

المرجع في التشخيص والتعرف على ذوي الاستثنائية

ذوي الإعاقة والموهوبين ومزدوجي الاستثنائية



د. عمر عبدالله الصمعاني

المرجع في التشخيص والتعرف على ذوي الاستثنائية

ذوي الإعاقة والموهوبين ومزدوجي الاستثنائية

د. عمر عبدالله الصمعاني

ح) عمر عبدالله الصمعاني ، ١٤٤٨ هـ

السمعاني ، عمر عبدالله صالح
المرجع في التشخيص والتعرف على ذوي الاستثنائية. /
السمعاني ، عمر عبدالله صالح -. الرياض ، ١٤٤٨ هـ

رقم الإيداع: ١٤٤٨/٧٠٠٨
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٠٦-٧٧١٤-٦

المرجع في التشخيص والتعرف على ذوي الاستثنائية
ذوي الإعاقة والموهوبين ومزدوجي الاستثنائية

هذا الكتاب منشور بموجب رخصة المشاع الإبداعي: نسب المصنف، غير تجاري، منع الاشتقاق ٤.٠ دولي (CC BY-NC-ND 4.0). فيجوز نسخه وتوزيعه ومشاركته كاملاً أو مقتطعات منه، بأي وسيط أو صيغة، للأغراض التعليمية والبحثية غير التجارية، بشرط نسبته إلى مؤلفه دون تعديل في نصه. ونص الرخصة على: creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ar

الموقع: alsamani.com

العلامات التجارية وأسماء المقاييس الواردة في الكتاب ملك لأصحابها، وتذكر لأغراض الوصف والتعليم وحدها. ولا يتضمن الكتاب بنود أي مقياس مقنن، والرسوم التي تمثل الاستثمارات تخطيطية.

الطبعة الأولى، ١٤٤٨ هـ / ٢٠٢٦ م



الأساليب الرسمية المقننة

اختبارات الذكاء، واختبارات التحصيل، ومقاييس السلوك التكيفي، ومقاييس التقدير. تلك هي العائلات الأربع التي تتشكل منها عدّة الأخصائي، وتتصدر أرقامها التقارير التشخيصية في الغالب الأعم. ونتناول في هذا الفصل ما تقيسه كل عائلة منها، وطرائق تطبيقها ورقياً ورقمياً وعن بعد، والشروط التي تصح بها نتيجتها أو تبطل، ثم نقف عند حال نسخها العربية.

مشهد من غرفة التقييم

دخلت المعلمة منى غرفة الأخصائي النفسي في المدرسة لأول مرة. على الرف حقائق ملونة، وعلى الطاولة كتيب مفتوح على حامل، ومكعبات حمراء وبيضاء، وساعة إيقاف، وكراसे إجابة مليئة بالخانات، وبجانبتها جهازان لوحيان. سألتها: «كل هذا لقياس الذكاء؟» فابتسم وقال: «هذه حقيبة واحدة فقط. وهذه كراسة تحصيل، وهذه استثمارة سلوك تكيفي ستملئين نسخة منها عن طالبك سامي.»

ثم أضاف: «والمهم، أيّاً كان ما في الحقيبة، وسواء أطبقت الاختبار على الورق أم على الجهاز، أنني سأقول لسامي الكلمات نفسها، بالترتيب نفسه، وسأوقف الساعة في اللحظة نفسها التي أوقفها فيها كل من طبق هذا الاختبار على آلاف الأطفال قبله.»

وفي عبارة الأخصائي الأخيرة يكمن مفتاح هذا الفصل: فالأداة المقننة تستمد قيمتها من توحيد تطبيقها أكثر مما تستمدّها من صعوبة أسئلتها أو إتقان موادها، إذ به تغدو المقارنة بين الطالب وعينة التقنين (standardization sample) مقارنة عادلة. وعينة التقنين، كما عرّفها الفصل الثاني، هي المجموعة الممثلة التي طبق عليها الاختبار عند إعداده واستُخرجت من أدائها معاييرها.

أهداف الفصل

بعد دراسة هذا الفصل، يُتوقع أن يكون القارئ قادرًا على أن:

- ١ يحكم، في موقف تطبيق معروض، على أثر التغيير في صلاحية الدرجة: هل هو تكييف تبقى معه المقارنة بالمعايير، أم تعديل أو خروج عن التعليمات يبطلها.
- ٢ يصنف أداة رسمية معروضة في إحدى عائلات الأدوات الأربع، ويسمي القرار التشخيصي الذي تسهم فيه.
- ٣ يربط مؤشرات اختبار ذكاء بالقدرات العريضة التي تقيسها وفق نظرية كاتل وهورن وكارول.
- ٤ يفسر نتائج مقاييس السلوك التكيفي والدرجات التائية في مقاييس التقدير، بما في ذلك اختلاف تقديرات المقدّرين.
- ٥ يختار نوع الأداة المناسب لطالب موصوف، ويعلل اختياره بلغة الطالب وحواسه وحركته.
- ٦ يقوم وضع النسخة العربية من أداة رسمية بأسئلة محددة عن تقنيها وثباتها وصدقها وترخيصها.
- ٧ يقرر هل يصلح تطبيق أداة رقميًا أو عن بعد لطالب موصوف، ويحدد ما يُوثّق من ذلك في التقرير.

مقدمة

تظهر أرقام الأدوات المقننة في كل تقرير تشخيصي تقريبًا، ويبنى عليها كثير من قرارات التشخيص والأهلية. غير أن قيمة الأداة تكمن في توحيد تطبيقها وتصحيحها وتفسيرها، فأى خروج عن التعليمات قد يضعف المقارنة بالمعايير أو يبطلها. ومن يشارك في قرار تشخيصي يحتاج إلى أن يعرف ما تقيسه كل عائلة من هذه الأدوات وما لا تقيسه، وكيف يغير التكيف أو التطبيق الرقمي أو التطبيق عن بعد معنى الدرجة، وما الأسئلة التي ينبغي أن تُطرح على أي «نسخة عربية» قبل الثقة بنتائجها.

نستهل الفصل ببيان ما يجعل الأداة مقننة، ومن ذلك قواعد البدء والتوقف وما يبطل الدرجة (القسم ١-٣)، ثم نعرض اختبارات الذكاء في ضوء نظرية كاتل وهورن وكارول، فرديةً وجماعيةً وغير لفظية، ومقاييس النمو للصغار (القسم ٢-٣)، واختبارات التحصيل (القسم ٣-٣). وتتناول بعد ذلك مقاييس السلوك التكيفي (القسم ٤-٣)، ومقاييس التقدير السلوكية وقراءة درجاتها التائية واختلاف المقدّرين فيها (القسم ٥-٣)، ثم التكييفات أثناء الاختبار (القسم ٦-٣)، والتقييم الرقمي والتقييم عن بعد (القسم ٧-٣). ونختتم بطريقة اختيار الأداة وحال النسخ العربية (القسم ٨-٣).

١-٣ ما الذي يجعل الأداة مقننة؟

الأداة المقننة هي أداة يُطبق فيها كل شيء بطريقة موحدة: التعليمات بنصها، والمواد، والترتيب، والزمن، وطريقة التصحيح. وهذا التوحيد هو ما يسمح بمقارنة الطالب بعينة التقنين، لأن أفراد العينة طُبق عليهم الاختبار بالطريقة نفسها تمامًا (Salvia et al., 2017). ولذلك يتدرب الأخصائي طويلاً على التطبيق، حتى يصبح قادرًا على قول التعليمات حرفيًا وهو يراقب الطالب في الوقت نفسه.

قواعد البدء والتوقف

تحتوي أغلب الاختبارات الفردية على بنود مرتبة من الأسهل إلى الأصعب، ولا يُطبق كل بند على كل طالب. فطالب في الرابعة عشرة لا يُسأل عن البنود المصممة لطفل في السادسة، وطفل في السادسة لا يُستمر معه حتى البنود المصممة للمراهقين. وتنظم ذلك ثلاث قواعد:

- **نقطة البدء (start point):** البند الذي يبدأ منه الفاحص بحسب عمر الطالب.
- **القاعدة (basal):** عدد محدد من الإجابات الصحيحة المتتالية، إذا حققه الطالب افترض أنه كان سينجح في كل البنود الأسهل التي قبلها، فُحسب له دون تطبيق. فإن أخطأ في البنود الأولى من نقطة البدء، عاد الفاحص إلى بنود أسهل حتى تتحقق القاعدة.
- **قاعدة التوقف (discontinue rule):** يتوقف الفاحص حين يخطئ الطالب في عدد محدد من البنود المتتالية، ويُفترض أنه كان سيخطئ في كل ما بعدها. ويُسمى الموضع الذي يتوقف عنده التطبيق السقف (ceiling).



□ محسوب له دون تطبيق ■ أجب صحيحًا ■ أخطأ □ لم يُطبق

شكل ١-٣: مثال افتراضي لاختبار فرعي من ٢٠ بندًا. قاعدته النجاح في بندين متتاليين، وقاعدة توقفه ثلاثة أخطاء متتالية. بدأ الطالب من البند ٨ بحسب عمره، فنجح في ٨ و ٩، فحُسبت له البنود من ١ إلى ٧. ثم توقف الفاحص بعد ثلاثة أخطاء في ١٥ و ١٦ و ١٧. الدرجة الخام: ١٣. تختلف القواعد الفعلية من اختبار إلى آخر، ويحددها الدليل.

ما الذي يُبطل الدرجة؟

أي خروج عن التطبيق المقتن يجعل المقارنة بعينة التقنين أقل دقة. وبعض الخروج يبطلها تمامًا. ومن أمثلة ذلك:

- إعادة صياغة التعليمات لطالب لم يفهمها، في اختبار لا يسمح دليله بذلك.
- إعطاء وقت إضافي في اختبار محدد بزمان، فالسرعة جزء مما يقيسه.
- تطبيق الاختبار على طالب أجاب عن بنوده قبل أشهر قليلة، فألفته بالبنود ترفع درجته دون أن تتغير قدرته (أثر التدريب).
- ترجمة البنود ارتجالاً أثناء التطبيق.
- إعطاء تلميحات، ولو بتعابير الوجه، حين يقترب الطالب من الإجابة الصحيحة.

❗ التطبيق المقتن ليس جمودًا

قد يبدو التمسك بالتعليمات الحرفية قسوة على طالب مرتبك. لكنه في الحقيقة إنصاف له. فلو ساعده الفاحص، لحصل على درجة تبدو أعلى من حقيقتها، وربما خُرم بسببها من خدمة يحتاج إليها. والفاحص الجيد يطمئن الطالب ويشجع جهده، دون أن يساعده على الإجابة.

٢٠٣ اختبارات الذكاء

تقيس اختبارات الذكاء قدرات عقلية عامة، كالاستدلال، وفهم اللغة، والتفكير البصري، والذاكرة. وتُستخدم في التشخيص لأغراض متعددة: محك رئيس في الإعاقة الفكرية، وجزء من التعرف على الموهبة، وأساس لفهم ملف القوة والضعف في صعوبات التعلم، ووسيلة لاستبعاد تفسيرات بديلة، كأن يتبين أن ضعف تحصيل الطالب لا يرجع إلى انخفاض في قدرته العقلية العامة.

