مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء DSM-5 من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية

إعداد

د. مالك محمد الرفاعي
أستاذ صعوبات التعلم المشارك كلية التربية – جامعة الطائف

المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥م

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء (DSM-5) من وجهة نظر معلميهم في المملكة العربية السعودية ، وبلغت عينة الدراسة الاساسية (٢٥٨) معلم ومعلمة من المتخصصين في صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية، طُبق عليهم مقياس واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء (DSM-5) من وجهة نظر معلميهم (إعداد الباحث)، تم استخدام المنهج الوصفي، وتم التوصل إلى النتائج التالية: ان البعدين الأول والثالث وكذلك الدرجة الكلية للمقياس حصلت على مستوى مرتفع من تقدير المعلمين، أما البعدين الثاني والرابع كانا في المستوى المتوسط، كما أنه توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في ابعاد المقياس والدرجة الكلية لصالح الاناث عند مستوى ٠.٠١ ما عدا بعد المقاييس المستخدمة في التشخيص، توجد فروق بين معلم صعوبات التعلم والمتخصص في صعوبات التعلم الذي يمارس العمل كمشرف أو وكيل أو مدير للمدرسة في مقياس واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي (DSM-5) من وجهة نظر معلميهم لصالح من يعمل كمشرف أو وكيل أو مدير مدرسة، وهذه الفروق ظهرت في البعدين الثاني والثالث والمقياس ككل ولكن لا توجد فروق البعدين الأول والرابع. وتوصي الدراسة تطوير آلية ونظام واضح من قبل وزارة التعليم ملزم للمعلمين والمختصين عند تشخيص التلاميذ باضطراب التعلم المحدد، وتقديم دورات تدريبية للمعلمين في مجال التشخيص.

الكلمات المفتاحية: *دليل تشخيص DSM-5 –اضطراب التعلم المحدد –معلمي اضطراب التعلم المحدد*

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

The Reality of Diagnosing Specific Learning Disorder in Light of the DSM-5 from the Perspective of Teachers in Saudi Arabia

Dr. Malik M. Alrefaei
Department of Special Education – College of Education
Taif University

Abstract

The current study aimed to identify the reality of diagnosing Specific Learning Disorder in light of the DSM-5 from the perspective of teachers in Saudi Arabia. The main study sample consisted of 258 male and female teachers specializing in learning difficulties across the Kingdom. A scale developed by the researcher was applied to measure the reality of diagnosing Specific Learning Disorder according to the DSM-5 from the teachers' point of view. The descriptive approach was used to conduct the study. The results indicated that the first and third dimensions, as well as the overall score of the scale, received a high level of evaluation from the teachers, while the second and fourth dimensions were rated at a moderate level. Statistically significant differences were found between male and female teachers in the dimensions of the scale and the total score in favor of female teachers at the 0.01 level, except for the dimension related to the diagnostic tools used. Additionally, there were significant differences between teachers of learning difficulties and those working as supervisors, assistant principals, or school principals in favor of those in administrative positions, as shown in the second and third dimensions and the overall scale score, while no differences were found in the first and fourth dimensions. The study recommends the development of a clear and binding mechanism by the Ministry of Education for teachers and specialists when diagnosing students with Specific Learning Disorder, as well as providing training courses for teachers in the field of diagnosis

Keywords *:DSM-5 -Specific Learning Disorder- Teachers of Learning Difficulties*

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

المقدمة:

ان تقديم خدمات التعليم بطريقة تلبي احتياجات الطلبة هو الهدف الرئيسي للقائمين على التعليم، وحتى تتحقق هذه الغاية لابد من معرفة احتياجات الطلبة وقدراتهم، لذلك يمثل القياس والتشخيص اهمية عظيمة في تحديد مشكلات الطفل واحتياجاته، وبالتالي تحويلهم إلى المكان التربوي المناسب وتقديم البرامج التعليمية المناسبة لهم.

ويؤكد المعهد الأمريكي للأبحاث American Institutes for Research (AIR, 2002) على أهمية تحسين طرق تحديد ذوي صعوبات التعلم والكشف عنهم ويعتبرها قضية مركزية لذلك يطالب الكثير من المختصين وعلماء التربية بتطوير معايير تساعد وتسهل عملية التعرف على ذوي صعوبات التعلم.

ان اللبنة الأولى في إعداد البرامج وتصميم البرامج التربوية المناسبة وتحديد الأهداف وطرق وأساليب التعلم تتطلب التعرف المبكر والتشخيص السليم لاضطراب التعلم المحدد (Prasse, 2011).

وتبرز أهمية تشخيص اضطراب التعلم المحدد لدى التلاميذ في المدرسة باعتباره الخطوة الأولى في التعرف على التلاميذ المصابين باضطراب التعلم المحدد، وذلك بناء عليه يتم اتخاذ القرارات الأكثر أهمية لتعلم الطالب وتقديم الخدمات التعليمية والعلاجية، فعملية تشخيص الأطفال من ذوي الإعاقة امر معقد وغاية في الصعوبة. (رضوان، ٢٠٢١).

ويشير أبو الرب (٢٠٢١) إلى أن صعوبة تشخيص اضطرابات التعلم المحددة لا يرتبط فقط بأدوات القياس والتشخيص، ولكنها ايضًا ترتبط وبشكل كبير بالتعامل مع التلاميذ اثناء عملية التشخيص والوصول إلى الاستجابة والتفاعل الحقيقي وأيضا تحديات تتعلق بأسر التلاميذ ورفضهم ان يخضع ابناءهم سواء للاختبارات أو البرامج، وعدم رغبتهم في التعاون مع المختصين في عملية التشخيص.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

ويعاني القياس والتشخيص في التربية الخاصة خصوص في صعوبات التعلم من العديد من الصعوبات والتحديات التي تضعف من دقة وسلامة نتائج التشخيص (Melvin–Williams, 2021)

تكمن أهمية تشخيص صعوبات التعلم وجمع البيانات وتحليلها للتعرف على ذوي صعوبات التعلم في المساعدة في تقديم الخدمات التربوية والعلاجية المناسبة لهم (غنايم،٢٠١٦).

أصدرت الجمعية الامريكية لصعوبات التعلم Learning Disabilities Association of America (LDA) 2010 توثيقًا لنتائج بحث لخبراء في مجال علم النفس والطب والقانون والتعليم يمكن تلخيصها في خمس نقاط:

١. يجب المحافظة على تعريف اضطرابات التعلم المحددة القانوني.
٢. لا يمكن الاكتفاء بالتباين ما بين مستوى التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية أو فشل الاستجابة للتدخل لتشخيص اضطراب التعلم المحددة.
٣. الأسلوب المعتمد على نقاط القوة ونقاط الاحتياج هو الأسلوب الأكثر استخداما والأكثر نجاعة.
٤. من الضروري أجراء تقييم شامل قبل تحديد وتشخيص صعوبات التعلم.
٥. يجب الاستفادة من نتائج الاختبارات المعرفية والنفسية في تشخيص صعوبات التعلم وبناء خطط العلاج. (hale et al., 2010)

مشكلة الدراسة

تعاني برامج التربية الخاصة بشكل عام وصعوبات التعلم بشكل خاص العديد من التحديات وعلى رأسها القياس والتشخيص

تتفاقم مشكلة قياس وتشخيص صعوبات التعلم في البيئة السعودية بسبب عدم وجود اختبارات تشخيصية مقننة حتى وقت قريب (أبو نيان، ٢٠٢٠). وغالبًا ما يقوم معلم صعوبات التعلم بالتشخيص والحكم، هل يعاني الطالب صعوبات تعلم ام لا، وذلك بناء على اجتهاده الشخصي بعد ان يخضع طلابه لاختبارات غالبا ما تكون غير مقننة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

استمر ذلك حتى عام ٢٠١٣ حيث وحدة وزارة التعليم الاختبارات التشخصية لطلاب صعوبات التعلم (الزهراني والزهراني، ٢٠١٨).

وتشير السبيعي وأبو جادو (٢٠٢٠) إلى ان عملية تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غالبا ما يتم قصرها على تطبيق اختبارات تحصيلية أكاديمية لمادتي اللغة العربية والرياضيات والاكتفاء بنتائجها في اصدار الحكم على التلاميذ واهمال الجانب النمائي من مهارات حركية وإدراكية وجوانب اللغة والذكرة والانتباه والجوانب الاجتماعية.

وتشير بن يوسف (٢٠١٩) إلى غموض مفهوم تشخيص صعوبات التعلم وإلى ان المشكلة الحقيقية في صعوبات التعلم تكمن في خطوات التشخيص التي تختلف من أخصائي أو باحث إلى آخر، وربما بعضهم يكتفي بالاستبانات والمقاييس التي لا تثمر عن نتائج فعلية، وذلك بسبب جهله بالإجراءات الصحيحة أو لتجاهله لها.

ويرى كلاً من Patricia and Sara (2019) أن عملية تحديد الطلبة المصابين باضطراب التعلم المحدد يحيط بها الكثير من الغموض عدم الوضوح، ويصعب تحديدهم بشكل دقيق خصوصا انهم يشكلون مجموعات غير متجانسة وخصوصا اضطرابات التعلم المحددة لها ابعاد طبية وتربوية ونفسية وايضًا اجتماعية ومن ثم هناك اختلاف في شدتها ما بين البسيط والشديد.

