيه قد يفوّت فرص التدخل الفعّال (فريدة، ٢٠١٠).

التحديات الرئيسية في تشخيص صعوبات التعلم

تعد عملية تشخيص صعوبات التعلم من أكثر القضايا تعقيدًا في الميدان التربوي، نتيجة تداخل العوامل النفسية والتربوية والاجتماعية والثقافية، مما ينتج عنه تحديات متعددة تعيق دقة التشخيص وتؤثر سلبًا في جودة التدخلات التعليمية. ومن هذه التحديات ما يلي:

١) التحديات المفاهيمية والمؤسسية في تشخيص صعوبات التعلم

يشهد ميدان صعوبات التعلم خلافات حول التعريفات والإجراءات، مما يستدعي استمرار النقاش العلمي لتفادي الجهل والتحيز (Ryan, 2007). ويُعيق غياب الحوار القائم على الأدلة تطوير المعلمين، لذا يُعد التدريب المستمر والدعم المهني أساسًا لرفع كفاءتهم، خاصةً في ظل تحديات كضعف الإعداد، وقلة الموارد، وازدحام الصفوف، وتعدد الاحتياجات، وضعف التعاون مع أولياء الأمور والإدارة المدرسية (Alhammadi & Aldhaheri, 2025; Aldousari & Dunn, 2022).

٢) النقص في الكوادر والأدوات التشخيصية

يُعد نقص الكوادر المؤهلة أحد أبرز العوائق في تشخيص صعوبات التعلم، إلى جانب غياب أدوات التقييم العربية الموثوقة وضعف التنسيق المؤسسي بين الجهات المعنية (Al-

Mahrezi et al., 2016; Al-Mamari et al., 2015; Al-Lamki, 2012). كما يسود اعتماد مفرط على اختبارات الذكاء التقليدية التي تهمل الجوانب التربوية والنفسية، مما يؤكد الحاجة إلى تطوير نماذج تشخيصية تستند إلى الأدلة وتعزز التعاون بين المدرسة والأسرة ومراكز التقييم الرسمية(Alnahdi, 2014; Alquraini, 2013) .

٣) مشكلات أدوات التشخيص وتطبيقاتها

يؤدي الخلط بين الاختبارات التحصيلية والتشخيصية إلى تشخيصات غير دقيقة وبرامج علاجية غير مناسبة، حيث تركز الأولى على ما تم تعلمه، بينما تستهدف الثانية جوانب القصور الأكاديمي (أحمد ومحمد، ٢٠٢٠). ويواجه معلمو صعوبات التعلم تحديات تبدأ بالأدوات التشخيصية وتشمل عوامل طلابية وأسرية وتعليمية (الخشي والكلثم، ٢٠٢٤). كما تؤثر بيئة التعلم والمقاييس غير الملائمة والإجراءات السابقة في دقة التشخيص (أبو الرب، ٢٠١٦). ويعاب على التشخيص التقليدي عدم ارتباط الجانب التربوي بالنفسي، مما يحول دون تبني تشخيص ديناميكي يستكشف قدرات الطالب الكامنة (Isaev & Margolis, 2023).

٤) التحديات الثقافية واللغوية في المجتمعات ذات التنوع

يتعقد التشخيص في المجتمعات متعددة اللغات بسبب صعوبة تكييف أدوات التقييم، مما قد يؤخر التدخلات ويضعف فرص الدعم (Misquitta & Panshikar, 2022). كما يصعب التمييز بين صعوبات تعلم اللغة الثانية وصعوبات التعلم الفعلية بسبب ضعف معرفة المعلمين، وقلة التنسيق بين البرامج التعليمية، وندرة أدوات القياس المناسبة (Sánchez et al., 2010). ومن ثم، تُظهر أدوات التقييم التقليدية قصورًا في استكشاف الكفاءات المعرفية الكامنة، حيث تتأثر بنتائج ظاهرية وتتجاهل السياقات الثقافية، مما يضعف دقة التشخيص (Grégoire, 1997).

٥) غياب الفهم الفردي والتعاون المهني

محدودية الأدوات المعتمدة تُضعف القدرة على فهم خصوصية كل طالب، كما يشير غياب التعاون بين المعلمين والأخصائيين النفسيين إلى هيمنة ثقافة "نقل المسؤولية" بدل

الشراكة المهنية، مع تجاهل الأبعاد النفسية والاجتماعية كالدافعية والعلاقات التفاعلية، رغم كونها عناصر أساسية في تطور صعوبات التعلم أو التغلب عليها (Isaev & Margolis, 2023).

٦) ضعف الشراكة مع الأسرة ومراكز التقييم

يمثل ضعف التعاون بين المدرسة والأسرة تحديًا رئيسًا في التشخيص، إذ يؤدي نقص التواصل إلى تفويت فرص التدخل المبكر (الخشي والكلثم، ٢٠٢٤؛ Aldousari & Dunn, 2022)، ولذلك نجد أن تعزيز الشراكة مع الأسرة ومراكز التقييم الرسمية أمر محوري لتحسين دقة التشخيص وجودة خطط التدخل (Alquraini, 2013). لذلك، تبدو الحاجة ملحة إلى تطوير منظومة تشخيص أكثر شمولًا وتكاملًا وارتباطًا بالسياق التربوي الواقعي.

- **ثانياً: الدراسات السابقة**

أظهرت الدراسات الحديثة مجموعة من التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في مختلف السياقات التعليمية؛ ففي دراسة Tv et al. (2025) التي هدفت إلى مراجعة منهجية شاملة لأساليب التعرف على ذوي صعوبات التعلم، سواء باستخدام الأدوات التقليدية (الورقية) أو الأساليب المعتمدة على التكنولوجيا الحديثة، بهدف تقليل الآثار طويلة المدى لهذه الصعوبات وتعزيز دقة التشخيص، أجرى الباحثون تحليلا لـ ١٦٠ دراسة. سلطت الدراسة الضوء على فاعلية التقنيات الناشئة مثل الواقع الافتراضي والمعزز والذكاء الاصطناعي في تحسين موضوعية وكفاءة التشخيص. وقد وجد الباحثون أن المناهج التقليدية واستخدام هذه التقنيات المتقدمة يمكنها تحسين دقة التشخيص وتقصير المدة اللازمة للكشف.

وهدفت دراسة Tom et al. (2025) إلى استكشاف تحديات تشخيص صعوبات التعلم المحددة في السياق الهندي، مركزة على المشكلات العملية في التقييم والتوثيق. وقد استخدم الباحثون أدوات مثل بطارية نيمهانس (NIMHANS) وجهاز تقييم مستوى الصف Grade Level Assessment Device (GLAD)، مع تحليل معوقات تشمل تعدد اللغات، ونقص الوعي، وقلة الموارد البشرية المؤهلة. وبيّنت النتائج أن غياب المعايير الموحدة وتنوع

الثقافات واللغات يزيد من صعوبة دقة التشخيص، خاصة في المراحل التعليمية العليا، مما قد يؤدي إلى تشخيص غير دقيق أو متأخر.

كما هدفت دراسة الخشي والكلثم (٢٠٢٤) إلى التعرف على التحديات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم أثناء التشخيص التربوي، واستطلاع مقترحاتهن لتحسينه. استخدمت الدراسة المنهج المختلط لعينة مكونة من (١٦٣) معلمة، من خلال استبانة ومقابلات. كشفت النتائج عن أن التحديات المرتبطة بأدوات التشخيص كانت الأكثر تأثيرًا، تلتها التحديات المرتبطة بالطالب، فالأسرة، ثم المعلمة، وأخيرًا الإدارة المدرسية.

وفي دراسة لحسن وسحاب (٢٠٢٤) بغرض التعرف على الأخطاء الشائعة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في المدارس بمنطقة جازان، قام الباحثان بتطبيق استبانة تناولت الأخطاء المتعلقة بالمقاييس، وإجراءات التشخيص، وفريق التشخيص، وبيئة التشخيص، وذلك على عينة من (٧٢) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن أبرز الأخطاء تمثلت فيما يتعلق بفريق التشخيص، تلتها بيئة التشخيص، ثم إجراءات التشخيص، وأخيراً المقاييس المستخدمة.

