

# 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](https://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

## من التشخيص إلى القرار

تحدد قيمة التشخيص بما يترتب عليه: تقرير تستوعبه الأسرة، وخطة تُبنى على نتائجه، وأهداف يُقاس التقدم نحوها، ومراجعة دورية تسأل: أما زال الحكم صائبًا؟ وأما زالت الخدمة ملائمة؟ ونتناول في هذا الفصل هذه الحلقات التي تصل الحكم التشخيصي بالقرار التربوي.

### مشهد في غرفة الاجتماعات

جلس والد مازن ووالدته أمام تقرير من ثلاثين صفحة. قلبت الأم الصفحات بسرعة: جداول، ودرجات معيارية، ورتب مئينية، ومصطلحات مثل «المعالجة الفونولوجية» و«التسمية السريعة». وفي الصفحة الأخيرة سطر واحد: «تنطبق عليه محكات اضطراب التعلم المحدد في القراءة».

رفع الأب رأسه وسأل سؤاليين: «هل يعني هذا أن في ابني مشكلة؟» ثم: «وماذا نفعل الآن؟»

كان التقرير دقيقًا، غير أنه لم يُجب عن السؤالين اللذين جاءت الأسرة من أجلهما. ونقف في هذا الفصل عند المسافة الفاصلة بين نتيجة صحيحة وقرار نافع، ونبحث في سبل تجسيرها.

### أهداف الفصل

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

- ١ يصنف قرارات معروضة إلى حكم تشخيصي، أو قرار أهلية، أو قرار خدمة، ويعلل التصنيف بمثال.
- ٢ يعيد ترتيب تقرير مرتب بحسب الاختبارات حول سؤال الإحالة، ويصوغ نتائجه بلغة يفهمها الوالدان.

- ٣ يحوّل توصية عامة إلى توصية محددة تذكر ما يُفعل، ومن يفعله، وبأي قدر، وكيف يُعرف نجاحه.
- ٤ يطبق خطوات لقاء عرض النتائج في موقف تمثيلي مع أسرة.
- ٥ يبني سلسلة تربط نتيجة تقييم بحاجة وهدف قابل للقياس وخدمة وطريقة لقياس التقدم في الخطة التربوية الفردية (Individualized Education Program, IEP).
- ٦ يحسب هدفًا من خط الأساس ومعدل النمو، ويقرر من رسم تقدم معروض هل يُعدّل التدخل، مع مراعاة عدد القياسات.
- ٧ يختار لطالب موهوب نوع القرار المناسب (إثراء، أو إسرار في مادة، أو إسرار كلي، أو برنامج مجال)، ويحدد الأدلة التي يتطلبها، ويكتب له هدفًا قابلاً للقياس.
- ٨ يقارن ما ينص عليه التنظيم السعودي في الأهلية والخطة وإعادة التقييم وحقوق الأسرة بما ينص عليه القانون الأمريكي، ويحدد ما لا تنص عليه الوثائق المنشورة.
- ٩ يحكم على كفاية الأدلة في حالة جديدة لإعادة التقييم أو الخروج من الخدمة، ويعلل حكمه.

## مقدمة

تمتد مهمة الفريق إلى ما بعد الحكم التشخيصي، إذ تكمن قيمة التشخيص فيما يترتب عليه. والتقرير الذي يزدهم بالجدول والمصطلحات ثم ينتهي بسطر واحد عن المحكات، كتقرير مازن في المشهد الافتتاحي، قد يكون سليماً من الناحية الفنية ويظل قاصراً عن الإجابة عن سؤال الأسرة: ماذا يعني هذا لابننا، وماذا سنفعل؟ ويتطلب الانتقال من التشخيص إلى القرار التمييز بين الحكم التشخيصي وقرار الأهلية وقرار الخدمة، وكتابة تقرير مرتب حول سؤال الإحالة، وبناء خطة تُقاس أهدافها، ومراجعة دورية تسأل: هل ما زال الحكم صحيحاً؟ وهل ما زالت الخدمة مناسبة؟

نستهل الفصل بقرار الأهلية وما يُقرّر فيه فعلاً (القسم ١٥-١)، ثم نعرض كتابة التقرير وتوصياته مع تقرير نموذجي (القسم ١٥-٢)، ولقاء الأسرة (القسم ١٥-٣)، والانتقال من التقرير إلى الخطة التربوية الفردية وكتابة الأهداف القابلة للقياس (القسم ١٥-٤). ونتناول بعد ذلك متابعة التقدم وإعادة التقييم والخروج من الخدمة (القسم ١٥-٥)، وقرارات الموهوبين من التعرف إلى التسكين (القسم ١٥-٦)، والإطار النظامي في المملكة ومقارنته بالقانون الأمريكي (القسم ١٥-٧)، والأخلاقيات وصوت الطالب (القسم ١٥-٨). ثم نطبّق ذلك على ثلاث حالات (القسم ١٥-٩)، ونختتم بمبادئ مستخلصة من الكتاب كله (القسم ١٥-١٠).

## ١٠-١ قرار الأهلية: ما الذي يُقرر فعلاً؟

في نهاية التقييم تُتخذ ثلاثة قرارات مختلفة، وكثيراً ما تختلط:

• **الحكم التشخيصي:** هل تنطبق على الطالب محكات فئة ما، كاضطراب التعلم المحدد أو الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد أو الموهبة؟ (وتتناول فصول الباب الثالث محكات هذه الفئات بالتفصيل).

• **قرار الأهلية (Eligibility):** هل يستحق الطالب خدمات التربية الخاصة أو برنامج الموهوبين وفق أنظمة الجهة التي تقدمها؟ ويتطلب في الغالب شرطين: وجود الفئة، وحاجة الطالب بسببها إلى تعليم مصمم خصيصًا له. وفي المملكة يصدر هذا القرار عن فريق القياس والتشخيص في المدرسة، ويضم بحسب الدليل التنظيمي للتربية الخاصة قائد المدرسة، ووكيل شؤون الطلاب، ومعلم التربية الخاصة، ومعلم التعليم العام، والمرشد الطلابي أو الأخصائي الاجتماعي، والمختصين بحسب الفئة، وولي أمر الطالب إن أمكن (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ). وتعزف التنظيمات السعودية الطالب ذا الإعاقة بأنه من لديه قصور «إلى الحد الذي يستوجب تقديم خدمات التربية الخاصة» (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ)، فالحاجة جزء من التعريف نفسه. والمنطق نفسه في القانون الأمريكي، أي قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA) الذي أُعيد إقراره عام ٢٠٠٤ باسم قانون تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Improvement Act): فوجود الإعاقة يُشترط معه أن يحتاج الطالب بسببها إلى تربية خاصة (مدونة اللوائح الفدرالية الأمريكية، 34 C.F.R. §300.8 (Yell, 2019)).

• **قرار الخدمة:** ما الذي سيقدم له تحديدًا، وأين، وبأي قدر، وكيف نعرف أنه يفيد؟ وهذا يُبنى على ملف الطالب بتفاصيله أكثر من اسم الفئة.

فقد يُشخص طالب باضطراب طيف التوحد وهو ناجح في صفه، ولا يحتاج إلا إلى تكييفات بسيطة. وقد لا تنطبق على طالب محكات أي فئة، لكنه يحتاج إلى دعم في المستوى الثاني من الاستجابة للتدخل (Response to Intervention, RTI)، وهو نموذج يقدم للطلاب دعمًا متدرجًا في مستويات تزداد كثافتها كلما قلت استجاباتهم. والتسمية لا تحدد الخدمة: فطالبان شُخصا باضطراب التعلم المحدد نفسه قد يحتاجان إلى خطتين مختلفتين تمامًا.

#### ❖ فكرة محورية

السؤال الذي يبدأ به التقييم «هل لديه كذا؟» يجب أن ينتهي بسؤال آخر: «ماذا يحتاج، وكيف نعرف أن ما نقدمه يفيد؟» والتقييم الذي يجيب عن الأول وحده لم يُنجز إلا نصف مهمته.

## ٢-١٥ كتابة التقرير

التقرير هو الأثر الباقي من التقييم. سيقروّه الوالدان، والمعلم، وفريق الخطة، وربما أخصائي آخر بعد سنوات. ومعظم التقارير الضعيفة سليمة الأرقام، وتضعف في ثلاثة أمور: تُرتب بحسب الاختبارات بدل الأسئلة، وتُكتب بلغة المختصين، وتنتهي بتوصيات عامة لا يعرف أحد كيف ينفذها (Harvey, 2006; Schneider et al., 2018).

## رتب التقرير حول السؤال

التقرير المرتب بحسب الاختبارات يعرض كل أداة في قسم مستقل: نتائج مقياس وكسلر للذكاء، ثم نتائج اختبار التحصيل، ثم مقياس السلوك. ويترك للقارئ أن يجمع الخيوط بنفسه. أما التقرير المرتب حول السؤال فيبدأ بسؤال الإحالة، ويجمع تحت كل سؤال فرعي الأدلة من كل المصادر، كما يتضح في الشكل ١-١٥.

### مرتب حول السؤال

لماذا يتعثر مازن في القراءة رغم فهمه الجيد؟

ما نقاط قوته؟ الفهم الشفهي والاستدلال: من الاختبار والمعلمة والأسرة

أين تقع الصعوبة؟ فك الرموز والطلاقة: من اختبار التحصيل وقراءة نصوص الصف وتحليل الأخطاء

ما الذي يفسرها؟ ضعف الوعي الصوتي والتسمية السريعة

ما الذي استبعد؟ السمع والبصر والإعاقة الفكرية وقلة فرص التعلم

ماذا يعني ذلك؟ الحكم ودرجة الثقة فيه

ماذا نفعل؟ توصيات محددة مرتبطة بكل نتيجة

### مرتب بحسب الاختبارات

بيانات الطالب وسبب الإحالة

نتائج مقياس وكسلر: جدول بعشرة مؤشرات ووصف كل مؤشر

نتائج اختبار التحصيل: جدول بخمسة عشر اختباراً فرعياً

نتائج اختبار المعالجة الصوتية: جدول

مقياس تقدير المعلم: جدول

الخلاصة: تنطبق المحكات

التوصيات: تعليم علاجي، ومتابعة

**شكل ١٥-١:** هيكلان لتقرير واحد. في اليمين تُعرض الأدوات واحدة بعد الأخرى. وفي اليسار يُجمع الدليل من كل المصادر تحت الأسئلة التي يهتم بها القارئ. والجداول الكاملة للدرجات تنتقل إلى ملحق في آخر التقرير.

## مبادئ الكتابة الواضحة

- **اكتب للقارئ الأقل تخصصاً:** إن فهم الوالدان التقرير، فهمه المختص أيضاً، والعكس غير صحيح.
- **صف السلوك قبل المصطلح:** «يجد صعوبة في ربط الحروف بأصواتها، فيخلط بين الحروف المتقاربة صوتاً كالسين والصاد، ويُسقط مقطعاً من الكلمات الطويلة» أوضح من «ضعف في المعالجة الفونولوجية» (أي معالجة أصوات الكلام). وإن احتجت إلى المصطلح، فاشرحه في أول مرة يرد فيها.
- **قدم الأرقام بمعناها:** أرفق بعبارة «درجته المعيارية ٧٦» معناها: «أداؤه أدنى من ٩٥% من أقرانه في عمره تقريباً». وهذا ما تعبر عنه الرتبة المئينية، أي النسبة المئوية من أقران الطالب في عينة التقنين الذين حصلوا على درجة أقل من درجته؛ فالرتبة ٨٤ تعني أن أدائه يفوق أداء ٨٤% منهم، والدرجة

المعيارية ٧٦ تقابل رتبة مئينية نحو ٥. واذكر فترة الثقة، أي المدى الذي يُرجَّح أن تقع فيه درجته الحقيقية، لأن كل درجة تحمل قدرًا من خطأ القياس.

- **ابدأ بالقوة:** لأن نقاط القوة جزء أصيل من الصورة، وكثيرًا ما تكون مفتاح الخطة.
- **افصل بين ما لوحظ وما استُنتج:** «لاحظت أنه ترك المهمة أربع مرات في عشر دقائق» ملاحظة. «يبدو أن المهمة كانت أعلى من مستواه» استنتاج. وكلاهما مفيد ما دام القارئ يميز الملاحظة من الاستنتاج.
- **صّرح بحدود التقييم:** إن كانت المعايير أجنبية، أو كان الطالب مريضًا يوم الاختبار، أو كان التقييم بلغته الثانية، فاذكر ذلك وأثره المحتمل.

جدول ١٥-١: عبارات من تقارير تشخيصية بلغة المختصين، وإعادة صياغتها بلغة يفهمها الوالدان والمعلم.

| بلغة المختصين                                                       | بلغة يفهمها الجميع                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| حصل على درجة مركبة ٧٢ في مؤشر الذاكرة العاملة (الرتبة المئينية ١٣). | يجد صعوبة واضحة في الاحتفاظ بالمعلومات في ذهنه في أثناء استخدامهما، مثل تذكر خطوات مسألة وهو يحلها. وأداؤه في هذا الجانب أدنى من معظم أقرانه.                 |
| أظهر مؤشرات على ضعف في الوظائف التنفيذية.                           | يبدأ المهام دون تخطيط، وينسى ما طلب منه إن كانت التعليمات أكثر من خطوتين، ويحتاج إلى تذكير لمراجعة عمله.                                                      |
| النتائج تتسق مع اضطراب طيف التوحد، المستوى الأول.                   | تنطبق على الطالبة محكات اضطراب طيف التوحد. وهي تحتاج إلى دعم في فهم المواقف الاجتماعية وفي التعامل مع التغيير المفاجئ، بينما لغتها وتحصيلها في مستوى أقرانها. |

## التوصيات: من العام إلى المحدد

التوصية الجيدة تجيب عن أربعة أسئلة: ماذا يُفعل؟ ومن يفعله؟ وبأي قدر؟ وكيف نعرف أنه نجح؟ وهي ترتبط بنتيجة محددة في التقرير، فلا توصية دون نتيجة تسندها، ولا نتيجة مهمة دون توصية تتعامل معها.