ماذا تقيس بالضبط؟ نظرية كاتل وهورن وكارول

تستند أغلب اختبارات الذكاء الحديثة إلى نظرية كاتل وهورن وكارول (Cattell-Horn-Carroll). وتُعرف اختصارًا بالأحرف الأولى من أسماء أصحابها **CHC**. وترى هذه النظرية أن الذكاء يتكون من عامل عام في القمة، وتحت قدرات عريضة، وتحت كل منها قدرات أضيق (Schneider & McGrew، 2018). ومعرفة هذه القدرات تساعد المعلم على قراءة التقرير، لأن مؤشرات الاختبار تقيس بعضها. والمؤشر (index) درجة مركبة تُستخرج من اختبارين فرعيين أو أكثر يقيسان القدرة نفسها.

وقد عدّل شنايدر وماكغرو في تحديثهما للنظرية بعض ما استقر في الكتب القديمة. فالقدرة التي كانت تُسمى «الاسترجاع بعيد المدى» (Glr) قسماها قدرتين: **كفاءة التعلم (Gl)**، أي سرعة تخزين المعلومات الجديدة وتثبيتها، و**طلاقة الاسترجاع (Gr)**، أي سرعة استدعاء ما حُزن. فالطالب قد يتعلم ببطء ويسترجع بطلاقة، أو العكس، ولكل نمط أثر مختلف في التعليم. ويضم الشكل التالي أيضًا قدرتين قريبتين من التحصيل المدرسي، هما القراءة والكتابة والمعرفة الكمية، لأن القسم التالي يعرض الاختبارات التي تقيسهما:

المعالجة البصرية Gv تخيل الأشكال وتدويرها وتحليلها وتركيبها في الذهن. المؤشر المكاني البصري	المعرفة المتبلورة Gc المفردات والمعلومات العامة وفهم اللغة، وهي ما يكتسبه الإنسان من ثقافته وتعليمه. مؤشر الفهم اللفظي	الاستدلال السائل Gf حل مشكلات جديدة لا تعتمد على المعرفة السابقة، واكتشاف القواعد والأنماط. مؤشر الاستدلال السائل
كفاءة التعلم Gi تعلم معلومات جديدة وتخزينها، كتعلم أزواج من الرموز والكلمات ثم تذكرها بعد مدة. مؤشرات تكميلية	سرعة المعالجة Gs أداء مهام بسيطة بسرعة ودقة، كالبحث عن رمز بين رموز. مؤشر سرعة المعالجة	الذاكرة العاملة Gwm الاحتفاظ بالمعلومات في الذهن مؤقتًا ومعالجتها، كإعادة أرقام بترتيب معكوس. مؤشر الذاكرة العاملة
القراءة والكتابة Grw المعرفة والمهارة في اللغة المكتوبة: فك الرموز، والفهم القرأني، والإملاء، والتعبير الكتابي. اختبارات التحصيل	المعالجة السمعية Ga تحليل الأصوات الكلامية وتمييزها، وهي قريبة من الوعي الصوتي اللازم للقراءة. اختبارات أخرى	طلاقة الاسترجاع Gr استدعاء المخزون بسرعة وطلاقة، كذكر أسماء كثيرة من فئة واحدة في دقيقة، أو التسمية السريعة لأشياء مألوفة. مؤشرات تكميلية
المعرفة الكمية Gq المعرفة الرياضية المكتسبة: المفاهيم العددية والعمليات والقواعد. اختبارات التحصيل		

شكل ٣-٢: عشر من القدرات العريضة في نظرية **CHC** بحسب تحديث شنايدر وماكغرو (Schneider & McGrew, 2018). وما يقابلها من مؤشرات مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، الإصدار الخامس (Wechsler Intelligence Scale for Children, WISC-V). القدرات الخمس الأخيرة لا تقيسها المؤشرات الرئيسية فيه، فيقيس الفاحص كفاءة التعلم وطلاقة الاسترجاع بمؤشرات تكميلية، ويلجأ في الثلاث الباقية إلى اختبارات أخرى.

ولا تخلو النظرية من نقد. فالتحليلات العاملية المستقلة لبطاريات الذكاء تجد في الغالب أن العامل العام يفسر أكثر التباين المشترك بين الاختبارات، وأن تمايز بعض القدرات العريضة عنه ضعيف. ولذلك لا يضيف تفسير المؤشرات منفردة إلى التنبؤ بالتحصيل إلا قليلاً، وفروقها أقل ثباتاً من الدرجة الكلية (McGill et al., 2018). ومن ثم يبدأ الفاحص الحذر بالدرجة الكلية وحدود دلالتها، ثم لا يفسر الفرق بين مؤشرين إلا إذا كان دالاً إحصائياً ونادراً في عينة التقنين (ويعرض الفصل الثاني هذا الجدل).

أشهر اختبارات الذكاء الفردية الشاملة

جدول ١-٣: اختبارات ذكاء فردية شاملة، وحال نسخها العربية.

الاختبار	العمر	ما يميزه	متى يُفضل	النسخة العربية
مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، الإصدار الخامس WISC-V (Wechsler, 2014)	من ٦ سنوات إلى ١٦ سنة و١١ شهرًا	خمسة مؤشرات رئيسية من عشرة اختبارات فرعية، ودرجة كلية من سبعة. من أوسع الاختبارات استخدامًا في المدارس عالميًا	تقييم عام شامل لملف القوة والضعف	لا نعرف تقنيًا سعوديًّا منشورًا للإصدارين الرابع والخامس عند إعداد الكتاب. وقد قُتن الإصدار المعدل القديم (WISC-R) للأعمار ٦-١٦ في البيئة السعودية ضمن مشروع للكشف عن الموهوبين (النافع وآخرون، ٢٠٠٠، كما ورد في (Ejbara, 2024)
مقياس ستانفورد بينيه، الإصدار الخامس SB5 (Roid, 2003)	من سنتين إلى ما فوق ٨٥	خمسة عوامل يقيس كلاً منها في جانب لفظي وآخر غير لفظي، ومدى واسع من البنود يميز بين القدرات المرتفعة جدًا والمنخفضة جدًا	الأطفال الصغار، والقدرات المرتفعة جدًا أو المنخفضة جدًا	توجد نسخ عربية، منها نسختان خليجيتان مستعملتان في المملكة، إحداها من إعداد صفوت فرج والأخرى من إعداد محمود أبو النيل وزملائه، وقد قارنت بينهما دراسة في منطقة الحدود الشمالية (محمد، ٢٠١٦). ولم نتحقق من حجم عينات التقنين وسنة جمعها

الاختبار	العمر	ما يميزه	متى يُفضل	النسخة العربية
بطارية كوفمان لتقييم الأطفال، الإصدار الثاني بمعايير محدّثة KABC-II NU Kaufman & Kaufman, (2018)	٣ إلى ١٨ سنة	يمكن تفسيرها وفق نظرية CHC أو وفق نموذج لوريا (Luria)، ولها درجة كلية تستبعد اختبارات المعرفة المكتسبة، وأخرى غير لفظية	الطلاب متنوعو الخلفية اللغوية والثقافية، حين يُراد تقليل أثر المعرفة المدرسية	لا نعرف نسخة عربية مقتنة منشورة عند إعداد الكتاب
مقاييس القدرات الفارقة، الإصدار الثاني DAS-II (Elliott,) (2007)	سنتان و٦ أشهر إلى ١٧ سنة و١١ شهرًا	درجة للقدرة المفاهيمية العامة، ودرجة مركبة غير لفظية خاصة، وبنود كثيرة في المستويات الدنيا	الأطفال الصغار، وذوو القدرات المنخفضة	لا نعرف نسخة عربية مقتنة منشورة عند إعداد الكتاب
نظام التقييم المعرفي، الإصدار الثاني CAS2 (Naglieri et al., 2014)	٥ إلى ١٨ سنة و١١ شهرًا	مبني على نظرية العمليات الأربع: التخطيط، والانتباه، والمعالجة المتزامنة، والمعالجة المتتابعة، بمعزل عن المعرفة المكتسبة	حين يكون السؤال عن عمليات المعالجة أكثر منه عن المعرفة	لا نعرف نسخة عربية مقتنة منشورة عند إعداد الكتاب

الاختبارات غير اللفظية

تُطبق هذه الاختبارات بتعليمات إيمائية أو بأقل قدر من اللغة، ويجب الطالب بالإشارة أو بترتيب القطع. وهي ضرورية للطالب الأصم، وللمن لا يتقن لغة الاختبار، ولبعض الأطفال ذوي اضطرابات اللغة أو اضطراب طيف التوحد.

جدول ٣-٢: اختبارات القدرة غير اللفظية، وحال نسخها العربية.

الاختبار	العمر	ما يميزه	متى يُفضل	النسخة العربية
مقياس لايتير الدولي للأداء، الإصدار الثالث 3-Leiter (Roid et al., 2013)	٣ إلى ما فوق ٧٥	غير لفظي تمامًا: التعليمات بالإيماءات، والإجابات بالإشارة أو ترتيب القطع، وقياس الاستدلال والانتباه والذاكرة	الصم، وضعاف اللغة، وغير الناطقين بلغة الاختبار، وبعض الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب
الاختبار الشامل للذكاء غير اللفظي، الإصدار الثاني UNIT2 (Bracken & McCallum, 2016)	٥ إلى ٢١ سنة و١١ شهرًا	غير لفظي تمامًا، ويقيس عدة قدرات (الذاكرة والاستدلال والاستدلال الكمي) لا قدرة واحدة	الطالب الأصم أو غير الناطق بلغة الاختبار حين يُراد تقييم أشمل من اختبار المصفوفات	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب
اختبار الذكاء غير اللفظي، الإصدار الرابع 4-TONI (Brown et al., 2010)	٦ إلى ٨٩	مسائل أشكال مجردة يجيب عنها الطالب بالإشارة، في نحو ١٥ إلى ٢٠ دقيقة	تقدير سريع للاستدلال غير اللفظي يمهّد لتقييم أشمل	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب
مصفوفات رافن المتتابعة	مدى واسع بحسب الصيغة	مصفوفات أشكال ينقصها جزء، ويمكن تطبيقها فرديًا أو جماعيًا	المسح الجماعي، والتقدير السريع للاستدلال السائل	لم نتحقق من تقنين عربي منشور لصيغها الحديثة عند إعداد الكتاب

⚠ الاختبار غير اللفظي ليس بديلًا كاملاً

تفيد الاختبارات غير اللفظية حين تعوق اللغة أو السمع قياس القدرة. لكن أغلبها يقيس جانبًا واحدًا، هو الاستدلال البصري. ولذلك لا تصف الطالب وصفًا شاملاً، ولا تصلح وحدها لقرار مهم كتشخيص الإعاقة الفكرية أو الموهبة. ويُذكر في التقرير دائمًا سبب اختيارها وحدود ما تقيسه.