والتشخيص الدقيق لاضطراب التعلم المحدد يمكن اعتباره من أهم الخطوات اللازمة لإعداد البرامج التربوية المناسبة. وهذا يتطلب استخدام أدوات ذات موثوقية مرتفعة، وعدم دقة ومصداقية التشخيص سوف ينتج عنه تشخيص سلبي وهو من الظواهر الخطيرة حيث يتم تحويل الطلاب الى بدائل تربوية غير صحيحة. (عوض وعوني، ٢٠٢٠)

ومن خلال خبرة الباحث فإنه غالبا ما يترك المعلم وحيدًا ومضطرًا لتولي عملية التشخيص والحكم على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل فردي، معتمدًا في ذلك على خبرته الشخصية مستخدمًا ما يتوفر لدية من اختبارات تشخيصية مقننة وغير مقننة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما مستوى تقدير المعلمين لواقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي DSM-5 ؟

السؤال الثاني: ما درجة اختلاف تقدير المعلمين لواقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي DSM-5 باختلاف متغير الجنس؟

السؤال الثالث: ما درجة اختلاف تقدير المعلمين لواقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي DSM-5 باختلاف متغير الخبرة في العمل؟

السؤال الرابع: ما درجة اختلاف تقدير المعلمين لواقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي DSM-5 باختلاف متغير المؤهل العلمي؟

السؤال الخامس: ما درجة اختلاف تقدير المعلمين لواقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي DSM-5 باختلاف طبيعة العمل (معلم/ إداري)؟

اهداف الدراسة:

١. الكشف عن مستوى تقدير المعلمين لواقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي DSM-5 .
٢. الكشف عن درجة اختلاف تقدير المعلمين لواقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي DSM-5 باختلاف متغير الجنس.
٣. الكشف عن درجة اختلاف تقدير المعلمين لواقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي DSM-5 باختلاف متغير الخبرة في العمل.
٤. الكشف عن درجة اختلاف تقدير المعلمين لواقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي DSM-5 باختلاف متغير المؤهل العلمي.
٥. الكشف عن درجة اختلاف تقدير المعلمين لواقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي DSM-5 باختلاف طبيعة العمل (معلم، إداري).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الكشف عن واقع تشخيص صعوبات التعلم في المدارس بمدينة الطائف بالمملكة لعربية السعودية من وجهة نظر المختصين (المعلمين، والكادر الإداري بالمدرسة، ومشرفي صعوبات التعلم في إدارات التعليم). ولما لتشخيص صعوبات التعلم من أهمية كبيرة في بناء الخطط التربوية الفردية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، على أسس علمية وفق معايير تشخيص صعوبات التعلم.

الأهمية النظرية:

تتناول الدراسة موضوعا مهما وهو الكشف عن واقع تشخيص صعوبات التعلم في المدارس السعودية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم والكادر الإداري بالمدرسة ومشرفي صعوبات التعلم بإدارة التعليم، ومدى تقيدهم بمعايير الدليل التشخيصي الخامس DSM-5 حيث تكشف الدراسة عن الخطوات والإجراءات المتبعة من قبل المعلمين في تشخيص ذوي صعوبات التعلم، وتحاول الدراسة تقديم الإضافة العلمية للباحثين والمهتمين بواقع تشخيص صعوبات التعلم مما يسهم في تحسن مستوى وجودة إجراءات تشخيص اضطراب التعلم المحدد وفق الدليل التشخيصي الخامس. وحسب علم الباحث تعتبر هذه الدراسة العربية الأولى التي تتناول واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء معايير الدليل التشخيصي الخامس.

الأهمية التطبيقية:

- سوف تقدم نتائج هذه الدراسة بيانات في غاية الأهمية لواقع تشخيص صعوبات التعلم
- تقدم الدراسة أداة تتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة ومتوافقة مع الدليل التشخيصي الخامس.
- من شأن نتائج هذه الدراسة ان تساهم في تطوير خطوات وإجراءات تشخيص ذوي صعوبات التعلم.
- من شان نتائج الدراسة ان تقدم الفائدة والدعم للقائمين على تشخيص ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

- سوف تمثل هذه الدراسة لبنة أساس ورافدًا لمزيد من الدراسات حول واقع تشخيص صعوبات التعلم في ضوء معايير ومحكات التشخيص العالمية.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالحدود التالية:

١. الحدود الموضوعية: واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء DSM-5 من وجهة نظر معلميهم في المملكة العربية السعودية
٢. الحدود المكانية: مدينة الطائف.
٣. الحدود الزمانية: الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٤/ ٢٠٢٥.
٤. الحدود البشرية: معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في مدينة الطائف.

الحدود البشرية: معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في مدينة الطائف (القائمين بتعليم الطلاب في مدارس الدمج، أو الممارسين للعمل الإداري في المدارس أو كمشرفين في إدارات التعليم).

مصطلحات الدراسة

اضطراب التعلم المحدد:

تعرف وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية اضطراب التعلم المحدد بانه " اضطراب 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، التعبير، الخط)، والرياضيات التي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو غيرها من أنواع الإعاقات، أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية". (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

تشخيص اضطراب التعلم المحدد:

يعرفه دليل معلم صعوبات التعلم التشخيص على انه عبارة عن "مجموعة من الإجراءات التي يتم من خلالها جمع المعلومات بأدوات رسمية وغير رسمية عن كل طالب من ذوي الإعاقة وتحليلها وتفسيرها للتعرف على طبيعة المشكلة لدية" (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

معلمي 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 التعلم. وكذلك يقدم الاستشارات التربوية لمعلمي التعليم العام فيما يتعلق بتدريس وتقويم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم". (وزارة التعليم أ، ٢٠٢٠).

ويعرف معلمي صعوبات التعلم في هذه الدراسة: بالمعلمين والمعلمات المتخصصين في صعوبات التعلم القائمين على تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر، أو القائمين بالعمل الإداري في المدرسة، أو في إدارة تعليم الطائف.

ادبيات الدراسة

يصنف اضطراب التعلم المحدد واحد من أكثر اضطرابات النمو العصبي انتشارًا حيث يصيب ما تقدر نسبته من ٣% – ١٠%. إلا انه ليس عناك اجماع أو اتفاق على معايير التشخيص أو تعريفه. (Shah et al., 2019)

ويعرف على انه اضطراب يؤثر على قدرة التعلم وقدرة استخدام المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والرياضيات. وهو اضطراب تعلم ناتج عن اختلاف في الوظائف العصبية في الدماغ، ويؤثر على الأداء الأكاديمي، والاجتماعي للشخص المصاب بدون وجود أسباب ترجع لصعوبات في البصر، أو السمع، او القدرات العقلية. (Shah et al., 2019)

عدلت الجمعية الامريكية للطب النفسي معايير اضطراب التعلم المحدد (SLD)في الدليل التشخيصي الخامس للأمراض العقلية DSM–5 وذلك بدمج الاضطرابات الثلاثة للتعلم وهي (القراءة، والرياضيات، والتعبير الكتابي) في تشخيص واحد شامل. تحت مسمى اضطرابات التعلم المحددة. وعادًة ما يعبر عنه باسم اضطراب التعلم أو صعوبات التعلم، هي اضطرابات في النمو العصبي يتم تشخيصها عادةً لدى الأطفال في سن المدرسة المبكرة، على الرغم من أنه قد لا يتم التعرف عليها حتى سن البلوغ. تتميز بضعف مستمر في واحد على الأقل من ثلاث مجالات رئيسية: القراءة والتعبير الكتابي و/أو الرياضيات. (American Psychiatric Association, 2013)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

١. يعاني ما يقدر بنحو ٥ إلى ١٥% من الأطفال في سن المدرسة من صعوبات التعلم.

٢. يعاني ما يقدر بنحو ٨٠% من المصابين باضطرابات التعلم من ضعف في القراءة على وجه الخصوص (يشار إليها عادةً باسم عسر القراءة). عسر القراءة شائع، ويؤثر على ٢٠% من السكان.

٣. يؤثر عسر القراءة على الذكور والإناث على حد سواء. غالبًا ما يحدث اضطراب التعلم المحدد جنبًا إلى جنب مع اضطرابات النمو العصبي الأخرى (مثل اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه) والقلق. (American Psychiatric Association, 2013)

مظاهر صعوبات التعلم:

يمكن تلخيص أهم مظاهر صعوبات التعلم فيما يلي:

١. صعوبة تمييز الطفل للأشياء المتجانسة
٢. التباين الواضح بين مستوى التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية.
٣. استمرار الطفل بالنشاط دون ان يدرك ان النشاط انتهى
٤. الاضطرابات اللغوية مثل صعوبة القراءة والكتابة وتكوين الجمل
٥. ضعف في التمييز السمعي والبصري
٦. ضعف في استخدام الأرقام
٧. ضعف في الذاكرة والاسترجاع الحر. (زايد، واخرون ٢٠٢٥)

من بين المهارات المحددة التي قد تتأثر دقة قراءة الكلمات، والتهجئة، والقواعد، أو الحساب، الإضافة إلى ذلك، قد يتم ملاحظة مستوى الطلاقة في القراءة والرياضيات. غالبًا ما تسبب الصعوبات في هذه المهارات مشاكل في تعلم مواد مثل التاريخ والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية وقد تؤثر على الأنشطة اليومية والتفاعلات الاجتماعية. (Alrefaei,2025)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

تصنف اضطرابات التعلم على أنها خفيفة ومتوسطة وشديدة. تتوافق خدمات الإقامة والدعم مع شدتها لتسهيل أداء الشخص لوظائفه بشكل أكثر فعالية. (American Psychiatric Association, 2013)

يمكن أن تتسبب اضطرابات التعلم، إذا لم يتم التعرف عليها وإدارتها، في حدوث مشاكل طوال حياة الشخص تتجاوز انخفاض التحصيل الأكاديمي. تشمل هذه المشاكل زيادة خطر التعرض لضائقة نفسية أكبر، وتدهور الصحة العقلية بشكل عام، والبطالة، ونقص العمل، والانقطاع عن الدراسة (McDonough, et al., 2017).

تشخيص اضطراب التعلم المحدد (SLD):

التشخيص هو الخطوة الأولى في العلاج والتأهيل وهو أيضا أول خطوات التعامل الصحيح مع ذوي الإعاقة. وهو عملية اساسية تسبق تحديد أساليب التدخل العلاجي.

ويعرفه أبو الديار (٢٠١٢) على "انه تحديد طبيعة مهمة أو مشكلة تربوية من خلال أدوات مقننة أو غير مقننة يقوم بها المشخص"

تذكر ليرنر (2000) أن عملية تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم تقوم على جمع البيانات وتحليلها للوصول الى تقييم مناسب لكل حالة وبالتالي التوصل لخطط وبرامج ناجحة من الخدمات التربوية والتعليمية والنفسية تتناسب مع احتياجات كل طالب. (Lerner, 2000).