وهدفت دراسة Nehra et al. (2024) إلى فحص مدى توحيد طرق تشخيص صعوبات التعلم على المستوى العالمي، من خلال مراجعة منهجية شملت ٦٥ دراسة منشورة بين عامي ٢٠٠٥ و٢٠٢٣، حيث تم التركيز على أساليب التقييم والتشخيص المستخدمة من قبل متخصصين مثل اختبارات التحصيل والذكاء، وبيّنت النتائج غياب الاتساق في البروتوكولات التشخيصية بين الدول، مما يؤدي إلى صعوبات في الحصول على شهادة الإعاقة، وزيادة التوتر لدى الأسر، والتنقل بين الأطباء، إلى جانب العبء الواقع على النظام الصحي.

هدفت دراسة حنات وخالد خوجة (٢٠٢٣) إلى تقييم واقع تشخيص صعوبات التعلم في أقسام التعليم المكيف بالمدارس الابتدائية بولاية تيارت، من خلال تحليل ٤ حالات لتلاميذ في الصف الثاني الابتدائي، باستخدام المقابلات واختبارات نفسية ومعرفية. وأظهرت النتائج ضعفًا في دقة التشخيص بسبب الخلط بين صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى، ونقص الكوادر

والإمكانات، إلى جانب ضعف التنسيق بين المدرسة والأسرة وغياب فريق متخصص للكشف المبكر.

وهدفت دراسة Stone (2023) إلى استكشاف المعيقات التي تواجه المعلمين وأطباء الأطفال والأخصائيين النفسيين في الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى الأطفال. اعتمدت الدراسة على مقابلات مع (٤٠) مختصًا. أظهرت النتائج وجود محورين رئيسيين للمعوقات: ضعف التعليم المهني وانتشار المفاهيم الخاطئة وضعف مشاركة الأسر، إضافة إلى معوقات نظامية مثل ضيق الوقت وغياب السياسات الموحدة وأدوات الفحص الدقيقة.

هدفت دراسة الفقاري والعتيبي (٢٠٢٢) إلى التعرف على التحديات التي يواجهها معلمو التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية بالسعودية، باستخدام استبانة غطّت محاور المعلم، المدرسة، الطالب، والأسرة، على عينة من (٣٥٤) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج أن أبرز التحديات كانت في البيئة المدرسية، خاصة كثافة الفصول، تليها تحديات الطالب وأسرته، مثل ضعف المتابعة، ثم المعلم كنصاب الحصص المرتفع.

أما دراسة جاجان وروز (٢٠٢٢) فسعت إلى رصد المشكلات المرتبطة بتشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، عبر استبانة تغطي أربعة محاور: المدرسة، إجراءات الكشف، أدوات التشخيص، والتلميذ، تم تطبيقها على (٥٢١) معلماً ومعلمة في محافظة دهوك. وكشفت النتائج عن وجود مشكلات متعددة تعرقل التشخيص الفاعل ضمن المحاور الأربعة.

وهدفت دراسة Melvin-Williams (2021) إلى استكشاف نقاط الضعف في عملية التربية الخاصة التي تسهم في التصنيف الخاطئ للطلاب، وذلك من خلال تحليل القوانين الفيدرالية وسياسات الدولة، وبيانات الاستجابة للتدخل، وخطط التعليم الفردية. أجريت الدراسة على ٧ من أعضاء فريق متعدد التخصصات في منطقة ريفية بلويزيانا، باستخدام مقابلات نصف منظمة. وكشفت النتائج عن ستة مواطن ضعف رئيسية: نقص الخبرة المهنية، ضعف

التعاون والتواصل، غموض القوانين، تأثير التصنيفات، ضعف تنفيذ الاستجابة للتدخل، وتعقيد إعداد خطط التعليم الفردية.

وهدفت الدراسة التي أجراها شيخاوي ودرام (٢٠٢٠) إلى تقييم قدرة معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس مدينة بوسعادة بالجزائر على تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية لدى التلاميذ، حيث أجريت الدراسة على ٤٤ معلمًا ومعلمة، باستخدام استبانة لقياس قدرات التشخيص والتعامل مع صعوبات التعلم. كشفت النتائج عن ضعف عام في قدرات التشخيص لدى المعلمين.

أما دراسة السبيعي وأبو جادو (٢٠٢٠) فاستهدفت التعرف على واقع التشخيص من وجهة نظر معلمي ذوي صعوبات التعلم بالمنطقة الشرقية، من خلال استبانة شملت (٢٣٠) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج أن محك التربية الخاصة هو الأكثر استخدامًا، في حين كان محك الاستجابة للتدخل الأقل استخدامًا، مع الاعتماد غالبًا على ثلاثة محكات في التشخيص، والتركيز على اختبارات مستندة على المنهج ومقياس واحد لتحديد الأهلية.

هدفت دراسة بن يوسف (٢٠١٩) إلى تحديد الخطوات المنهجية لتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية على (٣٠) من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بولاية بشار الجزائرية، باستخدام محكات التشخيص واختبار الذكاء ومقياس تقدير صعوبات القراءة والكتابة والحساب. وتوصلت إلى أهمية البدء بتحديد الحالات المشتبه بها من قبل المعلمين، ثم تطبيق محك الاستبعاد، يليه محك التباعد بين التحصيل والذكاء، وأخيرًا استخدام مقياس تشخيصي لتحديد درجة الصعوبة.

وأخيرا، سعت دراسة أبو الرب (٢٠١٦) إلى الكشف عن المشكلات التي يواجهها أخصائيو صعوبات التعلم أثناء عملية التشخيص في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، من خلال استبانة مقسمة على أربعة محاور: بيئة التعلم، المقاييس، الإجراءات السابقة للتشخيص، والخصائص المرتبطة بالطالب. شملت العينة (٦٣) اخصائياً. أظهرت النتائج وجود تحديات واضحة في جميع المحاور، مما يعكس معوقات حقيقية أمام عملية التشخيص.

في ضوء ما كشفت عنه الدراسات السابقة من تحديات تواجه تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تبرز الحاجة إلى دراسة ميدانية في منطقة المدينة المنورة. فقد أظهرت نتائج دراسات عدة (الخشي والكلثم، ٢٠٢٤؛ حسن وسحاب، ٢٠٢٤؛ السبيعي وأبو جادو، ٢٠٢٠؛ أبو الرب، ٢٠١٦) وجود معوقات تتعلق بالأدوات، وكفاءة فريق التشخيص، وبيئة التقييم، ما يؤدي لأخطاء تؤثر على التدخل المبكر. كما كشفت دراسات مقارنة (Tom et al., 2025; Tv et al., 2025; Nehra et al., 2024) عن تفاوت عالمي في الإجراءات وغياب الاتساق، ما يعزز الحاجة لدراسات محلية توثق الواقع وتقدم مقترحات تطويرية تدعم جودة التعليم.

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على تحليل استجابات الأفراد وتفسيرها.

ثانياً: عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من (102) مشاركًا. ويمكن تلخيص خصائص العينة في الجدول رقم (١):

جدول ١ خصائص العينة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكور	56	54.9%
	إناث	46	45.1%
العمر	31 – 35 سنة	44	43.1%
	36 – 40 سنة	43	42.2%
	أكبر من 40 سنة	15	14.7%
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	81	79.4%
	ماجستير	21	20.6%

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	10 سنوات فأقل	53	52%
	11 – 20 سنة	42	41.2%
	أكثر من 20 سنة	7	6.9%
الحصول على دورات سابقة في تشخيص صعوبات التعلم	نعم	55	53.9%
	لا	47	46.1%

ثالثًا: أداة الدراسة

قام الباحث بإعداد استبانة للتعرف على تحديات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة المدينة المنورة، بناءً على مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة. وتضمّنت أربعة محاور رئيسة، تغطي الجوانب المختلفة المتعلقة بعملية التشخيص. وتكونت الاستبانة من قسمين رئيسيين:

١. **المعلومات الأولية:** وشملت المتغيرات الديموغرافية التي تم توضيحها في وصف العينة.
٢. **محاور الاستبانة الأساسية:**

- المحور الأول: تحديات التشخيص المرتبطة بالمعلم (١٢ بندا).
- المحور الثاني: تحديات التشخيص المرتبطة بالأسرة (٧ بنود).
- المحور الثالث: تحديات التشخيص المرتبطة بالإدارة المدرسية (٦ بنود).
- المحور الرابع: تحديات التشخيص المرتبطة بأدوات وأساليب التشخيص (٨ بنود).