وفي التعرف على الموهوبين تحديدًا، بيّن لومان (Lohman, 2005) أن هذه الاختبارات أضعف تنبؤًا بالتحصيل الأكاديمي من اختبارات الاستدلال اللفظي والكمي، وأنها لا تزيل الفروق بين المجموعات كما يُظن، وقد تُسقط طلابًا متفوقين في الاستدلال اللفظي والكمي. والبديل الذي يقترحه أن يُقارن الطالب بأقران أُتيحت لهم فرص تعلم مماثلة، ضمن بطارية تقيس الاستدلال اللفظي والكمي وغير اللفظي معًا.

✍ للمتخصص: مصفوفة تفسير الثقافة واللغة

تصنف مصفوفة تفسير الثقافة واللغة (Culture-Language Interpretive Matrix, C-LIM)، التي طورها فلاناغان وأورتيز وزملاؤهما، الاختبارات الفرعية بحسب تحميلها الثقافي ومتطلبها اللغوي (منخفض، ومتوسط، ومرتفع). ثم تقارن أداء الطالب بمدى متوقع لمن هم في مستوى إتقانه للغة الاختبار. فإن وقع أدائه ضمن هذا المدى، وانخفض كلما زاد التحميل الثقافي واللغوي، رُجِّح أن اللغة والثقافة تفسران جزءًا كبيرًا من انخفاض الدرجات. لكن الدراسات التي فحصت صدقها لم تجد أن نمط الانخفاض المتدرج يميز جيدًا متعلمي اللغة الثانية من غيرهم من الطلاب المحالين (Kranzler et al., 2010; Styck & Watkins, 2013). ثم إن تصنيفاتها بُنيت على اختبارات إنجليزية ومتعلمين للإنجليزية، فنقلها إلى البيئة العربية يحتاج إلى بحث. فهي أداة لتنظيم التفكير وتوليد الفرضيات (ويرضها الفصل الرابع عشر بتفصيل أكبر).

مقاييس النمو للصغار

قبل سن المدرسة لا تُستعمل اختبارات الذكاء بمعناها المعروف إلا في حدود، ويُعتمد أكثر على مقاييس نمائية تقيس المهارات المعرفية واللغوية والحركية، مثل مقياس بابلي لنمو الرضع والأطفال الصغار، الإصدار الرابع (Bayley-4)، من ١٦ يومًا إلى ٤٢ شهرًا (Bayley & Aylward, 2019). ونتائج هذه المقاييس في هذا العمر أقل استقرارًا وأضعف تنبؤًا بالقدرة اللاحقة. ولذلك تُقرأ وصفًا لمستوى النمو

الحالي، وتدعم قرار التدخل المبكر أكثر مما تدعم تشخيصًا دائمًا. ولا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة من بايلي-٤ عند إعداد الكتاب. أما في سن الرابعة وما بعدها، فقد نُشرت دراسة لخصائص صورة سعودية من مقياس وكسلر لذكاء أطفال ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية، الإصدار الثالث (WPPSI-III)، طبقت على ٧٨٨ طفلًا من ٤ سنوات إلى ٧ سنوات و٣ أشهر في منطقة جدة التعليمية بين ٢٠١٨ و٢٠٢٢. وقد اشْتُقت هذه الصورة من صورة أردنية، وارتبطت درجاتها بدرجات الصورة السعودية من مقياس ستانفورد بينيه بمعامل ٠.٨١ (Ejbara, 2024).

الاختبارات الجماعية

تُطبق بعض اختبارات القدرة على صف كامل في وقت واحد، بورقة وقلم أو بالحاسب. وهي أسرع وأقل كلفة، لكنها أقل دقة للفرد، ولا يلاحظ فيها الفاحص سلوك الطالب. ولذلك تُستخدم للمسح، وخاصة في برامج الموهبة، ثم يُقيّم بأدوات فردية من يتجاوز درجة القطع (cut-off score)، وهي الدرجة المحددة مسبقًا للانتقال إلى المرحلة التالية. أما عدم تجاوز الطالب درجة القطع فلا يعني أنه غير موهوب، فقد يكون متعبًا يوم الاختبار، أو ضعيفًا في القراءة فلم يفهم الأسئلة المكتوبة (ويتناول الفصلان الثاني عشر والثالث عشر هذه المسألة بالتفصيل).

جدول ٣-٣: ثلاثة اختبارات قدرة جماعية تُستعمل في مسح الموهوبين.

الاختبار	الفئة المستهدفة	ما يقيسه	النسخة العربية
اختبار القدرات المعرفية CogAT (Lohman, 2011)	من الروضة إلى الصف الثاني عشر	ثلاث بطاريات: الاستدلال اللفظي، والكمي، وغير اللفظي، ويُفسّر الملف بينها	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب
اختبار ناجليري للقدرة غير اللفظية، الإصدار الثالث NNAT3 (Naglieri, 2016)	من الروضة إلى الصف الثاني عشر	مصفوفات أشكال فقط، فأثر اللغة فيه قليل، وتنطبق عليه حدود الاختبارات غير اللفظية المذكورة أعلاه	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب
مقياس موهبة للقدرة العقلية المتعددة	من الثالث الابتدائي إلى الأول الثانوي، في ثلاثة مستويات	المرونة العقلية، والاستدلال اللغوي وفهم المقروء، والاستدلال الرياضي والمكاني، والاستدلال العلمي والميكانيكي	مقياس بُني للبيئة السعودية أصلًا، وينفذه المركز الوطني للمقياس (انظر المربع في ٣-٨)

٣.٣ اختبارات التحصيل

إذا كانت اختبارات الذكاء تسأل «ما قدرة الطالب على التعلم؟»، فاختبارات التحصيل تسأل «ماذا تعلم فعلاً؟». وهي أساسية في تشخيص صعوبات التعلم، لأن من محكات الصعوبة انخفاض التحصيل انخفاضاً واضحاً في مجال محدد.

الاختبارات الفردية الشاملة

تقيس هذه الاختبارات مجالات أكاديمية متعددة بدقة، وتقسم كل مجال إلى مهاراته الفرعية. فإذا كانت قراءة الطالب ضعيفة، حددت موضع الضعف: في فك الرموز، أم في الطلاقة، أم في الفهم.

جدول ٣-٤: المجالات الأكاديمية ومهاراتها الفرعية في اختبارات التحصيل الفردية.

المجال	المهارات الفرعية التي تقيسها الاختبارات عادة
القراءة	قراءة الكلمات المألوفة، وفك رموز كلمات لا معنى لها، والطلاقة، والفهم القرائي
الرياضيات	العمليات الحسابية، وحل المسائل اللفظية، والطلاقة في الحقائق الأساسية
الكتابة	الإملاء، والتعبير الكتابي، وطلاقة الكتابة
اللغة الشفهية	فهم المسموع، والتعبير الشفهي

ومن أشهر هذه الاختبارات عالمياً ثلاثة، كلها مبنية على المنهج الأمريكي واللغة الإنجليزية:

جدول ٣-٥: ثلاثة اختبارات تحصيل فردية شاملة، وحال نسخها العربية.

الاختبار	العمر	ما يميزه	النسخة العربية
اختبار وكسلر الفردي للتحصيل، الإصدار الرابع NCS) WIAT-4 (Pearson, 2020	من ٤ سنوات إلى ٥٠ سنة و١١ شهراً	مرتبط بمقاييس وكسلر للذكاء، فتسهل المقارنة بين القدرة والتحصيل على عينة واحدة	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب
اختبار كوفمان للتحصيل التربوي، الإصدار الثالث Kaufman &) KTEA-3 (Kaufman, 2014	٤ إلى ٢٥ سنة و١١ شهراً	يتيح تحليلاً منظماً لأنواع الأخطاء في القراءة والإملاء والحساب	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب

الاختبار	العمر	ما يميزه	النسخة العربية
بطارية وودكوك جونسون للتحويل، الإصدار الرابع WJ IV ACH (Schrang et al., 2014)	من سنتين إلى ما فوق ٩٠	مبنية على نظرية CHC مع بطارية القدرات المرافقة لها. وتشير إعلانات الناشر إلى إصدار خامس (WJ V)، فُتحقق من الإصدار الأحدث قبل الاعتماد عليها	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب

📍 في السياق السعودي: قياس التحصيل بالعربية

التحصيل أكثر المجالات ارتباطًا باللغة والمنهج. فالقراءة العربية لها خصائص لا توجد في الإنجليزية، مثل الحركات، وتغير شكل الحرف بحسب موقعه، والازدواجية بين الفصحى والعامية. ولذلك لا يصح نقل اختبار تحصيل أجنبي بالترجمة. ولا نعرف تقنيًا عربيًا منشورًا لأي من الاختبارات الثلاثة في الجدول ٥-٣.

والبديل حين لا يتوافر اختبار عربي مقنن هو الجمع بين أدوات مبنية على المنهج المحلي، كالقياس المبني على المنهج (ويتناوله الفصل الرابع)، ونتائج الاختبارات الوطنية، كاختبارات نافس في المملكة، مع الحذر من أن هذه الاختبارات جماعية، وموجهة إلى تقويم الأنظمة التعليمية لا إلى تشخيص الأفراد. أما القياس المبني على المنهج بالعربية، فأبحاثه ما تزال أولية: دراسة تمهيدية لتقنين مقياس للطلاقة القرائية الشفهية على ٢٠٠ طالب في الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن (Abu-Hamour, 2014a)، وأخرى لمتابعة طلاقة التعرف على الكلمات في الصف الأول (Abu-Hamour, 2014b)، وثالثة لمتابعة طلاقة قراءة الكلمات لدى ٧٠ طالبًا في الصف الثاني في مدينة العين بالإمارات (Mahfouz & Mohamed, 2023). ولم نعر على معايير سعودية منشورة لهذا القياس عند إعداد الكتاب.

سؤال للتأمل: إذا لم تتوافر معايير محلية، فبمن تقارن طالبًا تشك في أن قراءته ضعيفة؟ وما الذي يضيع إذا اكتفيت بمقارنته بزملاء صفه؟

٤-٣ مقاييس السلوك التكيفي

السلوك التكيفي هو المهارات التي يستخدمها الإنسان في حياته اليومية ليعتمد على نفسه ويتفاعل مع الآخرين ويلبي ما يتوقعه منه مجتمعه في عمره. ويشترط تشخيص الإعاقة الفكرية أن يرافق انخفاض الذكاء قصورًا في هذه المهارات. وتصنفها الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (American

مجلات (Schalock et al., 2021): (Association on Intellectual and Developmental Disabilities, AAIDD) في ثلاثة



شكل ٣-٣: مجالات السلوك التكيفي الثلاثة، مع أمثلة على مهارات كل منها.

ما يفعله، لا ما يستطيع فعله

تقيس مقاييس السلوك التكيفي ما يؤديه الطالب عادة في حياته اليومية. فطفل يعرف كيف يربط حذاءه لكنه لا يفعل إلا إذا دُكر وأُلح عليه، يُقدَّر على أنه لا يؤدي المهارة باستقلال. وهذا الفرق هو ما يجعل هذه المقاييس مكتملة لاختبارات الذكاء، التي تقيس أقصى ما يستطيعه الطالب في موقف مثالي.

مقياسان رئيسان

جدول ٦-٣: موازنة بين مقاييس فاينلاند ونظام تقييم السلوك التكيفي.