أهداف القياس والتشخيص: كما أوردها أبو الديار (٢٠١٢). وشقير (٢٠١٧).

١. تصنيف الطلبة إلى مجموعات متجانسة
٢. تحديد موقع الطلبة على منحنى التوزيع الطبيعي
٣. توجيه الطالب إلى البيئة التربوية المناسبة له.
٤. إعداد الخطة التربوية والتعليمية الفردية لكل طالب والحكم على مدى فاعليتها.
٥. إعداد برامج تعديل السلوك.

وتهدف عملية قياس وتشخيص صعوبات التعلم إلى اجراء عملية تقييم تربوية شاملة من اجل الوصول إلى:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

- تحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلم
- تحديد مستوى الأداء الحالي للطلاب ذوي صعوبات التعلم بما في ذلك نقاط القوة ونقاط الاحتياج.
- التنبؤ بأداء الطالب المستقبلي.
- تحديد كيفية أداء الفرد في نطاق شامل من المهام أو المعارف أو المهارات التي من المفترض أن الاختبار يشتمل على عينة ممثلة له.

محكات تشخيص صعوبات التعلم:

١. **محك التباعد: يقصد** به وجود تباين بين القدرة العقلية للفرد ومستوى التحصيل الأكاديمي ويمكن ان يظهر التباين بين جوانب النمو المختلفة، مثل النمو الحركي والنمو اللغوي.

٢. **محك الاستبعاد:** يقصد به استبعاد الإعاقات والمشكلات الصحية والنفسية التي من الممكن ان تكون هي السبب في اضطرابات التعلم المحددة.

٣. **محك التربية الخاصة:** يرتكز هذا المحك على حاجة هؤلاء الطلاب إلى خدمات التربية الخاصة من برامج تعليمية واستراتيجيات تدريسية معدلة تلاءم وتلبي احتياجاتهم، لتطوير مهاراتهم الأكاديمية بما يتماشى مع اقرانهم في نفس المستوى الدراسي.

محك الاستجابة للتدخل: وهو عبارة عن نموذج يدمج بين عمليتي التقويم والتدخل في إطار وقائي متعدد المستويات حيث يقدم للتلاميذ في الصف على شكل تدخلات مبنية على الأدلة والبراهين ومراقبة تقدمهم وإجراء التعديلات اللازمة وفق استجابة كل تلميذ للتدخل (Joseph et al.,2023)

تشخيص اضطراب التعلم المحدد وفق DSM-5

لتشخيص اضطراب التعلم المحدد، لابد أن يستوفي الفرد أربعة معايير:

١. وجود صعوبات في واحد على الأقل من المجالات التالية لمدة ستة أشهر على الأقل على الرغم من المساعدة المستهدفة:

- صعوبة القراءة (على سبيل المثال، القراءة غير الدقيقة والبطيئة والمجهدة فقط).
- صعوبة فهم معنى ما يُقرأ.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

- صعوبة في التهجئة.
- صعوبة في التعبير الكتابي (على سبيل المثال، مشاكل في القواعد أو علامات الترقيم أو التنظيم).
- صعوبة فهم مفاهيم الأرقام أو حقائق الأرقام أو الحساب.
- صعوبة في التفكير الرياضي (على سبيل المثال، تطبيق مفاهيم الرياضيات أو حل مسائل الرياضيات).

٢. امتلاك مهارات أكاديمية أقل بكثير مما هو متوقع لعمر الطفل وتسبب مشاكل في المدرسة أو العمل أو الأنشطة اليومية.

يتطلب هذا المعيار أن تستند تحديات المهارات الأكاديمية إلى مقاييس الإنجاز الموحدة و"التقييم السريري الشامل".

٣. تبدأ الصعوبات أثناء سن المدرسة، حتى لو لم يواجه بعض الأشخاص مشاكل كبيرة حتى سن البلوغ (عندما تكون المتطلبات الأكاديمية والعملية واليومية أكبر).

٤. لا ترجع صعوبات التعلم إلى ظروف أخرى، مثل الإعاقة الذهنية، أو مشاكل الرؤية، أو السمع، أو حالة عصبية (مثل السكتة الدماغية عند الأطفال)، أو ظروف معاكسة مثل الحرمان الاقتصادي، أو البيئي، أو نقص التعليم، أو صعوبات التحدث/فهم اللغة Rubí, (2024).

يتم التشخيص استنادًا لخلاصة الملاحظة والمقابلات بالإضافة إلى التاريخ العائلي وتقارير المدرسة.

يمكن الاعتماد على استخدام الاختبارات النفسية العصبية وذلك للمساعدة في إيجاد أفضل الطرق لمساعدة الفرد الذي يعاني من اضطراب التعلم المحدد.

هناك أنواع اضطرابات التعلم المحددة: عسر القراءة، وعسر الكتابة، وعسر الحساب وإن دمج ثلاث اضطرابات تعلم منفصلة في فئة تشخيصية واحدة تحت اضطراب التعلم المحدد (SLD) في (DSM– 5) يتطلب ثلاث محددات مختلفة لتحديد مناطق الضعف الأكاديمي:

١. مع ضعف في القراءة (عسر القراءة)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

٢. مع ضعف في التعبير الكتابي (عسر الكتابة)

٣. مع ضعف في الرياضيات (عسر الحساب) .(2024) ,Rubí

عسر القراءة

يتم إضافة المحدد "مع ضعف في القراءة" إلى تشخيص اضطراب التعلم المحدد عندما يُظهر الشخص ضعفًا كبيرًا في واحدة أو أكثر من المهارات الفرعية للقراءة بما في ذلك دقة قراءة الكلمات، ومعدل القراءة أو الطلاقة، و/أو فهم القراءة. يمكن استخدام عسر القراءة كمصطلح بديل يشير إلى مشاكل في طلاقة قراءة الكلمات أو دقة قراءة الكلمات، وفك رموزها، والتهجئة. (American Psychiatric Association, 2013)

قد تبدأ مشاكل القراءة حتى قبل تعلم القراءة. على سبيل المثال، قد يواجه الأطفال المصابون بعسر القراءة صعوبة في تحليل الكلمات المنطوقة إلى مقاطع لفظية أو التعرف على الكلمات التي تتناغم في القافية. غالبًا ما يواجه الأشخاص المصابون بعسر القراءة صعوبة في ربط الحروف التي يرونها على الصفحة بالأصوات التي يصدرونها. ونتيجة لذلك، تصبح القراءة بطيئة وتتطلب جهدًا ولا تعد عملية سلسة بالنسبة لهم. قد يواجه الأشخاص المصابون بعسر القراءة أيضًا صعوبة في دقة الكتابة والتهجئة. (الرفاعي، ٢٠٢١).

غالبًا ما يحاول المراهقون والبالغون المصابون بعسر القراءة تجنب الأنشطة التي تنطوي على القراءة عندما يكون ذلك ممكنًا (القراءة من أجل المتعة، تعليمات القراءة). غالبًا ما ينجذبون إلى وسائل أخرى مثل الصور أو الفيديو أو الصوت. (عبد الوهاب وإبراهيم، ٢٠٢٥).

عسر الكتابة

يتم تعيين ضعف في مهارات الكتابة للمحدد "مع ضعف في التعبير الكتابي" ويشير إلى هؤلاء الأطفال الذين يعانون من ضعف في التهجئة ومشاكل في الكتابة والتي يمكن أن تشمل صعوبات في الدقة والقواعد ودقة علامات الترقيم و/أو الوضوح أو تنظيم التعبير الكتابي. تبدأ مشاكل القراءة حتى قبل تعلم القراءة. على سبيل المثال، قد يواجه الأطفال

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

صعوبة في تقسيم الكلمات المنطوقة إلى مقاطع لفظية والتعرف على الكلمات التي تتناغم في القافية. عسر الكتابة هو المصطلح المستخدم لوصف الصعوبات التي يواجهها المرء في تدوين أفكاره على الورق. قد لا يتمكن الأطفال في سن الروضة الذين يعانون من ضعف في التعبير الكتابي من التعرف على الحروف وكتابتها مثل أقرانهم. (American Psychiatric Association, 2013)

عسر الحساب

يُطلق على النوع الثالث من صعوبات التعلم "مع ضعف في الرياضيات" على الأفراد الذين يُظهِرون مهارات أقل بكثير من المتوسط في إدراك الأرقام وحفظ الحقائق الحسابية والحساب الدقيق أو السلس و/أو التفكير الرياضي الدقيق. يُستخدم مصطلح "عسر الحساب" لوصف الصعوبات التي يواجهها تعلم المفاهيم المتعلقة بالأرقام، ومعالجة المعلومات العددية، وتعلم الحقائق الحسابية أو استخدام الرموز والوظائف لإجراء حسابات رياضية دقيقة أو سلسة. (American Psychiatric Association, 2013)

وتكون مستويات الشدة على ثلاث مستويات كما تذكرها Rubí, (2024). حسب ما ورد بالدليل التشخيصي الخامس كالتالي:

خفيف: بعض الصعوبات في التعلم في مجال أو مجالين أكاديميين، ولكن قد يكون من الممكن التعويض عن ذلك بالتسهيلات المناسبة أو خدمات الدعم.

متوسط: صعوبات كبيرة في التعلم، تتطلب بعض التدريس المتخصص وقد تكون هناك حاجة إلى بعض التسهيلات أو الخدمات الداعمة في المدرسة أو في مكان العمل أو في المنزل لإكمال الأنشطة بدقة وكفاءة.