بلغ عدد العبارات (٣٣) عبارة، وجرى تقييمها باستخدام مقياس ليكرت خماسي، بحيث تم إعطاء القيمة الوزنية (١) إلى أبدًا، و(٢) إلى نادرًا، و(٣) إلى أحيانًا، و(٤) إلى كثيرًا، و(٥) إلى كثيرًا جدًا. وتم تحديد معيار التصحيح بحساب المدى (٤) وطول الفئة (٠.٨٠)، كما يوضح الجدول رقم (٢) مستويات تقدير استجابات العينة.

جدول ٢ معيار الحكم لتقدير استجابات عينة الدراسة على الاستبانة

الفئة	نطاق الدرجة	معنى الحكم
كثيرًا جدًا	من 4.21 إلى 5	استجابة سلبية جداً
كثيرًا	من 3.41 إلى 4.20	استجابة سلبية
أحيانًا	من 2.61 إلى 3.40	استجابة متوسطة
نادراً	من 1.81 إلى 2.60	استجابة إيجابية
أبداً	من 1 إلى 1.80	استجابة إيجابية جداً

صدق أداة الدراسة وثباتها:

١. الصدق:

أ – صدق المحكمين : تم عرض الاستبانة الأولية على (٦) محكمين متخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس التربوي، حيث قيّموا وضوح العبارات وملاءمتها لمحاور الدراسة وسلامة الصياغة. وبناءً على ملاحظاتهم، أُجريت التعديلات اللازمة.

ب – حساب صدق الاتساق الداخلي : كما يوضحها الجدول رقم (٣):

جدول ٣ معامل الارتباط بين بنود المحور الأول والدرجة الكلية للمحور الأول

البند	الارتباط بالمحور الأول	البند	الارتباط بالمحور الثاني	البند	الارتباط بالمحور الثالث	البند	الارتباط بالمحور الرابع
1	.617**	13	.776**	20	.861**	26	.675**
2	.738**	14	.697**	21	.866**	27	.659**
3	.843**	15	.776**	22	.847**	28	.681**
4	.537**	16	.774**	23	.884**	29	.843**
5	.665**	17	.792**	24	.847**	30	.692**
6	.525**	18	.792**	25	.827**	31	.795**
7	.654**	19	.671**			32	.825**
8	.667**					33	.809**
9	.764**						
10	.730**						

البند	الارتباط بالمحور الأول		البند	الارتباط بالمحور الثاني		البند	الارتباط بالمحور الثالث		البند	الارتباط بالمحور الرابع
11	.761**									
12	.572**									

جدول ٤ معامل الارتباط بين درجة المحاور الأربعة والدرجة الكلية للاستبانة

م	المحور	معامل ارتباط المحور بالدرجة الكلية للاستبانة
1	تحديات التشخيص المرتبطة بالمعلم	.885**
2	تحديات التشخيص المرتبطة بالأسرة	.836**
3	تحديات التشخيص المرتبطة بالإدارة المدرسية	.886**
4	تحديات التشخيص المرتبطة بأدوات وأساليب التشخيص	.833**

** الارتباط دال عند أقل من 0.01

أظهرت نتائج الجدولين (٣) و(٤) وجود علاقة طردية دالة (تتباين في شدتها من متوسطة إلى قوية) بين بنود كل محور ودرجته، وكذلك علاقة طردية قوية بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبانة، مما يشير إلى اتساق داخلي مرتفع.

٢. الثبات:

تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لكل محور من محاور الاستبانة وكذلك للأداة ككل. وقد بلغت قيمة معامل الثبات العام (0.86)، مما يدل على تمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات.

جدول ٥ معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل من محاور الاستبانة والدرجة الكلية

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الأول	12	0.89
الثاني	7	0.87
الثالث	6	0.92
الرابع	8	0.89

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	4 محاور (أبعاد)	0.86

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتكرارات والنسب المئوية.

النتائج والمناقشة

١) مناقشة النتائج المتعلقة بالتحديات التي تواجه المعلمين في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات للاستجابات، بحيث أنه كلما زادت الدرجة كلما دل ذلك على أهمية البند أو المحور من وجهة نظر المستجيبين، وذلك لكل محور من محاور الاستبانة. كما هو موضح بالجدول رقم (٦):

جدول ٦ يوضح نتائج استجابات المشاركين على بنود المحور الأول

العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البند حسب الأهمية
	النسبة%	أبدا	نادرا	أحيانا	كثيرا	كثيرا جدا			
١. أواجه صعوبة في التمييز المنهجي بين مفهوم التشخيص والتقويم والقياس	ك	14	20	57	7	4	2.68	0.94	8
	%	13.7	19.6	55.9	6.9	3.9			
٢. أجد صعوبة في فهم	ك	20	26	35	15	6	2.62	1.13	9
	%	19.6	25.5	34.3	14.7	5.9			

العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البند حسب الأهمية
	النسبة%	أبدا	نادرا	أحيانا	كثيرا	كثيرا جدا			
وتطبيق بعض محكات تشخيص صعوبات التعلم مثل محك التباين ومحك الاستبعاد ومحك التربية الخاصة									
٣. أواجه صعوبة في تطبيق المقاييس الرسمية في فترة المسح الأولي كاختبارات القدرات النمائية	ك	13	22	30	31	6	2.95	1.13	7
	%	12.7	21.6	29.4	30.4	5.9			
٤. أوظف المقاييس غير الرسمية فقط في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات	ك	6	7	26	41	22	3.65	1.08	3
	%	5.9	6.9	25.5	40.2	21.6			

العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البند حسب الأهمية
	النسبة%	أبدا	نادرا	أحيانا	كثيرا	كثيرا جدا			
التعلم مثل المقابلة والملاحظة والاختبارات المبنية على المنهج									
٥. أكتفي بنتائج مقياس واحد لتحديد أهلية الطالب للانضمام لبرنامج صعوبات التعلم مما يؤثر في الوصول إلى تشخيص دقيق	ك	7	25	35	21	14	3.10	1.13	5
	%	6.9	24.5	34.3	20.6	13.7			
٦. أتولى الدور وحدي في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم فلا يوجد فريق متعدد التخصصات	ك	4	5	10	32	51	4.19	1.06	1
	%	3.9	4.9	9.8	31.4	50			

العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البند حسب الأهمية
	النسبة%	أبدا	نادرا	أحيانا	كثيرا	كثيرا جدا			
٧. أواجه صعوبة في التمييز بين مظاهر صعوبات التعلم المختلفة أثناء سير عملية التشخيص	ك	4	23	53	12	10	3.01	0.95	6
	%	3.9	22.5	52	11.8	9.8			
٨. أواجه صعوبة في جمع المعلومات بسبب القصور في السجلات وعدم تعاون أصحاب المصلحة	ك	2	16	23	45	16	3.56	1.00	4
	%	2.0	15.7	22.5	44.1	15.7			
٩. أجد صعوبة في الكشف عن نقاط القوة ونقاط التحسين من نتائج اختبارات التشخيص	ك	16	32	45	5	4	2.50	0.95	11
	%	15.7	31.4	44.1	4.9	3.9			
١٠. أجد مشقة في تفسير	ك	16	32	40	9	5	2.56	1.02	10
	%	15.7	31.4	39.2	8.8	4.9			

العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البند حسب الأهمية
	النسبة%	أبدا	نادرا	أحيانا	كثيرا	كثيرا جدا			
نتائج اختبارات التشخيص									
١١. أواجه صعوبة في كتابة التقرير النهائي لعملية التشخيص	ك	23	30	33	9	7	2.48	1.14	12
	%	22.5	29.4	32.4	8.8	6.9			
١٢. كثرة الأعباء الإدارية تحد من تشخيص المزيد من الطلبة	ك	3	3	21	36	39	4.03	0.99	2
	%	2.9	2.9	20.6	35.3	38.2			
متوسط استجابات المشاركين على بنود المحور							3.10	0.72	استجابة متوسطة

أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يواجهون تحديات متوسطة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهي تحديات جاءت في المرتبة الأخيرة، إذ بلغ متوسط استجاباتهم (3.10)، مما يشير إلى إدراكهم لصعوبات قائمة لكنها متفاوتة في الحدة. وقد تصدّر البند السادس قائمة البنود الأكثر تأثيرًا (بمتوسط 4.19)، والذي يتعلق بقلة الخبرة التخصصية أو عدم توفر الأدوات الملائمة، في حين حلّ البند الثاني عشر ثانيًا (بمتوسط 4.03)، وهو ما يشير إلى أهمية التدريب المتخصص في هذا المجال.