مقاييس فاينلاند للسلوك التكيفي، الإصدار الثالث (Sparrow et al., 2016) Vineland-3		نظام تقييم السلوك التكيفي، الإصدار الثالث (Harrison & Oakland, 2015) ABAS-3	
العم	من الولادة إلى ٩٠ سنة	من الولادة إلى ٨٩ سنة	
النماذج	مقابلة مع الوالدين، واستمارة يملؤها الوالدان، واستمارة للمعلم	استمارات تقدير للوالدين، وللمعلم، وللراشد عن نفسه	

مقاييس فاينلاند للسلوك التكيفي، الإصدار الثالث (Sparrow et al., 2016) Vineland-3	نظام تقييم السلوك التكيفي، الإصدار الثالث (Harrison & Oakland, 2015) ABAS-3
الم ج ل ا ت	المفاهيمي والاجتماعي والعملي، ويندرج تحتها أحد عشر مجالاً مهارياً فرعياً
التواصل، ومهارات الحياة اليومية، والتنشئة الاجتماعية، والمهارات الحركية للصغار، ومجال اختياري للسلوك غير التكيفي	مؤشر السلوك التكيفي، متوسطه ١٠٠ وانحرافه المعياري ١٥
الدر ج ة الكلية	المركب العام للسلوك التكيفي، متوسطه ١٠٠ وانحرافه المعياري ١٥
ما ي م ي ز ه	صيغة المقابلة شبه المنظمة تتيح للفاحص أن يستوضح ويطلب أمثلة
ارتباط مجالاته مباشرة بتعريف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة للإصدار الثالث استطعنا التحقق من بياناتها. وتذكر فهارس عربية عملاً بعنوان «مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي: المعايير السعودية»، لم يتمكن من التحقق من مؤلفه وسنته وعينته
النس خ ة العرب ية	دُرست استمارة المعلم بالعربية في سلطنة عُمان على ١٤٠ أطفال ذوي إعاقة فكرية، فدعمت النتائج بنية العامل العام الواحد، وجاء الثبات مرتفعاً (Emam et al., 2020). ولا نعرف نسخة سعودية مقننة منشورة

مشهد من مقابلة فاينلاند

يبدأ الأخصائي مع أم سامي بسؤال مفتوح، بدل أن يقرأ عليها عبارات تجيب عنها بنعم أو لا: «حدثيني عن صباح سامي في يوم دراسي، من استيقاظه حتى خروجه من البيت.» ثم يستمع، ويسأل عن التفاصيل: «هل يختار ملابسه بنفسه؟ هل يلبسها دون مساعدة؟ ماذا عن الأزرار؟» ومن إجاباتها يقدر الأخصائي درجات عدد من البنود في وقت واحد، ثم يعود إلى البنود الباقية بأسئلة أخرى. وبهذا تبدو المقابلة حديثاً طبيعياً، وتعطي معلومات أدق من الاستمارة.

🏠 للمعلم: استمارة المعلم في مقاييس السلوك التكيفي

سُئِلَ عن مهارات تراها في المدرسة: هل يتبع تعليمات من خطوتين؟ هل يعتني بأدواته؟ هل يطلب المساعدة حين يحتاج؟ وقد تُسأل عن مهارات لا تراها، كاستخدامه للمال. في هذه الحالة استخدم خيار «لم تتح الفرصة للملاحظة» إن وُجد في الاستمارة، أو اكتب ملاحظة للفاحص، ولا تخمن.

٩ في السياق السعودي: ماذا تشترط التنظيمات من الأدوات الرسمية؟

يشترط الدليل التنظيمي للتربية الخاصة لأهلية الطالب لبرامج الإعاقة الفكرية ألا تزيد درجة ذكائه على ٧٥ على اختبار وكسلر، أو ٦٩ على اختبار ستانفورد بينيه (الصورة الخامسة). «أو ما يعادل أيًا منهما». مع قصور في مجالين على الأقل من مجالات المهارات التكيفية، يُقاس «حسب اختبارات السلوك التكيفي الرسمية أو غير الرسمية» (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ). والمجالات التكيفية في تعريفه تسعة: التواصل، والعناية الذاتية، والحياة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، واستخدام المصادر المجتمعية، والتوجيه الذاتي، والصحة والسلامة، والمهارات الأكاديمية الوظيفية، ووقت الفراغ ومهارات العمل. وهي أقرب إلى المجالات المهارية الفرعية في نظام تقييم السلوك التكيفي منها إلى المجالات الثلاثة التي تعتمد عليها الجمعية الأمريكية اليوم. ويشترط الدليل كذلك تطبيق «الأدوات والمقاييس المعتمدة من قبل وزارة التعليم»، و«عدم الاكتفاء بنتائج مقياس واحد»، وأن يطبقها ويفسرها «متخصصون مؤهلون». ولم نعر على قائمة منشورة تسمي هذه الأدوات المعتمدة بإصداراتها.

وفي الموهبة، يكمل نصاب فصول الموهوبين في وزارة التعليم، إن لم يكتمل من المصنفين في البرنامج الوطني، باجتياز محكين فأكثر، أحدهما مقياس للقدرات العقلية بدرجة «لا تقل عن ١٢٠» (وزارة التعليم، د.ت.).

ويلفت النظر في هذه الشروط أمران. الأول أن الحد الأعلى للإعاقة الفكرية على وكسلر (٧٥) يتسع لخطأ القياس حول الدرجة ٧٠، وهذا يوافق ما تقرره الأدلة التشخيصية الحديثة. والثاني أن الحدين على المقاييس غير متكافئين: فالقواعد التنظيمية القديمة جعلتهما ٧٥ على وكسلر و٧٣ على ستانفورد بينيه (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ)، وهما متكافئان إذا حُسب الثاني بانحراف معياري قدره ١٦ كما في الإصدارات السابقة من ستانفورد بينيه. أما الصورة الخامسة فانحرافها المعياري ١٥ كمقياس وكسلر، ومع ذلك صار الحد عليها ٦٩ لا ٧٥. ثم إن النص لا يحدد إصدار وكسلر، ولا المعايير التي تُعتمد.

سؤال للتأمل: طالبان درجة كل منهما ٧٤، أحدهما على معايير حديثة والآخر على معايير جُمعت قبل عشرين عامًا. هل وضعهما واحد أمام هذا الشرط؟

٥-٣ مقاييس التقدير السلوكية

يقدر في هذه المقاييس شخص يعرف الطالب، أو الطالب نفسه، مدى تكرار سلوكيات محددة على سلم متدرج (مثل: أبدًا، أحيانًا، غالبًا، دائمًا). وتنقسم عمومًا إلى نوعين:

- **المقاييس واسعة النطاق (broadband):** تغطي جوانب انفعالية وسلوكية كثيرة معًا، كالقلق والاكتئاب وفرط النشاط ومشكلات الانتباه والعدوان والمهارات الاجتماعية. وتفيد في المسح الشامل، ومعرفة الصورة العامة قبل التركيز على مشكلة بعينها. ومن أشهرها نظام تقييم السلوك للأطفال، الإصدار الثالث (Behavior Assessment System for Children, BASC-3) (Reynolds & Kamphaus, 2015). وقائمة سلوك الطفل من نظام أخنباخ (Child Behavior Checklist, CBCL) (Achenbach & Rescorla, 2001).
- **المقاييس محددة النطاق (narrowband):** تركز على اضطراب واحد وتقيسه بعمق، مثل مقاييس كونرز، الإصدار الرابع Conners 4 (Conners, 2022)، الخاصة باضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, ADHD). والمقاييس الخاصة باضطراب طيف التوحد (ويعرضها الفصل التاسع).

جدول ٣-٧: مقاييس تقدير شائعة، وحال نسخها العربية.

المقياس	النوع والأعمار	المقدِّرون	النسخة العربية
BASC-3	واسع النطاق: من سنتين إلى ٢١ سنة و١١ شهرًا في استمارتي الوالدين والمعلم	الوالدان، والمعلم، والطالب نفسه	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب
نظام أخنباخ لسن المدرسة ASEBA: CBCL/TRF/Y SR	واسع النطاق: من ٦ إلى ١٨ سنة	الوالدان (CBCL)، والمعلم (TRF)، والطالب من ١١ إلى ١٨ سنة (YSR)	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب
استبانة القوة والصعوبات SDQ	مسح واسع قصير من ٢٥ بندًا: من سنتين إلى ١٧ سنة بصيغ عمرية، والصيغة الذاتية ١١-١٧	الوالدان، والمعلم، والطالب نفسه في الصيغة الذاتية	نسخة عربية دُرس صدقها على أطفال يمينيين بين ٥ و١٢ سنة، فميزت جيدًا بين عينة عيادية (٨٧) وعينة مجتمعية (١٠٠) (Alyahri & Goodman, 2006). ولا نعرف معايير سعودية منشورة

المقياس	النوع والأعمار	المقدِّرون	النسخة العربية
Conners 4	محدد النطاق: ضعف الانتباه وفرط الحركة وما يصاحبه: من ٦ إلى ١٨ سنة	الوالدان، والمعلم، والطالب	لم نعثَر على تقنين عربي محكَّم منشور عند إعداد الكتاب
مقاييس فاندربلت لتقدير اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة	محدد النطاق، مع بنود لمسح مشكلات مصاحبة	الوالدان، والمعلم	نسخة عربية سعودية (VADRS- A) دُرست خصائصها على ١٨١٢ مقدِّراً (٥٠٤ من الوالدين و١٣٠٨ معلمين) لأطفال بين ٥ و١٢ سنة (Alqahtani et al., 2024)

كيف تُقرأ الدرجة التائية؟

تستخدم أغلب هذه المقاييس الدرجة التائية (T-score)، وهي درجة معيارية متوسطها ٥٠ وانحرافها المعياري ١٠؛ فالدرجة ٦٠ مثلاً تقع فوق متوسط عينة التقنين بانحراف معياري واحد. وفي نظام **BASC-3** تُقرأ المقاييس الإكلينيكية (أي السريرية)، التي تعني فيها الدرجة المرتفعة مشكلات أكثر، والمقاييس التكيفية، التي تعني فيها الدرجة المنخفضة مهارات أضعف، على النحو التالي:

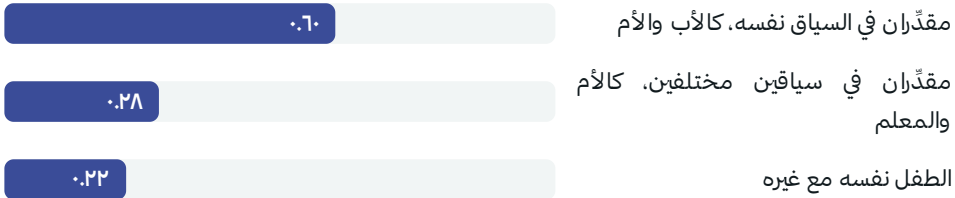


مؤشرات الصدق داخل المقياس

تحتوي بعض مقاييس التقدير على مؤشرات تكشف أنماط إجابة مشكوك فيها. فمنها ما يرتفع حين يختار المجيب إجابات سلبية جدًا بصورة غير معتادة، كأنه يبالغ في تصوير المشكلة. ومنها ما يرتفع حين يجب عن بنود متشابهة إجابات متناقضة. وإذا ارتفعت هذه المؤشرات، فُسرت نتائج المقياس بحذر، أو لم تُفسر أصلاً.