شديد: صعوبات شديدة في التعلم، تؤثر على العديد من المجالات الأكاديمية وتتطلب تدريسًا متخصصًا مكثفًا مستمرًا لمعظم سنوات الدراسة. حتى مع التسهيلات، قد لا يتمكن الفرد المصاب بصعوبات التعلم الشديدة من أداء المهام الأكاديمية بكفاءة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

الدراسات السابقة

وفي دراسة قامت بها بن يوسف (٢٠١٨) بهدف التعرف على أهم الخطوات التي يجب اتباعها لتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية ولتحديد تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون صعوبات التعلم وطبقت الدراسة في خمس مدارس ابتدائية تابعة لولاية بشار – الجزائر على عينة مكونة من ٣٠ تلميذ وتلميذة وتوصلت نتائج الدراسة إلى ضرورة وحتمية تطبيق بعض الخطوات المهم والأساسية لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وهي: الاستعانة بالمعلمين في التحديد المبدئي وضرورة تطبيق محك الاستبعاد ومحك التباين وتطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية.

وفي دراسة قامت بها Ali (2019) بهدف الكشف عن واقع الكشف عن أساليب القياس والتشخيص واستراتيجيات صعوبات التعلم المستخدمة في المدارس الأساسية بالخرطوم، ومدى اعتمادها على نظريات صعوبات التعلم وفهم خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم. واعتمدت الدراسة على اجراء المقابلات الحرة مع المعلمين والمشرفين والمختصين بوزارة التعليم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الأساسية بولاية الخرطوم يتم تشخيصهم من قبل الجهات المختصة إذا أوصى بهم المعلم بناء على معرفته بمؤشرات صعوبات التعلم اما إذا لم يكن للمعلم دراية بهذه المؤشرات فلن يحصلوا الطلاب على الاهتمام الذي يحتاجون إليه. كما تبين أن عملية تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم لا تعتمد على نظريات صعوبات التعلم.

وفي دراسة لسليماني وفتحي (٢٠٢٠). بهدف التعرف على واقع وصعوبة التشخيص للموهوبين ذوو صعوبات التعلم. وحاولت الدراسة البحث في عدة محاور أولها تعريف الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، وثانيها فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وأشار إلى الطلاب ذوو صعوبات التعلم ولكنهم موهوبون أيضاً، والموهوبون ذوو صعوبات التعلم الذين لم يتم التعرف عليهم، وثالثها خصائص الموهوبين ذوي صعوبات

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

التعلم (الخصائص الإيجابية، الخصائص السلبية)، ورابعها وسائل التعرف والكشف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وخامسها محكات التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وسادسها التشخيص التكاملي للموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وسابعها الصعوبات التي تواجه عملية الكشف والتشخيص للموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وثامنها واقع التكفل وإرشاد الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، وتاسعها أنواع البرامج التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين. واختتم البحث بأنه من المسلمات التي لا تحتاج إلى تأكيد أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى تشخيص دقيق من خلال أدوات وتقنيات متطورة تتماشي مع التطور العلمي لهذه الفئة ومن ثم إلى تكفل وإرشاد فعال ببساطة لأنهم يختلفون في عدة مجالات عن التلاميذ الأسوياء.

وفي دراسة للسبيعي، وأبو جاد (٢٠٢٠). بهدف التعرف على واقع تشخيص الطلبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في مدارس المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) معلمًا ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تفاوت في درجة موافقة افراد عينة الدراسة على المحكات المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم، وتبين ان اعلى المحكات المستخدمة هي محك التربية الخاصة وأدنى المحكات محك الاستجابة للتدخل. وان أبرز العبارات التي حصلت على درجة موافقة مرتفعة هي (يتم استخدام اختبارات مبنية على المنهج، والاكتفاء بنتائج مقياس واحد على الأقل) وأبرز العبرات التي حصلت على درجة محايدة هي (يتم استخدام مقاييس رسمية لقياس القدرة العقلية، ويتم استخدام مقاييس رسمية لقياس القدرات النمائية)

وفي دراسة قامت بها Alshamry, & Eldian, (2021). بهدف التعرف على واقع تطبيق معلمي صعوبات التعلم للاختبارات التشخيصية في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي) بمدينة الجبيل. وقد استخدم المنهج الوصفي المقارن لملاءمته لطبيعة البحث الحالي. وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٩ معلم ومعلمة. أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

في تطبيق واستخدام المعايير التشخيصية بين المعلمين والمعلمات وكانت لصالح المعلمين، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق واستخدام المعايير التشخيصية بين المعلمين والمعلمات لصالح متغير المؤهل العلمي العالي، ولصالح متغير الخبرة الأكبر وفقًا لذلك.

وفي دراسة نوعية قام بها Stone et al., (2022) في الولايات المتحدة الامريكية بهدف الكشف عن المعيقات التي تمنع المعلمين والمختصين من تشخيص اضطراب التعلم المحدد في سن المدرسة وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) محتص من مناطق مختلفة بالوليات المتحدة منهم ٢٠ معلم و (١٠) أطباء أطفال و(١٠) أطباء صحة نفسية، (٢٠) من ذوي الخبرة في تشخيص تلاميذ صعوبات التعلم و٢٠ منهم متخصصين من دون خبرة واعتمدت الدراسة على المقابلات الفردية. وتوصلت الدراسة إلى ان المفاهيم الخاطئة هي العائق الأول للكشف عن اضطراب التعلم المحدد، لان هذه المفاهيم تربك المختصين في الكشف عن اضطراب التعلم المحدد، وثانيًا المعيقات التنظيمية كالقيود الزمنية المحددة لعملية التشخيص، وما يصاحب أدوات القياس والتشخيص من غموض وعدم وضوح الإجراءات، واوصت الدراسة بضرورة تدريب المختصين على تشخيص ذوي صعوبات التعلم وان لا يتولى عملية التقييم المختصين ذوي الخبرة في التشخيص.

وفي دراسة قام بها محمد ونبي، (٢٠٢٢). بهدف التعرف على المشكلات الشائعة في تشخيص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، في مديرية التربية بمحافظة دهوك بالعراق وتكونت عينة الدراسة من (٥٢١) معلم ومعلمة، استجابوا على استبانة مكونة من ٦٨ عبارة للكشف عن مشكلات تشخيص صعوبات التعلم في المدارس. وتوصلت الدراسة الى وجود العديد من المشكلات التي تواجهه عملية التشخيص من وجهة نظر المعلمين، وعلى رأسها المشكلات التي تتعلق بإجراءات عملية التشخيص نفسها، وكذلك مشكلات تتعلق بأدوات التشخيص المستخدمة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

وفي دراسة قام بها الزهراني ، (٢٠٢٣) شارك بها ١٨٢ معلم ومعلمة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بهدف التعرف على واقع تشخيص ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جدة، واظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط لواقع تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم بشكل عام جاء بدرجة متوسطة، وأن المهارات اللازمة لمعلمي صعوبات التعلم، لتطبيق الاختبارات التشخيصية لذوي صعوبات التعلم جاء بدرجة عالية، وكذلك خصائص الاختبارات التشخيصية جاء بدرجة متوسطة ومدى توافر الاختبارات التشخيصية لذوي صعوبات التعلم بدرجة متوسطة.

وفي دراسة ل Khemmad & Fridgat (2023) بهدف الكشف عن الواقع النظري لتفسير صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، في ولاية الوادي بالجزائر ولتحقيق هدف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي الكيفي، مستخدماً أسلوبي المقابلة ومجموعات التركيز كأدوات للتحقيق في أساليب القياس والتشخيص واستراتيجيات التدريس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ومدى استنادها إلى النظريات التفسيرية لصعوبات التعلم، وتوصلت الدراسة إلى أنه: ليس هناك آلية معتمده لدى المعلمون في تشخيص ذوي صعوبات التعلم، وأن استراتيجيات التدريس المستخدمة من قبل المعلمين هي اجتهادات شخصية يستخدمها المعلمون لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وفي دراسة نوعية قام بها Keiser (2024) في ضواحي جنوب غرب إلينوي بهدف الكشف عن تجارب المعلمين والاخصائيين بالمدرسة حول استخدام معايير تشخيص صعوبات التعلم، اعتمد فيها على المقابلات المفتوحة شارك ٦ منهم في مقابلات رسمية و٥ منهم شاركوا في مقابلات غير رسمية وحضور (١١) مشاركة، كمراقب لجلسات بشأن إعادة تقييم حالات صعوبات التعلم شارك بها المعلمين مع فريق متخصص، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ان المعلمين والمختصين لم يفرقوا بشكل عام بين التحصيل الدراسي المنخفض وصعوبات التعلم ويعتقدون أن بيئات المنزل والمدرسة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

هي العوامل الرئيسية التي تساهم في صعوبات التعلم لدى الطلاب. ثانيًا، لم يكن لدى المشاركين ثقة في عملية تشخيص صعوبات التعلم ثالثًا، أشارت استجابات المشاركين إلى أن مراجعات إلى ان مستوى الأداء التحصيلي هو الوسيلة الأساسية لاتخاذ القرار الخاص بتقييم حالة الطفل، بما في ذلك تشخيص الإعاقة التعليمية صعوبات التعلم

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الدراسات المذكورة سابقًا هناك العديد من الدراسات التي تناولت واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد سواء على المستوى المحلي او الدولي يتضح الضعف الواضح في استخدام المحكات المعتمدة لتشخيص اضطراب التعلم المحدد، وعدم وضوح هذه المعايير للمعلمين، وكثير ما يكتفي المعلمين بإحدى المحكات، و باختبار واحد فقط ليتم اصدار الحكم بتشخيص التلميذ باضطراب التعلم المحدد، وبالتالي توجيهه إلى البديل التربوي بناء على هذا التشخيص، أيضا شكى العديد من المعلمين من ان المشكلة الرئيسية تكمن صعوبة وعدم فهم إجراءات التشخيص نفسها.

وحسب علم الباحث تعد هذه الدراسة الأولى من نوعها التي تناولت واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء معايير الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5).