تدعم هذه النتيجة ما أكدته الأدبيات الحديثة حول ضعف الإعداد المهني للمعلمين، وقلة فرص التدريب المستمر، وتأثير ذلك على دقة التشخيص (Alhammadi & Aldhaheri,

2025; Aldousari & Dunn, 2022). كما تتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الخشي والكلثم (٢٠٢٤)، والتي أشارت إلى أن التحديات المرتبطة بالأدوات والمعلمين تأتي في مقدمة العوائق التي تعيق عملية التشخيص التربوي.

كما أن هذا التحدي يرتبط أيضًا بما ورد في الإطار النظري من أن التشخيص الفعّال يتطلب امتلاك المعلمين لمعرفة متعمقة بالأدوات والأساليب المستخدمة، إلى جانب مهارات تفسير النتائج واتخاذ قرارات تعليمية بناءً عليها (Fletcher et al., 2007). ويشير ذلك إلى الحاجة الملحّة لإعادة النظر في برامج إعداد المعلمين، والتركيز على التدريب الميداني في مراكز التشخيص أو العيادات النفسية التربوية، بما يسهم في بناء كفاءات قادرة على التعامل مع تعقيدات صعوبات التعلم.

٢) مناقشة النتائج المتعلقة بالتحديات التي تواجه الأسرة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

جدول ٧ يوضح نتائج استجابات المشاركين على بنود المحور الثاني

العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البند حسب الأهمية
	النسبة%	أبدا	نادرا	أحيانا	كثيرا	كثيرا جدا			
١. أواجه صعوبات في تعاون الأسرة مما يعوق إحالة الطالب للتشخيص	ك	–	9	44	31	18	3.57	0.88	7
	%	–	8.8	43.1	30.4	17.6			
٢. لا تملك الأسرة المعرفة الكافية حول صعوبات التعلم	ك	–	–	24	55	23	4	0.68	1
	%	–	–	23.5	53.9	22.5			
٣. تواجه الأسرة صعوبة في تقبل فكرة احتمالية وجود صعوبات تعلم لدى ابنها	ك	–	2	25	49	26	3.97	0.76	2
	%	–	2	24.5	48	25.5			
٤. مشاركة الأسرة في عملية التشخيص محدودة	ك	–	2	1	38	34	3.81	0.91	3
	%	–	2	1	37.3	33.3			
٥. تجد الأسرة صعوبة في فهم	ك	–	1	46	33	22	3.75	0.80	5

العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البند حسب الأهمية
	النسبة%	أبدا	نادرا	أحيانا	كثيرا	كثيرا جدا			
نتائج التشخيص والتعامل معها	%	–	1	45.1	32.4	21.6			
٦. تواجه الأسرة صعوبات في تخصيص وقت كافي للمشاركة في عملية التشخيص بسبب التزاماتها	ك	–	1	40	41	20	3.78	0.77	4
	%	–	1	39.2	40.2	19.6			
٧. لا تتلقى الأسرة الدعم النفسي والاجتماعي الكافي خلال عملية التشخيص	ك	1	6	36	38	21	3.71	0.90	6
	%	1	5.9	35.3	37.3	20.6			
متوسط استجابات المشاركين على بنود المحور							3.80	0.61	استجابة سلبية

أظهرت نتائج هذا المحور أن التحديات التي تواجه الأسر في عملية التشخيص جاءت في المرتبة الأولى من حيث الحدة، بمتوسط بلغ (3.8)، وهو ما يعكس إدراكًا عامًا بضعف إسهام الأسرة في المراحل الأولى من التشخيص. وقد جاء البند الثاني (بمتوسط 4) الأعلى بين البنود، مما يشير إلى نقص المعرفة أو التوجيه الكافي لدى أولياء الأمور.

هذه النتيجة تدعم ما ورد في الدراسات السابقة التي أكدت ضعف مشاركة الأسر في التشخيص، وعدم وعيهم بخصائص صعوبات التعلم، كما بينت دراسة Stone (2023) أن هذا القصور يسهم في تأخر التشخيص وغياب التدخل المبكر. وأكد الإطار النظري أن غياب الشراكة بين المدرسة والأسرة يعد من أبرز العوامل التي تؤثر سلبًا على دقة التشخيص (Aldousari & Dunn, 2022).

وعليه، فإن تحسين وعي الأسر يتطلب مبادرات مجتمعية وتربوية مستمرة، مع إشراكهم الفعلي في عمليات التقييم والتخطيط، بما يعزز من فرص التدخل المبكر والدعم المتكامل للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٣) مناقشة النتائج المتعلقة بالتحديات الإدارية في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

جدول ٨ يوضح نتائج استجابات المشاركين على بنود المحور الثالث

العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البند حسب الأهمية
	النسبة%	أبدا	نادرا	أحيانا	كثيرا	كثيرا جدا			
١. تفتقر إدارة المدرسة للوعي الكافي حول صعوبات التعلم	ك	6	13	41	30	12	3.28	1.03	5
	%	5.88	12.75	40.20	29.41	11.76			
٢. لا توجد لدى المدرسة سياسات واضحة لتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم	ك	6	15	32	38	11	3.32	1.05	4
	%	5.88	14.71	31.37	37.25	10.78			
٣. لا تشارك الإدارة المدرسية في عمليات التشخيص	ك	6	7	22	48	19	3.66	1.05	1
	%	5.88	6.86	21.57	47.06	18.63			
٤. هناك قصور من إدارة المدرسة في توفير الموارد اللازمة لعملية التشخيص	ك	7	12	37	28	18	3.37	1.12	3
	%	6.86	11.76	36.27	27.45	17.65			
٥. لا تهتم إدارة	ك	10	15	32	26	19	3.28	1.21	5

العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البند حسب الأهمية
	النسبة%	أبدا	نادرا	أحيانا	كثيرا	كثيرا جدا			
المدرسة بالتواصل والتنسيق مع المراكز المسؤولة لتطبيق المقاييس الرسمية	%	9.80	14.71	31.37	25.49	18.63			
٦. لا يوجد في خطة المدرسة التشغيلية جوانب تهتم بتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم	ك	5	18	28	30	21	3.43	1.15	2
	%	4.90	17.65	27.45	29.41	20.59			
متوسط استجابات المشاركين على بنود المحور							3.38	0.94	استجابة متوسطة

أظهرت النتائج (جدول 8) أن المشاركين عبّروا عن وجود تحديات إدارية، جاءت في المرتبة الثالثة من حيث الحدة، بدرجة متوسطة (متوسط كلي = 3.38)، وهي نتيجة تدل على وجود قصور واضح في الأدوار الإدارية فيما يتعلق بعملية التشخيص. وجاءت العبارة الثالثة في المرتبة الأولى (متوسط = 3.66)، تليها العبارة السادسة (متوسط = 3.43)، وهو ما يشير إلى غياب التوجه المؤسسي المنظم لدعم التشخيص كجزء من منظومة المدرسة.