حين يختلف المقدرون

يُسمى من يقدم المعلومات عن الطالب، كالأب أو الأم أو المعلم أو الطالب نفسه، المقدّر (informant). ومن أهم ما يجب أن يعرفه المعلم أن تقديرات المقدّرين المختلفين للطالب نفسه تختلف كثيرًا، وأن ذلك طبيعي. وقد جمع تحليل بعدي شهير نتائج عشرات الدراسات (Achenbach et al., 1987). فكان متوسط الارتباط بين من يرون الطفل في سياق واحد، كالوالدين، نحو ٠.٦٠، وبين من يرونه في سياقين مختلفين، كالوالد والمعلم، نحو ٠.٢٨، وبين تقدير الطفل لنفسه وتقديرات غيره نحو ٠.٢٢. وأكدت مراجعة أحدث أن هذا الاختلاف منتظم، وأنه يحمل معلومات عن السياقات التي يظهر فيها السلوك، إلى جانب ما فيه من خطأ القياس (De Los Reyes et al., 2015).



شكل ٣-٥: متوسط الارتباط بين تقديرات المقدّرين المختلفين لمشكلات الطفل السلوكية والانفعالية. عن أُنْبَاخ وزملائه (Achenbach et al., 1987). كلما اختلف السياق، قل الاتفاق.

وهذا لا يعني أن أحد المقدّرين مخطئ بالضرورة. فالطفل قد يتصرف فعلاً بطريقة مختلفة في البيت والمدرسة. ولذلك يُعد اختلاف التقديرات معلومة تُفهم وتُفسر. وقد يكشف الاختلاف نفسه عن أمر مهم: فطالب يقدره معلمه بأنه كثير الشرود، وتقدره أمه بأنه متبهِ، قد يتبين بعد الفحص أن لديه ضعفًا في السمع يظهر أثره في الصف المزدحم بالأصوات، ويختفي في هدوء البيت.

٦-٣ التكيفات أثناء الاختبار

يواجه الفاحص معضلة مع الطلاب ذوي الإعاقات الحسية أو الحركية أو اللغوية: إذا طبق الاختبار كما هو، فقد يقيس الإعاقة لا القدرة. وإذا غيّر فيه، فقد تفقد الدرجة صلتها بالمعايير. والحل في التمييز بين نوعين من التغيير: التكيف (accommodation) والتعديل (modification). ولا يُخلط التكيف هنا بتكييف المقياس لثقافة جديدة (test adaptation) الذي يتناوله الفصل الثاني؛ فذاك يُجرى على الأداة كلها مرة واحدة، وهذا يُجرى لطالب بعينه في جلسة بعينها.

جدول ٨-٣: الفرق بين التكيف والتعديل أثناء الاختبار.

التكيف	التعديل
التعريف تغيير في طريقة التقديم أو الاستجابة أو البيئة، لا يغير ما يقيسه الاختبار	تغيير يمس ما يقيسه الاختبار أو مستوى صعوبته
أمثلة تكبير الخط لضعيف البصر، وغرفة هادئة، وفترات راحة بين الاختبارات الفرعية، والإشارة إلى الإجابة بدل نطقها	قراءة بنود اختبار القراءة للطالب، ووقت إضافي في اختبار سرعة، وتبسيط التعليمات في اختبار يقيس فهم اللغة
أثره في الدرجة تبقى المقارنة بالمعايير ممكنة غالبًا، إذا سمح بها الدليل	لا تصح المقارنة بالمعايير، وتُفسر النتائج وصفيًا

وفي الحالتين يكتب الفاحص في التقرير ما غيّر وسببه، حتى يعرف قارئ التقرير كيف يفهم الدرجة.

② مفاهيم خاطئة شائعة

- «التكييف غش يمنح الطالب ميزة على غيره.» التكييف الصحيح يزيل عائقًا لا صلة له بما يقيسه الاختبار، فيقترب بالدرجة من القدرة الحقيقية. أما ما يمنح ميزة فعلاً فهو التعديل، ولذلك لا يُقارن صاحبه بالمعايير.
- «الاختبار غير اللفظي خالٍ من أثر الثقافة.» المصفوفات والأشكال والتعامل مع المواد المؤقتة بالزمن كلها خبرات تتفاوت بحسب المدرسة والبيئة. الاختبار غير اللفظي يقلل أثر اللغة، لكنه لا يلغي أثر الثقافة والتعليم.
- «الترجمة الدقيقة تكفي لاستعمال اختبار أجنبي.» الترجمة تنقل البنود لا المعايير. فالدرجة تظل مقارنة بأطفال من بلد آخر ولغة أخرى، وقد تتغير صعوبة البند نفسه بالترجمة.
- «الاختبار المحوسب أدق وأكثر موضوعية بطبيعته.» الحاسب يوحد التطبيق والتصحيح، لكنه لا يضمن الصدق. والصيغة الرقمية تحتاج إلى أدلة تكافؤ مع الورقية، كما يبين القسم التالي.

٧-٣ التقييم الرقمي والتقييم عن بعد

لم تعد الأدوات الرسمية ورقًا وحقائب فقط. فكثير منها يُطبق اليوم على أجهزة لوحية، أو يُصحح على منصات إلكترونية، وبعضها صار يُطبق عن بعد عبر الاتصال المرئي. ويطرح ذلك سؤالًا واحدًا بصيغ متعددة: هل ما زالت الدرجة تعني ما كانت تعنيه؟ وقد أصدرت الهيئة الدولية للاختبارات بالاشتراك مع رابطة ناشري الاختبارات إرشادات للتقييم القائم على التقنية تتناول هذه الأسئلة، من تصميم المنصة إلى أمن البيانات وتوثيق النتائج (International Test Commission & Association of Test Publishers, 2022).

التطبيق الرقمي والتكافؤ مع الورقي

في التطبيق الرقمي لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال مثلاً، يحمل الفاحص جهازًا لوحيًا يعرض له التعليمات، ويسجل الإجابات، ويحسب الزمن، ويطبق قواعد البدء والتوقف آليًا، بينما يرى الطالب المثيرات على جهاز ثانٍ يلمسه للإجابة. وهذا يقلل أخطاء الفاحص في الحساب والتوقيت، لكنه يغير الوسيط الذي يتعامل معه الطالب. فلمس الشاشة ليس كالإشارة إلى صفحة، والنقر ليس كالكتابة بالقلم.

ولذلك لا تُستعمل معايير الصيغة الورقية للصيغة الرقمية إلا بعد إثبات التكافؤ (equivalence). ويُثبت ذلك بدراسة يُطبق فيها الاختبار بالصيغتين على مجموعتين متكافئتين، أو على المجموعة نفسها بترتيب متوازن، ثم تُقارن المتوسطات والانحرافات المعيارية والثبات وبنية العوامل. فإن جاءت الفروق أصغر من حد صغير يحدده الباحثون مسبقاً، جاز استعمال المعايير نفسها. وإلا احتاجت الصيغة الرقمية إلى معايير خاصة بها. ومهام السرعة والمهام الحركية أكثر المهام تأثراً بتغير الوسيط، ولذلك قد تبقى على الورق حتى يثبت تكافؤ صيغتها الرقمية. وعلى الفاحص أن يتحقق بنفسه من أدلة التكافؤ في الدليل الفني للإصدار الذي يستعمله.

الاختبارات التكيفية المحوسبة

في الاختبار التكيفي المحوسب (computerized adaptive test) يختار الحاسب البند التالي بحسب إجابات الطالب السابقة: بنّداً أصعب إن أجاب صحيحاً، وأسهل إن أخطأ، ويتوقف حين تبلغ دقة تقدير قدرته حدّاً مسبقاً. ويقوم ذلك على نظرية الاستجابة للمفردة (ويعرضها الفصل الثاني). ومن مزاياه أنه أقصر من الاختبار الثابت، وأن دقته متقاربة على امتداد مستويات القدرة، وهذا مهم للطالب الموهوب الذي يبلغ سقف الاختبار الثابت، وللطالب ذي القدرة المنخفضة الذي يقع عند أرضيته. وشرطه بنك بنود كبير غيّرت صعوبته على عينة ممثلة، وهو ما يندر في الاختبارات العربية حتى الآن. ولأن كل طالب يجيب عن بنود مختلفة، فلا معنى لمقارنة الطلاب بنّداً بنّداً؛ فالمقارنة تكون بتقدير القدرة وحده.

منصات القياس المبني على المنهج

تتيح منصات رقمية تطبيق مقاييس الطلاقة القرائية والحسابية القصيرة (ويعرضها الفصل الرابع)، وتصحيحها، ورسم خط تقدم الطالب آلياً. وهذا يوفر وقت المعلم ويجعل البيانات متاحة للفريق. لكن الرسم الأنيق لا يغني عن سؤالين: هل النصوص التي يقرأها الطالب متكافئة الصعوبة فعلاً؟ ومن أين جاءت المعايير التي تقارنه بها المنصة؟ فكثير من المنصات تعرض معايير جُمعت في بلد آخر وبلغة أخرى.

التطبيق عن بعد: متى يصح ومتى لا يصح؟

في التطبيق عن بعد (teleassessment) يكون الفاحص في مكان والطالب في مكان آخر، ويتواصلان عبر الاتصال المرئي. ووجدت دراسة على أطفال من عينة غير إكلينيكية أن درجات مقياس وكسلر لذكاء الأطفال جاءت متقاربة بين التطبيق عن بعد والتطبيق الحضوري، في ظروف مضبوطة ومع مساعد يجلس إلى جانب الطفل (Wright, 2020). لكن ذلك لا يعني أن التطبيق عن بعد يصلح لكل طالب ولكل اختبار. فالجدول التالي يلخص ما تتفق عليه الممارسة الحذرة:

جدول ٣-٩: متى يصلح التطبيق عن بعد، ومتى يُفضّل التطبيق الحضوري.