منهجية الدراسة:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي لأنه يناسب الدراسة ويمكن من خلاله الإجابة عن أسئلة الدراسة وبالتالي تحقق الدراسة أهدافها.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من معلمي صعوبات التعلم بمدينة الطائف، سواء يشغل هذا المعلم منصباً ادارياً أو مازال يقوم بالتدريس لذوي صعوبات التعلم.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

عينة الدراسة:

- **العينة الاستطلاعية:** تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٠٠) معلم ومعلمة (٦٢ ذكور، ٣٨ إناث)؛ (٧١ بكالوريوس، ٢٩ دراسات عليا)، وذلك لحساب الخصائص السيكو مترية للمقياس المستخدم في الدراسة الحالية.
- **عينة الدراسة الأساسية:** تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٥٨) معلم ومعلمة تخصص صعوبات تعلم، (١٥٤) معلم، (١٠٤) معلمة، وتنقسم العينة بالنسبة للمؤهل (١٨٢) بكالوريوس، (٧٦) دراسات عليا كما موضح في الجدول التالي:

جدول (١) خصائص عينة الدراسة

الجنس	المؤهل		
	بكالوريوس	دراسات عليا	المجموع
ذكور	١١٢	٤٢	١٥٤
اناث	٧٠	٣٤	١٠٤
المجموع	١٨٢	٧٦	٢٥٨

الأساليب الإحصائية: تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، اختبار "ت"، تحليل التباين احادي الاتجاه ANOVA وتم استخدام LSD للمقارنات البعدية في تحليل التباين، الفا –كرنباخ ومعامل ارتباط بيرسون.

أداة الدراسة:

تم اعداد مقياس تشخيص واقع اضطراب التعلم المحدد في ضوء (DSM-5) من وجهة نظر المعلمين بالاعتماد على معايير، الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات العقلية الخامس (DSM-5). American Psychiatric Association. (2013). ، Rubí, (2024). وتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٧) عبارة، موزعة على ٤ ابعاد.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

اولًا: صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة القياس كما يلي:

١-**صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على (١٠) محكمين في مجال القياس والتقويم والتربية الخاصة وتم الإبقاء على العبارات التي حظيت بموافقة ٨٠% فأكثر من المحكمين وتم تعديل صياغة بعض العبارات، وبالتالي أصبح العدد النهائي لعبارات المقياس (٢٤) عبارة. موزعة على ٤ ابعاد هي: (١. محكات التشخيص، ٢. إجراءات الكشف والإحالة، ٣. مرحلة التشخيص، ٤. المقاييس المستخدمة في عملية التشخيص).

٢- **صدق البناء أو التكوين:**

وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد حذف درجة المفردة من البعد، والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد على مقياس واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء (DSM-5) من وجهة نظر المعلمين (ن = ١٠٠)

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
محكات التشخيص		بعد إجراءات الكشف والإحالة		بعد مرحلة التشخيص		المقاييس المستخدمة	
البند	معامل	البند	معامل	البند	معامل	البند	معامل
١	٠.٥٣٥**	٧	٠.٧٠٢**	١٣	٠.٧**	١٩	٠.٨٣٤**
٢	٠.٦٩٣**	٨	٠.٧٦٥**	١٤	٠.٧٧٦**	٢٠	٠.٨٤٤**
٣	٠.٧٧١**	٩	٠.٨٢٧**	١٥	٠.٦٤١**	٢١	٠.٤٩٦**
٤	٠.٦٣٣**	١٠	٠.٧٦٣**	١٦	٠.٨٠٨**	٢٢	٠.٣٨٣**
٥	٠.٧٢٢**	١١	٠.٨٣٣**	١٧	٠.٨٥٧**	٢٣	٠.٨٣٩**
٦	٠.٤٧٥**	١٢	٠.٨٤٥**	١٨	٠.٧٩٦**	٢٤	٠.٨٢١**

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

يتضح من جدول (٢) أنَّ جميع مفردات مقياس واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء DSM-5 من وجهة نظر المعلمين لها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١)، أي أنَّها تتمتع بصدق مرتفع.

٣- معاملات ارتباط درجات الابعاد بالدرجة الكلية بعد حذف درجة البعد لمقياس واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء (DSM-5)من وجهة نظر المعلمين. تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد مقياس واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء (DSM-5) من وجهة نظر المعلمين ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٣) مصفوفة ارتباطات بين درجات أبعاد مقياس واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء DSM-5 من وجهة نظر المعلمين والدرجة الكلية للمقياس (ن = ١٠٠)

الابعاد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
محكات التشخيص	١			
بعد إجراءات الكشف والإحالة	**٠.٥٨٨	١		
بعد مرحلة التشخيص	**٠.٥٥	**٠.٧٣	١	
المقاييس المستخدمة في التشخيص	**٠.٥٤٩	**٠.٧٤٤	**٠.٦٦٧	١
الدرجة الكلية للمقياس	**٠.٧٦٤	**٠.٩٠٣	**٠.٨٥٨	**٠.٨٨٢

**دالة احصائياً عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٣) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على أن مقياس واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء DSM-5 من وجهة نظر المعلمين تتمتع بصدق مرتفع مما يجعلها صالحة للتطبيق.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

ثانياً: ثبات أداة الدراسة:

لمعرفة ثبات درجات مقياس واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء DSM-5 من وجهة نظر المعلمين تم حساب معاملات الثبات بطريقة ألفا -كرونباخ والتجزئة النصفية، كما موضح في الجدول التالي:

جدول (٤) معاملات ثبات مقياس واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء (DSM-5) من وجهة نظر المعلمين باستخدام معامل ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية

م	الابعاد	الفا-كرنباخ	التجزئة النصفية
١	محكات التشخيص	٠.٦٩٣	٠.٧٢٧
٢	إجراءات الكشف والإحالة	٠.٨٧٧	٠.٨٦٤
٣	مرحلة التشخيص	٠.٨٣٧	٠.٨٣٥
٤	المقاييس المستخدمة في التشخيص	٠.٨٠٩	٠.٨٥٠
٥	الدرجة الكلية للمقياس	٠.٩٢٨	٠.٩٥٤

يتضح من خلال جدول (٤) أنَّ معاملات الثبات للأبعاد مرتفعة وتتراوح ما بين ٠.٧- ٠.٩ تقريباً، كما أن معامل كما ان معامل الثبات لدرجات المقياس ككل ٠.٩٢٨ بطريقة الفا -كرنباخ ، ٠.٩٥٤ بطريقة التجزئة النصفية وهذا يؤكد على أن المقياس له معاملات ثبات مرتفعة وجميع الابعاد والدرجة الكلية تساوي٠.٧ فأكثر مما يؤكد على ارتفاع معاملات الثبات.

المقياس مكون من (٢٤) مفردة موزعة بالتساوي على اربعة أبعاد وهي: البعد الأول: محكات التشخيص، البعد الثاني: إجراءات الكشف والإحالة، البعد الثالث: مرحلة التشخيص، البعد الرابع: المقاييس المستخدمة في التشخيص. والاستجابة على المقياس تكون باستخدام مفتاح التصحيح (موافق بشدة =٥، ارفض بشدة=١)، ولذا تتراوح الدرجة على المقياس ٢٤-١٢٠ درجة، وارتفاع الدرجة المرتفعة تدل على امتلاك المعلم مستوى مرتفع من موافقة المعلم على واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء DSM-5) والدرجة المنخفضة تدل على تدني مستوى تقدير المعلم لواقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء (DSM-5)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

جدول (٥) أبعاد المقياس وعدد بنود كل بعد

الابعاد	البنود	عدد البنود
محكات التشخيص	١-٦	٦
إجراءات الكشف والإحالة	٧-١٢	٦
مرحلة التشخيص	١٣-١٨	٦
المقاييس المستخدمة في التشخيص	١٩-٢٤	٦
المجموع		٢٤

نتائج الدراسة

إجابة السؤال الأول والذي ينص على" ما مستوى تقدير المعلمين لواقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي (DSM-5) "؟ وللإجابة على هذا السؤال تم تقسيم الاستجابة إلى ثلاثة مستويات كما موضح فيما يلي:

مدى الاستجابة = ٥-١=٤

مدى الفئة =٤ ÷ ٣= ١.٣٣

١-٢.٣٣ ضعيف

٢.٣٤-٣.٦٦ متوسط

٣.٦٧-٥.٠٠ مرتفع

وبناء على المستويات الثلاثة تم تقييم الاستجابة على كل بند وكذلك تقييم متوسط الاستجابة على البعد ككل، ثم تقييم متوسط الاستجابة على المقياس ككل كما موضح فيما يلي:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

جدول (٦) متوسط تقدير المعلمين لبنود البعد الأول لمقياس واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي (DSM-5)

م	المفردات	ن	م	ع	المستوى
١	يتم استخدام محك الاستبعاد في الكشف عن التلاميذ ذوي	٢٥٨	٣.٩٦١	٠.٧٢١	مرتفع
٢	يتم استخدام محك التربية الخاصة في الكشف عن التلاميذ	٢٥٨	٤.٠٣١	٠.٦٧١	مرتفع
٣	يتم استخدام محك التباين في الكشف عن التلاميذ ذوي	٢٥٨	٣.٩٣٠	٠.٧٠٨	مرتفع
٤	يتم استخدام محك الاستجابة للتدخل في الكشف عن التلاميذ	٢٥٨	٣.٢٣٣	٠.٩٧٨	متوسط
٥	يتم استخدام أكثر من محكين على الأقل للكشف عن الطلاب	٢٥٨	٣.٧٤٤	٠.٨٣٠	مرتفع
٦	يتم التأكد من استمرار صعوبة تعلم احدى المهارات	٢٥٨	٣.٨١٧	٠.٦٩١	مرتفع
	متوسط الاستجابة للبعد ككل	٢٥٨	٣.٧٨٤	٠.٥٠٨	مرتفع

يتضح من خلال الجدول أعلاه ان جميع بنود البعد والدرجة الكلية للبعد حصلت على مستوى مرتفع من تقدير المعلمين ماعدا البند الرابع كان في المستوى المتوسط، وهذا يدل على أن المعلمين عينة الدراسة يوافقون على المحكات المتضمنة في عملية تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي (DSM-5).