هذه النتيجة تتسق مع ما ورد في الإطار النظري، حيث تم التأكيد على أن التشخيص عملية متعددة الأبعاد تتطلب تنسيقًا فعالاً بين المدرسة وأطراف أخرى، وأن غياب السياسات الواضحة والقيادة المدرسية الفاعلة يضعف فاعلية الكشف والتدخل (الشافعي والعمري، 2024؛

Fletcher et al., 2007). كما أشار أبو الرب (2016) والخشي والكلثم (2024) إلى أن ضعف الدعم الإداري أحد أبرز المعوقات، خصوصًا في غياب فرق التشخيص المتخصصة أو خطط التشغيل الواضحة. ويُعزز هذا ما ورد في دراسة Melvin-Williams (2021) التي أكدت أن ضعف مشاركة الإدارة التربوية وغياب السياسات الموحدة يؤدي إلى تصنيفات غير دقيقة، وهو ما قد ينعكس في تأخير التدخلات التربوية المناسبة.

ويمكن تفسير قصور مشاركة الإدارة المدرسية وتوفير الموارد التشخيصية بعدة عوامل، أبرزها:

- غياب تدريب مديري المدارس حول صعوبات التعلم.
- عدم وجود تنسيق واضح مع مراكز التشخيص أو الأخصائيين الخارجيين.
- محدودية الميزانيات المدرسية المخصصة لأغراض التشخيص.

٤) مناقشة النتائج المتعلقة بالتحديات المرتبطة بأدوات وأساليب تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

جدول ٩ يوضح نتائج استجابات المشاركين على بنود المحور الرابع

العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البند حسب الأهمية
	النسبة%	أبدا	نادرا	أحيانا	كثيرا	كثيرا جدا			
١. تفتقر بعض الأدوات المستخدمة إلى الدقة في تحديد نوع صعوبة التعلم	ك	2	7	62	21	10	3.29	0.82	7
	%	1.96	6.86	60.78	20.59	9.80			
٢. الأدوات المتاحة غير ملائمة للثقافة المحلية	ك	10	15	56	12	9	2.95	1.01	8
	%	9.80	14.71	54.90	11.76	8.82			
٣. نقص الأدوات المترجمة والمعرّبة يؤثر على دقة	ك	3	9	40	38	12	3.46	0.92	6
	%	2.94	8.82	39.22	37.25	11.76			

العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البند حسب الأهمية
	النسبة%	أبدا	نادرا	أحيانا	كثيرا	كثيرا جدا			
التشخيص									
٤. عدم توفر أدوات تشخيص رقمية تواكب التطورات التكنولوجية	ك	3	2	23	47	27	3.91	0.91	1
	%	2.94	1.96	22.55	46.08	26.47			
٥. أدوات التشخيص المتوفرة لا تساعد في التمييز بين صعوبات التعلم وبطء التعلم والتأخر الدراسي	ك	3	6	44	27	22	3.58	0.99	5
	%	2.94	5.88	43.14	26.47	21.57			
٦. ليس هناك أدلة إجرائية لأدوات التشخيص المتوفرة توضّح كيفية التطبيق وتحليل النتائج	ك	3	7	27	40	25	3.75	1.00	3
	%	2.94	6.86	26.47	39.22	24.51			
٧. تباين نتائج الأدوات المختلفة يؤدي إلى صعوبة في اتخاذ القرارات	ك	3	3	41	34	21	3.66	0.94	4
	%	2.94	2.94	40.20	33.33	20.59			
٨. الاعتماد على أدوات قديمة يحد من فاعلية التشخيص	ك	4	3	31	39	25	3.76	0.99	2
	%	3.92	2.94	30.39	38.24	24.51			
متوسط استجابات المشاركين على بنود المحور							3.54	0.71	استجابة سلبية

أوضحت النتائج (جدول 9) أن هذا المحور حصل على متوسط كلي (3.54) مما يشير إلى وجود تحديات واضحة وسلبية من وجهة نظر المشاركين، ولذلك جاءت هذه التحديات في المرتبة الثانية من حيث الحدة. أبرز هذه التحديات كانت العبارة الرابعة (متوسط = 3.91)، والعبارة الثامنة (متوسط = 3.76)، وهو ما يعكس ضعف التحديث والتطوير في أدوات القياس المستخدمة.

ويتسق ذلك مع ما تم الإشارة إليه سابقا من أن كثيرًا من أدوات التشخيص تفتقر إلى المعايير الحديثة، وتُستخدم بشكل تقليدي دون دليل إجرائي واضح، مما يقلل من دقة النتائج (أحمد ومحمد، 2020؛Isaev & Margolis, 2023). كما أن غياب أدوات باللغة العربية تُراعي الثقافة المحلية (Al-Mahrezi et al., 2016; Al-Mamari et al., 2015) يُضعف فعالية التشخيص. وقد دعمت دراسة Tv et al. (2025) ذلك، حيث أوصت باستخدام أدوات رقمية وتكنولوجية حديثة، مثل الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي، لتعزيز دقة وموضوعية التقييم، وهو ما يتماشى مع أهمية تحديث الأساليب التشخيصية التي أشار إليها المشاركون.

من جهة أخرى، عبّر المشاركون عن تحدٍ واضح في العبارة السادسة التي تشير إلى غياب الأدلة الإجرائية لتفسير النتائج (متوسط = 3.75)، وهو يؤكد ما ذكره الجهني والغامدي (2022)في أن الإجراءات غير المعيارية تؤدي إلى قراءات متباينة وغير دقيقة، وهو ما أشار إليه أيضًا Nehra et al. (2024) في مراجعتهم للاختلافات العالمية في بروتوكولات التشخيص. كما تشير النتيجة الخاصة بالعبارة السابعة (متوسط = 3.66) إلى معضلة عملية واقعية تؤدي إلى تضارب قرارات الإحالة والتدخل. وهو ما سبق أن أكدته دراسة Stone (2023) بأن هذه التباينات تُضعف الثقة في التشخيص وتزيد من أعباء الأسرة والمدرسة على حد سواء.

مناقشة عامة

تعكس النتائج واقعًا معقدًا يكتنف عملية تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إذ يتضح أن التحديات التي تعرقل عملية تشخيص صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة

تتوزع على أربعة محاور متكاملة: الأسرة، والمعلم، والإدارة المدرسية، بالإضافة إلى أدوات وأساليب التشخيص نفسها. وقد أظهرت البيانات أن التحديات المرتبطة بالأسرة جاءت في مقدمة التحديات من حيث الحدة، تليها الأدوات التشخيصية، ثم التحديات الإدارية، وأخيرًا المعلم، مما يشير إلى أن المشكلة تتجاوز الكفاءة الفردية لتطال الجوانب المؤسسية والاجتماعية الداعمة لعملية التشخيص.

يتضح من النتائج أن نقص وعي الأسرة بطبيعة صعوبات التعلم وعدم مشاركتها الفاعلة في العملية التشخيصية يُعد من أبرز المعوقات، مما يستدعي تعزيز الشراكة بين الأسرة والمدرسة، وهو ما أكدته دراسات سابقة مثل (Stone, 2023; Aldousari & Dunn, 2022). كما أن التحديات المتعلقة بالأدوات التشخيصية –مثل غياب الأدلة الإجرائية، وضعف الملاءمة الثقافية، والاعتماد على أدوات تقليدية– تشكل عاملاً مقلقًا يقوض مصداقية التقييم (Fletcher et al., 2007; Isaev & Margolis, 2023).

أما التحديات الإدارية، فتكشف عن غياب السياسات المؤسسية الداعمة لجهود التشخيص، وضعف الدور الإداري في التخطيط والتنسيق مع الجهات ذات العلاقة، وهو ما يدفع إلى الحاجة الماسة لقيادة مدرسية واعية ومدربة، كما أشارت إليه دراسة Melvin–Williams (2021). وكذلك المعلمين، رغم أن التحديات المرتبطة بهم جاءت في المرتبة الأخيرة من حيث الحدة، إلا أن هذا لا يُقلل من أثرها، خاصة ما يتعلق بالاعتماد على المقاييس غير الرسمية، والعمل الفردي في غياب الفريق متعدد التخصصات، والذي يحد من دقة التشخيص ويزيد من احتمالية التصنيف الخاطئ. ويتسق ذلك مع نتائج دراسة Alhammadi and Aldhaheri (2025)، التي حددت خمس معوقات رئيسية تواجه معلمي التعليم العام في الصفوف المدمجة بدولة الإمارات، وهي: ضعف الإعداد المسبق، قلة فرص التطوير المهني، نقص الموارد والكوادر، صعوبات إدارة الفصول، وضعف التعاون بين المعلمين والأسر والإدارة. ويدعم ذلك ما أوردته الأدبيات من أن التشخيص الجيد لصعوبات التعلم يتطلب نظامًا متكاملاً يدمج بين المعرفة النظرية، والكفاءة المهنية، والدعم المؤسسي، والتعاون الأسري (Fletcher et al., 2019; Hasiana, 2017).