الموقف	الحكم الغالب	السبب
مقابلة مع الوالدين، أو مقياس تقدير يملؤه المعلم أو الوالدان	مناسب غالبًا	لا يعتمد على مواد اختبار ولا على زمن محدد، والمقابلة شبه المنظمة تعمل جيدًا عبر الاتصال المرئي
اختبار ذكاء أو تحصيل لفظي لطالب في سن المدرسة، على منصة يعتمد عليها الناشر، ومع مساعد مدرب إلى جانبه	ممکن بشروط	توجد أدلة تكافؤ في ظروف مضبوطة، ولا تمتد تلقائيًا إلى ظروف أخرى أو فئات أخرى
طفل صغير دون سن المدرسة	يُفضّل الحضوري	يصعب ضبط انتباهه وسلوكه أمام الشاشة، وتعتمد مقياسه على مواد ملموسة ولعب
اختبارات فرعية حركية أو تعتمد على مواد ملموسة (مكعبات، قطع، قلم)	يُفضّل الحضوري، أو تُحذف ويُذكر ذلك صراحة	تغيير المادة يغير المهمة، وقد لا تصح معه المعايير
طالب ذو إعاقة سمعية أو بصرية	يُفضّل الحضوري	جودة الصوت والصورة تضيف عائقًا حسيًا جديدًا، فيقيس الاختبار الاتصال لا القدرة
قرار أهلية عالي الأثر يعتمد على اختبار واحد طُبّق عن بعد	لا يكفي	تؤكد النتيجة بتطبيق حضوري أو بأدلة أخرى متعددة المصادر

أمن الاختبار وخصوصية البيانات والموافقة

للتقييم الرقمي والتقييم عن بعد مخاطر لا يعرفها التطبيق الورقي. فبنود الاختبار قد تُصوّر أو تُسجل، وقد يسمّعها أو يراها أفراد من الأسرة، فتفقد صلاحيتها لطلاب آخرين. ولذلك لا تُعرض بنود اختبار ورقي عبر الكاميرا ما لم يأذن الناشر بذلك، ويتفق مع الأسرة مسبقًا على منع التسجيل، وعلى من يحضر الجلسة ودوره. أما البيانات، فنتائج التقييم النفسي والتربوي بيانات شخصية، والصحي منها من البيانات الحساسة في نظام حماية البيانات الشخصية في المملكة، الذي تشرف عليه الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (نظام حماية البيانات الشخصية، ١٤٤٣هـ). فيُسأل قبل استعمال أي منصة: أين تُخزن

البيانات؟ ومن يطلع عليها؟ ومتى تُحذف؟ ويضاف إلى ذلك ما تشترطه التنظيمات التعليمية من موافقة ولي الأمر الخطية بعد إشعاره رسميًا (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ)، فتذكر الموافقة صراحة طريقة التطبيق، وهل يُسجل شيء من الجلسة.

✍ للمعلم: ما الذي تبحث عنه في التقرير إذا طبق الاختبار رقميًا أو عن بعد؟

ينبغي أن يذكر التقرير: طريقة التطبيق (ورقية، أو رقمية حضورية، أو عن بعد)، والمنصة وإصدارها، ومن كان مع الطالب ودوره، وجودة الاتصال وأي انقطاع، وما تغير عن التطبيق المقنن وما حُذف من اختبارات فرعية، والأدلة التي تسوغ استعمال المعايير، وعبرة صريحة عن مدى الحذر في تفسير النتائج. فإن غاب ذلك كله، فاسأل الفاحص قبل أن تبني على الأرقام.

أدوات المسح المدعومة بالذكاء الاصطناعي

تظهر أدوات تعد بالكشف المبكر عن التوحد أو عسر القراءة أو ضعف الانتباه، بتحليل مقاطع الفيديو، أو حركة العين، أو الصوت، أو الكتابة، أو بيانات السجلات المدرسية. وهي في أحسن أحوالها أدوات مسح، يتبعها تشخيص بأدلة أوسع، وتُسأل عنها الأسئلة التي يُسأل عنها أي مقياس، مع أسئلة تخصها:

- **على من دُرِبَت؟** النموذج الذي تعلم من بيانات أطفال في بلد آخر، أو من فئة واحدة. قد يخطئ مع غيرهم بانتظام. فالتحيز في بيانات التدريب يتحول إلى تحيز في القرار.
- **ما دقتها عند طلابك؟** الحساسية والنوعية المعلنتان تحتاجان إلى تحقق في عينة تشبه طلابك، والقيمة التنبؤية الموجبة تتغير بتغير نسبة الانتشار المحلية (ويعرض الفصل الثاني ذلك).
- **هل تعمل بالعربية ولهجاتها؟** أداة تحلل الكلام أو الكتابة بلغة أخرى لا تنتقل إلى العربية دون تحقق جديد.
- **هل يمكن تفسير قرارها؟** الأداة التي تعطي حكمًا دون أن تبين أساسه يصعب على الفريق أن يراجعها أو يعترض عليها.
- **أين تذهب البيانات؟** مقاطع الأطفال وأصواتهم بيانات شخصية شديدة الحساسية.

والأمر نفسه في التعرف على الموهوبين: فقد وجدت مراجعة نطاقية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تربية الموهوبين ثلاث دراسات تجريبية فقط تستعمل التعلم الآلي في التعرف، ونهت إلى أن النماذج المدربة على بيانات ترشيح وتقدير سابقة قد تعيد إنتاج الفجوات التي يُراد علاجها؛ فأوصت بأن تُعامل مخرجاتها دليلًا استشاريًا يخضع لمراجعة بشرية إلزامية، والتحقق من دقتها في كل فئة من الطلاب على حدة (Alsamari & Alsamari, 2026).

ويبقى خطر خفي هو الميل إلى تصديق ما تقوله الآلة لأنه صادر عن آلة. فإذا خالفت نتيجة الأداة ما يعرفه الفريق عن الطالب من الملاحظة والمقابلة والأعمال، فالمطلوب مزيد من الأدلة قبل الأخذ بالرقم.

٨-٣ كيف تُختار الأداة؟

قبل اختيار أي أداة رسمية، يمر الفاحص على قائمة أسئلة: ما القرار المطلوب؟ هل عمر الطالب ضمن مدى الأداة؟ هل معاييرها حديثة وممثلة؟ هل لها نسخة عربية مقننة، وما حالها؟ هل ثباتها كافٍ لهذا القرار؟ هل لها أدلة صدق في هذا الغرض؟ هل أنا مؤهل لتطبيقها؟ وعن السؤال الأخير، يصنف ناشرو الاختبارات أدواتهم بحسب مؤهلات من يحق له شراؤها وتطبيقها. ولم نجد في المملكة نصًا منشورًا يحدد من يحق له شراء الاختبارات النفسية المقننة أو تطبيقها بحسب هذه المستويات. والمتاح أن التنظيمات التعليمية تسند تطبيق مقاييس الذكاء والسلوك التكيفي إلى الأخصائي النفسي في فريق متعدد التخصصات (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ)، وتشترط أن يطبق الأدوات ويفسرها «متخصصون مؤهلون» (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ). ثم ينظر الفاحص في خصائص الطالب نفسه، فهي التي تحدد نوع الأداة المناسب:



□ حالة قصيرة: تركي، ٩ سنوات

تركي أصم منذ الولادة، ويتواصل بلغة الإشارة. أحاله معلمه لأنه متأخر كثيرًا في القراءة. لو طبق عليه اختبار ذكاء لفظي عبر مترجم، لجاءت درجته منخفضة، لأن الاختبار سيقيس معرفته بالعربية المنطوقة لا قدرته على التفكير. اختار الأخصائي اختبارًا غير لفظي متعدد القدرات بتعليمات إيمائية، فجاءت درجته في المتوسط. ثم قيّم معه أخصائي لغة الإشارة مهاراته التواصلية. وكتب الفريق في التقرير أن الاختبار المستعمل بلا معايير عربية، وأن درجته تُقرأ مؤشرًا على قدرة الاستدلال وحدها، وأن تأخره القرائي يرتبط غالبًا بصعوبة الوصول إلى اللغة العربية المنطوقة أكثر من ارتباطه بقدرته العقلية. وأوصى بتعليم قرائي يناسب الطلاب الصم.

ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟ لو أظهر تقييم أخصائي لغة الإشارة تأخرًا في مهارات تركي التواصلية نفسها على الرغم من تعرضه المبكر للغة الإشارة، أو بقي تقدمه القرائي محدودًا بعد مدة كافية من تعليم قرائي يناسب الطلاب الصم، لاستدعى ذلك النظر في صعوبة لغوية أو تعليمية مصاحبة يتجاوز تفسيرها الإعاقة السمعية.

حال النسخ العربية: أسئلة قبل الثقة بالدرجة

تكشف جداول هذا الفصل أن أغلب الأدوات الشائعة عالميًا لا نعرف لها نسخة عربية مقننة منشورة، وأن ما وُجد منها يتفاوت كثيرًا في جودة توثيقه. فعبارة «النسخة العربية» في تقرير أو إعلان لا تكفي وحدها. وقبل أن تثق بدرجة من نسخة عربية، اسأل:

♀ ستة أسئلة عن أي نسخة عربية

1. من أعدها، وأين، ومتى؟ الجهة أو الباحث، والبلد، وسنة جمع البيانات لا سنة الطبع.
2. ما عينة التقنين؟ حجمها، وتمثيلها للمناطق والجنسين والمراحل، والأعمار التي تغطيها. فالمعايير المصرية أو الأردنية ليست معايير سعودية.
3. هل هي ترجمة، أم تكييف، أم تقنين؟ الترجمة وحدها تبقي المعايير أجنبية، والتقنين يعطي معايير محلية.
4. ما ثباتها؟ معاملات الثبات والخطأ المعياري للقياس في العينة العربية نفسها.
5. ما أدلة صدقها؟ هل احتفظت ببنية العوامل الأصلية، وهل فحص تكافؤ القياس بين النسختين، وهل ارتبطت بمحكات محلية؟
6. هل هي مرخصة؟ النسخة غير المرخصة من الناشر الأصلي تثير مسألة قانونية وأخرى علمية، لأن أحداً لا يضمن مطابقتها للأصل.

📍 في السياق السعودي: أدوات بُنيت بالعربية من الأصل

أغلب ما يُستعمل في التشخيص بالعربية أدوات أجنبية مترجمة أو مكيفة. لكن ثمة أدوات بُنيت للبيئة العربية من البداية، فتجنبنا مشكلات الترجمة، وإن بقيت لها حدودها:

- **مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة.** هو المقياس الذي يقوم عليه البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين، الذي بدأ عام ٢٠١١ بشراكة بين مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة) ووزارة التعليم والمركز الوطني للقياس. ويقيس أربعة مجالات: المرونة العقلية، والاستدلال اللغوي وفهم المقروء، والاستدلال الرياضي والمكاني، والاستدلال العلمي والميكانيكي، في ثلاثة مستويات تمتد من الصف الثالث الابتدائي إلى الأول الثانوي، ويحق للطالب دخوله مرة واحدة في كل مستوى. وينفذ المركز الوطني للقياس التابع لهيئة تقويم التعليم والتدريب، بتسجيل اختياري ورسوم يسهم بها ولي الأمر إلا للطلبة المدعومين (مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، د.ت.). ولم نعر على سلم الدرجات الرسمي منشورًا، وذكرت دراسة محكمة على ١٤٦ طالبًا في الأحساء أن درجة القطع التشغيلية ١٥٤٠، وأن وراء الدرجة الكلية ملامح معرفية متباينة لا تظهر إذا اكتفي بها (Almulhim et al., 2026). ويعرض الفصل الثاني عشر هذا المقياس بالتفصيل.
- **مقاييس القياس المبني على المنهج بالعربية.** بُنيت على نصوص عربية وقوائم كلمات عربية، لا على ترجمة نصوص أجنبية، لكنها ما تزال في مرحلة الدراسات التمهيديّة المحدودة العينات (انظر المربع في ٣-٣).

ولم نجد في المصادر التي تحققنا منها اختبار ذكاء فرديًا شاملاً بُني بالعربية من الأصل وقُنن على عينة سعودية حديثة. وهذه فجوة بحثية حقيقية تستحق العناية.