جدول (٧) متوسط تقدير المعلمين لبنود البعد الثاني لمقياس واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي (DSM-5)

م	المفردات	ن	م	ع	المستوى
١	تتم متابعة الطلبة الذي يظهرون بعض مؤشرات صعوبات التعلم	٢٥٨	٤.٠٥٤	٠.٦٠٢	مرتفع
٢	يتم تدوين الملاحظات السلوكية والنفسية على الطالب/ـة	٢٥٨	٣.٩٣٠	٠.٧٢٩	مرتفع
٣	يتم تعريف معلم الصف بمؤشرات صعوبات التعلم	٢٥٨	٣.٧٢١	٠.٨٧٣	مرتفع
٤	يتم تعريف المعلم بطريقة تعبئة نموذج الإحالة	٢٥٨	٣.٧٢٩	٠.٧٩٦	مرتفع
٥	يتم تدريب المعلمين على كيفية تطبيق دراسة الحالة في تشخيص	٢٥٨	٣.٣٦٤	٠.٩٥٠	متوسط
٦	يراعى في التشخيص المعايير الواردة في تعريف اضطراب التعلم	٢٥٨	٣.١٧١	١.٠٠٧	متوسط
	متوسط الاستجابة للبعد ككل	٢٥٨	٣.٦٦١	٠.٦٥١	متوسط

يتضح من خلال الجدول أعلاه ان جميع بنود البعد حصلت على مستوى مرتفع من تقدير المعلمين ماعدا البندين الخامس والسادس وكذلك الدرجة الكلية للبعد كانوا في المستوى المتوسط، وهذا يدل على أن المعلمين عينة الدراسة يوافقون بدرجة كبيرة على

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

إجراءات الكشف والتشخيص إجراءات الإحالة المتضمنة في عملية واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي (DSM-5).

جدول (٨) متوسط تقدير المعلمين لبنود البعد الثالث لمقياس واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي (DSM-5)

م	المفردات	ن	م	ع	المستوى
١	يتم إجراء مقابلة مع معلمي الطالب/ ـة	٢٥٨	٤.٠٦٢	٠.٦٨٠	مرتفع
٢	يتم إجراء مقابلة مع ولي امر الطالب/ـة	٢٥٨	٤.١٠١	٠.٦٧٠	مرتفع
٣	يتم إجراء مقابلة مع الطالب/ ـة	٢٥٨	٤.١٦٣	٠.٥٥٥	مرتفع
٤	تتم دراسة السجلات الطبية والسجلات المتعلقة بنمو الطلبة	٢٥٨	٣.٩٧٧	٠.٦٨٩	مرتفع
٥	تتم دراسة الحالة الاجتماعية والاقتصادية للطلبة	٢٥٨	٤.٠٠٠	٠.٦٦٠	مرتفع
٦	تتم عملية التشخيص والتقويم من قبل فريق متعدد التخصصات	٢٥٨	٣.١٥٥	١.١٨٦	متوسط
	متوسط الاستجابة للبعد ككل	٢٥٨	٣.٩١٠	٠.٥٦٩	مرتفع

يتضح من خلال الجدول أعلاه ان جميع بنود البعد وكذلك الدرجة الكلية للبعد حصلت على مستوى مرتفع من تقدير المعلمين ماعدا البند السادس كان في المستوى المتوسط، وهذا يدل على أن المعلمين عينة الدراسة يوافقون بدرجة كبيرة على مرحلة التشخيص المشابهة في عملية تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي (DSM-5).

جدول (٩) متوسط تقدير المعلمين لبنود البعد الرابع لمقياس واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي (DSM-5)

م	المفردات	ن	م	ع	المستوى
١	يتم استخدام مقاييس رسمية لقياس القدرة العقلية	٢٥٨	٢.٩٦٩	١.١١٥	متوسط
٢	يتم استخدام مقاييس رسمية لقياس القدرات النمائية لدى الطالب/ـة	٢٥٨	٢.٧٩١	١.١٠٧	متوسط
٣	يتم استخدام اختبارات تحصيلية للمهارات اللغوية والعددية	٢٥٨	٤.١٣٢	٠.٧٣٢	مرتفع
٤	يتم استخدام اختبارات مبنية على المنهج الدراسي	٢٥٨	٤.١٤٧	٠.٦٨٤	مرتفع
٥	يتم اتباع الاتجاه التكاملي في تشخيص صعوبات التعلم (طبي،	٢٥٨	٣.٠٦٢	١.٠٥٧	متوسط
٦	يتم تدريب المعلمين على تطبيق الاختبارات التشخيصية لصعوبات	٢٥٨	٢.٨٦٠	١.١٢١	متوسط
	متوسط الاستجابة للمقياس ككل	٢٥٨	٣.٣٢٧	٠.٦٨٠	متوسط

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

يتضح من خلال الجدول أعلاه ان جميع بنود البعد وكذلك الدرجة الكلية للبعد حصلت على مستوى متوسط من تقدير المعلمين ماعدا البند الرابع بالبعد كان في المستوى المرتفع، وهذا يدل على أن المعلمين عينة الدراسة يوافقون بدرجة متوسطة على المقاييس المستخدمة في عملية تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي (DSM-5).

جدول (١٠) متوسط تقدير المعلمين لأبعاد مقياس واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي (DSM-5)

م	الابعاد	ن	م	ع	المستوى
١	محكات التشخيص	٢٥٨	٣.٧٨٤	٠.٥٠٨	مرتفع
٢	إجراءات الكشف والإحالة	٢٥٨	٣.٦٦١	٠.٦٥١	متوسط
٣	مرحلة التشخيص	٢٥٨	٣.٩١٠	٠.٥٦٩	مرتفع
٤	المقاييس المستخدمة في التشخيص	٢٥٨	٣.٣٢٧	٠.٦٨٠	متوسط
	متوسط الاستجابة للمقياس ككل	٢٥٨	٣.٦٧٠	٠.٥١٠	مرتفع

يتضح من خلال الجدول أعلاه ان البعدين الأول والثالث وكذلك الدرجة الكلية للمقياس حصلت على مستوى مرتفع من تقدير المعلمين أما البعدين الثاني والرابع كانا في المستوى المتوسط، وهذا يدل على أن المعلمين عينة الدراسة يوافقون بدرجة متوسطة على إجراءات الكشف عن الحالات وإجراءات الإحالة وكذلك على المقاييس المستخدمة في التشخيص وهذا يدل على أن الجوانب العملية والاجرائية تنال الموافقة المتوسطة اثناء تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي (DSM-5).

السؤال الثاني والذي ينص على " ما درجة اختلاف تقدير المعلمين لواقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي (DSM-5) باختلاف متغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام "ت " لمجموعتين مستقلتين كما موضح في الجدول التالي:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

جدول (١١) الفروق في تقدير المعلمين لواقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي DSM-5 تبعاً لمتغير الجنس

م	الابعاد	الجنس	ن	م	ع	دح	ت	مستوى الدلالة
١	محكات التشخيص	ذكور	١٥٤	٢٢.٢٢٧	٣.١٨٢	٢٥٦	٣.٠٨٩	٠.٠٠٢
		اناث	١٠٤	٢٣.٤٠٤	٢.٧١١			
٢	إجراءات الكشف والإحالة	ذكور	١٥٤	٢١.٤٢٩	٣.٤٧٧	٢٥٦	٢.٧٣٧	٠.٠٠٧
		اناث	١٠٤	٢٢.٧٦٩	٤.٣٦٥			
٣	مرحلة التشخيص	ذكور	١٥٤	٢٢.٩٧٤	٣.٥٤٢	٢٥٦	٢.٨٠٦	٠.٠٠٥
		اناث	١٠٤	٢٤.١٧٣	٣.٠٨٩			
٤	المقاييس المستخدمة في التشخيص	ذكور	١٥٤	١٩.٦٢٣	٣.٦٣٤	٢٥٦	١.٦٢٤	٠.١٠٦
		اناث	١٠٤	٢٠.٤٦٢	٤.٦٣٦			
٥	درجة المقياس ككل	ذكور	١٥٤	٨٦.٢٥٣	١١.١٨٨	٢٥٦	٢.٧٩٧	٠.٠٠٣
		اناث	١٠	٩٠.٨٠٨	١٣.٢٢١			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أنه توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في ابعاد المقياس والدرجة الكلية لصالح الاناث عند مستوى ٠.٠١ ما عدا بعد المقاييس المستخدمة في التشخيص لا توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث

إجابة السؤال الثالث والذي يتضمن " ما درجة اختلاف واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي (DSM-5) من وجهة نظر معلميهم باختلاف متغير الخبرة في العمل؟

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

جدول (١٢) المتوسط والانحراف المعياري لتقدير المعلمين لواقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي (DSM-5) باختلاف متغير الخبرة في العمل لديهم

الابعاد	الخبرة	ن	م	ع
محكات التشخيص	١-٤ سنوات	٧٨	٢٢.٢٠٥	٢.٧٥٦
	٤-٨سنوات	٥٢	٢٢.٥٧٧	٢.٠٠٣
	أكثر من ٨ سنوات	١٢٨	٢٣.٠٥٥	٣.٥١٢
	المجموع	٢٥٨	٢٢.٧٠٢	٣.٠٥١
إجراءات الكشف والإحالة	١-٤ سنوات	٧٨	٢١.٧١٨	٤.٠٠٠
	٤-٨سنوات	٥٢	٢١.٤٦٢	٣.٠٧١
	أكثر من ٨ سنوات	١٢٨	٢٢.٣٢٨	٤.١٤٠
	المجموع	٢٥٨	٢١.٩٦٩	٣.٩٠٧
مرحلة التشخيص	١-٤ سنوات	٧٨	٢٣.١٠٣	٢.٦٩٥
	٤-٨سنوات	٥٢	٢٣.٥٠٠	١.٨٦٣
	أكثر من ٨ سنوات	١٢٨	٢٣.٦٥٦	٤.٢٠١
	المجموع	٢٥٨	٢٣.٤٥٧	٣.٤١٢
المقاييس المستخدمة	١-٤ سنوات	٧٨	١٩.٣٣٣	٣.٦٤٢
	٤-٨سنوات	٥٢	١٩.٣٠٨	٣.٤٥٠
	أكثر من ٨ سنوات	١٢٨	٢٠.٦٠٩	٤.٤٧٤
	المجموع	٢٥٨	١٩.٩٦١	٤.٠٨٠
الدرجة الكلية للمقياس	١-٤ سنوات	٧٨	٨٦.٣٥٩	١٠.٥٩٩
	٤-٨سنوات	٥٢	٨٦.٨٤٦	٨.٨٧٢
	أكثر من ٨ سنوات	١٢٨	٨٩.٦٤٨	١٤.٠٧٣
	المجموع	٢٥٨	٨٨.٠٨٩	١٢.٢٣٠