وتكمن أهمية هذه النتائج في أنها تؤكد على الطابع التكاملي لعملية التشخيص، والتي لا يمكن أن تنجح دون شراكة فاعلة بين الأطراف كافة، وتوافر أدوات ومعايير مقننة، وتدريب مستمر للمعلمين والإدارات المدرسية، إضافة إلى تمكين الأسرة معرفيًا ونفسيًا لتكون شريكًا حقيقيًا في فهم ودعم حالة الطالب.

ويمكن القول إن معالجة هذه التحديات على نحو تكاملي سيكون ركيزة أساسية نحو تحقيق تعليم أكثر فعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يتسق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ في بناء منظومة تعليمية شاملة تستوعب جميع الفئات وتلبّي احتياجاتهم.

توصيات الدراسة

بناء على مناقشة نتائج الدراسة الحالية، يمكن التوصية بما يلي:

١. تعزيز برامج إعداد وتطوير معلمي صعوبات التعلم، من خلال ورش تدريب متخصصة في أدوات التشخيص الحديثة.
٢. تصميم برامج توعوية للأسر حول خصائص صعوبات التعلم، وآليات الكشف والتدخل المبكر.
٣. تطوير وتوطين أدوات التشخيص لتناسب الخصوصية الثقافية واللغوية في المملكة.
٤. تحسين الإجراءات الإدارية وتيسير إجراءات التشخيص بالتنسيق مع الإدارات التعليمية والمراكز.
٥. تعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة ومراكز التشخيص الرسمية، لضمان التشخيص التكاملي والدقيق.

المراجع

المراجع العربية

أبو الرب، محمد عمر محمد (٢٠١٦). مشكلات تشخيص الطلبة لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية*، ١ (٢)، ٩١-١١٣.

أحمد، دعاء عوض سيد، ومحمد، نرمين عوني محمد. (٢٠٢٠). قضايا تشخيص صعوبات التعلم: ما بين الاختبارات التشخيصية والاختبارات التحصيلية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ١٤ ، ٦٣١-٦٤٨.

الإدارة العامة للتربية الخاصة. (٢٠١٥). *دليل معلم/معلمة صعوبات التعلم*. وزارة التعليم. https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/boysSpecialEducation/Documents/Teacher%20learning%20disabilities%20guide.pdf

باسعيد، ابتسام عبد الله. (٢٠٢٢). *التعليم في المملكة العربية السعودية: نشأته وتطوره، تعليم المرأة وتمكينها، استقلالية الجامعات وحوكمتها، الإنجازات المعاصرة للتعليم الجامعي، مستقبل التعليم الجامعي*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

بن عجلان، أروى سعد أحمد. (٢٠٢٢). تعليم ذوي الإعاقة في السعودية وفنلندا التشابه والاختلاف: التوصيات والأبحاث المستقبلية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٤ (٤٨)، ٩٠ – ١١٧.

بن يوسف، حنان. (٢٠١٩). 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، (١٧)*، ٢٥٢-٢٧٠.

جاجان جمعة محمد، وروز، زكى نبي. (٢٠٢٢). مشكلات تشخيص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين. Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, (86), 17-33.

الجهني، عبير معتق دغيم، والغامدي، وفاء بنت أحمد عياض. (٢٠٢٢). تحسين جودة تعليم ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للنشر العلمي*، ٥٠، ٣٢٠ - ٣٢٨.

الحاج، محمود أحمد. (٢٠١٠). *الصعوبات التعليمية (الإعاقة الخفية): المفهوم-التشخيص-العلاج*. دار اليازوري العلمية.

حسن، منيرة، وسحاب، لمى. (٢٠٢٤). الأخطاء الشائعة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمدارس والمراكز من وجهة نظر معلميهم في منطقة جازان. *مجلة علمية محكمة*، ١٧(٦٠)، ١٢١-١٢٩.

حنات، أمل، وخالد خوجة، خديجة. (٢٠٢٣). *واقع تشخيص صعوبات التعلم في أقسام التعليم المكيف: دراسة ميدانية للمدارس الابتدائية بولاية تيارت نموذجًا* [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ابن خلدون]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

الخشي، نهى والكلثم، أهاليل. (٢٠٢٤). التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التشخيص التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *بحوث*، ٤(٨)، ١-٤٥.

رياض، فاطمة. (٢٠١٠). *الجامعة ومواجهة التحديات التكنولوجية*. دار اليسير.

السبيعي، نورة بنت فهد، وأبو جادو، محمود محمد. (٢٠٢٠). واقع تشخيص الطلبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم في مدارس المنطقة الشرقية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، ١٠ (٤)، ٥٠٣-٥٣٥.

الشافعي، بلهوشات، والعمري، واضح. (٢٠٢٤). صعوبات التعلم: من أزمة التعريف إلى أزمة التشخيص- قراءة تحليلية في مشكلات التعريف والتشخيص. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، ٩ (٢)، ٥٠٨-٥٣١.

شيخاوي، صلاح الدين، ودرام، الشيخ. (٢٠٢٠). قدرة معلمي التعليم الابتدائي على تشخيص صعوبات التعلم (الأكاديمية والنمائية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (دراسة ميدانية بمدارس مدينة بوسعادة الجزائر). *المجلة العلمية للتربية الخاصة*، ٢ (٣)، ١٥٣-١٧٩.

فتحي، ممدوح. (٢٠٠٥). *الإمارات إلى أين؟: استشراف التحديات والمخاطر على مدى ٢٥ عامًا القادمة*. مركز الإمارات للدراسات والإعلام.

الفقاري، شهيانة بنت محمد، والعتيبي، هدى بنت خالد. (٢٠٢٢). التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمدارس المتوسطة والثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، ٣٣، ٦٩-١٤٢.

مراكب، فريدة. (٢٠١٠). *الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: نموذج صعوبات القراءة-مقاربة معرفية تربوية* (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم علم النفس، جامعة عنابة. https://biblio.univ-annaba.dz/wp-content/uploads/2015/01/%D9%85%D8%B1%D8%A7%D9%83%D8%A8-%D9%85%D9%81%D9%8A%D8%AF%D8%A9.pdf

مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. (٢٠٢١). *دراسة انتشار صعوبات التعلم لدى الأطفال في المملكة العربية السعودية*. الرياض.

وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. (٢٠٠٢). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. الرياض.

وزارة التعليم. (٢٠١٥). *الدليل التنظيمي لبرامج التربية الخاصة*. وزارة التعليم. https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/boysSpecialEducation/Documents/Regulatory%20Guide.pdf

وزارة التعليم. (٢٠٢٢). *التقرير السنوي لذوي الإعاقة في التعليم العام*. المملكة العربية السعودية.

المراجع العربية مرومنة

Abū al-Rabb, Muḥammad ‘Umar Muḥammad. (2016). *Mushkilāt tashkhīṣ al-ṭalabah li-dhawī ṣu‘ūbāt al-ta‘allum min wajhat naẓar ikhtiṣāṣīy ṣu‘ūbāt al-ta‘allum fī al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah*. Majallat al-Shamāl lil-‘Ulūm al-Insānīyah, 1(2), 91–113.