جدول ١٥-٢: من التوصية العامة إلى التوصية المحددة، مع النتيجة التي تسند كل توصية.

| توصية عامة                        | توصية محددة                                                                                                                                  | النتيجة التي تسندها                                     |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| يحتاج إلى تعليم علاجي في القراءة. | تعليم صوتي منظم في مجموعة صغيرة لا تتجاوز ثلاثة طلاب، مدته ٣٠ دقيقة، خمسة أيام في الأسبوع، يقدمه معلم صعوبات التعلم، مع قياس أسبوعي للطلاقة. | ضعف فك الرموز والوعي الصوتي                             |
| يُراعى في الاختبارات.             | تُقرأ عليه أسئلة الاختبارات في العلوم والاجتماعيات، ويُمنح وقتًا إضافيًا في الاختبارات المكتوبة.                                             | فهم شفهي في المستوى المتوسط، وقراءة بطيئة تحجب ما يعرفه |
| يُنصح بالتواصل مع الأسرة.         | ترسل المعلمة للأسرة كل أسبوعين رسم تقدمه في الطلاقة، مع نشاط قراءة منزلي واحد مدته عشر دقائق.                                                | أسرة متعاونة تسأل عما تستطيع فعله                       |

### ② مفاهيم خاطئة شائعة

- «التقرير الطويل تقرير دقيق.» الطول كثيرًا ما يأتي من نسخ أوصاف الاختبارات من أدلتها. والتقرير النافع يختار ما يجيب عن السؤال، ويضع الباقي في ملحق.
- «التوصيات العامة أسلم لأنها لا تلزم أحدًا.» وهذا بالضبط عيبها: التوصية التي لا تحدد من يفعل ماذا لن يفعلها أحد.
- «ذكر حدود التقييم يضعف التقرير.» بل العكس هو الصحيح. التقرير الذي يصرح بحدوده أجدر بالثقة، ويحمي الطالب من قرار يُبنى على دليل أضعف مما يبدو.

## تقرير نموذجي: تقرير مازن مرتبًا حول السؤال

ما يلي هو التقرير الذي عرضه المشهد الافتتاحي، بعد أن أعيدت كتابته على الهيكل الأسير في الشكل ١٥-١. الصياغة للمؤلف، والبيانات افتراضية لأغراض التعليم. وقد اختُصر التقرير إلى ما يحتاج إليه الوالدان والمعلم، ونُقلت الدرجات إلى ملحق في آخره. وتبين التعليقات المرقمة وظيفة كل جزء.

١ سؤال الإحالة يُصاغ مع الأسرة والمعلم، ويبقى هو المنظم لكل ما بعده.

تقرير تقييم نفسي تربوي (نموذج تعليمي)

الاسم: (محجوب) ٠ العمر: ٨ سنوات و٦ أشهر ٠ الصف الثالث الابتدائي

٢ **القوة أولاً.** بمثال محدد من الطالب نفسه.

٣ **الرقم بمعناه.** الدرجة وفترة ثقتها في الملحق، والمعنى في المتن.

٤ **جملة الحكم** تذكر الفئة والمجال، وتربطها بشرط الأهلية في التنظيم المعمول به، ثم تصرح بدرجة الثقة وسببها.

٥ **الحدود** مذكورة صراحةً مع أثرها في القراءة.

٦ **كل توصية** مرتبطة بنتيجة، وتحدد ماذا يُفعل ومن يفعله وبأي قدر وكيف يُعرف نجاحه.

**سؤال الإحالة.** أحالت معلمة الصف مازناً بسؤال صاغته مع والديه: لماذا يتعثر في القراءة مع أنه يفهم جيداً ما يُقرأ عليه؟ وما الذي يساعده؟<sup>١</sup> وكان قد تلقى قبل الإحالة دعمًا في مجموعة صغيرة مدة اثني عشر أسبوعًا، وتقدم فيه ببطء.

**مصادر المعلومات.** مقابلة الوالدين والمعلمة، وملاحظة في حصتين، وعينات من دفاتره، وسجل الدعم السابق، واختبار ذكاء فردي، واختبار تحصيل فردي، ومهام للوعي الصوتي والتسمية السريعة، وقراءة نصوص من كتابه المدرسي. وقد فُحص سمعه وبصره قبل التقييم.

**ما نقاط قوته؟ يفهم مازن ما يُقرأ عليه، ويشرحه بوضوح.**<sup>٢</sup> فحين قرأت المعلمة على الصف درسًا عن النحل، شرح كيف تقاسم النحل العمل في الخلية بترتيب أدق من كثير من زملائه. وجاء أدائه في الفهم الاستماعي والاستدلال اللفظي وغير اللفظي في المستوى المتوسط. ويصفه والداه بأنه فضولي، يكثر السؤال، ويحب أن تُحكى له القصص.

**أين تقع الصعوبة؟** في قراءة الكلمات وسرعتها. فهو يقرأ ٢٨ كلمة صحيحة في الدقيقة من نص صفه، بينما يقرأ أقرانه في المدرسة نحو ٧٠. وأدائه في قراءة الكلمات المفردة أدنى من أداء ٩٥% من أقرانه في عمره تقريبًا<sup>٣</sup>. وأضعف من ذلك في قراءة كلمات لا معنى لها، وهي مهمة لا يسعفه فيها التخمين من السياق. ومعظم أخطائه خلط بين الحروف المتقاربة صوتًا أو المتشابهة رسمًا، وإسقاط مقطع من الكلمات الطويلة. ولاحظت المعلمة أنه يتجنب القراءة الجهرية، ويشكو من التعب بعد صفحة واحدة.

**ما الذي يفسرها؟** جاء أدائه ضعيفًا في مهام الوعي الصوتي، كحذف صوت من كلمة وتركيب الأصوات، وبطيئًا في التسمية السريعة للحروف. وهاتان المهارتان من أقوى ما يرتبط بتعلم فك الرموز. فالصورة صورة صعوبة في ربط الحروف بأصواتها، مع فهم سليم.

**ما الذي استُبعد؟** سمعه وبصره سليمان. وقدرته العقلية في المستوى المتوسط. فلا تفسر الإعاقة الفكرية صعوبته. وحضوره منتظم منذ الصف الأول. ولغة البيت العربية، وقد تلقى تعليمًا صفيًا ثم دعمًا إضافيًا. فلا ترجع الصعوبة إلى قلة فرص التعلم. ولم تظهر مؤشرات على مشكلة انفعالية تفسرها، وإن كان تجنبه للقراءة يستحق المتابعة.

**ماذا يعني ذلك؟** تنطبق على مازن محكات اضطراب التعلم المحدد، مع قصور في القراءة يشمل دقة قراءة الكلمات وطلاقتها. ويتحقق فيه ما يشترطه الدليل التنظيمي للتربية الخاصة لأهلية برنامج صعوبات التعلم: تباين واضح بين قدرته وتحصيله في القراءة، واستبعاد الأسباب الأخرى، وقلة فاعلية الخدمات التربوية العادية وحدها.<sup>٤</sup> وثقتنا في هذا الحكم مرتفعة، لأن أدلة الاختبارات ونصوص الصف والمعلمة والأسرة وسجل الدعم تتلاقى.

**حدود هذا التقييم.** لا تتوافر معايير محلية منشورة للطلاقة القرائية في صفه، فقورن أدائه فيها بأقرانه في المدرسة نفسها.<sup>٥</sup> وأُجريت الجلسات صباحًا على يومين، وكان متعاونًا فيهما.

### ماذا نفعل؟<sup>٦</sup>

1. تعليم صوتي منظم وصريح في مجموعة لا تتجاوز ثلاثة طلاب، ٣٠ دقيقة يوميًا، يقدمه معلم صعوبات التعلم. (يعالج ضعف الوعي الصوتي وفك الرموز).
2. قراءة متكررة لنصوص في مستواه عشر دقائق يوميًا، مع تغذية راجعة فورية. (يعالج بطء الطلاقة).
3. قراءة أسئلة الاختبارات عليه في العلوم والاجتماعيات، ووقت إضافي في الاختبارات المكتوبة، دون أي من ذلك في اختبار القراءة نفسه. (لأن قراءته البطيئة تحجب فهمه الجيد).

4. قياس أسبوعي للطلاقة بنص من مستوى صفه، يُراجع كل أربعة أسابيع، ويُرسَل رسمه إلى الأسرة كل أسبوعين مع نشاط قراءة منزلي مدته عشر دقائق. (لنعرف هل تكفي الخدمة).

5. أن يُشرح لمازن ملفه بلغة تناسب عمره: ما يجيده، وما يصعب عليه، وما سيساعده. (لتجنبه القراءة وتعبه منها).

6. إعادة التشخيص في الموعد الذي يحدده الدليل التنظيمي، أي بعد ستة أشهر إلى ثمانية عشر شهرًا من هذا التشخيص، أو قبل ذلك إن دعت الحاجة.

جدول ٣-١٥: ملحق التقرير، درجات مازن بفترات الثقة (٩٠%).  
التسميات الوصفية تختلف بين الاختبارات، والمستعملة هنا تسميات مقياس وكسلر.

| المجال                | الدرجة المعيارية | فترة الثقة | الرتبة المئينية | الوصف      |
|-----------------------|------------------|------------|-----------------|------------|
| الاستدلال اللفظي      | ١٠٦              | -٩٩<br>١١٢ | ٦٦              | متوسط      |
| الاستدلال لغير اللفظي | ١٠٢              | -٩٤<br>١٠٩ | ٥٥              | متوسط      |
| الفهم الاستماعي       | ١٠٤              | -٩٦<br>١١١ | ٦١              | متوسط      |
| قراءة الكلمات         | ٧٦               | -٧١<br>٨٣  | ٥               | منخفض جدًا |

| المجال                  | الدرجة المعيارية | فترة الثقة                                                            | الرتبة المئينية | الوصف      |
|-------------------------|------------------|-----------------------------------------------------------------------|-----------------|------------|
| قراءة كلمات لا معنى لها | ٧٣               | -٦٨<br>٨١                                                             | ٤               | منخفض جدًا |
| الوعي الصوتي            | ٧٨               | -٧٢<br>٨٦                                                             | ٧               | منخفض جدًا |
| التسمية السريعة         | ٧٩               | -٧٢<br>٨٨                                                             | ٨               | منخفض جدًا |
| الطلاقة في نص الصف      | ٧٠               | ٢٨ كلمة صحيحة في الدقيقة (الوسيط لثلاثة نصوص)، وأقرانه في المدرسة نحو |                 |            |

## لقاء الأسرة

٣-١٥

قد تكون هذه أول مرة تسمع فيها الأسرة كلمة «إعاقة» أو «اضطراب» مقرونة باسم ابنها. وما يُقال في هذا اللقاء، وكيف يُقال، يبقى معها سنوات. والمطلوب عرض النتائج بصدق ووضوح ورحمة معًا، دون تلطيف يُضيعها.

|                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>٥</b></p> <p><b>انتقل إلى الخطوة التالية</b></p> <p>ما الذي سيحدث، ومتى، وما دورهم، وبمن يتصلون.</p> <hr/> <p>«نلتقي أسبوعين لكتابة الخطوة معًا.»</p> | <p><b>٤</b></p> <p><b>توقف واسمع</b></p> <p>اترك وقفًا للصمت والأسئلة والمشاعر. لا تنتقل إلى الخطوة قبل أن يكونوا مستعدين.</p> <hr/> <p>«ما أول ما يخطر لك الآن؟»</p> | <p><b>٣</b></p> <p><b>اشرح الصعوبة والحكم</b></p> <p>بلغة بسيطة، ثم الاسم إن وُجد، مع معناه وما لا يعنيه.</p> <hr/> <p>«لا يعني هذا أنه كسول أو أقل ذكاء.»</p> | <p><b>٢</b></p> <p><b>اعرض القوة أولاً</b></p> <p>بأمثلة محددة من الطالب نفسه.</p> <hr/> <p>«شرحه لعمل النحل في الخلية كان أدق من شرح كثير من زملائه.»</p> | <p><b>١</b></p> <p><b>ابدأ يعرفونه بما</b></p> <p>اسأل: ما الذي لاحظتموه؟ وما الذي يقلقكم؟ ليبنى الحديث على ملاحظاتهم.</p> <hr/> <p>«ذكرتم أنه يتهرب من الواجبات. هل هذا مع كل المواد؟»</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**شكل ١٥-٢:** خمس خطوات للقاء عرض النتائج. تحت كل خطوة عبارة يمكن أن تُقال فيها. ويُعطى الوالدان نسخة من التقرير، والأفضل أن تصل إليهما قبل اللقاء بوقت كافٍ لقراءتها، أو أن يُعطيا ملخصًا من صفحة واحدة بلغة بسيطة.

**🏠 للمعلم: ردود فعل متوقعة**

- **الإنتكار:** «هو ذكي، لكنه لا يريد أن يذاكر.» لا تجادل. ارجع إلى الأدلة المشتركة: عينات عمله، ورسم تقدمه، وما لاحظوه هم أنفسهم.
- **الشعور بالذنب:** «كان علينا أن ننتبه منذ زمن.» وضح أن كثيرًا من هذه الحالات لا يظهر إلا مع متطلبات المدرسة، وأن الاكتشاف الآن أفضل من الاكتشاف لاحقًا.
- **الارتياح:** بعض الأسر تشعر بالارتياح لأن للصعوبة اسمًا وتفسيرًا، بعد سنوات من لوم الطالب أو لوم أنفسهم. وهذا رد فعل مشروع أيضًا.
- **الخوف من الوصمة:** «هل سيُكتب هذا في ملفه؟» أجب بصدق عن سيطلع على التقرير، وعن حقوقهم في ذلك.