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

جدول (١٣) تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتقدير المعلمين لواقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي (DSM-5) باختلاف متغير الخبرة في العمل

الابعاد	مصدر التباين	مجموعات المربعات	دح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
محكات التشخيص	بين المجموعات	٣٥.٩٩٢	٢	١٧.٩٩٦	١.٩٤٨	٠.١٤٥
	داخل المجموعات	٢٣٥٦.٠٢٧	٢٥٥	٩.٢٣٩		
	المجموع	٢٣٩٢.٠١٩	٢٥٧			
إجراءات الكشف والإحالة	بين المجموعات	٣٤.٨١٥	٢	١٧.٤٠٨	١.١٤١	٠.٣٢١
	داخل المجموعات	٣٨٨٨.٩٣٧	٢٥٥	١٥.٢٥١		
	المجموع	٣٩٢٣.٧٥٢	٢٥٧			
مرحلة التشخيص	بين المجموعات	١٤.٩٧٧	٢	٧.٤٨٨	٠.٦٤١	٠.٥٢٧
	داخل المجموعات	٢٩٧٧.٠٥٤	٢٥٥	١١.٦٧٥		
	المجموع	٢٩٩٢.٠٣١	٢٥٧			
المقاييس المستخدمة	بين المجموعات	١٠٦.٧٣٣	٢	٥٣.٣٦٧	٣.٢٦٣	٠.٠٤٠
	داخل المجموعات	٤١٧٠.٨٧٩	٢٥٥	١٦.٣٥٦		
	المجموع	٤٢٧٧.٦١٢	٢٥٧			
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	٦٢٥.٠٥٢	٢	٣١٢.٥٢٦	٢.١٠٧	٠.١٢٤
	داخل المجموعات	٣٧٨١٧.٨٩٨	٢٥٥	١٤٨.٣٠٥		
	المجموع	٣٨٤٤٢.٩٥٠	٢٥٧			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق في واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي (DSM-5) من وجهة نظر المعلمين باختلاف متغير الخبرة في العمل لديهم في جميع الابعاد والدرجة الكلية ما عدا البعد الرابع وهو " المقاييس المستخدمة في التشخيص " وبالتالي لتحديد أن الفروق لصالح أي فئة من الفئات تم استخدام اختبار أقل فرق دال" LSD" للمقارنات البعدية أن الفرق بين فئتين " خبرة ١-٤ سنوات وخبرة أكثر من ٨ سنوات " دال احصائياً لصالح الخبرة الأعلى " أعلى من ٨ سنوات".

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

إجابة السؤال الرابع ومضمونه "هل توجد الفروق في واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي (DSM-5) من وجهة نظر معلميهم باختلاف متغير المؤهل العلمي؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين كما موضح فيما يلي:

جدول (١٤) الفروق في واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي (DSM-5) من وجهة نظر معلميهم باختلاف متغير المؤهل العلمي

المتغيرات	المؤهل	ن	م	ع	دح	ت	مستوى الدلالة
محكات التشخيص	بكالوريوس	١٨٢	٢٢.٥٣٣	٣.٠٣٩	٢٥٦	١.٣٧٦	٠.١٧٠
	دراسات عليا	٧٦	٢٣.١٠٥	٣.٠٦٢			
إجراءات الكشف والإحالة	بكالوريوس	١٨٢	٢١.٩٢٣	٣.٦٩٦	٢٥٦	٠.٢٩٢	٠.٧٧١
	دراسات عليا	٧٦	٢٢.٠٧٩	٤.٣٩٦			
مرحلة التشخيص	بكالوريوس	١٨٢	٢٣.٤٦٢	٣.٤٠٧	٢٥٦	٠.٠٣٠	٠.٩٧٦
	دراسات عليا	٧٦	٢٣.٤٤٧	٣.٤٤٦			
المقاييس المستخدمة	بكالوريوس	١٨٢	١٩.٩٣٤	٤.١٠٦	٢٥٦	٠.١٦٥	٠.٨٦٩
	دراسات عليا	٧٦	٢٠.٠٢٦	٤.٠٤٣			
درجة المقياس ككل	بكالوريوس	١٨٢	٨٧.٨٥٢	١٢.٤٤٠	٢٥٦	٠.٤٨٢	٠.٦٣٠
	دراسات عليا	٧٦	٨٨.٦٥٨	١١.٧٧٤			

يتضح من خلال جدول تحليل التباين أعلاه انه لا توجد فروق دالة احصائياً في واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي (DSM-5) من وجهة نظر معلميهم باختلاف متغير المؤهل العلمي سواء في الأبعاد أو الدرجة الكلية.

إجابة السؤال الخامس: والذي ينص على هل توجد فروق بين معلم صعوبات التعلم والمتخصص في صعوبات التعلم ويشغل منصبا إداريا في تقديرهم لواقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي DSM-5 ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب قيمة " ت " لمجموعتين مستقلتين كما موضح في الجدول التالي:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

جدول (١٥) الفروق بين معلم صعوبات التعلم والمتخصص في صعوبات التعلم ويشغل منصباً إدارياً في تقديرهم لواقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي DSM-5

الابعاد	عمل المعلم	ن	م	ع	دح	ت	مستوى الدلالة
الأول	معلم الصعوبات	١٧٨	٢٢.٥٧٩	٣.٢٩١	٢٥٦	٠.٩٦٥	٠.٣٣٥
	تخصص صعوبات	٨٠	٢٢.٩٧٥	٢.٤٢٩			
الثاني	معلم الصعوبات	١٧٨	٢١.٦٤٠	٣.٩٨١	٢٥٦	٢.٠٢٧	٠.٠٤٤
	تخصص صعوبات	٨٠	٢٢.٧٠٠	٣.٦٥٧			
الثالث	معلم الصعوبات	١٧٨	٢٣.١١٢	٣.٣٢٦	٢٥٦	٢.٤٤٦	٠.٠١٥
	تخصص صعوبات	٨٠	٢٤.٢٢٥	٣.٤٩٧			
الرابع	معلم الصعوبات	١٧٨	١٩.٦٨٥	٤.١٤٩	٢٥٦	١.٦٢٥	٠.١٠٥
	تخصص صعوبات	٨٠	٢٠.٥٧٥	٣.٨٧٧			
المقياس ككل	معلم الصعوبات	١٧٨	٨٧.٠١٧	١٢.٣٣٧	٢٥٦	٢.١١٥	٠.٠٣٥
	تخصص صعوبات	٨٠	٩٠.٤٧٥	١١.٧١٦			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أنه توجد فروق بين معلم صعوبات التعلم والمتخصص في صعوبات التعلم والذي يعمل مشرف أو وكيل أو مدير للمدرسة في مقياس واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي DSM-5 من وجهة نظر معلميهم لصالح المتخصص في صعوبات التعلم ولا يعمل مدرس صعوبات وهذه الفروق ظهرت في الابعاد الثاني والثالث والمقياس ككل، ولكن لا توجد فروق البعدين الأول والرابع.

مناقشة النتائج:

بعد العرض السابق لنتائج البحث يمكن مناقشتها وتفسيرها فى ضوء أسئلة الدراسة والدراسات السابقة والإطار النظري وذلك على النحو التالي:

اوضحت النتائج ان البعدين الأول والثالث (محكات التشخيص، ومرحلة التشخيص) وكذلك الدرجة الكلية للمقياس حصلت على مستوى مرتفع من تقدير المعلمين أما البعدين الثاني والرابع (إجراءات الكشف والإحالة، والمقاييس المستخدمة). كانا في

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

المستوى المتوسط، وهذا يدل على أن المعلمين عينة الدراسة يوافقون بدرجة متوسطة على إجراءات الكشف عن الحالات وإجراءات الإحالة وكذلك على المقاييس المستخدمة في التشخيص وهذا يدل على أن الجوانب العملية والاجرائية واستخدام المقاييس تنال موافقة اقل من محكات التشخيص ومرحلة التشخيص اثناء تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي (DSM-5). وهذا يتفق مع دراسة بن يوسف (٢٠١٨) التي أكدت على استعانة المعلمين بمحكات التشخيص ودراسة السبيعي أبو جاد (٢٠٢٠) ودراسة Stone et al.,(2022) التي أشارت الى صعوبة استخدام المقاييس لما يكتنفها من غموض وعدم وضوح

وأوضحت النتائج ايضًا أنه توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في ابعاد المقياس والدرجة الكلية لصالح الاناث عند مستوى ٠.٠١ باستثناء بعد المقاييس المستخدمة في التشخيص فلا توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث، وربما يمكن تفسير ذلك بان المعلمات أكثر التزاما بتطبيق معايير تشخيص التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد. وهذا يختلف مع دراسة السبيعي وأبو جاد (٢٠٢٠) التي لم تجد فروق بين المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الجنس. بينما دراسة Alshamry & Eldian, (2021) كشفت عن فروق لصالح المعلمين في استخدام معايير التشخيص.

وللكشف عن اختلاف واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي (DSM-5) من وجهة نظر معلميهم باختلاف متغير الخبرة في العمل اتضح انه لا توجد فروق تعزى لمتغير الخبرة في العمل في جميع الابعاد والدرجة الكلية، ما عدا البعد الرابع وهو " المقاييس المستخدمة في التشخيص، واتضح أن الفرق بين فئتين " خبرة ١-٤ سنوات وخبرة أكثر من ٨ سنوات " دال احصائياً لصالح الخبرة الأعلى " أعلى من ٨ سنوات". وهذا يتفق مع ما توصلت اليه دراسة Alshamry & Eldian, (2021) حيث توصلت لفروق في واقع استخدام المعايير التشخيصية لصالح المعلمين الأكثر خبرة ، ويمكن تفسير ذلك بالخبرات المعرفية وتنوع التجارب التي خضع

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

لها المعلم اثناء عمله في الميدان خصوصا انها جاء في بعد الرابع (المقاييس المستخدمة).