Aḥmad, Du‘ā’ ‘Awaḍ Sayyid, wa-Muḥammad, Narmīn ‘Awnī Muḥammad. (2020). *Qaḍāyā tashkhīṣ ṣu‘ūbāt al-ta‘allum: mā bayna al-ikhtibārāt al-tashkhīṣīyah wa-al-ikhtibārāt al-*

taḥṣīlīyah. Al-Majallah al-ʻArabīyah li-ʻUlūm al-Iʻāqah wa-al-Mawhibah, 14, 631–648.

al-Faqqārī, Shayyānah bint Muḥammad, wa-al-ʻUtaybī, Hudá bint Khālid. (2022). *al-Taḥaddiyāt allatī tuwājih muʻallimī al-taʻlīm al-ʻāmm fī tadrīs al-ṭullāb dhawī ṣuʻūbāt al-taʻallum bi-al-madāris al-mutawassiṭah wa-al-thānawīyah*. Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah, 33, 69–142.

al-Ḥājj, Maḥmūd Aḥmad. (2010). *al-Ṣuʻūbāt al-taʻlīmīyah (al-iʻāqah al-khafīyah): al-mafhūm, al-tashkhīṣ, al-ʻilāj*. Dār al-Yāzūrī al-ʻIlmīyah.

al-Idārah al-ʻĀmmah lil-Tarbīyah al-Khāṣṣah. (2015). *Dalīl muʻallim/muʻallimat ṣuʻūbāt al-taʻallum*. Wizārat al-Taʻlīm. Mustarjāʻ
min: https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/boysSpecialEducation/Documents/Teacher%20learning%20disabilities%20guide.pdf

al-Juhanī, ʻAbīr Muʻtaq Dughaym, wa-al-Ghāmidī, Wafāʼ bint Aḥmad ʻIyāḍ. (2022). *Taḥsīn jawdat taʻlīm dhawī ṣuʻūbāt al-taʻallum bi-al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah*. Al-Majallah al-ʻArabīyah lil-Nashr al-ʻIlmī, 50, 320–328.

al-Khushay, Nahá wa-al-Kulthūm, Ahalīl. (2024). *al-Taḥaddiyāt allatī tuwājih muʻallimī ṣuʻūbāt al-taʻallum ʻinda al-tashkhīṣ al-tarbawī lil-tilāmīdh dhawī ṣuʻūbāt al-taʻallum*. Buḥūth, 4(8), 1–45.

al-Shāfiʻī, Bulhūshāt, wa-al-ʻUmarī, Wāḍiḥ. (2024). *Ṣuʻūbāt al-taʻallum: min azmat al-taʻrīf ilá azmat al-tashkhīṣ - qirāʼah taḥlīlīyah fī mushkilāt al-taʻrīf wa-al-tashkhīṣ*. Majallat al-Jāmiʻ fī al-Dirāsāt al-Nafsīyah wa-al-ʻUlūm al-Tarbawīyah, 9(2), 508–531.

al-Subayʻī, Nūrah bint Fahd, wa-Abū Jādū, Maḥmūd Muḥammad. (2020). *Wāqiʻ tashkhīṣ al-ṭalabah min wajhat naẓar muʻallimī wa-muʻallimāt dhawī ṣuʻūbāt al-taʻallum fī madāris al-minṭaqah al-sharqīyah*. Majallat Jāmiʻat Filasṭīn lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt, 10(4), 503–535.

Bāsaʻīd, Ibtisām ʻAbd Allāh. (2022). *al-Taʻlīm fī al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah: nashʼatuhu wa-taṭawwuruhu, taʻlīm al-marʼah wa-tamkīnuhā, istiqlālīyat al-jāmiʻāt wa-ḥukmīyatuhā, al-injāzāt al-muʻāṣirah lil-taʻlīm al-jāmiʻī, mustaqbal al-taʻlīm al-jāmiʻī*. Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭanīyah.

Bin ʻAjlān, Arwá Saʻd Aḥmad. (2022). *Taʻlīm dhawī al-iʻāqah fī al-Saʻūdīyah wa-Finlandā al-tashābuh wa-al-ikhtilāf: al-tawṣīyāt wa-al-abḥāth al-mustaqbalīyah.* Majallat al-Tarbīyah al-Khāṣṣah wa-al-Taʼhīl, 14(48), 90–117.

Bin Yūsuf, Ḥanān. (2019). *Khuṭuwāt asāsīyah fī tashkhīṣ ṣuʻūbāt al-taʻallum al-akādīmīyah ladá al-tilāmīdh: dirāsah taṭbīqīyah namūdhajīyah ʻalá ʻaynah min tilāmīdh al-sanah al-thālithah min marḥalat al-taʻlīm al-ibtidāʼī.* Majallat Āfāq lil-ʻUlūm, (17), 252–270.

Fatḥī, Mamdūḥ. (2005). *al-Imārāt ilá ayn?: istishrāf al-taḥaddiyāt wa-al-makhāṭir ʻalá mudá 25 ʻāman al-qādim.* Markaz al-Imārāt lil-Dirāsāt wa-al-Iʻlām.

Ḥannāt, Amal, wa-Khālid Khūjah, Khadījah. (2023). *Wāqiʻ tashkhīṣ ṣuʻūbāt al-taʻallum fī aqsām al-taʻlīm al-mukayyaf: dirāsah maydānīyah lil-madāris al-ibtidāʼīyah bi-wilāyat Tiyārt namūdhajan* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Jāmiʻat Ibn Khaldūn]. Kullīyat al-ʻUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʻīyah.

Ḥasan, Munīrah, wa-Saḥāb, Lamá. (2024). *al-Akhtāʼ al-shāʼiʻah fī tashkhīṣ al-ṭalabah dhawī ṣuʻūbāt al-taʻallum bi-al-madāris wa-al-marākiz min wajhat naẓar muʻallimīhim fī minṭaqat Jāzān.* Majallah ʻilmiyah muḥakkamah, 17(60), 121–129.

Jājān Jumʻah Muḥammad, wa-Rūz, Zakī Nabī. (2022). *Mushkilāt tashkhīṣ al-tilāmīdh min dhawī ṣuʻūbāt al-taʻallum min wajhat naẓar al-muʻallimīn.* Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, (86), 17–33.

Marākib, Farīdah. (2010). *al-Kashf al-mubakkir ʻan ṣuʻūbāt al-taʻallum al-madrasī ladá tilāmīdh al-marḥalah al-ibtidāʼīyah: namūdhaj ṣuʻūbāt al-qirāʼah - muqārabah maʻrifīyah tarbawīyah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Qism ʻIlm al-Nafs, Jāmiʻat ʻAnnābah. https://biblio.univ-annaba.dz/wp-content/uploads/2015/01/%D9%85%D8%B1%D8%A7%D9%83%D8%A8-%D9%81%D8%B1%D9%8A%D8%AF%D8%A9.pdf

Markaz al-Malik Salmān li-Abḥāth al-Iʻāqah. (2021). *Dirāsat intishār ṣuʻūbāt al-taʻallum ladá al-aṭfāl fī al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah.* Al-Riyāḍ.

Riyāḍ, Fāṭimah. (2010). *al-Jāmiʻah wa-muwājahat al-taḥaddiyāt al-tiknūlūjīyah.* Dār al-Yasīr.

Shaykhāwī, Ṣalāḥ al-Dīn, wa-Drām, al-Shaykh. (2020). *Qudrat mu'allimī al-ta'līm al-ibtidā'ī 'alá tashkhīṣ ṣu'ūbāt al-ta'allum (al-akādīmīyah wa-al-namā'īyah) ladá tilāmīdh al-marḥalah al-ibtidā'īyah (dirāsah maydānīyah bi-madāris madīnat Bū Sa'ādah al-Jazā'ir).* Al-Majallah al-'Ilmīyah lil-Tarbīyah al-Khāṣṣah, 2(3), 153–179.

Wizārat al-Ta'līm. (2015). *al-Dalīl al-tanẓīmī li-barāmij al-tarbīyah al-khāṣṣah.* Wizārat al-Ta'līm. https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/boysSpecialEducation/Documents/Regulatory%20Guide.pdf

Wizārat al-Ta'līm. (2022). *al-Taqrīr al-sanawī li-dhawī al-i'āqah fī al-ta'līm al-'āmm.* Al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah.

Wizārat al-Tarbīyah wa-al-Ta'līm bi-al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah. (2002). *al-Qawā'id al-tanẓīmīyah li-ma'āhid wa-barāmij al-tarbīyah al-khāṣṣah.* Al-Riyāḍ.

المراجع الأجنبية

Aldousari, A. L., & Dunn, M. (2022). Special education for students with learning disabilities in Saudi Arabia: Reality and challenges. Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 20(2), 175–197.