سؤال للتأمل: ما الذي يكسبه الطالب من أداة بُنيت بالعربية من الأصل، وما الذي قد يخسره إذا لم تكن معاييرها حديثة ولا أدلة صدقها منشورة؟

خاتمة

تتنوع الأدوات المقننة فيما تقيسه: القدرة العقلية، والتحصيل، وما يفعله الطالب عادة في حياته اليومية، وما يراه المقدرون من سلوكه، غير أن الجامع بينها، على نحو ما بيناه في هذا الفصل، أن الدرجة لا تحمل معناها إلا بشروط تطبيقها؛ فهي تفقد قيمتها حين يُخرج عن التعليمات، أو يُجرى تعديل يغير ما يقيسه

الاختبار، أو تُعطى الصيغة الرقمية معايير الورقية دون أدلة تكافؤ. ويترتب على ذلك أن يبدأ التفسير بالدرجة الكلية، وألا يُفسَّر فرق بين مؤشرين إلا إذا كان دالًّا ونادرًا، وأن يفهم اختلاف المقدّرين معلومةً عن الطالب وسياقاته، وأن يُذكر في التقرير كل تكييف أو تعديل وكل تطبيق عن بعد.

ويبقى محل نظر ما يُستخلص من القدرات العريضة في اختبارات الذكاء، لأن تمايزها عن العامل العام محدود، وما يُنتظر من الاختبارات غير اللفظية، فهي تفيد حين تعوق اللغة أو السمع لكنها لا تزيل أثر الثقافة. ويبقى مفتوحًا قبل ذلك سؤال الأدوات العربية؛ فأغلب الأدوات الشائعة لا تُعرف لها نسخة عربية مقننة منشورة، ولا تمنح عبارة «النسخة العربية» ثقة لم تثبتها أدلة عن معدها وعينها وثباتها وصدقها وترخيصها.

٩-٣ الخلاصة والمسرد والأنشطة

خلاصة الفصل

- قيمة الأداة المقننة في توحيد تطبيقها، وأي خروج عن التعليمات يضعف المقارنة بالمعايير أو يبطلها.
- قواعد البدء والتوقف تجعل الطالب يجيب عن البنود المناسبة لمستواه، وتختلف من اختبار لآخر.
- اختبارات الذكاء الحديثة تقيس قدرات متعددة وفق نظرية **CHC**، التي تفصل اليوم كفاءة التعلم عن طلاقة الاسترجاع. لكن تمايز القدرات العريضة عن العامل العام محدود، فيبدأ بالدرجة الكلية ولا يُفسَّر فرق بين مؤشرين إلا إذا كان دالًّا ونادرًا.
- الاختبارات غير اللفظية تفيد حين تعوق اللغة أو السمع، لكن أغلبها يقيس جانبًا واحدًا، وهي أضعف تنبؤًا بالتحصيل، ولا تزيل أثر الثقافة.
- اختبارات التحصيل مرتبطة باللغة والمنهج، ولا يصح نقلها بالترجمة.
- مقاييس السلوك التكيفي تقيس ما يفعله الطالب عادة، لا ما يستطيعه، وهي محك أساسي في الإعاقة الفكرية.
- اختلاف تقديرات المقدّرين طبيعي ومتوقع، وهو معلومة تُفهم وتُفسر.
- التكيف لا يغير ما يقيسه الاختبار، والتعديل يغيره، ويُذكر كلاهما في التقرير.
- الصيغة الرقمية لا تُعطى معايير الورقية إلا بأدلة تكافؤ، والتطبيق عن بعد يصلح لبعض الأدوات والطلاب دون بعض، ويوثق في التقرير.

- أغلب الأدوات الشائعة لا نعرف لها نسخة عربية مقننة منشورة، و«النسخة العربية» تُسأل عن معيها وعينتها وثباتها وصدقها وترخيصها قبل الثقة بها.

مسرد المصطلحات

تطبيق الأداة بالتعليمات والمواد والزمن وطريقة التصحيح نفسها التي طبقت بها على عينة التقنين.	التطبيق المقنن Standardized administration
عدد الإجابات الصحيحة المتتالية الذي يُفترض بعده أن الطالب يعرف البنود التي قبلها، فُتحسب له.	القاعدة Basal
عدد الأخطاء المتتالية الذي يتوقف بعده الفاحص عن تطبيق الاختبار الفرعي.	قاعدة التوقف Discontinue rule
الموضع الذي يتوقف عنده التطبيق بعد تحقق قاعدة التوقف، ويُفترض أن الطالب سيخطئ فيما بعده.	السقف Ceiling
نموذج هرمي للقدرات العقلية فيه عامل عام، وقدرات عريضة، وقدرات ضيقة.	نظرية كاتل وهورن وكارول CHC theory
قدرة عريضة في نظرية CHC تخص سرعة تخزين المعلومات الجديدة وتثبيتها.	كفاءة التعلم Learning efficiency (GI)
قدرة عريضة في نظرية CHC تخص سرعة استدعاء المعلومات المخزنة.	طلاقة الاسترجاع Retrieval fluency (Gr)
المهارات المفاهيمية والاجتماعية والعملية التي يؤديها الشخص في حياته اليومية.	السلوك التكيفي Adaptive behavior
مقياس تقدير يغطي جوانب سلوكية وانفعالية كثيرة معًا.	مقياس واسع النطاق Broadband scale

مقياس تقدير يركز على اضطراب واحد أو مجال واحد وقيسه بعمق.	مقياس محدد النطاق Narrowband scale
درجة معيارية متوسطة ٥٠ وانحرافها المعياري ١٠. تُستخدم في أغلب مقاييس التقدير.	الدرجة الثانية T-score
الشخص الذي يقدم المعلومات عن الطالب في مقياس تقدير أو مقابلة، كالوالد أو المعلم أو الطالب نفسه.	المقدّر Informant
درجة محددة مسبقاً يُنقل من يتجاوزها إلى مرحلة تالية من التقييم.	درجة القطع Cut-off score
تغيير في طريقة التقديم أو الاستجابة لا يغير ما يقيسه الاختبار.	التكيف Accommodation
تغيير يمس ما يقيسه الاختبار أو صعوبته، فلا تصح معه المقارنة بالمعايير.	التعديل Modification
ثبوت أن الصيغة الرقمية من الاختبار تعطي درجات بالمعنى نفسه الذي تعطيه الصيغة الورقية، فتصح لها معاييرها.	تكافؤ الصيغ Mode equivalence
اختبار يختار فيه الحاسب كل بند بحسب إجابات الطالب السابقة، ويتوقف حين يبلغ تقدير القدرة دقة محددة.	الاختبار التكيفي المحوسب Computerized adaptive test
تطبيق أداة التقييم والفاحص في مكان والطالب في مكان آخر، عبر الاتصال المرئي.	التطبيق عن بعد Teleassessment

أسئلة للمراجعة

1. لماذا يُعد التمسك بالتعليمات الحرفية إنصافاً للطالب لا قسوة عليه؟ (الهدف ١)
2. في الشكل ٣-١، لو أخطأ الطالب في البند ٨ عند البدء، ماذا يفعل الفاحص؟ (الهدف ١)
3. صنف كلاً من الأدوات التالية في عائلتها، واذكر قراراً تشخيصياً واحداً تسهم فيه: **ABAS-3**، **WIAT-4**، و **Conners 4**، و **UNIT2**. (الهدف ٢)

4. حصل طالب على درجة منخفضة في مؤشر سرعة المعالجة ومتوسطة في بقية المؤشرات. ماذا قد تلاحظ عليه في الصف؟ ولماذا لا يكفي هذا الفرق وحده لاستنتاج خلل في قدرة بعينها؟ (الهدف ٣)
5. لماذا لا يكفي اختبار ذكاء منخفض لتشخيص الإعاقة الفكرية؟ وما الذي يضيفه مقياس السلوك التكيفي؟ (الهدف ٤)
6. جاءت الدرجة الثانية لتقدير المعلم في مقياس لفرط النشاط ٧٢، ولتقدير الأم ٥٥. كيف تفسر ذلك؟ وما الخطوة التالية؟ (الهدف ٤)
7. صنف ما يلي إلى تكييف أو تعديل: تكبير الصور، وقراءة المسائل اللفظية بصوت مرتفع في اختبار رياضيات، وتمديد وقت اختبار فرعي يقيس سرعة المعالجة. (الهدف ١)
8. قرأت في تقرير أن الطالب طبقت عليه «النسخة العربية من مقياس وكسلر». ما الأسئلة التي تطرحها عن هذه النسخة قبل أن تثق بالدرجة؟ وأيها أهم في رأيك، ولماذا؟ (الهدف ٦)
9. تطلب أسرة في قرية بعيدة تقييم ابنها ذي الخمس سنوات عن بعد، لتعذر السفر إلى مركز التشخيص. ما الذي يمكن تقييمه عن بعد، وما الذي لا يصح؟ (الهدف ٧)

حالة للتطبيق

رزان، ١٣ سنة، الصف الأول المتوسط. لدى رزان شلل دماغي يؤثر في حركة يديها، وكلامها مفهوم لكنه بطيء، وهي تستعمل الحاسب بمفتاح كبير. سمعها وبصرها سليمان بحسب فحص حديث. تحصيلها في الرياضيات والعلوم جيد في الاختبارات الشفهية، وضعيف في الاختبارات المكتوبة المحددة بزمن. وتريد المدرسة تقييم قدرتها العقلية لتقرر هل تحتاج إلى برنامج تربوية خاصة، أم إلى تكييفات في الصف العادي فقط. وتسكن الأسرة في محافظة بعيدة عن مركز التشخيص، وتسأل عن إمكان التقييم عن بعد.

1. أي نوع من اختبارات الذكاء تختار لرزان. وأي اختبارات فرعية تتجنب؟ علل اختيارك. (الهدف ٥)
2. اقترح تكييفين يمكن أن تُقارن معهما درجتها بالمعايير، وتغييرًا واحدًا يجعل المقارنة غير صالحة. (الهدف ١)
3. ما الذي يمكن جمعه عن بعد في حالتها، وما الذي ينبغي أن يُطبق حضوريًا؟ وماذا يُكتب في التقرير عن ذلك؟ (الهدف ٧)

أنشطة التعلم

1. **بطاقة أداة:** اختر اختبار ذكاء أو تحصيل تتاح لك كراسته ودليله، أو دليله الفني المنشور. وأعد له بطاقة تعريفية تتضمن: فكرته، وشكله، ومن يطبقه، ومدته، ونوع درجاته، وحدوده. ثم أكمل حقل «النسخة العربية» بالأسئلة الستة في ٣-٨، مع ذكر مصدر كل معلومة، واكتب «لا نعرف» حيث لا تجد مصدرًا. **النتائج:** بطاقة من صفحة واحدة. **الزمن التقريبي:** ساعتان.
2. **محاكاة قواعد البدء والتوقف:** صمم اختبارًا فرعيًا من ١٥ سؤالًا متدرجة في مادة تدرسها، وضع له قواعد بدء وتوقف، ثم طبقه على زميل راشد، وسجل ما حدث على نمط الشكل ٣-١. **النتائج:** الاختبار وقواعده ورسم لما حدث. **الزمن التقريبي:** ساعة ونصف.
3. **مقابلة سلوك تكييفي:** صغ خمسة أسئلة مفتوحة تجمع بها معلومات عن مهارات طفل في الحياة اليومية، على نمط مقابلة فاينلاند. ثم جربها مع أحد الوالدين بموافقته، دون تسجيل أي بيانات تدل على الطفل، ولأغراض التدريب فقط، فلا تُستعمل الإجابات في أي قرار عن الطفل. وإن تعذر ذلك، فجربها مع زميل يؤدي دور الوالد. **النتائج:** الأسئلة، وملاحظاتك عما أضافته الأسئلة المفتوحة. **الزمن التقريبي:** ساعة.
4. **فقرة توثيق:** افترض أن مقياس ذكاء طُبق عن بعد على طالب في الحادية عشرة، مع مساعدة معلمة في مدرسته، وانقطع الاتصال مرة واحدة، وحُذف اختبار فرعي يعتمد على المكعبات. اكتب الفقرة التي تضيفها إلى التقرير لتوثيق ذلك، مستعينًا بمربع «للمعلم» في ٣-٧. **النتائج:** فقرة من ٨٠ إلى ١٢٠ كلمة. **الزمن التقريبي:** نصف ساعة.