وأوضحت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق دالة احصائياً في واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي DSM-5 من وجهة نظر معلميهم باختلاف متغير المؤهل العلمي. سواء في الأبعاد أو الدرجة الكلية.

الا أن نتائج الدراسة اشارت الى فروق بين معلم صعوبات التعلم ومعلم صعوبات التعلم الذي يعمل مشرف تربويًا أو وكيلًا أو مدير للمدرسة في مقياس واقع تشخيص اضطراب التعلم المحدد في ضوء الدليل التشخيصي DSM-5 من وجهة نظر معلميهم لصالح من يعمل في عمل إداري، وهذا يتفق مع دراسة Ali, (2019) التي كشفت إلى أن تشخيص التلاميذ غالبا ما يتم من قبل المشرفين لامتلاكهم معرفة أكبر بمؤشرات ومعايير اضطراب التعلم المحدد، ويمكن تفسير ذلك إلى أن المشرفين والوكلاء ومديري المدارس أكثر نيلاً للتدريب وأكثر احتكاك بمصادر المعرفة في الإدارات التربوية، وأكثر اطلاعًا على النشرات الخاصة بتقييم التلاميذ التي ترسل للمدارس من قبل وزارة التعليم.

التوصيات العلمية:

١. تطوير آلية ونظام واضح ومحدد من قبل وزارة التعليم ملزم للمعلمين والمختصين عند تشخيص التلاميذ باضطراب التعلم المحدد على ان يتضمن: (تحديد واضح لإجراءات الكشف والإحالة، ايضًا تحديد حد أدنى لمحكات التشخيص المطبقة، والاختبارات والمقاييس التي يجب تطبيقها على التلميذ .....).
٢. اجراء مزيد من الدراسات في المملكة العربية السعودية، حول واقع تشخيص اضطرابات التعلم المحدد في ضوء معايير DSM-5 والمعايير الدولية الأخرى مثل ICD 11.
٣. تقديم دورات تدريبية للمعلمين في مجال تشخيص اضطراب التعلم المحدد.
٤. تحديد الاحتياج التدريبي في أي جانب من جوانب المعرفة بصعوبات التعلم من خلال تطبيق مقياس مثل ما هو معد في الدراسة الحالية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩١) العدد الثالث ج (١) يوليو ٢٠٢٥

٥. ضرورة تضمين اختبارات الرخص المهنية لمعلمي صعوبات التعلم محكات، ومعايير تشخيص اضطراب التعلم المحدد لما لهم دور بارز في تشخيص صعوبات التعلم.

المراجع العربية

- أبو الديار، مسعد نجاح. (٢٠١٢). القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم، مركز تقويم وتعليم الطفل: الكويت
- أبو الرب، محمد عمر. (٢٠٢١). مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اخصائي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، ١(٢)، ٩١-١١٣.
- أبو نيان، إبراهيم سعد. (٢٠٢٠). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. [طبعة إلكترونية مقروءة]. تم الاسترجاع في ٦/٢/ ٢٠٢٥م من https://www.kscdr.org.sa/ar/node/3067
- بن يوسف، حنان. (٢٠١٩). خطوات أساسية في تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ (دراسة ميدانية). مجلة آفاق العلوم، جامعة زيان عاشور. ٥، (١٧)، ٢٥٢-٢٧٠.
- الرفاعي، مالك محمد. (٢٠٢١). سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى
- التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *المجلة التربوية جامعة سوهاج*، (٨٢). ٢٢٧-٢٦٨.
- زايد، احمد محمد وفرج، سمر رجب، ومشرف، جمال سيد. (٢٠٢٥). مقياس تشخيص صعوبات تعلم اللغة العربية لدى أطفال المرحلة الإعدادية. مجلة الإرشاد النفسي،٨١، (٤).٨٩-١٢٩.
- الزهراني، أميرة والزهراني، سلطان (٢٠٢٠). معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جدة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٤، (١٠) ٣٥-٧٠.
- الزهراني، سلطان بن سعيد. (٢٠٢٣). واقع تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر الممارسين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة العلوم التربوية، ١٠(٢)،٣٧٠-٤٠١.
- السبيعي، نورة بنت فهد، وأبو جاد، محمد محمود. (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.
- سليماني، صبرينة وفتحي، وادة. (٢٠٢٠). واقع وصعوبة التشخيص للموهوبين ذوو صعوبات التعلم، مجلة مركز البحوث والدراسات العليا- جامعة الزاوية،٢٢ (٣).٨١-١٠٦.
- شقير، زينب محمود. (٢٠١٧). التقييم والتشخيص والقياس في التربية الخاصة، دار النشر الدولي: الرياض.

- عبد الوهاب، طارق محمد وإبراهيم، زيزي السيد. (٢٠٢٥). النمذجة البنائية لصعوبات الانتباه والإدراك والذاكرة وعلاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية، *مجلة ذوي الاحتياجات الخاصة جامعة بني سويف*. ٧، (١٤). ٨٤٧-٩١٠.
- غنايم، عادل صلاح. (٢٠١٦). البرامج العلاجية لصعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- عوض، أحمد دعاء، وعوني، أحمد نيرمين. (٢٠٢٠). قضايا تشخيص صعوبات التعلم "ما بين الاختبارات التشخيصية والاختبارات التحصيلية". المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (٤)،٦٣١-٦٤٨.
- فوقية، رضوان. (٢٠٢١). تقييم وتشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب.
- محمد، جاجان، ونبي، روز. (٢٠٢٢). مشكلات تشخيص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين. مجلة الفنون، والادب، وعلوم الانسانيات، والاجتماع. (٦٨). ١٧-٣٣.
- وزارة التعليم. (٢٠٢٠). دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، الرياض: وزارة التعليم

المراجع الاجنبية

- Alrefaei, M. M. (2025). Boosting math skills: The impact of game-based instruction on problem-solving in students with learning disabilities. Amazonia Investiga, 14(86), 41–50. https://doi.org/10.34069/AI/2025.86.02.4
- Alshamry, F. F., & Eldian, K. J. (2021). The reality of applying teachers for learning disabilities criteria according of some variables in Jubail city. In S. Jackowicz & I. Sahin (Eds.), Proceedings of IHSES 2021-- International Conference on Humanities, Social and Education Sciences (193-205), New York, USA. ISTES Organization
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition-Text Revision. (DSM-5-TR) American Psychiatric Association Publishing.
- American institutes for research. (2002). Specific learning disabilities: finding common ground. A report developed by the ten organizations participating in the learning disabilities roundtable. Retrieved from: https://cutt.us/PvuA7
- Benedicto-López, Patricia & Rodríguez-Cuadrado, Sara (2019). Discalculia: manifestaciones clínicas, evaluación y diagnóstico. Perspectivas actuales http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.10125 de

intervención educativa. RELIEVE, 25(1), art. 7. doi: http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.10125

- Hale J.B., Alfonso V., Berninger B., Bracken B., Christo C., Clark E. & Yalof J. (2010). Critical issues in responseto intervention, comprehensive evaluation, and specific learning disabilities identification and intervention: An expert white paper consensus. Learning Disability Quarterly, 33(3), 223–236. https://doi.org/10.1177/073194871003300310
- Joseph F., Amanda M., Timothy J., Perry A. and Edward S. (2023). The RTI Approach to Evaluating Learning Disabilities, edited by Sandra M. Chafouleas. RTI Approach to Evaluating Learning Disabilities : Joseph F. Kovaleski - Book2look
- Kawthar Ali. (2019). The Reality of The Theories Explaining the Difficulties Of Learning (Analytical Study - Elementary Schools). Route Educational & Social Science Journal, 6 (3).346-369.
- Khemmad M.and 1, Fridgat A. (2023). Theoretical reality to explain learning difficulties in the primary stage. International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE).15, (05).95-103.
- Lerner, J. (2000). Learning Disabilities Theories, Diagnosis, and Teaching Strategy. (ed th8). Boston: Houghton Mifflin Company. Retrieved April 15, 2025. https://www.scribd.com/document/490228344/Learning-disabilities-theories-diagnosis-and-teaching-strateg-nodrm-pdf
- McDonough, E.M., Flanagan, D.P., Sy, M., Alfonso, V.C. (2017). Specific Learning Disorder. In: Goldstein, S., DeVries, M. (eds) Handbook of DSM-5 Disorders in Children and Adolescents. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-57196-6_4
- Melvin-Williams,T.L.(2021).A Qualitative Study Identifying the Vulnerabilities of the Special Education Process that Leads to Misidentification of Students(Doctoral dissertation, University of Louisiana at Lafayette).
- Prasse, K.M., and Mark Shinn (2020). Severe Discrepancy Models: Which Best Explains School Identification Practices for Learning Disabilities? School Psychology Review 31(4):459-476. DOI: 10.1080/02796015.2002.12086168
- Rubí E. L. (2024). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition, Text Revision. American Psychiatric Association, 2022. https://www.psychiatry.org/patients-families/specific-learning-disorder/what-is-specific-learning-disorder
- Shah, H. R., Sagar, J.K. V., Somaiya, M. P., & Nagpal, J. K. (2019). Clinical practice guidelines on assessment and management of Handbook

learning disorders. Indian journal of psychiatry, 61(suppl 2), 211-225. doi: 10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_564_18

- Stone, A., Benoit, L., Martin, A. and Hafler, J. (2023). Barriers to Identifying Learning Disabilities: A Qualitative Study of Clinicians and Educators. LEARNING DISABILITIES AND ADHD, 23 (6). 1166-1174.
- Troy, Keiser. (2024). Special Education Staff Perceptions of the Process of Diagnosing Learning Disabilities: A Qualitative St Ed.D. Dissertation, Southern Illinois University at Edwardsville.