Alhammadi, M. M., & Aldhaheri, R. T. (2025). Challenges facing general education teachers in the UAE in inclusive classrooms. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/389624523

Al-Lamki, L. (2012). Dyslexia: Its impact on the individual, parents and society. Sultan Qaboos University Medical Journal, 12(3), 269–272. https://doi.org/10.12816/0003139

Al-Mahrezi, A., Al-Futaisi, A., & Al-Mamari, W. (2016). Learning disabilities: Opportunities and challenges in Oman. Sultan Qaboos University Medical Journal, 16(2), e129–e131. https://doi.org/10.18295/squmj.2016.16.02.001

Al-Mamari, W. S., Emam, M. M., Al-Futaisi, A. M., & Kazem, A. M. (2015). Comorbidity of learning disorders and attention deficit hyperactivity disorder in a sample of Omani schoolchildren. Sultan Qaboos University Medical Journal, 15(4), e528–e533. https://doi.org/10.18295/squmj.2015.15.04.015

Alnahdi, G. H. (2014). Special education programs for students with intellectual disability in Saudi Arabia: Issues and recommendations. Journal of the International Association of Special Education, 15(1), 83–91.

Alquraini, T. A. (2013). Special education in Saudi Arabia: Challenges, perspectives, future possibilities. International Journal of Special Education, 28(1), 1–9.

American Psychiatric Association (APA). (2022). Specific learning disorder. In Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev., pp. 66–74). American Psychiatric Publishing.

Ardoin, S. P., Christ, T. J., Morena, L. S., Cormier, D. C., & Klingbeil, D. A. (2013). A systematic review and summarization of the recommendations and research surrounding curriculum-based measurement of oral reading fluency (CBM-R) decision rules. Journal of School Psychology, 51(1), 1–18. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.09.004

Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development. (n.d.). *How are learning disabilities diagnosed?* https://www.nichd.nih.gov/health/topics/learning/conditioninfo/diagnosed

Fletcher, J. M., & Miciak, J. (2024). Assessment of specific learning disabilities and intellectual disabilities. Assessment, 31(1), 53–74. https://doi.org/10.1177/10731911231194992

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). Learning disabilities: From identification to intervention. Guilford Press.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2019). Learning disabilities: From identification to intervention (2nd ed.). Guilford Press.

Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Morris, R. D., & Lyon, G. R. (2014). Classification and definition of learning disabilities: A hybrid model. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), Handbook of learning disabilities (pp. 33–50). Guilford Press.

Francis, D. J., Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Lyon, G. R., Shaywitz, B. A., & Shaywitz, S. E. (2005). Psychometric approaches to the identification of LD: IQ and achievement scores are not sufficient.

Journal of Learning Disabilities, 38(2), 98–108. https://doi.org/10.1177/00222194050380020101

Frank, Y. (2014). Specific learning disabilities. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/med/9780199862955.001.0001

Gersten, R., Jayanthi, M., & Dimino, J. (2017). Too much, too soon? Unanswered questions for the national response to intervention evaluation. Exceptional Children, 83(3), 244–254. https://doi.org/10.1177/0014402917692847

Grégoire, J. (1997). Diagnostic assessment of learning disabilities: From assessment of performance to assessment of competence. European Journal of Psychological Assessment, 13(1), 10–20. https://doi.org/10.1027/1015-5759.13.1.10

Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. Journal of Learning Disabilities, 23(2), 74–84.

Isaev, E. I., & Margolis, A. A. (2023). Learning difficulties: Diagnosis, prevention, overcoming. Psychological Science and Education, 28(5), 7–20. https://doi.org/10.17759/pse.2023280501

Kavale, K. A., Spaulding, L. S., & Beam, A. P. (2009). A time to define: Making the specific learning disability definition prescribe specific learning disability. Learning Disability Quarterly, 32(1), 39–48.

Kersting, K. (2004, October). Debating learning-disability identification: Do quantitative tests used to determine learning disabilities lead to the best outcomes for students? Monitor on Psychology, 35(9). https://www.apa.org/monitor/oct04/learningdisabil

Kirk, S. A. (1962). Educating exceptional children. Houghton Mifflin.

Kranzler, J. H., Floyd, R. G., Benson, N., Zaboski, B., & Thibodaux, L. (2016). Classification agreement analysis of Cross-Battery Assessment in the identification of specific learning disorders in children and youth. International Journal of School & Educational Psychology, 4(3), 124–136. https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1155515

Lerner, J. W., & Johns, B. H. (2011). Learning Disabilities and Related Disabilities: Strategies for Success (12th ed.). Cengage Learning.

Melvin-Williams, T. L. (2021). A qualitative study identifying the vulnerabilities of the special education process that leads to misidentification of students (Publication No. 28498636)

[Doctoral dissertation, University of Louisiana at Lafayette]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Miciak, J., Taylor, W. P., Denton, C. A., & Fletcher, J. M. (2015). The effect of achievement test selection on identification of learning disabilities within a patterns of strengths and weaknesses framework. School Psychology Quarterly, 30(3), 321–334. https://doi.org/10.1037/spq0000091

Miciak, J., Taylor, W. P., Stuebing, K. K., & Fletcher, J. M. (2018). Simulation of LD identification accuracy using a pattern of processing strengths and weaknesses method with multiple measures. Journal of Psychoeducational Assessment, 36(1), 21–33.

Misciagna, S. (2022). Learning Disabilities - Neurobiology, Assessment, Clinical Features and Treatments. IntechOpen. doi: 10.5772/intechopen.95219

Misquitta, R., & Panshikar, A. (2022). Identification of learning disabilities in India: Current challenges and issues. Intervention in School and Clinic, 1–5. https://doi.org/10.1177/10534512221081274

Molfese, P. J., Fletcher, J. M., & Denton, C. A. (2013). Adequate versus inadequate response to reading intervention: An event-related potentials assessment. Developmental Neuropsychology, 38(8), 534–549.

National Center for Learning Disabilities. (2020). *What is a learning disabilities teacher?* https://www.ncld.org/

Nehra, A., Hazrati, R., Makkar, R., Hassija, R., Bhardwaj, S., & Panshikar, A. (2024). Is there uniformity in the diagnosis of learning disability globally? Indian Journal of Public Health, 68(2), 276–283. https://doi.org/10.4103/ijph.ijph_1274_23

Ryan, J. (2007). Learning disabilities in Australian universities: Hidden, ignored, and unwelcome. Journal of Learning Disabilities, 40(5), 436–442. https://doi.org/10.1177/00222194070400050701

Sánchez, M. T., Parker, C., Akbayin, B., & McTigue, A. (2010). Processes and challenges in identifying learning disabilities among students who are English language learners in three New York State districts (Issues & Answers Report, REL 2010–085). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences,

National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508343.pdf

Schneider, W. J., & Kaufman, A. S. (2017). Let's not do away with comprehensive cognitive assessments just yet. Archives of Clinical Neuropsychology, 32(1), 8–20.

Shaywitz, S., & Shaywitz, J. (2020). Overcoming Dyslexia ([edition unavailable]). John Murray Press. https://www.perlego.com/book/3179140/overcoming-dyslexia-second-edition-completely-revised-and-updated-pdf (Original work published 2020).

Stone, L. A. (2023). Barriers to identifying learning disabilities: A qualitative study of clinicians and educators (Doctoral thesis, Yale University). EliScholar – Yale Medicine Thesis Digital Library. https://elischolar.library.yale.edu/ymtdl/4199

Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., LeDoux, J. M., Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2002). Validity of IQ-discrepancy classifications of reading disabilities: A meta-analysis. American Educational Research Journal, 39, 469–518.

Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (Eds.). (2014). Handbook of learning disabilities. Guilford Press.

Tom, A., Madegowda, R. K., Manjunatha, N., Kumar, C. N., & Math, S. B. (2025). Specific learning disability: Ten challenges and ten recommendations in current Indian context. Indian Journal of Psychological Medicine. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/02537176251326108

Tv, M., Manivannan, M., & Albert, S. (2025). Early identification and enhanced assessment of learning disabilities: A review. Applied Neuropsychology: Child, 1–24. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/21622965.2025.2482754