## ٤-١٥ من التقرير إلى الخطة التربوية الفردية

الخطة التربوية الفردية (IEP) هي الوثيقة التي تحوّل نتائج التقييم إلى تعليم. وتحدد عناصرها الأنظمة في كل بلد. ففي المملكة تنص القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة على ثمانية عناصر، وتجعل من مرتكزات الخطة أنه «يجب مشاركة الأسرة في إعداد وتنفيذ وتقييم ومتابعة الخطة» (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، المواد ٨٣-٨٥). ويقابلها الجدول ٤-١٥ بعناصر الخطة في القانون الأمريكي (34 C.F.R. §300.320).

جدول ٤-١٥: عناصر الخطة التربوية الفردية في القواعد التنظيمية السعودية، ومقابلها في القانون الأمريكي.

| العنصر في القواعد التنظيمية (١٤٢٢هـ)                                                                                | المقابل في القانون الأمريكي                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (أ) وصف مستوى الأداء الحالي: نقاط القوة ومواطن الاحتياج                                                             | المستوى الحالي للتحصيل والأداء الوظيفي، وأثر الإعاقة في مشاركة الطالب وتقدمه في المنهج العام                                                                 |
| (ب) الأهداف بعيدة المدى والأهداف قصيرة المدى، «على أن تصاغ صياغة سلوكية قابلة للقياس»                               | أهداف سنوية قابلة للقياس. أما الأهداف قصيرة المدى أو المعايير المرحلية فلا تُطلب إلا لمن يُقيّمون بتقييمات بديلة وفق معايير تحصيل بديلة (§300.320(a)(2)(ii)) |
| (ج) الخدمات التربوية والخدمات المساندة                                                                              | التربية الخاصة والخدمات المساندة والتكيفات، وما يلزم من دعم للعاملين                                                                                         |
| (د) بداية الخدمات ونهايتها                                                                                          | موعد بدء الخدمات، وتكرارها، ومكانها، ومدتها                                                                                                                  |
| (هـ) البدائل المكانية التربوية الملائمة                                                                             | بيان المدى الذي لن يشارك فيه الطالب أقرانه في الصف العام، مع تعليقه                                                                                          |
| (و) المعايير الموضوعية لقياس الأداء، وإجراءات تقويم الخطة ومواعيدها الدورية (يومية، أو أسبوعية، أو شهرية، أو سنوية) | طريقة قياس التقدم نحو الأهداف السنوية، ومواعيد إبلاغ الأسرة به                                                                                               |
| (ز) تحديد المشاركين في تنفيذ الخطة                                                                                  | أعضاء فريق الخطة محدّدون في مادة مستقلة، ومنهم الوالدان، والطالب حين يكون ذلك مناسباً (§300.321)                                                             |
| (ح) تحديد المستلزمات التعليمية                                                                                      | لا يقابلها عنصر مستقل، وإن كان على الفريق أن ينظر في حاجة الطالب إلى التقنيات المساعدة                                                                       |

| العنصر في القواعد التنظيمية (١٤٢٢هـ)   | المقابل في القانون الأمريكي                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| لم يرد عنصر مقابل ضمن العناصر الثمانية | مشاركة الطالب في الاختبارات العامة والتكيفات فيها، وخدمات الانتقال إلى ما بعد المدرسة في موعد لا يتجاوز أول خطة تنفذ عند بلوغه السادسة عشرة، أو قبله إن رأى الفريق (b)300.320\$ |

ويظهر من المقارنة فرق يستحق الانتباه: القواعد السعودية تطلب الأهداف قصيرة المدى لكل طالب، أما القانون الأمريكي فاكتمل منذ تعديل ٢٠٠٤ بالأهداف السنوية، وقصر الأهداف قصيرة المدى على فئة محدودة. فالقارئ الذي ينقل نموذج خطة أمريكيًا قد يُسقط عنصرًا مطلوبًا في نظامه.

والتقييم الجيد يغذي كل عنصر من هذه العناصر. والسلسلة التالية هي ما يربط التقرير بالخطة. وإذا انقطعت حلقة منها، صار التقييم وثيقة في ملف، وصارت الخطة أهدافًا لا أصل لها.

| الحلقة ١<br>النتيجة                                                                          | الحلقة ٢<br>الحاجة                                                    | الحلقة ٣<br>الهدف                                                                                   | الحلقة ٤<br>الخدمة والتكيف                                               | الحلقة ٥<br>قياس التقدم                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| يقرأ مازن ٢٨ كلمة صحيحة في الدقيقة من نص صفه، ومعظم أخطائه في الحروف المتشابهة شكلاً وصوتاً. | يحتاج إلى إتقان ربط الحروف بأصواتها. وإلى ممارسة كافية لبناء الطلاقة. | بحلول نهاية الفصل الدراسي الثاني، يقرأ ٦٠ كلمة صحيحة في الدقيقة من نص صفه، في ثلاثة قياسات متتالية. | تعليم صوتي منظم ٣٠ دقيقة يوميًا. وقراءة أسئلة الاختبارات عليه في العلوم. | قياس أسبوعي للطلاقة بنص من مستوى صفه، يرسم ويراجع كل أربعة أسابيع. |

**شكل ١٥-٣:** سلسلة الربط بين التقييم والخطة، بمثال مازن الذي عرضه المشهد الافتتاحي. كل حلقة تستند إلى ما قبلها: الهدف يعالج حاجة، والحاجة تنبع من نتيجة، والقياس يخبرنا إن كانت الخدمة تحقق الهدف.

## كيف يكتب هدف قابل للقياس؟

الهدف القابل للقياس يحدد خمسة أشياء: **من، وماذا سيفعل بسلوك يمكن ملاحظته، وفي أي ظرف، وبأي معيار، ومتى** (Bateman & Linden, 2012). قارن:

**هدف قابل للقياس**

بحلول نهاية الفصل الدراسي الثاني، يقرأ مازن قراءة جهرية ٦٠ كلمة صحيحة في الدقيقة من نص غير مألوف في مستوى صفه، في ثلاثة قياسات أسبوعية متتالية.

**هدف غير قابل للقياس**

أن يحسن مازن مهاراته في القراءة.  
كيف نعرف أنه تحسن؟ وبكم؟ ومتى نحكم؟ لا يستطيع أحد أن يقول في نهاية العام إن الهدف تحقق أو لم يتحقق.

**من أين يأتي الرقم ٦٠؟**

لا يُختار المعيار عشوائيًا. ويُبنى عادة على ثلاثة مصادر: خط الأساس (Baseline)، أي أداء الطالب الحالي، ويُقاس ثلاث مرات ويؤخذ الوسيط، ومعدل النمو المتوقع أسبوعيًا مع تدخل جيد، وأداء الأقران أو المعيار المحلي للصف. ففي دراسة معروفة عن القراءة بالإنجليزية، بلغ معدل النمو الطموح في الصف الثاني نحو كلمتين صحيحتين في الأسبوع (Fuchs et al., 1993). ومثل هذه المعدلات لا تُنقل إلى العربية كما هي، فطبيعة الكلمة العربية وطولها مختلفان، لذلك يُستعان بالمعايير المحلية إن وُجدت، أو بيانات الطلاب في المدرسة نفسها.

**مثال محلول: هدف مازن**

- ١ خط الأساس: ثلاثة قياسات، ٢٧ و ٢٨ و ٣٠. الوسيط: ٢٨ كلمة صحيحة في الدقيقة.
- ٢ المدة المتبقية حتى نهاية الفصل الدراسي الثاني: ٢٠ أسبوعًا.
- ٣ معدل نمو طموح ومعقول يقدره الفريق من بيانات المدرسة: نحو ١٦ كلمة في الأسبوع.
- ٤ الهدف:  $28 + (16 \times 20) = 60$  كلمة صحيحة في الدقيقة.
- ٥ يُرسم خط الهدف من ٢٨ في الأسبوع صفر إلى ٦٠ في الأسبوع العشرين، ويُقارن به كل قياس، كما في الشكل ١٥-٤.
- ٦ ولأن القواعد السعودية تطلب أهدافًا قصيرة المدى أيضًا، يُقسّم الهدف على مراحل تقع على خط الهدف نفسه، كأن يقرأ ٢٨ +  $(16 \times 10) = 184$  كلمة صحيحة في الدقيقة بنهاية الأسبوع العاشر.

## التكيف والتعديل

**التكيف (Accommodation)** يغير طريقة الوصول إلى المهمة أو الاستجابة لها دون أن يغير ما يُقاس، كقراءة الأسئلة على مازن في اختبار العلوم، لأن المقصود قياس فهمه للعلوم بمعزل عن قراءته. أما **التعديل (Modification)** فيغير المحتوى أو المعيار نفسه، كأن يُعطى طالب نصًا من مستوى أدنى، والتميز بينهما مهم في الخطة، لأن التعديل يغير معنى الدرجة ولا يُستخدم إلا حين يحتاج إليه الطالب فعلاً. ولا تُقرأ الأسئلة على مازن في اختبار القراءة نفسه، لأن ذلك يلغي ما يُقاس.

## متابعة التقدم وإعادة التقييم والخروج من الخدمة

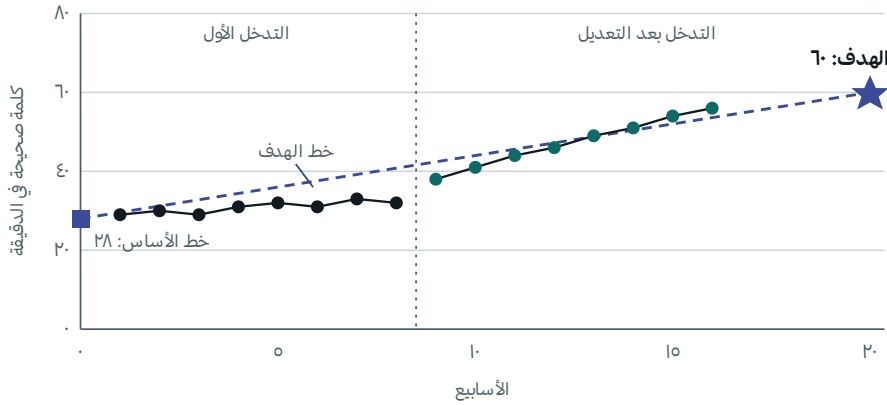
٥-١٥

### متابعة التقدم

الخطة فرضية: نفترض أن هذه الخدمة ستوصل الطالب إلى هذا الهدف. والقياس المتكرر هو الذي يختبر الفرضية. ومن أدواته الشائعة القياس المبني على المنهج (Curriculum-Based Measurement, CBM)، وهو قياس قصير متكرر لمهارة أساسية بمواد من المنهج نفسه، كعدد الكلمات التي يقرأها الطالب صحيحة في دقيقة (Deno, 2003؛ ويتناوله الفصل الرابع بالتفصيل). ومن قواعد القرار الشائعة فيه قاعدة النقاط المتتالية: إذا وقعت أربع نقاط متتالية تحت خط الهدف، يُغير التدخل، وإذا وقعت أربع نقاط متتالية فوقه، يُرفع الهدف.

غير أن مراجعة منهجية لقواعد القرار في قياس الطلاقة القرائية وجدت أن قواعد النقاط المتتالية ضعيفة الموثوقية إذا استعملت وحدها، لأن القياس الواحد يتذبذب بتذبذب صعوبة النص ويوم القياس. ولذلك تُكْمَل بقاعدة **خط الاتجاه (Trend line)**: يُرسم أفضل خط يمر بنقاط الطالب، ويُقارن ميله بميل خط الهدف. ولا يُطمأن إلى تقدير الميل قبل عدد كافٍ من القياسات، يمتد غالبًا من ستة أسابيع إلى عشرة أو أكثر، بحسب جودة النصوص وتكافئها في الصعوبة (Ardoin et al., 2013). وهنا ينطبق على الميل ما ينطبق على الدرجة: **الميل مدى من القيم المحتملة**. فميل محسوب من خمسة قياسات متذبذبة قد يكون في حقيقته أكبر أو أصغر كثيرًا مما يبدو، والحكم عليه بأنه «لا يكفي» يحتاج إلى بيانات أكثر أو إلى أدلة أخرى.

وفي المدارس السعودية، وصفت دراسة حديثة معلمين يطبقون ممارسات قريبة من نموذج الاستجابة للتدخل، لكنها «غير رسمية إلى حد كبير»، وتفتقر إلى المتابعة المنهجية للتقدم وإلى أدوات تشخيصية وتوجيه تنظيمي (Almulla & Mahama, 2026). وذكرت معلمات صعوبات التعلم في دراسة أخرى من عوائق التطبيق نقص البيانات وضيق الوقت وغياب الاعتماد الرسمي للنموذج (Altheiabi et al., 2025). وإذا غابت البيانات المتكررة، صار الحكم على الخطة بانطباع المعلم في نهاية العام.



**شكل ١٥-٤:** رسم تقدم مازن بقيم افتراضية. المربع يمثل خط الأساس، والخط المتقطع خط الهدف (Aimline)، والنجمة الهدف. في الأسابيع الثمانية الأولى وقعت كل النقاط تحت خط الهدف، وكان ميلها أقل بوضوح من ميل خط الهدف، فعدّل الفريق التدخل: زاد زمنه، وأضاف ممارسة القراءة المتكررة. وثمانية قياسات عدد يكفي للحكم على الميل في الغالب، أما أربعة قياسات وحدها فلا تكفي. وبعد التعديل صار ميل خط التقدم أشد، واقتربت النقاط من خط الهدف ثم تجاوزته. والقرار هنا لم يكن «مازن لا يتعلم»، بل «هذا التدخل لا يكفي مازن».