مراجع الفصل

- محمد، ح. أ. ع. (٢٠١٦). الفروق بين النسختين الخليجيتين لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة في تقييم وتشخيص الذكاء والقدرات العقلية لدى ذوي الإعاقة بمنطقة الحدود الشمالية. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية*، ٥ (ملحق)، ٢٣٦-٢٥٤. <https://search.mandumah.com/Record/1103082>
- مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع. (د.ت.). *البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين*. استُرجع في ٢٩ سبتمبر ٢٠٢٦، من <https://www.mawhiba.sa/en/services/the-national-program-for-gifted-identification/>
- نظام حماية البيانات الشخصية، مرسوم ملكي رقم (م/١٩) (١٤٤٣/٢/٩هـ)، المعدل بالمرسوم الملكي رقم (م/١٤٨) (١٤٤٤/٩/٥هـ).
- وزارة التعليم. (د.ت.). *دليل فصول الموهوبين*. الإدارة العامة للموهوبين. استُرجع في ٢٩ سبتمبر ٢٠٢٦، من <https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/pdf>
- دليل 20% فصول 20% الموهوبين

- وزارة التعليم. (١٤٣٦هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة* (الإصدار الأول للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ).
<https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/dليل20%التنظيمي20%للتربية20%الخاصة.pdf>
- وزارة المعارف. (١٤٣٢هـ). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*.
<https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/القواعد20%التنظيمية20%لمعاهد20%وبرامج20%التربية20%الخاصة20%201422.pdf>
- Abu-Hamour, B. (2014a). A pilot study for standardizing curriculum-based measurement oral reading fluency (CBM ORF) in Arabic. *Journal of the International Association of Special Education*, 15(1), 16–26.
- Abu-Hamour, B. (2014b). Using Arabic word identification fluency to monitor first-grade reading progress. *Dyslexia*, 20(2), 167–174. <https://doi.org/10.1002/dys.1472>
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101(2), 213–232.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Almulhim, N., Aljughaiman, A. M., & Alfaiz, F. S. (2026). Beyond the total score: Revealing cognitive heterogeneity in high ability through latent profile analysis. *Journal of Intelligence*, 14(8), Article 166. <https://doi.org/10.3390/jintelligence14080166>
- Alqahtani, M. M. J., Al Saud, N. M., Alsharef, N. M., Alsalhi, S. M., Al-Hifthy, E. H., AlHadi, A. N., Ad-Dab'bagh, Y., Alenazi, F. A., Alotaibi, B. M., Alsaeed, S. M., Arnout, B. A., ALQasem, L., Alhossein, A., Alqahtani, Y. J., AlGhamdi, S. A., Alrahili, N., Varnham, J., & Asiri, S. A. (2024). Psychometric properties of the Arabic Vanderbilt Children's ADHD Diagnostic Rating Scale (VADRS-A) in a Saudi population sample. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 12(1), 72–83. <https://doi.org/10.2478/sjcapp-2024-0008>
- Alsamani, O. A., & Alsamiri, Y. A. (2026). Artificial intelligence in gifted and talented education: A scoping review. *Frontiers in Psychology*, 17, Article 1898467. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1898467>
- Alyahri, A., & Goodman, R. (2006). Validation of the Arabic Strengths and Difficulties Questionnaire and the Development and Well-Being Assessment. *Eastern Mediterranean Health Journal*, 12(Suppl. 2), S138–S146.

- Bayley, N., & Aylward, G. P. (2019). *Bayley Scales of Infant and Toddler Development* (4th ed.). Pearson.
- Bracken, B. A., & McCallum, R. S. (2016). *Universal Nonverbal Intelligence Test* (2nd ed.). PRO-ED.
- Brown, L., Sherbenou, R. J., & Johnsen, S. K. (2010). *Test of Nonverbal Intelligence* (4th ed.). PRO-ED.
- Conners, C. K. (2022). *Conners 4th Edition*. Multi-Health Systems.
- De Los Reyes, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D. A. G., Burgers, D. E., & Rabinowitz, J. (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological Bulletin*, 141(4), 858–900.
- Ejbara, M. A. (2024). Psychometric characteristics of a Saudi version of Wechsler Intelligence Scale for Preschool and Young Children. *Dirasat: Educational Sciences*, 51(2), 35–52. <https://doi.org/10.35516/edu.v51i2.6661>
- Elliott, C. D. (2007). *Differential Ability Scales* (2nd ed.). Harcourt Assessment.
- Emam, M. M., Al-Sulaimani, H., Omara, E., & Al-Nabhany, R. (2020). Assessment of adaptive behaviour in children with intellectual disability in Oman: An examination of ABAS-3 factor structure and validation in the Arab context. *International Journal of Developmental Disabilities*, 66(4), 317–326. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1587939>
- Harrison, P. L., & Oakland, T. (2015). *Adaptive Behavior Assessment System* (3rd ed.). WPS.
- International Test Commission, & Association of Test Publishers. (2022). *Guidelines for technology-based assessment*. International Test Commission.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2014). *Kaufman Test of Educational Achievement* (3rd ed.). NCS Pearson.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2018). *Kaufman Assessment Battery for Children, Second Edition, Normative Update*. NCS Pearson.
- Kranzler, J. H., Flores, C. G., & Coady, M. (2010). Examination of the cross-battery approach for the cognitive assessment of children and youth from diverse linguistic and cultural backgrounds. *School Psychology Review*, 39(3), 431–446.
- Lohman, D. F. (2005). The role of nonverbal ability tests in identifying academically gifted students: An aptitude perspective. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), 111–138.

- Lohman, D. F. (2011). *Cognitive Abilities Test* (Form 7). Riverside.
- Mahfouz, M. A. S., & Mohamed, A. H. H. (2023). Using word reading fluency curriculum-based measurements to monitor students' reading progress in grade 2. *Education Sciences*, 13(2), Article 217. <https://doi.org/10.3390/educsci13020217>
- McGill, R. J., Dombrowski, S. C., & Canivez, G. L. (2018). Cognitive profile analysis in school psychology: History, issues, and continued concerns. *Journal of School Psychology*, 71, 108–121.
- Naglieri, J. A. (2016). *Naglieri Nonverbal Ability Test* (3rd ed.). Pearson.
- Naglieri, J. A., Das, J. P., & Goldstein, S. (2014). *Cognitive Assessment System* (2nd ed.). PRO-ED.
- NCS Pearson. (2020). *Wechsler Individual Achievement Test* (4th ed.).
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2015). *Behavior Assessment System for Children* (3rd ed.). Pearson.
- Roid, G. H. (2003). *Stanford-Binet Intelligence Scales* (5th ed.). Riverside.
- Roid, G. H., Miller, L. J., Pomplun, M., & Koch, C. (2013). *Leiter International Performance Scale* (3rd ed.). Stoelting.
- Salvia, J., Ysseldyke, J. E., & Witmer, S. (2017). *Assessment in special and inclusive education* (13th ed.). Cengage Learning.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). AAIDD.
- Schneider, W. J., & McGrew, K. S. (2018). The Cattell–Horn–Carroll theory of cognitive abilities. In D. P. Flanagan & E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (4th ed., pp. 73–163). Guilford.
- Schrank, F. A., Mather, N., & McGrew, K. S. (2014). *Woodcock-Johnson IV Tests of Achievement*. Riverside.
- Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Saulnier, C. A. (2016). *Vineland Adaptive Behavior Scales* (3rd ed.). Pearson.
- Styck, K. M., & Watkins, M. W. (2013). Diagnostic utility of the Culture-Language Interpretive Matrix for the Wechsler Intelligence Scales for Children—Fourth Edition among referred students. *School Psychology Review*, 42(4), 367–382.

Wechsler, D. (2014). *Wechsler Intelligence Scale for Children* (5th ed.). Pearson.

Wright, A. J. (2020). Equivalence of remote, digital administration and traditional, in-person administration of the Wechsler Intelligence Scale for Children, Fifth Edition (WISC-V). *Psychological Assessment*, 32(9), 809–817. <https://doi.org/10.1037/pas0000939>

متى يصح الحكم بأن لدى الطالب إعاقة أو اضطراباً أو موهبة أو استثنائية مزدوجة، وعلى أي أساس؟

يتتبع هذا الكتاب مراحل التشخيص والتعرف تتبعاً منهجياً، من الإحالة وجمع الأدلة إلى تفسيرها وبناء القرار عليها. ويمضي إلى ما وراء تعريف الفئات وعرض محكاتها، فيتناول طبيعة أدوات القياس، وإجراءات تطبيقها، والمؤهلات اللازمة لمن يطبقها، وأصول تفسير نتائجها، والحد الذي تكفي عنده الأدلة لبناء الحكم.

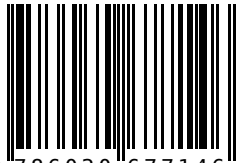
ويجمع الكتاب بين ميدانين تتناولهما المراجع عادة متفرقين: الإعاقات والاضطرابات، والموهبة والاستثنائية المزدوجة. ويقرأ المعايير الدولية والتجربة الأمريكية في ضوء التنظيمات السعودية المنشورة، ويبين حال النسخة العربية من كل مقياس يعرضه.

ويقع في خمسة عشر فصلاً تتناول أسس القياس، وأساليب جمع الأدلة الرسمية وغير الرسمية والبديلة، ونماذج التعرف، ثم فئات الاستثنائية فئةً فئةً، مدعومة بمسارات للقرار وبطاقات للمقاييس وحالات تطبيقية، وتختتم بالعدالة في التشخيص، وكتابة التقرير، وبناء الخطة التربوية الفردية.

د. عمر عبدالله الصمغاني

المرجع في التشخيص والتعرف على ذوي الاستثنائية

ISBN 978-603-06-7714-6



9 786030 677146