## إعادة التقييم

التشخيص حكم مرتبط بوقت صدوره. والطفل ينمو، والتدخل يؤثر، والأدوات تتحسن. لذلك تنص معظم الأنظمة على إعادة التقييم. ففي المملكة ينص الدليل التنظيمي للتربية الخاصة على أنه «يجب أن يعاد تشخيص الطلاب ذوي الإعاقة بعد عملية التشخيص الأولى بما لا يقل عن ٦ أشهر ولا يتجاوز ١٨ شهرًا». ويجوز إعادة القياس والتشخيص لاحقًا «إذا دعت الحاجة» (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ). ولم نجد فيه موعدًا دوريًا ثابتًا بعد إعادة التشخيص الأولى. وتضيف القواعد التنظيمية حقًا للأسرة: «إعادة تشخيص التلميذ إذا رأت الأسرة أنه لم يوضع في البرنامج المناسب بناء على تشخيصه السابق في حالة طلبها لذلك» (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، المادة ٧٦). أما في القانون الأمريكي فتُعاد مرة كل ثلاث سنوات على الأقل، ما لم تتفق الأسرة والمدرسة على أنها غير لازمة، ولا تُعاد أكثر من مرة في السنة إلا باتفاقهما، وتُعاد أيضًا إذا تغيرت حاجات الطالب، أو طلبها الوالدان أو المعلم (C.F.R. §300.303 34). فالنظام السعودي يُقدّم المراجعة الأولى ويجعلها قريبة من التشخيص، وهذا يناسب الأحكام التي تُطلق على صغار السن أو على أدلة محدودة، ويترك ما بعدها لتقدير الفريق.

وإعادة التقييم لا تعني بالضرورة تكرار كل الاختبارات. فالسؤال فيها مختلف: هل ما زال الطالب ينتمي إلى الفئة؟ وهل ما زال يحتاج إلى الخدمة؟ وهل تحتاج الخطة إلى تغيير؟ وقد يكفي للإجابة مراجعة بيانات التقدم وملاحظات المعلمين، مع اختبارات محددة حيث يلزم.



## ما الذي قد تكشفه إعادة التقييم؟

جدول ٥-١٥: ما قد تكشفه إعادة التقييم، والقرار المعتاد في كل حال.

| النتيجة                       | مثال                                                                                                             | القرار المعتاد                                                                                           |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>الفئة والحاجة مستمرتان</b> | طالب بإعاقة فكرية ما زال يحتاج إلى منهج معدّل                                                                    | تستمر الأهلية، وتُحدّث الخطة                                                                             |
| <b>الفئة تغيرت</b>            | طفل شُخص بتأخر نمائي عام قبل السادسة، ثم اتضح في التقييم اللاحق أن الصورة صورة اضطراب طيف التوحد مع قدرات متوسطة | تُغير الفئة، ويُعاد بناء الخطة على الملف الجديد                                                          |
| <b>الحاجة انتهت</b>           | طالبة بصعوبة قراءة وصلت إلى مستوى أقرانها وتحافظ عليه بتكيفات بسيطة                                              | قد تخرج من الخدمة، مع متابعة أو تكيفات في الصف العام                                                     |
| <b>الحكم الأول كان خطأ</b>    | طالب شُخص بالإعاقة الفكرية وهو يتعلم العربية، ثم ارتفعت درجاته كثيرًا مع إتقانه اللغة                            | يُصحح الحكم، ويُراجع سبب الخطأ لحماية غيره من الطلاب (ويتناول الفصل الرابع عشر مصادر هذا النوع من الخطأ) |

## الخروج من الخدمة

خروج الطالب من الخدمة قرار تشخيصي في حد ذاته، ويحتاج إلى تقييم كما احتاج إليه دخولها. ففي القانون الأمريكي لا يُقرر أن الطالب لم يعد من ذوي الإعاقة إلا بعد تقييم، ويُستثنى من ذلك تخرجه بشهادة عادية أو بلوغه الحد الأعلى للعمر (34 (C.F.R. §300.305(e)). ولم نجد في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة نصًا خاصًا بإجراءات الخروج من الخدمة، فإعادة التشخيص فيه هي الباب الذي يمر منه هذا القرار. والخروج الناجح يُخطط له: متى يُخفف الدعم؟ ومن يتابع الطالب بعده؟ وما العلامات التي تستدعي العودة؟ وللخروج من برامج الموهوبين منطق مماثل، يتناوله القسم التالي.

## ٦-١٥ قرارات الموهوبين: من التعرف إلى التسكين

ما سبق في هذا الفصل مبني في أغلبه على نموذج الإعاقة: فئة، وحاجة، وخطة تعالج قصورًا. لكن الحكم بالموهبة هو الآخر تتوقف قيمته على قرار الخدمة الذي يتبعه، والسؤال فيه واحد في جوهره: ماذا يحتاج هذا الطالب، وكيف نعرف أن ما نقدمه يلائمه؟ فتسمية «موهوب» لا تحدد الخدمة، كما لا تحددها تسمية الإعاقة. وطالبان يُصنفان موهوبين قد يحتاج أحدهما إلى الإسراع في الرياضيات، ويحتاج الآخر إلى برنامج في الكتابة الإبداعية. ولذلك يدعو اتجاه متنامٍ في الأدبيات إلى أن يُسأل عن مواءمة الخدمة لحاجة الطالب في مجال بعينه قبل أن يُسأل عن التسمية (Peters et al., 2014؛ Worrell et al., 2019).

## أنواع القرار والأدلة التي يتطلبها كل منها

جدول ٦-١٥: أنواع قرارات الموهوبين، والأدلة التي يتطلبها كل قرار، وما يُسأل عنه قبله.

| القرار                  | ما يعنيه                                                                                            | الأدلة التي يتطلبها                                                                      | ما يُسأل عنه قبل القرار                                                     |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| الإثراء<br>(Enrichment) | توسيع المنهج<br>وتعميقه دون تغيير<br>الصف أو سرعة<br>التقدم فيه، داخل<br>الصف أو في برنامج<br>مستقل | قدرة أو اهتمام يتجاوز ما يقدمه<br>الصف: مقياس قدرات، وتقديرات<br>المعلمين، ونواتج الطالب | هل يرتبط الإثراء<br>بمجال قوة الطالب، أم<br>هو نشاط عام يصلح<br>لكل الطلاب؟ |

| القرار                                              | ما يعنيه                                                                        | الأدلة التي يتطلبها                                                                                                                                               | ما يُسأل عنه قبل القرار                                                                      |
|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>الإسراع في مادة (Subject) accelera (tion)</b>    | يدرس الطالب مادة واحدة بمنهج صف أعلى أو مع صف أعلى، ويبقى في صفه في بقية المواد | تحصيل متقدم في المادة نفسها: اختبار فوق مستوى الصف يبين أن السقف يحجب قدرته، ثم اختبار لمنهج الصف الأعلى يبين ما يعرفه منه وما لا يعرفه، فيُدْرَس ما لا يعرفه فقط | هل يمكن تنظيم جدولته؟ ومن يدرّسه في العام التالي حتى لا يعيد ما أتقنه؟                       |
| <b>الإسراع الكلي (Whole-) grade accelera (tion)</b> | تخطي صف كامل، أو القبول المبكر                                                  | قدرة عامة مرتفعة، وتحصيل متقدم في أكثر من مادة، ونضج اجتماعي وانفعالي، ورغبة الطالب نفسه ودعم أسرته ومعلميه. ويُستعان بأداة منظمة، كمقياس أيوا للإسراع            | ماذا يرى الطالب نفسه؟ وكيف سيستقبله الصف الجديد؟ ومن يتابعه بعد الانتقال؟                    |
| <b>برنامج مجال (Talent-) domain (program)</b>       | برنامج متخصص في مجال بعينه، كالعلوم أو الرياضيات أو البحث العلمي أو الفنون      | أدلة من المجال نفسه: اختبار، أو ناتج، أو أداء فيه، يُضاف إلى الدرجة الكلية                                                                                        | هل محك القبول يقيس ما يقدمه البرنامج فعليًا؟                                                 |
| <b>الخروج من البرنامج أو تغيير الخدمة</b>           | إنهاء التحاق الطالب ببرنامج، أو نقله إلى خدمة أخرى                              | بيانات أداء في البرنامج مدة فصل دراسي على الأقل بعد تعديل الخدمة، وتقييم يستبعد صعوبة تعلم لم تُكتشف أو ظرفًا مؤقتًا، مع توثيق السبب                              | هل المشكلة في الطالب أم في مواءمة البرنامج له؟ وهل يعرف الطالب وأسرته متى يمكنه العودة وكيف؟ |

وقرار الإسراع من أكثر قرارات الموهوبين دراسةً، ومن أقلها استعمالاً. فقد لَحِص تقرير «أمة ممكنة» (A Nation Empowered) عقودًا من البحث، وانتهى إلى أن الإسراع من أنجع ما يُقدم للطلاب المتقدمين أكاديميًا، وأن من أسرع بهم يحققون في الغالب تحصيلًا لا يقل عن تحصيل أقرانهم الأكبر سنًا، وأن الأدلة لا تُظهر في المتوسط ضررًا اجتماعيًا أو انفعاليًا منه، وأن أكبر ما يحول دونه فئات المربين، على خلاف ما تقوله نتائج البحث (Assouline et al., 2015). ولا يعني ذلك أن الإسراع يصلح لكل موهوب. ولذلك

وُضع مقياس أيوا للإسراع (Iowa Acceleration Scale) ليقود الفريق في قرار الإسراع الكلي خاصة: يجمع فيه بيانات القدرة والتحصيل والاستعداد والنمو والعلاقات والاتجاهات، ويُعد بعض البنود حاسمة، ومنها ألا يرغب الطالب نفسه في الإسراع (Assouline et al., 2009).

## خطة الموهوب وأهدافه

تُكتب للطالب ذي الإعاقة خطة فردية، أما الموهوب فكثيرًا ما يلحق ببرنامج دون خطة. وتعالج بعض الأنظمة ذلك بوثيقة فردية تُسمى **خطة التعلم المتقدم (Advanced Learning Plan)**. كما في بعض الولايات الأمريكية. وتحدد هذه الخطة مجالات قوة الطالب، وأهدافًا قابلة للقياس فيها، وأهدافًا اجتماعية وانفعالية، والبرامج والتسكين، وطريقة متابعة التقدم، والفرق الجوهرية بين هدف الموهوب وهدف الطالب ذي الإعاقة أن الأول يقيس *النمو فيما بعد مستوى الصف*، أي تعلم ما لم يتقنه الطالب بعد. قارن:

### هدف قابل للقياس

بحلول نهاية الفصل الدراسي الثاني، يجتاز الطالب اختبار نهاية وحدتي الكسور والنسبة في منهج الصف السادس بدرجة ٨٥% فأكثر، بعد دراستهما بإسراع في الرياضيات. ويُنجز مشروعًا بحثيًا في العلوم يحدد فيه سؤالًا وطريقة لجمع البيانات وتحليلها، فيحصل على ٣ من ٤ فأكثر في كل معيار من سلم تقدير يطبقه محكمان مستقلان.

### هدف غير قابل للقياس

أن تنمو مهارات الطالب في الرياضيات المتقدمة، وأن يُشبع شغفه بالعلوم.  
ما المحتوى؟ وما المعيار؟ وكيف نعرف أنه تعلم شيئًا جديدًا عليه؟

## الاستمرار والخروج

الحكم بالموهبة، كالحكم بالإعاقة، حكم في وقت معين. فقد تتبعت دراسة طولية طلاب المرحلة الابتدائية، فوجدت أن كثيرًا ممن يُحدّدون موهوبين في سنة بعينها لا يحققون المحك نفسه بعد سنوات قليلة، وأن غيرهم يحققونه لاحقًا (Lohman & Korb, 2006). ويترتب على ذلك أمران. الأول أن التعرف ينبغي أن يُعاد دوريًا، فلا يُغلق الباب أمام من لم يُحدّد في الصف الثالث. والثاني أن الخروج من البرنامج لا يُبنى على درجة واحدة أو فصل دراسي سبئي. فقد يكون سبب التراجع صعوبة تعلم لم تُكتشف، أو برنامجًا لا

يلانم مجال قوة الطالب، أو بيئة لا تتحداه فتضعف دافعيته، أو ظرفاً أُسرّياً مؤقتاً. ولذلك يمر قرار الخروج العادل بأربع خطوات: البحث عن سبب التراجع، ثم تعديل الخدمة بأهداف واضحة مدة محددة، ثم مراجعة البيانات مع الطالب وأسرته، ثم توثيق القرار ومعايير العودة المعلنة.

ولمزدوجي الاستثنائية وضع خاص. فالطالب منهم يحتاج إلى خطة واحدة بمسارين: مسار يبني على قوته، ومسار يدعم صعوبته، ولا يُضخّ بأحدهما من أجل الآخر. وتعرض حالة راكان في القسم ٩-١٥ مثلاً لهذه الخطة المزدوجة.

## ٧-١٥ الإطار النظامي في المملكة ومقارنته بالقانون الأمريكي

عرض هذا الفصل حتى الآن مبادئ عامة في الأهلية والخطة وإعادة التقييم. أما الإجراءات التي تُلزم المدرسة والأسرة فيحددها نظام كل بلد. ونعرض في هذا القسم ما وجدناه في الوثائق السعودية المنشورة، ونضع القانون الأمريكي في عمود للمقارنة، لأنه من أكثر الأنظمة تفصيلاً وأكثرها حضوراً في الأدبيات (Yell, 2019). والوثائق السعودية التي يقوم عليها العرض أربع: القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة الصادرة عن وزارة المعارف عام ١٤٢٢هـ، والدليل التنظيمي للتربية الخاصة الصادر عن وزارة التعليم في إصداره الأول للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ، وهو ينص على أن القواعد التنظيمية من مرتكزاته، ونظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/٢٧) وتاريخ ١٤٤٥/٢/١١هـ، الذي حل محل نظام رعاية المعوقين الصادر عام ١٤٢١هـ (المادة ٣٢)، ونظام حماية البيانات الشخصية. ولم نعر عند إعداد الكتاب على إصدار منشور من الدليل التنظيمي أحدث من إصداره الأول، فعلى القارئ أن يتحقق من الإصدار النافذ في وقته.

جدول ٧-١٥: مبادئ الأهلية والخطة وحقوق الأسرة في التنظيم السعودي، ومقابلها في القانون الأمريكي. المصادر: القواعد التنظيمية (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ)، والدليل التنظيمي (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ)، ونظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (١٤٤٥هـ)، ونظام حماية البيانات الشخصية (١٤٤٣هـ)؛ و C.F.R. pt. 300 34.

في القانون الأمريكي (C.F.R. 34 pt. 300)

المبدأ في التنظيم السعودي

| المبدأ                    | في التنظيم السعودي                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | في القانون الأمريكي (34 C.F.R. pt. 300)                                                                                                                                                     |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>من يقرر الأهلية</b>    | فريق القياس والتشخيص: قائد المدرسة، ووكيل شؤون الطلاب، ومعلم التربية الخاصة، ومعلم التعليم العام، والمرشد الطلابي أو الأخصائي الاجتماعي، والمختصون بحسب الفئة، والطبيب أو الممرض إن وُجد، وولي الأمر إن أمكن (الدليل التنظيمي). وفي القواعد: معلم التربية الخاصة المعني، ومعلم التدريبات السلوكية (الأخصائي النفسي)، وولي الأمر، ومن تستدعي حالته مشاركته (المادة ٨) | فريق يضم الوالدين ومختصين مؤهلين (300.306§(a)(1))                                                                                                                                           |
| <b>شروط التقييم</b>       | «عدم الاكتفاء بنتائج مقياس واحد»، وتطبيق «الأدوات والمقاييس المعتمدة من قبل وزارة التعليم»، وأن يطبقها ويفسرهما «متخصصون مؤهلون» (الدليل التنظيمي)، وأن تكون الاختبارات «ملائمة لبيئة الطفل» (القواعد، المادة ٨٠)                                                                                                                                                    | لا يُتخذ إجراء واحد معيارًا وحيدًا، وتُستعمل أدوات صادقة لما تُستعمل له، يطبقها أشخاص مدربون (300.304§)                                                                                     |
| <b>الموافقة المستنيرة</b> | موافقة ولي الأمر خطيًا بعد إشعاره رسميًا، ويرد خلال مدة «لا تتجاوز (٤) يومًا من تاريخ الإشعار الخطي»، فإن لم يرد «يعتبر ذلك إذنًا بالموافقة» (الدليل التنظيمي؛ وفي القواعد: «خلال أسبوعين»، المادة ٨٠)، ويؤخذ إذنه «لغرض التشخيص وإعداد البرنامج وإقرار أي تعديلات» (المادة ٧٦)                                                                                      | موافقة مكتوبة مستنيرة قبل التقييم الأول، وموافقة مستقلة قبل بدء الخدمات، والسكوت لا يُعد موافقة، إلا في إعادة التقييم إذا أثبتت المدرسة أنها بذلت جهودًا معقولة ولم يرد الوالدان (300.300§) |
| <b>المشاركة</b>           | دعوة الأسرة «للاشتراك في التشخيص وإعداد البرامج والتقييم» (المادة ٧٦)، وولي الأمر عضو في فريق القياس (المادة ٨١)، و«يجب مشاركة الأسرة في إعداد وتنفيذ وتقييم ومتابعة الخطة» (المواد ٨٣-٨٥)                                                                                                                                                                           | حق حضور اجتماعات الأهلية والخطة والمشاركة الفعلية في القرار (300.322§)                                                                                                                      |
| <b>الاطلاع والإفهام</b>   | تمكين ولي الأمر من «الاطلاع على كل ما يتعلق ببرنامج ابنه»، وشرح حالة التلميذ «بلغة مفهومة» (المادة ٧٦)، ولم نجد نصًا صريحًا على تسليم الأسرة نسخة من تقرير التقييم                                                                                                                                                                                                   | الاطلاع على السجلات، والحصول على نسخة من تقرير التقييم دون مقابل (300.306§(a)(2))، (300.613§)                                                                                               |

| المبدأ                        | في التنظيم السعودي                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | في القانون الأمريكي (C.F.R. 34 pt. 300)                                                                                                                                                                |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>السرية وحماية البيانات</b> | «الحفاظ على سرية جميع المعلومات» (المادتان ٧٦ و٨٠). ونظام حماية البيانات الشخصية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (١٩/م) وتاريخ ١٤٤٣/٢/٩هـ والمعدل بالمرسوم الملكي رقم (١٤٨/م) وتاريخ ١٤٤٤/٩/٥هـ، ساري المفعول منذ ١٤ سبتمبر ٢٠٢٣م، وتشرف عليه الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا)، والبيانات الصحية فيه من البيانات الحساسة | قواعد السرية في القانون (300.610S وما بعدها)، ومعها قانون الخصوصية التربوية للأسرة (FERPA)                                                                                                             |
| <b>الخطة التربوية الفردية</b> | ثمانية عناصر، منها أهداف بعيدة المدى وقصيرة المدى بصياغة سلوكية قابلة للقياس (المواد ٨٣-٨٥؛ انظر الجدول ١٥-٤)                                                                                                                                                                                                                         | أهداف سنوية قابلة للقياس، والأهداف قصيرة المدى لمن يُقَيَّمون بتقييمات بديلة فقط (300.320S)                                                                                                            |
| <b>إعادة التقييم</b>          | بعد التشخيص الأول بما لا يقل عن ٦ أشهر ولا يتجاوز ١٨ شهرًا، ثم «إذا دعت الحاجة» (الدليل التنظيمي). وبطلب الأسرة «إذا رأت أنه لم يوضع في البرنامج المناسب» (المادة ٧٦)                                                                                                                                                                 | مرة كل ثلاث سنوات على الأقل، ولا أكثر من مرة في السنة إلا باتفاق الأسرة والمدرسة (300.303S)                                                                                                            |
| <b>الاعتراض وتقييم آخر</b>    | حق طلب إعادة التشخيص (المادة ٧٦). ولم نجد نصًا منشورًا يمنح الأسرة حق تقييم مستقل من جهة خارجية على نفقة الجهة التعليمية، ولا إجراءً محددًا للتظلم من قرار الأهلية                                                                                                                                                                    | لوالدين طلب تقييم تربيوي مستقل على نفقة الجهة العامة، وعلى الجهة عندئذ أن تتحمل نفقته أو أن تطلب جلسة إجراءات قانونية لتثبت أن تقييمها مناسب. وعليها أن تنظر في أي تقييم مستقل تقدمه الأسرة (300.502S) |
| <b>الحق على مستوى النظام</b>  | نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة: الحق في «الخدمات التعليمية والتدريبية المساندة في جميع المراحل»، ومنها توفير وتكييف «أدوات القياس والتشخيص الحديثة»، وتصميم برامج التدخل المبكر وتنفيذها (المادة ٨)، و«خدمات الفحص والتشخيص» و«الكشف المبكر عن الإعاقة» (المادة ٩)                                                                     | الحق في تعليم عام مجاني مناسب (300.101S)، وواجب البحث عن كل طفل ذي إعاقة والتعرف عليه وتقييمه (300.111S)                                                                                               |

ويكشف الجدول ١٥-٧ أن التنظيم السعودي يلتقي مع القانون الأمريكي في أغلب المبادئ: تعدد المصادر، والفريق، وموافقة الأسرة ومشاركتها، والسرية، والخطة المكتوبة بأهداف قابلة للقياس. ويختلف عنه في ثلاثة مواضع يحسن بالمقيّم أن يعرفها. الأول أن سكوت ولي الأمر أربعة عشر يومًا يُعد موافقة، ومعنى ذلك أن الإشعار نفسه يجب أن يكون واضحًا ومفهومًا وموثقًا، لأن الأسرة قد «توافق» دون أن تكون قد فهمت. والثاني أن إعادة التقييم الأولى تأتي مبكرة، بعد ستة أشهر إلى ثمانية عشر شهرًا. والثالث أننا لم نجد نصًا منشورًا على حق التقييم المستقل ولا على إجراء للتظلم، وهذا يعني أن الحق، إن وُجد، لم يُفضّل في الوثائق التي اطلعنا عليها.

## برامج الموهوبين

لا يتناول الدليل التنظيمي للتربية الخاصة الموهوبين، فهو يعدد إحدى عشرة فئة كلها من فئات الإعاقة (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ). وكانت القواعد التنظيمية قد عرّفت «التفوق والموهبة» ووضعت للقبول شروطًا بديلة تجمع التحصيل الدراسي ودرجة الذكاء وشهادة المعلمين والتفكير الإبداعي (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، المادة ٨). أما التنظيم الجاري فتحده أدلة برامج الموهوبين ووثائق البرنامج الوطني، كما يلخصها الجدول ١٥-٨. ولا يقابل ذلك في القانون الأمريكي إطار اتحادي ملزم، فالموهبة ليست من فئات IDEA، وتنظمها الولايات.

جدول ١٥-٨: مراحل قرار الموهوب في الوثائق السعودية المنشورة.

| المرحلة                      | ما وجدناه                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>الترشيح والتعرف</b>       | البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين، بدأ عام ٢٠١١م بشراكة بين موهبة ووزارة التعليم والمركز الوطني للقياس. يقوم على مقياس موهبة للقدرة العقلية المتعددة، ويستهدف الصفوف من الثالث الابتدائي إلى الأول الثانوي في ثلاثة مستويات، و«يحق للطلاب دخول الاختبار مرة واحدة في كل مستوى». والتسجيل تتقدم به الأسرة، بمساهمة مالية من ولي الأمر عدا الطلبة المدعومين (مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، د.ت.) |
| <b>القبول في برامج موهبة</b> | يُتاح لمن تأهل: فصول موهبة، وبرنامج موهبة المتقدم في العلوم والرياضيات، والبرامج البحثية والإثرائية، والترشيح للمنح الجامعية (مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، د.ت.)                                                                                                                                                                                                                               |

| المرحلة                                        | ما وجدناه                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>القبول في فصول الموهوبين بوزارة التعليم</b> | يُرشح الطالب «من الطلاب المصنفين في المشروع الوطني للتعرف على الموهوبين»، فإن لم يكتمل النصاب يكمل وفق محكات: مقياس القدرات العقلية، والسمات الشخصية، والتحصيل الدراسي، والناتج الإبداعي، باجتياز محكين فأكثر أحدهما مقياس القدرات العقلية بدرجة «لا تقل عن ١٢٠» (وزارة التعليم، د.ت.) |
| <b>برنامج رعاية الموهوبات المدرسي</b>          | القبول لـ «أعلى ٥% من مخرجات المشروع» الوطني، من الصف الرابع الابتدائي إلى الثاني الثانوي (وزارة التعليم، ١٤٣٧هـ)                                                                                                                                                                      |
| <b>الخطة الفردية للموهوب</b>                   | لم نجد في الوثائق التي اطلعنا عليها نصًا يلزم بخطة فردية مكتوبة لكل طالب موهوب                                                                                                                                                                                                         |
| <b>الاستمرار والخروج</b>                       | لم نجد فيما اطلعنا عليه معايير منشورة للاستمرار في هذه البرامج أو الخروج منها                                                                                                                                                                                                          |
| <b>الجمع مع خدمات التربية الخاصة</b>           | لم نجد نصًا يجيز لطالب أن يجمع بين برنامج للموهوبين وخدمة من خدمات التربية الخاصة، ولا نصًا يمنع ذلك                                                                                                                                                                                   |

وفي ضوء القسم ١٥-٦، يظهر أن التنظيم السعودي مفصّل في مرحلة التعرف والقبول، ومجمل فيما بعدها. فمن دخل البرنامج لا نجد في النصوص المنشورة كيف تُكتب أهدافه، ولا متى يُراجع وضعه، ولا كيف يخرج. وقد وصفت مراجعة حديثة لواقع تعليم الموهوبين في المملكة جهودًا واسعة في التعرف والبرامج (Alfaiz et al., 2022)، وقدّرت دراسة استكشافية أن نحو ٥٩% من عينة من ٦٨٧٥ طالبًا في أربع مدارس أهلية بالرياض قد يكونون من مزدوجي الاستثنائية، ودعت إلى سياسات تخصهم (Almulhim et al., 2026). والقرار في كل هذه المواضع متروك في الغالب لاجتهاد الفريق، ولذلك تزداد حاجته إلى مبادئ واضحة كالتي عرضها القسم السابق.

**سؤال للتأمل:** طالبة في برنامج للموهوبين تراجعت درجاتها في فصل دراسي واحد، واقترحت إدارة البرنامج إخراجها لإتاحة مقعدها لغيرها. في غياب معايير منشورة للخروج، ما الخطوات التي تقترحها على الفريق، وما الأدلة التي تطلبها قبل القرار؟

## الأخلاقيات وصوت الطالب ٨-١٥

المبادئ التالية تقررها المواثيق المهنية للمقيمين، ومنها معايير الرابطة الوطنية للأخصائيين النفسيين المدرسيين (National Association of School Psychologists [NASP], 2020)، والمبادئ الأخلاقية ومدونة السلوك لجمعية علم النفس الأمريكية (American Psychological Association [APA], 2017). وهي في جوهرها مبادئ عامة تصلح لكل نظام. وفي المملكة يشترط الدليل التنظيمي أن تُطبق الأدوات وتُفسّر «من قبل متخصصين مؤهلين» (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ)، ويخضع الأخصائي النفسي الممارس في القطاع الصحي للتصنيف والترخيص المهني لدى الهيئة السعودية للتخصصات الصحية، ومن ذلك اختبار الترخيص الذي يشمل محتواه التقييم والتشخيص النفسي (الهيئة السعودية للتخصصات الصحية، ٢٠٢٤). ولم نجد نصًا منشورًا يحدد مستويات التأهيل اللازمة لتطبيق كل فئة من الاختبارات المقننة.

### ⚠ أخلاقيات المقيم (NASP, 2020; APA, 2017)

- **حدود الكفاءة:** لا يطبق المقيم أداة لم يتدرب عليها، ولا يصدر حكمًا في مجال خارج اختصاصه. والإحالة إلى مختص آخر علامة كفاءة.
- **أمن الاختبارات وحق الاطلاع:** لا تُنسخ بنود الاختبارات المقننة، ولا تُعطى للأسرة أو المعلم للتدريب عليها، لأن ذلك يفسد صلاحيتها للطالب ولغيره. وهذا سبب عدم عرض بنود حقيقية في هذا الكتاب. لكن أمن الاختبار لا يبرر حجب النتائج عن الأسرة: فمن حقها أن تعرف ما قيس، وما النتيجة، وما معناها، وإن لم تطلع على البنود نفسها.
- **موافقة مفهومة:** الموافقة التي تأتي بالسكوت، أو بتوقيع على نموذج لم يُشرح، ليست موافقة مستنيرة بالمعنى المهني. فواجب المقيم أن يتأكد أن الأسرة فهمت ما سيحدث ولماذا، أيًا كان ما يكفي من الناحية النظامية.
- **عدم الضغط على النتيجة:** لا يُشدّد حكم ولا يُخفّف ليحصل الطالب على خدمة أو يُحرم منها، أو لأن المدرسة تريد عددًا معينًا. فالحكم يتبع الدليل.
- **الاستقلال وتعارض المصالح:** إذا طلبت جهة ما نتيجة معينة، فواجب المقيم أن يكتب ما وجدته، وأن يوضح حدود ما يعرفه. ويصرح بأي مصلحة قد تؤثر في حكمه. كأن يقيم طالبًا في مركز يملكه ثم يوصي بخدماته.

## صوت الطالب

كثيرًا ما يُنسى أن للتشخيص صاحبًا. والطالب الذي يفهم ملفه، أي ما يجيده وما يصعب عليه وما يساعده، أقدر على طلب ما يحتاج إليه، وأبعد عن أن يفسر صعوبته بأنه «غي». ويُشرك الطالب بقدر عمره: الصغير يسمع شرحًا بسيطًا عن قوته وما سيساعده، والأكبر يحضر جزءًا من اجتماع الخطة. والمراهق يشارك في كتابة أهدافه. وفي القانون الأمريكي يُدعى الطالب إلى اجتماع الخطة حين تُناقش خطط ما بعد المدرسة. ويبدأ ذلك في موعد لا يتجاوز أول خطة تنفذ عند بلوغه السادسة عشرة، أو قبله إن رأى الفريق (34) (C.F.R. §300.321(b), §300.320(b)). ولم نجد في العناصر الثمانية للخطة في القواعد السعودية نصًا صريحًا على مشاركة الطالب نفسه، وإن كان عنصر «تحديد المشاركين» يتسع لها. والمراهق الذي ينتقل من مرحلة إلى أخرى أحوج الطلاب إلى هذه المشاركة، كما تبين حالة تميم في القسم التالي.

## ٩-١٥ ثلاث حالات

الحالات الثلاث افتراضية. صيغت لأغراض التعليم، وأرقامها توضيحية.

### الحالة الأولى: مازن، ٨ سنوات و٦ أشهر من التقرير إلى الخطة

**القصة:** مازن هو الطالب الذي عرضه المشهد الافتتاحي، وقد مر تقريره كاملاً في القسم ١٥-٢: يفهم ما يُقرأ عليه ويشرح أفكاره شفهيًا جيدًا. لكنه يتعثّر في القراءة منذ الصف الأول. وبعد اللقاء الأول الذي لم يفهم فيه والداه التقرير، أعادت الأخصائية عرضه عليهما. بدأت بسؤالهما عما لاحظاه، ثم قرأت لهما ما كتبه المعلمة عن شرحه لعمل النحل في الخلية، ثم شرحت الصعوبة بعبارة واحدة: «مازن يفهم جيدًا، لكن الحروف لا ترتبط بأصواتها في ذهنه بسرعة كافية، فيتعب في القراءة. وهذا له اسم، وله تعليم يساعده.» ثم كتب الفريق مع الأسرة الخطة التالية.

جدول ٩-١٥: الخطة التربوية الفردية لمازن.

| عنصر الخطة              | ما كُتب فيه                                                                                                                                                                              |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>المستوى الحالي</b>   | القوة: فهم شفهي واستدلال في المستوى المتوسط، وفضول معرفي واضح. الاحتياج: يقرأ ٢٨ كلمة صحيحة في الدقيقة من نص صفه، ويقرأ أقرانه في المدرسة نحو ٧٠. يتجنب القراءة الجهرية، ويشكو من التعب. |
| <b>الهدف بعيد المدى</b> | يقرأ ٦٠ كلمة صحيحة في الدقيقة من نص صفه. في ثلاثة قياسات متتالية، بنهاية الفصل الدراسي الثاني.                                                                                           |

| عنصر<br>الخطة             | ما كُتب فيه                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| الهدفان<br>قصيرا<br>المدى | (١) يقرأ ٤٤ كلمة صحيحة في الدقيقة من نص صفه بنهاية الأسبوع العاشر. (٢) يقرأ كلمات من مقطعين تتضمن الحروف المتقاربة صوتًا أو المتشابهة رسمًا بدقة ٩٠%، في قائمة من عشرين كلمة، بنهاية الأسبوع الثامن. |
| الخدمة<br>ومكانها         | تعليم صوتي منظم مع معلم صعوبات التعلم في غرفة المصادر، ٣٠ دقيقة يوميًا، ويبقى في صفه بقية اليوم.                                                                                                     |
| التكيفات                  | قراءة الأسئلة عليه في العلوم والاجتماعيات. لا تُطلب منه القراءة الجهرية أمام الصف دون تحضير.                                                                                                         |
| قياس<br>التقدم            | قياس أسبوعي للطلاقة، ومراجعة الرسم كل أربعة أسابيع، ورسم يُرسل للأسرة كل أسبوعين.                                                                                                                    |
| المشاركون                 | معلم صعوبات التعلم، ومعلمة الصف، والوالدان. ومازن نفسه في شرح مبسط لخبطته.                                                                                                                           |

**ما تعلمناه:** التقرير نفسه، بالأرقام نفسها، صار نافعًا حين نُظم حول سؤال الأسرة، ووصل إلى أهداف يمكن أن يُحكم عليها. وقد رأينا في الشكل ١٥-٤ كيف قاد قياس التقدم إلى تعديل التدخل بدل لوم مازن.

**ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟** لو بقي ميل خط اتجاهه بعد التعديل أقل بوضوح من ميل خط الهدف عبر ثمانية قياسات أو أكثر، لراجع الفريق شدة الخدمة ونوعها، وأعاد النظر في صورة الصعوبة نفسها. ولو ظهر أن فهمه الشفهي يضعف حين تزداد المطالب اللغوية في الصفوف التالية، لاتسع التقييم إلى اللغة الشفهية كما حدث في حالة تميم.

## الحالة الثانية: تميم، ١٤ سنة و٩ أشهر، الصف الثالث المتوسط

### إعادة التقييم تغير الصورة

**القصة:** شخص تميم في الصف الرابع الابتدائي باضطراب التعلم المحدد في القراءة: كان يتعثّر في فك الرموز، وقدرته غير اللفظية في المتوسط. وأكدت إعادة التشخيص بعد عام استمرار أهليته، فتلقي خدمة غرفة المصادر خمس سنوات، وتحققت أهداف خطته في فك الرموز منذ عامين. وفي

الفصل الدراسي الثاني من الصف الثالث المتوسط، قبل انتقاله إلى المرحلة الثانوية، طلب والداه إعادة تقييمه، فهو يتعثر في العلوم والاجتماعيات ويقول: «أقرأ الصفحة كلها، ولا أعرف ماذا قالت.» وطلبها معلم التربية الخاصة أيضًا، لأنه لم يعد يعرف ما الذي تقدمه الخدمة لتقييم بعد أن أتقن فك الرموز. وقد أعاد الفريق طرح السؤال من جديد بدل أن يكتفي بتجديد الأهلية، وأضاف إلى التقييم ما لم يُسأل عنه أول مرة: الفهم الاستماعي، واللغة الشفهية بتقييم أجرته أخصائية النطق واللغة، والتاريخ النمائي.

جدول ١٥-١: أدلة تميم في التشخيص الأول وفي إعادة التقييم.

| المصدر                                              | في التشخيص الأول (الصف الرابع)   | في إعادة التقييم (الصف الثالث المتوسط)                                                                                   |
|-----------------------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| قراءة الكلمات (درجة معيارية)                        | ٧٤                               | ٩٣                                                                                                                       |
| قراءة كلمات لا معنى لها                             | ٧١                               | ٨٨                                                                                                                       |
| الطلاقة في نص الصف                                  | أدنى من ١٠% من أقرانه في المدرسة | عند الرتبة المئانية ٣٠ تقريبًا بين أقرانه في المدرسة                                                                     |
| فهم المقروء                                         | ٧٨                               | ٧٩                                                                                                                       |
| الفهم الاستماعي (نص يُقرأ عليه)                     | لم يُقَس                         | ٧٧                                                                                                                       |
| اللغة الشفهية (عينة لغوية ومهام للمفردات والتراكيب) | لم تُقَيَّم                      | جمل قصيرة، وأخطاء في صيغ الجمع والضمائر المتصلة، ومفردات أكاديمية محدودة. وصعوبة في فهم الجمل المركبة والتعليمات الطويلة |
| الاستدلال غير اللفظي                                | ٩٨                               | ١٠١                                                                                                                      |
| التاريخ النمائي (الأم)                              | لم يُسأل عنه                     | تأخر في الكلام. ولم يركب جملاً إلا بعد الثالثة                                                                           |
| المعلمون                                            | «يتعثر في القراءة»               | «يفهم إذا شُرح له بالأمثلة، ويضع في الأسئلة الطويلة حتى حين يُقرأ عليه»                                                  |

| المصدر    | في التشخيص<br>الأول (الصف<br>الرابع) | في إعادة التقييم (الصف الثالث المتوسط)                                               |
|-----------|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| تميم نفسه | —                                    | يعرف أنه «أبطأ من غيره في الفهم»، ويسأل: هل<br>سيستطيع أن يختار في الثانوية ما يريد؟ |

**تحليل الأدلة:** تفسير «صعوبة القراءة» كان مناسبًا في الصف الرابع: فكك الرموز كان ضعيفًا، واستجاب للتدخل حتى اقترب من المتوسط. لكن فهمه ظل منخفضًا بالقدر نفسه تقريبًا، ثم ظهر أن فهمه لما يسمعه منخفض أيضًا. فالصعوبة الباقية في فهم اللغة نفسها، مقروءة كانت أو مسموعة، بعد أن تحسن تحويل الحروف إلى كلمات. ويسند ذلك تاريخ تأخر الكلام، وما وجدته أخصائية النطق واللغة في لغته الشفهية. والتفسير الأفضل الآن اضطراب في اللغة (اضطراب اللغة النمائي)، كانت صعوبة فك الرموز في صغره أوضح وجوهه، وقد عولجت، وبقي الأساس.

### القرار:

- **الفئة:** تُعزى الفئة الأساسية إلى «اضطرابات اللغة والكلام»، وهي من الفئات التي يعددها الدليل التنظيمي، مع توثيق تاريخ صعوبة القراءة واستجابتها للتدخل.
- **الخطوة:** يتوقف التعليم الصوتي، وتبدأ خدمة أخصائية النطق واللغة بأهداف في المفردات الأكاديمية وفهم الجمل المركبة، ويتعاون معها معلم التربية الخاصة ومعلمو المواد على تقديم المفردات الجديدة قبل الدرس، وتقسيم التعليمات الطويلة.
- **التكيفات:** وقت إضافي، وتقسيم الأسئلة الطويلة إلى أجزاء دون تغيير ما تقيسه، ومسرّد للمصطلحات في العلوم.
- **الانتقال:** يُعقد قبل بداية العام الدراسي لقاء بين فريقَي المدرسة المتوسطة والثانوية، وتنقل معه خطته. ويكتب تميم مع معلمه «ملفًا من صفحة واحدة» يعرّف فيه معلميه الجدد بما يجيده، وما يصعب عليه، وما يساعده. وتُراجع البيانات بعد الفصل الدراسي الأول في الثانوية، ويُعاد التشخيص في الموعد الذي يحدده الدليل التنظيمي بعد تغيير الفئة.
- **صوت تميم:** حضر الجزء الأخير من الاجتماع، واختار أن يخبر معلميه الجدد بنفسه، وناقش مع المرشد الطلابي خيارات المرحلة الثانوية في ضوء قوته في الاستدلال غير اللفظي.

**ما تعلمناه:** إعادة التقييم سؤال جديد يتجاوز تجديد الأهلية: ما صورة الطالب الآن؟ فالتسمية التي صحت في التاسعة قد لا تكون أفضل تفسير في الرابعة عشرة، لأن مطالب المدرسة تتغير من تعلم القراءة إلى التعلم بالقراءة، ولأن التقييم الأول لم يسأل عن اللغة الشفهية. والانتقال بين

المراحل لحظة خطر: فالمدرسة الجديدة لا تعرف شيئًا عن الطالب ما لم تنتقل خطته معه، وما لم يستطع هو أن يتحدث عن نفسه.

**ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟** لو تحسن فهمه الاستماعي والقرائي سريعًا بعد أسابيع من تقديم المفردات الأكاديمية قبل الدرس، لرجح أن ضعفه أقرب إلى نقص في المفردات والخبرة منه إلى اضطراب لغوي نمائي، وزوجت الفنة. ولو أظهر فحص حديث للسمع فقدانًا لم يكتشف، لتغير تفسير تأخر الكلام وضعف الفهم معًا.

### الحالة الثالثة: راكان، ١٢ سنة، الصف الأول المتوسط خطة واحدة بمسارين

**القصة:** راكان من مزدوجي الاستثنائية، أي أنه يجمع بين الموهبة وصعوبة التعلم: شُخص في المرحلة الابتدائية باضطراب التعلم المحدد في القراءة، ثم رُشح لبرنامج الموهوبين بعد أن تأهل في الاختبار الوطني، فالتحق به، وتلقى دعمًا في القراءة مع تكييفات في الاختبارات. وفي الصف الأول المتوسط طلب معلمه مراجعة خطته، لأنه صار يرفض التكييفات أمام زملائه، ويقول: «لا أريد أن يعرف أحد». ووجدت الأخصائية أن دقة قراءته تحسنت كثيرًا، لكن سرعته ما زالت منخفضة. ولأننا لم نجد نصًا ينظم الجمع بين الخدمتين (القسم ١٥-٧)، اتفق فريق البرنامج وفريق صعوبات التعلم في المدرسة على خطة واحدة بمسارين. بدل خطتين لا تعرف إحداها الأخرى.

**جلسة مع راكان وحده:** عرضت عليه الأخصائية ملفه في رسم مبسط: الاستدلال في القمة، والسرعة في الأسفل. فقال: «يعني أنني لست غبيًا، وإنما أنا بطيء في القراءة فقط؟» ثم اختار بنفسه التكييفات التي تناسبه، وشارك في صياغة أهدافه.

جدول ١٥-١١: خطة راكان المزدوجة: مسار القوة ومسار الدعم.

| عنصر الخطة            | مسار القوة (برنامج الموهوبين)                                                                              | مسار الدعم والتكييفات (صعوبات التعلم)                                                          |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>المستوى الحالي</b> | استدلال لفظي وغير لفظي مرتفع جدًا (مؤشر القدرة العامة ١٢٦)، وأفكار أصيلة في مشروعات العلوم، وشرح شفهي طليق | دقة قراءة ٩٦% في نصوص صفه، وسرعة تقارب نصف سرعة أقرانه، ووقت طويل في الواجبات المكتوبة الطويلة |

| عنصر<br>الخطة          | مسار القوة (برنامج الموهوبين)                                                                                                                   | مسار الدعم والتكيفات (صعوبات<br>التعلم)                                                                                                            |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>الهدف</b>           | بنهاية العام ينجز مشروعًا بحثيًا في الفيزياء، ويعرضه عرضًا شفهيًا مرئيًا، فيحصل على ٣ من ٤ فأكثر في كل معيار من سلم تقدير البرنامج يطبقه محكمان | بنهاية الفصل الدراسي الثاني يستعمل القارئ الآلي والكتب الصوتية باستقلال في أربع من كل خمس مهام قراءة طويلة، ويطلب الوقت الإضافي بنفسه في كل اختبار |
| <b>الخدمة</b>          | برنامج الموهوبين، مع إثراء في العلوم                                                                                                            | جلسة أسبوعية مع معلم صعوبات التعلم للتدرب على استراتيجيات القراءة والتقنيات المساعدة                                                               |
| <b>التكيفات</b>        | تقديم بعض المهام شفهيًا أو بعرض مرئي بدل التقارير المكتوبة الطويلة، دون خفض مستوى المحتوى                                                       | وقت إضافي في الاختبارات دون إعلان ذلك في الصف، ونصوص رقمية بقارئ آلي                                                                               |
| <b>قياس<br/>التقدم</b> | سلم تقدير المشروع في منتصف الفصل ونهايته                                                                                                        | سجل شهري لاستعمال التقنيات، وعينة من زمن إنجاز الواجبات                                                                                            |
| <b>المسؤول</b>         | معلم برنامج الموهوبين                                                                                                                           | معلم صعوبات التعلم، بالتنسيق مع معلم البرنامج                                                                                                      |

**ما تعلمناه:** الطالب المزدوج الاستثنائية يحتاج إلى خطة واحدة تقرأ قوته وصعوبته معًا، فلا يُخرج من برنامج الموهوبين بسبب صعوبته، ولا يُترك دون دعم بسبب موهبته. والتكيف الذي يرفضه الطالب لا يعمل. وحين فهم راكان ملفه، صار يطلب ما يحتاج إليه بنفسه، وهي مهارة سيجعلها بعد المدرسة.

**ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟** لو بقي يرفض التكيفات بعد أن صارت غير معلنة، وتراجعت درجاته في المواد التي تكثر فيها القراءة، لراجع الفريق التكيفات مع راكان نفسه بحثًا عن بدائل يقبلها. ولو أظهرت عينات زمن الواجبات أن سرعة قراءته اقتربت من أقرانه، لخفض مسار الدعم تدريجيًا مع إبقاء المتابعة.

## ١٠-١٥ مبادئ تحملها معك من هذا الكتاب

عرضنا في هذا الكتاب لفئات متعددة، وأدوات متنوعة، وحالات كثيرة. وإن غابت عن الذاكرة أسماء المقاييس وأرقام المحكات، فهذه المبادئ هي ما نرجو أن يبقى راسخًا:

- ١ لا يحسم مقياس واحد  
الحكم يُبنى على تقارب أدلة من مصادر وأدوات وبيئات متعددة.
- ٢ الدرجة مدى لا نقطة  
لكل درجة خطأ قياس، والحد الفاصل منطقة عريضة.
- ٣ الاستبعاد قبل الإثبات  
افحص السمع والبصر واللغة وفرص التعلم قبل أن تنسب الصعوبة إلى الطالب.
- ٤ الأداء الوظيفي شرط  
الانخفاض في درجة لا يكفي دون أثر حقيقي في حياة الطالب وتعلمه.
- ٥ التشخيص الفارقي جوهر العمل  
مع سؤال «هل تنطبق المحكات؟» يأتي سؤال «ما التفسير الأفضل؟»
- ٦ الموهبة والصعوبة قد تجتمعان  
انظر إلى الطالب مقارنة بأقرانه ومقارنة بنفسه.
- ٧ الأداة ابنة ثقافتها  
المعايير والبنود واللغة تحمل افتراضات، والعدالة تحتاج إلى من يسأل عنها.
- ٨ الأسرة مصدر ومشارك  
معرفة الطفل دليل، وقرارها جزء من القرار.
- ٩ التشخيص يخدم التعليم  
قيّمته فيما يتغير بعده من أهداف وخدمات تُقاس.
- ١٠ الحكم مؤقت  
الطفل ينمو، والدليل يتجدد، والحكم يُراجع.

## خاتمة

تقوم الحجة المركزية التي سعينا إلى بسطها في هذا الفصل على أن التشخيص يُقاس بما يترتب عليه، وأن ملف الطالب هو الذي يحدد الخدمة، أكثر من التسمية. ويترتب على ذلك سلسلة متصلة: تقرير مرتب حول سؤال الإحالة يصف السلوك قبل المصطلح ويقدم الأرقام بمعناها، وتوصيات تحدد ما يُفعل ومن يفعلُه وبأي قدر وكيف يُعرف نجاحه، وخطة تربوية فردية تنتقل من النتيجة إلى الحاجة إلى الهدف إلى الخدمة إلى القياس. والخطة فرضية يختبرها القياس المتكرر، فإذا لم يتقدم الطالب غُيّر التدخل ولم يُلم

الطالب، وإعادة التقييم سؤال جديد عن صورة الطالب الآن يتجاوز تجديد الأهلية. ويسري المنطق نفسه على الموهوبين، فلكل قرار من قرارات التسكين أدلته، ولا يُخرج الموهوب من البرنامج دون بحث عن سبب تراجعته.

على أن في الإطار النظامي السعودي مسائل لم نعتز لها على نص منشور، كحق التقييم المستقل، ومعايير الاستمرار في برامج الموهوبين والخروج منها، فيظل الحكم فيها للاجتهاد المهني إلى أن تُحسم تنظيمياً. ويبقى للطالب نفسه حق في فهم ملفه والمشاركة في قراره، تزداد أهميته عند الانتقال بين المراحل، وهو حق يذكر بأن غاية التقييم كله قرار يخدم الطالب الذي يدور حوله.

## الخلاصة والمسرد والأنشطة ١١-١٥

### خلاصة الفصل

- الحكم التشخيصي، وقرار الأهلية، وقرار الخدمة ثلاثة قرارات مختلفة. والملف هو الذي يحدد الخدمة، أكثر من التسمية. وفي المملكة يصدر قرار الأهلية عن فريق القياس والتشخيص في المدرسة.
- التقرير النافع يُرتب حول سؤال الإحالة، ويبدأ بالقوة، ويصف السلوك قبل المصطلح، ويقدم الأرقام بمعناها، ويصرح بحدوده، ويضع الجداول في ملحق.
- التوصية الجيدة تحدد ماذا يُفعل، ومن يفعله، وبأي قدر، وكيف يُعرف نجاحه، وترتبط بنتيجة في التقرير.
- لقاء الأسرة يبدأ بما تعرفه، ويعرض القوة، ويشرح الحكم بوضوح، ويترك وقتاً للاستماع قبل الانتقال إلى الخطة.
- سلسلة من النتيجة إلى الحاجة إلى الهدف إلى الخدمة إلى القياس تربط التقييم بالخطة التربوية الفردية. والقواعد التنظيمية السعودية تحدد للخطة ثمانية عناصر، منها أهداف بعيدة المدى وقصيرة المدى.
- الخطة فرضية يختبرها القياس المتكرر. وقواعد النقاط المتتالية تُكَمَّل بخط الاتجاه، والميل مدى يحتاج إلى قياسات كافية. وعدم التقدم يستدعي تغيير التدخل بدل لوم الطالب.
- إعادة التقييم سؤال جديد عن صورة الطالب الآن، يتجاوز تجديد الأهلية. ويحدد الدليل التنظيمي أولها بعد ستة أشهر إلى ثمانية عشر شهراً من التشخيص. والخروج من الخدمة قرار يحتاج إلى تقييم وتخطيط.

- قرارات الموهوبين أنواع (إثراء، وإسراع في مادة، وإسراع كلي، وبرنامج مجال)، ولكل منها أدلته. وللموهوب أهداف تقيس النمو فيما بعد مستوى صفه، ولا يُخرج من البرنامج دون بحث عن سبب تراجعته. ولمزدوج الاستثنائية خطة واحدة بمسارين.
- للأسرة في التنظيم السعودي حق الموافقة والمشاركة والاطلاع والسرية وطلب إعادة التشخيص، ويُعد سكوتها أربعة عشر يومًا موافقة. ولم نجد نصًا منشورًا على حق التقييم المستقل، ولا على معايير الاستمرار في برامج الموهوبين والخروج منها.
- للطالب حق في فهم ملفه والمشاركة في قراره، وتزداد أهمية ذلك عند الانتقال بين المراحل.

## مسرد المصطلحات

|                                                                  |                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| قرار الأهلية<br>Eligibility determination                        | قرار استحقاق الطالب للخدمة، ويتطلب عادة وجود الفئة والحاجة إلى تعليم مصمم خصيصًا.                                                          |
| فريق القياس والتشخيص<br>Assessment and diagnosis team            | الفريق المدرسي الذي يقرر الأهلية في التنظيم السعودي، ويضم أعضاء من الإدارة والتربية الخاصة والتعليم العام والإرشاد، والمختصين، وولي الأمر. |
| الخطة التربوية الفردية<br>Individualized Education Program (IEP) | وثيقة تحدد المستوى الحالي للطالب وأهدافه والخدمات والتكيفات وطريقة قياس تقدمه.                                                             |
| المستوى الحالي للأداء<br>Present levels of performance           | وصف لما يستطيعه الطالب الآن، بنقاط قوته ومواطن احتياجه، وهو نقطة البداية للأهداف.                                                          |
| الهدف القابل للقياس<br>Measurable goal                           | هدف يحدد السلوك والظرف والمعيار والموعود، بحيث يمكن الحكم على تحقيقه.                                                                      |
| خط الأساس<br>Baseline                                            | مستوى الأداء قبل التدخل، ويُقاس عادة ثلاث مرات ويؤخذ الوسيط.                                                                               |
| خط الهدف<br>Aimline                                              | خط يصل خط الأساس بالهدف في رسم التقدم، ويُقارن به نقاط                                                                                     |

|                                                                                                                           |                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| القياس.                                                                                                                   |                                                               |
| أفضل خط يمر بنقاط الطالب في رسم التقدم، ويُقارن ميله بميل خط الهدف.                                                       | خط الاتجاه<br>Trend line                                      |
| قاعدة متفق عليها مسبقًا لتغيير التدخل أو الهدف، كأربع نقاط متتالية تحت خط الهدف، أو ميل لخط الاتجاه أقل من ميل خط الهدف.  | قاعدة القرار<br>Decision rule                                 |
| تقييم دوري أو عند الحاجة يسأل عن استمرار الفئة والحاجة إلى الخدمة وعن صورة الطالب الحالية.                                | إعادة التقييم<br>Reevaluation                                 |
| تغيير في طريقة تقديم المهمة أو الاستجابة لها لا يغير ما يُقاس. كقراءة أسئلة العلوم على الطالب.                            | التكيف<br>Accommodation                                       |
| تغيير في المحتوى أو المعيار نفسه، كتقديم نص من مستوى أدنى، ويغير معنى الدرجة.                                             | التعديل<br>Modification                                       |
| توسيع المنهج وتعميقه للطالب الموهوب دون تغيير صفه أو سرعة تقدمه فيه.                                                      | الإثراء<br>Enrichment                                         |
| تقديم الطالب في المنهج بسرعة تناسب مستواه، إما في مادة واحدة، وإما بتخطي صف كامل أو القبول المبكر.                        | الإسراع<br>Acceleration                                       |
| وثيقة فردية للطالب الموهوب تحدد مجالات قوته وأهدافًا قابلة للقياس فيها وأهدافًا اجتماعية وانفعالية وطريقة متابعة تقدمه.   | خطة التعلم المتقدم<br>Advanced Learning Plan (ALP)            |
| تقييم تجريبه جهة من خارج المدرسة. وفي القانون الأمريكي يحق للأسرة طلبه على نفقة الجهة العامة إذا اختلفت مع تقييم المدرسة. | التقييم التربوي المستقل<br>Independent educational evaluation |

## أسئلة للمراجعة

1. صَفِّ كل قرار مما يلي إلى حكم تشخيصي، أو قرار أهلية، أو قرار خدمة، وعلل: (أ) «تنطبق عليها محكات اضطراب طيف التوحد». (ب) «تُقرأ عليه الأسئلة في العلوم». (ج) «يُقبل في برنامج صعوبات التعلم». ثم بين: هل يمكن أن يُشخص طالب ولا يكون مؤهلاً للخدمة؟
2. أعد صياغة هذه العبارة بلغة يفهمها الوالدان: «حصل على درجة معيارية ٦٨ في مؤشر سرعة المعالجة، في المدى المنخفض للغاية.»
3. حوِّل التوصية «يحتاج إلى دعم في الانتباه» إلى توصية محددة، واذكر النتيجة التي قد تسدها.
4. طالبة خط أساسها ٤٠ كلمة صحيحة في الدقيقة، والمتبقي ١٥ أسبوعًا، ومعدل النمو المعقول ٥٠ كلمة في الأسبوع. ما الهدف؟ وما هدفها قصير المدى في الأسبوع الثامن؟ وبعد أربعة قياسات وقعت كلها تحت خط الهدف: هل تغير التدخل الآن؟ علل في ضوء ما تعلمته عن عدد القياسات وخط الاتجاه.
5. ما الفرق بين التكيف والتعديل؟ ولماذا لا تُقرأ الأسئلة على مازن في اختبار القراءة؟
6. قارن بين التنظيم السعودي والقانون الأمريكي في ثلاثة أمور: أثر سكوت ولي الأمر في طلب الموافقة، وموعد إعادة التقييم، وحق التقييم المستقل. وما الذي يترتب على الفرق الأول في طريقة إعداد الإشعار؟
7. لماذا يحتاج قرار الخروج من الخدمة إلى تقييم؟ وما الخطوات التي تسبق إخراج طالب من برنامج للموهوبين؟
8. في حالة تميم: ما الذي لم يسأل عنه التقييم الأول، ولماذا غيرت الإجابة عنه الفئة والخطوة؟
9. اختر إحدى حالات هذا الفصل (مازن أو تميم أو راكان)، واكتب فقرة تشرح فيها للطالب ملفه بلغة تناسب عمره.

## حالة للتطبيق

### أسيل، ١٠ سنوات، الصف الخامس الابتدائي

**القصة:** تأهلت أسيل في البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين، وتحضر في مدرستها نشاطًا إثرائيًا عامًا مرة في الأسبوع. تقول معلمة الرياضيات إنها «تنتهي تمارين الحصة في ربع الوقت، ثم تشغل زميلاتنا»، وتقول أسيل إنها «تعرف الدرس قبل أن يُشرح». طلب والداها أن تُنقل مباشرة إلى الصف السابع، لكن أسيل قالت للمرشدة إنها لا تريد أن تترك صديقاتها. جمعت المعلمة البيانات التالية بموافقة الأسرة.

جدول ١٥-١٢: بيانات أسيل.

| المصدر                                    | النتيجة                                                         |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| اختبار رياضيات فوق مستوى الصف             | أداء يقارب أداء متوسط طلاب الصف الثامن                          |
| اختبار نهاية العام في رياضيات الصف السادس | ٩٢%، وأخطأها كلها في وحدة الهندسة                               |
| اللغة العربية والعلوم                     | درجات مرتفعة في حدود مستوى صفها                                 |
| مقياس القدرات                             | الاستدلال الكمي أعلى بوضوح من اللفظي                            |
| المعلومات والمرشدة                        | علاقاتها بزميلاتها جيدة، وتتضابق حين يُطلب منها إعادة ما أتقنته |

**المطلوب:** (١) أي أنواع القرار في الجدول ١٥-٦ تقترح لأسيل؟ ولماذا لا تقترح غيره؟ (٢) ما الدليل الناقص قبل أن تطمئن إلى قرارك؟ (٣) اكتب لها هدفًا واحدًا قابلاً للقياس. (٤) كيف تشرح قرارك لوالديها اللذين طلبا غيره، ولأسيل نفسها؟

## أنشطة التعلم

كل نشاط يستعمل بيانات طالب حقيقي يُنفذ بموافقة الأسرة وإدارة المدرسة، وبعد حذف كل ما يدل على الطالب، وتحت إشراف مختص. ونواتج الأنشطة لأغراض التعلم وحدها، ولا يُبنى عليها أي قرار.

- ١. إعادة كتابة تقرير (ساعتان تقريبًا):** خذ تقريرًا مرتبطًا بحسب الاختبارات، إما تقريرًا حقيقيًا بالشروط السابقة، وإما تقريرًا تكتبه أنت لتميم من بيانات الجدول ١٥-١. وأعد ترتيبه حول سؤال الإحالة كما في التقرير النموذجي في القسم ١٥-٢. *الناتج:* تقرير من صفحتين، وملخص من صفحة واحدة للأسرة.
- ٢. لعب أدوار (٤٥ دقيقة):** في مجموعات من ثلاثة، يمثل أحدهم الأخصائي، والآخران الوالدين، ويعرض الأول نتائج إحدى حالات هذا الفصل بخطوات الشكل ١٥-٢. ويختار الوالدان رد فعل من ردود الفعل المتوقعة دون إبلاغ الأخصائي. ثم تبادلوا الأدوار. *الناتج:* قائمة بما نجح في كل لقاء وما لم ينجح.
- ٣. بناء سلسلة (ساعة):** ابن لحالة تميم بعد إعادة التقييم، أو لطالب تعرفه بالشروط السابقة، سلسلة الحلقات الخمس في الشكل ١٥-٣ لهدفين مختلفين، على أن يكون لكل هدف بعيد المدى هدف قصير المدى. *الناتج:* جدول من عمودين.

4. **الإطار النظامي في مدرستك (ساعتان):** ارجع إلى الإصدار النافذ من الدليل التنظيمي للتربية الخاصة وأدلة برامج الموهوبين، وتحقق من كل خلية في الجدولين ٧-١٥ و ٨-١٥: هل تغير النص؟ ثم قارن النصوص بالممارسة في مدرسة تعرفها: من يحضر اجتماع الخطة فعلياً وهل يُسلّم ولي الأمر نسخة من التقرير؟ وكيف يُصاغ إشعار الموافقة؟ وكيف يخرج الطالب من الخدمة أو من برنامج الموهوبين؟  
الناتج: جدول من صفحة واحدة يبين ما يطابق النص وما ينقص الممارسة.
5. **خطة بمسارين (ساعة):** اكتب لأسيل (حالة التطبيق) أو لطالب مزدوج الاستثنائية من فصول الكتاب خطة على قالب الجدول ١٥-١١. الناتج: خطة في جدول واحد.
6. **مراجعة الكتاب:** ارجع إلى المبادئ العشرة في القسم ١٥-١٠، واختر لكل مبدأ مثلاً يوضحه، من حالات هذا الفصل أو من حالات الكتاب الأخرى. الناتج: عشر فقرات قصيرة.

## مراجع الفصل

- مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع. (د.ت.). *البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين*. استرجع في ٢٩ من سبتمبر ٢٠٢٦، من <https://www.mawhiba.sa/en/services/the-national-program-for-gifted-identification/>
- نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، مرسوم ملكي رقم (م/٢٧) (١١/٢/١٤٤٥هـ).  
<https://ymplatform.com/sdys/>
- نظام حماية البيانات الشخصية، مرسوم ملكي رقم (م/١٩) (٩/٢/١٤٤٣هـ)، المعدل بالمرسوم الملكي رقم (م/١٤٨) (٥/٩/١٤٤٤هـ).
- Saudi Psychology Licensure Examination (SPSLE): Applicant guide*. <https://scfhs.org.sa/sites/default/files/2024-03/SPSLE%20Applicant%20Guide%202024.pdf>
- وزارة التعليم. (د.ت.). *دليل فصول الموهوبين*. الإدارة العامة للموهوبين. استرجع في ٢٩ سبتمبر ٢٠٢٦، من <https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/pdf.دليل%20فصول%20الموهوبين>
- وزارة التعليم. (١٤٣٦هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (الإصدار الأول للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ)*.  
<https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/pdf.الدليل%20التنظيمي%20للتربية%20الخاصة>
- وزارة التعليم. (١٤٣٧هـ). *الدليل التنظيمي والإجرائي لبرنامج رعاية الموهوبات المدرسي*. الإدارة العامة للموهوبات.  
[https://www.moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/pdf.الدليل%20الإجرائي%20والتنظيمي%20لبرنامج%20رعاية%20الموهوبات%20المدرسي%20\(1\)](https://www.moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/pdf.الدليل%20الإجرائي%20والتنظيمي%20لبرنامج%20رعاية%20الموهوبات%20المدرسي%20(1))

وزارة المعارف. (١٤٢٢هـ). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*.

<https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/>

القواعد 20% التنظيمية 20% لمعاهد 20% وبرامج 20% التربية 20% الخاصة 20% 2014 22% 20% هـ.pdf

Alfaiz, F. S., Alfaid, A. A., & Aljughaiman, A. M. (2022). Current status of gifted education in Saudi Arabia. *Cogent Education*, 9(1), Article 2064585.

<https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2064585>

Almulhim, N., Aljughaiman, A., Alnaim, F., Alsayed, A., Alfawzan, S., & Alarfaj, A. (2026).

Hidden potential: An exploratory study of the prevalence of twice-exceptional students in Saudi Arabia. *Journal of Intelligence*, 14(5), Article 83.

<https://doi.org/10.3390/jintelligence14050083>

Almulla, A. A., & Mahama, I. (2026). Elementary teachers' perspectives on RTI programmes in supporting students with learning disabilities in Saudi Arabia. *Humanities and Social Sciences Communications*, 13(1), Article 974. <https://doi.org/10.1057/s41599-026-07376-9>

Altheiabi, A. S., Bagadood, N. H., & Sulaimani, M. F. (2025). Perceptions of learning difficulty teachers regarding the barriers to applying the response to the intervention model in Saudi Arabia. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 30(1), 75–92.

<https://doi.org/10.1080/19404158.2025.2473425>

American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct* (2002, amended effective June 1, 2010, and January 1, 2017).

<https://www.apa.org/ethics/code>

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

Assistance to States for the Education of Children With Disabilities, 34 C.F.R. pt. 300 (2006) (§300.8, §300.101, §300.111, §300.300, §300.303, §300.304, §300.305, §300.306, §§300.320–300.322, §300.502, §§300.610–300.613).

Assouline, S. G., Colangelo, N., Lupkowski-Shopluk, A., Lipscomb, J., & Forstadt, L. (2009). *Iowa Acceleration Scale manual* (3rd ed.). Great Potential Press.

- Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Lupkowski-Shoplik, A. (Eds.). (2015). *A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students*. Belin-Blank Center.
- Bateman, B. D., & Linden, M. A. (2012). *Better IEPs: How to develop legally correct and educationally useful programs* (5th ed.). Attainment Company.
- Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education, 37*(3), 184–192.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., Walz, L., & Germann, G. (1993). Formative evaluation of academic progress: How much growth can we expect? *School Psychology Review, 22*(1), 27–48.
- Harvey, V. S. (2006). Variables affecting the clarity of psychological reports. *Journal of Clinical Psychology, 62*(1), 5–18.
- Lohman, D. F., & Korb, K. A. (2006). Gifted today but not tomorrow? Longitudinal changes in ability and achievement during elementary school. *Journal for the Education of the Gifted, 29*(4), 451–484.
- National Association of School Psychologists. (2020). *The professional standards of the National Association of School Psychologists*.
- Peters, S. J., Matthews, M. S., McBee, M. T., & McCoach, D. B. (2014). *Beyond gifted education: Designing and implementing advanced academic programs*. Prufrock Press.
- Schneider, W. J., Lichtenberger, E. O., Mather, N., & Kaufman, N. L. (2018). *Essentials of assessment report writing* (2nd ed.). Wiley.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology, 70*, 551–576.
- Yell, M. L. (2019). *The law and special education* (5th ed.). Pearson.

# 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.

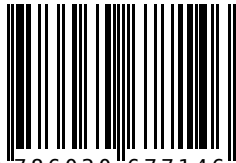
ويجمع الكتاب بين ميدانين تتناولهما المراجع عادة متفرقين: الإعاقات والاضطرابات، والموهبة والاستثنائية المزدوجة. ويقرأ المعايير الدولية والتجربة الأمريكية في ضوء التنظيمات السعودية المنشورة، ويبين حال النسخة العربية من كل مقياس يعرضه.

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